Comisión Europea

Cifras clave de

la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa

Edición 2023 | **Informe** Eurydice



Deporte
Jean Monnet
Juventud
Enseñanza superior
Educación y formación profesional
Aprendizaje de adultos

Erasmus+
Enriqueciendo vidas, abriendo mentes.

Educación escolar

Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura

Más información sobre la Unión Europea disponible en Internet (http://europa.eu).

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2023

PDF ISBN 978-92-9488-531-9 doi:10.2797/543862 EC-XA-22-001-ES-N

© Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, 2023

La política de reutilización de la Comisión se aplica mediante la Decisión de la Comisión 2011/833/UE, de 12 de diciembre de 2011, relativa a la reutilización de los documentos de la Comisión (DO L 330 de 14.12.2011, p. 39 - *https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2011/833/oj*).

A menos que se indique lo contrario, la reutilización de este documento está autorizada bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0) (*https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/*). Esto significa que se permite su reutilización, siempre que se dé el reconocimiento correspondiente y se indique cualquier cambio.

Para cualquier uso o reproducción de elementos que no sean propiedad de la UE, es posible que se deba solicitar permiso directamente a los respectivos titulares de los derechos. La UE no es propietaria de los derechos de autor de las imágenes que no llevan el distintivo de copyright © Unión Europea.

CRÉDITOS

Foto de la portada: © Julia Tim/stock.adobe.com; © everything bagel/stock.adobe.com; © Alice/stock.adobe.com; © VectorPunks/stock.adobe.com; © ok_creation/stock.adobe.com.

Comisión Europea

Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa

Edición 2023

Informe Eurydice

Este documento es una publicación de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA, unidad Plataformas, Estudios y Análisis).

Se ruega citar la publicación de la siguiente manera:

Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2023. *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023*, Informe Eurydice, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Original finalizado en febrero de 2023.

© Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, 2023

Se autoriza la reproducción siempre y cuando se cite la fuente.

Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura
Unidad Plataformas, Estudios y Análisis
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)
BE-1049 Bruselas
Tel. +32 22995058
Fax +32 22921971
Correo electrónico: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Sitio web: http://eurydice.eacea.ec.europa.eu

PRÓLOGO



Un famoso filósofo dijo una vez: “Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”. Pero cuando tu lenguaje se convierte en dos, tres o diez, entonces los límites realmente comienzan a desdibujarse. Pensamos, sentimos, imaginamos y hacemos planes en una lengua. Esta lengua dicta cómo comunicamos nuestro conocimiento, creencias, experiencias, deseos. La lengua es cómo nos revelamos y cómo entendemos a los demás. Después de todo, usamos las lenguas para generar cambios en la sociedad y labrarnos nuestro futuro.

Las lenguas son, por lo tanto, pilares básicos de nuestras vidas y desempeñan un papel fundamental en la educación. Europa es un continente lingüísticamente diverso. La diversidad lingüística también es una realidad en muchos de nuestros centros educativos. Esta realidad brinda una gran oportunidad a todo el alumnado, especialmente porque fomenta su interés por el mundo en sentido más amplio y así desarrollar sus habilidades interculturales. Sin embargo, debemos prestar atención para prestar el apoyo adecuado al alumnado que en el centro educativo recibe clases en una lengua diferente de la de su casa o lengua materna.

Apoyar la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas ha sido una línea política constante de la Unión Europea (UE). La propia diversidad lingüística de Europa y la temprana ambición de la UE de crear un espacio común en el que las personas puedan circular libremente por sus fronteras exigieron con sensatez compromisos firmes en la promoción del aprendizaje de las lenguas.

En educación, más concretamente, nuestro objetivo es construir un Espacio Europeo de Educación donde toda la población joven reciba una educación de calidad. En ese contexto, el dominio de las lenguas es una competencia clave que abre las puertas a experiencias de aprendizaje sin igual en Europa, pero no solo en el continente. De hecho, llevamos muchos años siguiendo una política que anima a la población joven a adquirir competencias en lenguas extranjeras desde bien temprano, de modo que al final de la educación secundaria sea capaz de dominar dos lenguas, además de la lengua de enseñanza. Los esfuerzos deben proseguir e incluso redoblarse en esta dirección.

Para lograr brindar una educación de lenguas de calidad en los centros educativos, abogamos por un enfoque integral para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Nuestro enfoque adopta el multilingüismo en los centros escolares y fomenta el desarrollo de un conocimiento general de la lengua entre la comunidad educativa. Por ejemplo, fomenta la enseñanza colaborativa entre profesorado de enseñanza de lenguas y otro profesorado, utilizando métodos de enseñanza innovadores, inclusivos y multilingües, y promoviendo experiencias de aprendizaje en el extranjero para estudiantes y docentes, a través del programa Erasmus +.

Este informe proporciona datos y análisis comparativos para una visión instructiva de la enseñanza de lenguas en Europa. Por ejemplo, podrá descubrir que, en toda la UE, el alumnado de educación primaria estudia una lengua extranjera a edades cada vez más tempranas, donde el inglés es la lengua extranjera dominante con más del 98 % de estudiantes de la primera etapa de educación secundaria en la UE. Sin embargo, en cuanto a la segunda lengua extranjera, se requieren más esfuerzos, ya que no vemos una mejora notable.

Confío en que este informe será de gran apoyo para los responsables de las políticas educativas y las partes interesadas, diseñando e implementando políticas en el campo y trabajando, en última instancia, hacia la mejora de la enseñanza de lenguas en nuestros centros educativos y una promoción activa de la diversidad lingüística.

Mariya Gabriel

Comisaria europea de
Innovación, Investigación, Cultura, Educación y Juventud

ÍNDICE

PRÓLOGO 5

ÍNDICE DE FIGURAS 9

CÓDIGOS Y ABREVIATURAS 13

INTRODUCCIÓN 15

RESUMEN EJECUTIVO 19

CAPÍTULO A: CONTEXTO 29

CAPÍTULO B: ORGANIZACIÓN 35

Sección I – Estructuras 39

Sección II – Diversidad de lenguas extranjeras impartidas 53

CAPÍTULO C: PARTICIPACIÓN 67

Sección I – Número de lenguas extranjeras que estudia el alumnado 69

Sección II – Lenguas extranjeras estudiadas 83

CAPÍTULO D: PROFESORADO 100

Sección I – Cualificaciones y formación 99

Sección II – Movilidad transnacional 109

CAPÍTULO E: PROCESOS EDUCATIVOS 123

Sección I – Tiempo de instrucción y resultados del aprendizaje 119

Sección II – Pruebas y medidas de apoyo al aprendizaje de lenguas 137

REFERENCIAS 145

GLOSARIO 147

BASES DE DATOS ESTADÍSTICOS Y TERMINOLOGÍA 153

ANEXOS 155

AGRADECIMIENTOS 173

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO A: CONTEXTO **26**

Figura A1. Lenguas estatales y lenguas regionales, minoritarias o no territoriales con estatus de lengua oficial, 2021/2022 30
Figura A2. Porcentaje de alumnado de 15 años que en casa habla principalmente una lengua diferente a la de escolarización, 2018 33
Figura A3. Porcentajes de alumnado de 15 años inmigrante y no inmigrante por lengua que habla en casa, 2018 35
Figura A4. Porcentaje de estudiantes de 15 años que acuden a centros escolares en los que más del 25 % del alumnado no habla en casa la lengua de escolarización, 2018 37

CAPÍTULO B: ORGANIZACIÓN **35**

Sección I – Estructuras **39**

Figura B1. Edades a las que se introducen la primera y segunda lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en educación infantil, primaria y/o secundaria general, (CINE 0-3), 2021/2022 41
Figura B2. Periodo durante el cual el aprendizaje de una lengua extranjera era obligatorio en educación infantil, primaria y/o secundaria general, (CINE 0-3), 2021/2022 y diferencias desde 2002/2003 43
Figura B3. Periodo durante el cual el aprendizaje de dos lenguas extranjeras era obligatorio en educación primaria y/o educación secundaria general (CINE 1-3), 2021/2022 y diferencias con 2002/2003 45
Figura B4. Oferta de lenguas extranjeras como asignaturas optativas dentro del currículo de las enseñanzas mínimas de educación primaria y/o secundaria general (CINE 1-3), 2021/2022 47
Figura B5. Diferencia entre el alumnado de educación general y de formación profesional en el número de años dedicados al aprendizaje de una lengua extranjera como asignatura obligatoria, 2021/2022 49
Figura B6. Diferencia entre el alumnado de educación general y el de formación profesional en el número de años dedicados al aprendizaje de dos lenguas extranjeras simultáneamente como asignaturas obligatorias, 2021/2022 50

Sección II – Diversidad de lenguas extranjeras impartidas **53**

Figura B7. Lenguas extranjeras específicas obligatorias para todo el alumnado de educación primaria y primera etapa de educación secundaria (CINE 1-2), 2021/2022 54
Figura B8. Lenguas extranjeras que aparecen en las recomendaciones o directrices de las administraciones centrales aplicables a la educación primaria y secundaria general, (CINE 1–3), 2021/2022 56
Figura B9. Lenguas regionales o minoritarias que aparecen específicamente en las recomendaciones o directrices de las administraciones de alto nivel aplicables a la educación primaria y secundaria general, (CINE 1–3), 2021/2022 59
Figura B9. Lenguas regionales o minoritarias que aparecen específicamente en las recomendaciones o directrices de las administraciones de alto nivel aplicables a la educación primaria y secundaria general, (CINE 1–3), 2021/2022 60
Figura B10. El estudio del griego clásico y el latín en la educación secundaria general (CINE 2-3), 2021/2022 63
Figura B11. Posibilidad de elegir enseñanza en la lengua hablada en casa para alumnado de origen inmigrante en educación primaria y secundaria general (CINE 1–3), 2021/2022 65
Figura B12. Existencia de programas AICLE y status de las lenguas utilizadas en AICLE en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2021/2022 67

CAPÍTULO C: PARTICIPACIÓN 67

Sección I – Número de lenguas extranjeras que estudia el alumnado 69

Figura C1a. Porcentaje de alumnado que estudia lenguas extranjeras en educación primaria (CINE 1), por número de lenguas, 2020 71
Figura C1b. Porcentaje de alumnado que estudia al menos una lengua extranjera en educación primaria (CINE 1), por edades, 2020 71
Figura C2. Tendencias en el porcentaje de estudiantes que estudia al menos una lengua extranjera en educación primaria (CINE 1), 2013 y 2020 73
Figura C3. Porcentaje de alumnado que estudia lenguas extranjeras en la primera etapa de educación secundaria (CINE 2), por número de lenguas, 2020 74
Figura C4. Tendencias en el porcentaje de alumnado que estudia dos o más lenguas extranjeras en la primera etapa de educación secundaria (CINE 2), 2013 y 2020 76
Figura C5. Porcentaje de alumnado que estudia lenguas extranjeras en la segunda etapa de educación secundaria (CINE 3), por número de lenguas, 2020 77
Figura C6. Tendencias en el porcentaje de estudiantes que estudia dos o más lenguas extranjeras en la segunda etapa de educación secundaria (CINE 3), 2013 y 2020 79
Figura C7. Promedio de lenguas extranjeras que estudia cada alumno de educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2020 81

Sección II – Lenguas extranjeras estudiadas 83

Figura C8. Lengua extranjera que más se estudia en la educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2020 84
Figura C9. Países con un alto porcentaje de estudiantes (más del 90 %) que estudia inglés en educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2020 86
Figura C10. Segunda lengua extranjera que más se estudia, educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2020 88
Figura C11. Lenguas extranjeras distintas al inglés, francés, alemán o español estudiadas por un mínimo del 10 % de estudiantes en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2020 89
Figura C12. Tendencias en el porcentaje de alumnado que estudia inglés en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2013 y 2020 91
Figura C13. Tendencias en el porcentaje de estudiantes que estudia francés en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2013 y 2020 93
Figura C14. Tendencias en el porcentaje de estudiantes que estudia alemán en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2013 y 2020 94
Figura C15. Tendencias en el porcentaje de alumnado que estudia español en educación secundaria general (CINE 2-3), 2013 y 2020 96
Figura C16. Diferencias en el porcentaje de estudiantes que aprenden inglés en la segunda etapa de educación secundaria general y profesional (CINE 3), 2020 98

CAPÍTULO D: PROFESORADO 100

Sección I – Cualificaciones y formación 99

Figura D1. Grado de especialización en la materia del profesorado de lenguas extranjeras en educación primaria (CINE 1), 2021/2022 100
Figura D2. Cualificaciones exigidas para trabajar en centros escolares donde se imparte enseñanza AICLE tipo A en educación primaria o secundaria general, 2021/2022 102
Figura D3. Porcentaje de docentes de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que ha asistido a formación para impartir clases en entornos multilingües o multiculturales, 2018 104
Figura D4. Ejemplos de términos clave que describen las actividades de DPC relacionadas con la "concienciación lingüística en los centros escolares", 2021/2022 107

Sección II – Movilidad transnacional **109**

Figura D5. Existencia de recomendaciones de alto nivel sobre el contenido de formación inicial para el futuro profesorado de lenguas extranjeras y el período de estancia en el país de la lengua que se pretende impartir, 2021/2022 110

Figura D6. Porcentaje de profesorado de lenguas extranjeras modernas de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que ha viajado al extranjero con fines profesionales, 2013 y 2018 112

Figura D7. Planes de financiación de alto nivel para apoyar la movilidad transnacional del profesorado de lenguas extranjeras en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2021/2022 113

Figura D8. Porcentaje de docentes de lenguas extranjeras modernas de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero por motivos profesionales con el apoyo de un programa de movilidad transnacional, 2013 115

Figura D9. Porcentaje de docentes de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero, por motivo del desplazamiento, en el conjunto de la UE, 2018 116

Figura D10. Porcentaje de docentes de lenguas extranjeras en la primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que ha realizado estancias largas y cortas en el extranjero, 2018 118

CAPÍTULO E: PROCESOS EDUCATIVOS **123**

Sección I – Tiempo de instrucción y resultados del aprendizaje **119**

Figura E1. Número mínimo de horas recomendadas para la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras durante un curso teórico. Educación primaria y secundaria general obligatoria a tiempo completo, 2020/2021 121

Figura E2. Tiempo mínimo de instrucción recomendado por cada curso teórico para la primera y segunda lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en la educación general obligatoria a tiempo completo, 2020/2021 124

Figura E3. Relación entre el tiempo mínimo de instrucción recomendado para la primera lengua extranjera obligatoria y el número de años a lo largo de los cuales se distribuye dicha enseñanza durante la educación general obligatoria a tiempo completo, 2020/2021 126

Figura E4. Tiempo de instrucción asignado a las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias, como porcentaje del tiempo total de instrucción en educación primaria y secundaria general obligatoria a tiempo completo, 2020/2021 129

Figura E5. Evolución (en porcentaje) del número mínimo de horas recomendadas para la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras durante un curso teórico, 2013/2014 y 2020/2021 130

Figura E6. Niveles mínimos de competencia esperados, de acuerdo con el MCERL, en la primera y segunda lenguas extranjeras al final de la primera etapa de educación secundaria (CINE 2-3), 2021/2022 133

Sección II – Pruebas y medidas de apoyo al aprendizaje de lenguas **137**

Figura E7. Lenguas extranjeras evaluadas a través de pruebas nacionales en la segunda etapa de educación secundaria general (CINE 3), 2021/2022 138

Figura E8. Países en los que existen pruebas de la lengua de escolarización al final de la educación infantil (CINE 0) o al comienzo de la educación primaria (CINE 1), 2021/2022 141

Figura E9. Medidas de apoyo al aprendizaje de la lengua dirigidas a alumnado inmigrante recién llegado en la educación primaria y secundaria inferior (CINE 1-2), 2021/2022 143

CÓDIGOS Y ABREVIATURAS

Códigos de países

UE	Unión Europea	**IT**	Italia	**Asociación Europea de Libre Comercio y países candidatos**	
Estados miembros		**CY**	Chipre	**AL**	Albania
BE	Bélgica	**LV**	Letonia	**BA**	Bosnia y Herzegovina
BE fr	Bélgica – Comunidad francófona	**LT**	Lituania	**CH**	Suiza
BE de	Bélgica – Comunidad germanófona	**LU**	Luxemburgo	**IS**	Islandia
BE nl	Bélgica – Comunidad flamenca	**HU**	Hungría	**LI**	Liechtenstein
BG	Bulgaria	**MT**	Malta	**ME**	Montenegro
CZ	República Checa	**NL**	Países Bajos	**MK**	Macedonia del Norte
DK	Dinamarca	**AT**	Austria	**NO**	Noruega
DE	Alemania	**PL**	Polonia	**RS**	Serbia
EE	Estonia	**PT**	Portugal	**TR**	Turquía
IE	Irlanda	**RO**	Rumanía		
EL	Grecia	**SI**	Eslovenia		
ES	España	**SK**	Eslovaquia		
FR	Francia	**FI**	Finlandia		
HR	Croacia	**SE**	Suecia		

Otros códigos

(:) o : Datos no disponibles × No participan en la recogida de datos. (-) o - No aplicable

Abreviaturas y acrónimos

MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
AICLE	Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras
DPC	Desarrollo profesional continuado
ECTS	Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación:
ISO	Organización Internacional de Normalización
FIP	Formación inicial del profesorado
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes
TALIS	Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje
EFP	Educación y formación profesionales

INTRODUCCIÓN

Las lenguas forman parte de la cultura. Como tales, contribuyen plenamente a la construcción de identidades personales y colectivas. De hecho, cada lengua ofrece una visión específica de la vida. Por lo tanto, la diversidad lingüística es valorada y apreciada en las sociedades democráticas. Las lenguas también son herramientas sofisticadas que permiten a los seres humanos entablar relaciones significativas entre sí y relacionarse con el mundo en general. Tener competencias lingüísticas es, por lo tanto, una verdadera puerta de entrada a experiencias y oportunidades más enriquecedoras en la vida.

Europa es un continente lingüísticamente diverso. Esta diversidad incluye no solo las lenguas oficiales de los países, sino también las lenguas regionales o minoritarias habladas durante siglos en el territorio europeo, por no hablar de las lenguas aportadas por la población migrante. Desde el principio, el respeto por la diversidad lingüística se ha considerado un principio clave de la Unión Europea y está inscrito en su ley más fundamental, el Tratado de la Unión Europea ([1]).

CONTEXTO POLÍTICO

El aprendizaje de lenguas desempeña un papel esencial para hacer realidad el proyecto europeo. Las competencias efectivas en más de una lengua influyen directamente en la capacidad de la ciudadanía europea para beneficiarse de la educación, la formación y las oportunidades laborales en toda Europa ([2]). El aprendizaje de lenguas también puede reforzar la dimensión europea de la educación y la formación: desarrolla el interés del alumnado, la comprensión y la valoración de otras culturas y, en última instancia, fomenta una identidad europea inclusiva y abierta a otras culturas.

Las competencias lingüísticas están en el centro de la visión de un Espacio Europeo de Educación establecido en la comunicación “Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura” de la Comisión Europea. De acuerdo con esta perspectiva inspiradora, Europa debería ser un lugar donde “aprender, estudiar e investigar no se viera obstaculizado por las fronteras. Un continente [...] en el que hablar dos lenguas, además de su lengua materna, sea lo normal” ([3]). Fomentar el aprendizaje de lenguas y el multilingüismo también forma parte de la visión de una educación de alta calidad y es clave para la movilidad, la cooperación y el entendimiento mutuo a través de las fronteras.

De hecho, la alfabetización y las competencias multilingües se encuentran entre las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente, incluidas en el marco de referencia europeo ([4]).

Conseguir que el alumnado por completo se beneficie de la enseñanza de dos lenguas extranjeras desde una edad temprana es un objetivo ambicioso que fue formulado por primera vez en 2002 por los Jefes de Estado o de Gobierno reunidos en Barcelona ([5]). Este objetivo se reiteró recientemente en la recomendación del Consejo de mayo de 2019 sobre un enfoque integral de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Más precisamente, la recomendación invita a los Estados miembros a que “[b]usquen modos de ayudar a todos los jóvenes a adquirir, antes de terminar la educación y la formación secundaria postobligatoria —además de las lenguas de escolarización—, cuando sea

([1]) «La Unión respetará la riqueza de su diversidad cultural y lingüística y velará por la conservación y el desarrollo del patrimonio cultural europeo» (artículo 3, apartado 3).
([2]) «Se definen las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes» (Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente, DOUE C 189 de 4/6/2018).
([3]) Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo – Reforzar la identidad europea a través de la Educación y la Cultura, COM(2017) 673 final, p. 11.
([4]) Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, DOUE C 189 de 4/6/2018.
([5]) Conclusiones de la Presidencia – Consejo Europeo de Barcelona 15 y 16 de marzo de 2002, C/02/930.

posible, un nivel de competencia en al menos otra lengua europea que les permita utilizarla de manera eficaz con fines sociales, de aprendizaje y profesionales, y promover la adquisición de una tercera lengua en un nivel que les permita interactuar con suficiente fluidez” ([6]).

De hecho, la recomendación del Consejo de 2019 lleva más allá el objetivo, ya que pretende cambiar la mentalidad de los responsables políticos y el colectivo educativo, inspirándolos a adoptar políticas integrales de educación de lenguas y métodos y estrategias de enseñanza de lenguas innovadores e inclusivos. El objetivo es mejorar las competencias lingüísticas generales del alumnado, es decir, sus competencias en la lengua de escolarización, las lenguas extranjeras ([7]) y las lenguas habladas en casa en el caso específico de alumnado de origen plurilingüe.

Este enfoque integral de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas se puede lograr en particular apoyando el desarrollo de la conciencia lingüística en los centros escolares, lo que requiere la participación de todo el personal educativo en una reflexión continua sobre la dimensión lingüística en todas las facetas de la vida escolar. Los centros educativos con conciencia lingüística deben proporcionar un marco inclusivo para el aprendizaje de lenguas, valorando la diversidad lingüística del alumnado y usándola como un recurso de aprendizaje, al tiempo que involucran a las familias, a otros cuidadores y la comunidad local en general en la enseñanza de lenguas.

Más recientemente, la Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030), adoptada en febrero de 2021 ([8]), identificó el apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y al multilingüismo como una acción concreta de la cooperación europea para garantizar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito en la educación y la formación.

Finalmente, la Recomendación del Consejo sobre los caminos hacia el éxito escolar ([9]), de reciente aprobación, tiene como objetivo mejorar el éxito en el centro escolar para todos los alumnos, independientemente de sus características personales y de su entorno familiar, cultural o socioeconómico. En este contexto, se destacan las necesidades específicas del alumnado de origen inmigrante, especialmente en términos de apoyo al aprendizaje de lenguas.

CONTENIDO DEL INFORME

Esta quinta edición de *Datos clave sobre la enseñanza de lenguas en los centros escolares en Europa*, que, naturalmente, parte de la edición anterior, proporciona datos fiables sobre muchos temas relacionados con la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Las lenguas extranjeras son el punto central de esta publicación, aunque también se consideran otras lenguas (lenguas regionales o minoritarias, lenguas clásicas, etc.). El centro de la investigación es el marco político en el que se lleva a cabo la enseñanza real de lenguas extranjeras. Sin embargo, cuando están disponibles, los datos estadísticos ayudan a proporcionar una imagen con mayor fundamento.

([6]) Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, DOUE C 189 de 5/6/2019, p. 17.

([7]) La encuesta de la Unión Europea sobre las competencias del alumnado en lenguas extranjeras mostró que solo el 42 % del alumnado de 15 años evaluado alcanzó el nivel de “usuario independiente” (B1/B2 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) en la primera lengua extranjera aprendida y el 25 % alcanzó este nivel en una segunda lengua extranjera. Además, un número significativo de estudiantes (14 % para la primera lengua extranjera y 20 % para la segunda lengua extranjera) no alcanzó el nivel de “usuario básico” (es decir, el nivel pre-A1 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) (Comisión Europea, 2012).

([8]) Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030), DOUE 66/C 26/2/2021.

([9]) Recomendación del Consejo de 28 de noviembre de 2022 sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro, DOUE C 469 de 9/12/2022.

Este informe contiene 51 indicadores. Ofrecen información clara, precisa y comparable en figuras y están acompañados de breves comentarios, con un encabezamiento que resume los aspectos esenciales. Los indicadores están organizados en cinco capítulos:

El capítulo A comienza describiendo todas las lenguas oficiales en Europa y continúa describiendo la diversidad lingüística en las aulas de hoy en día.

El capítulo B analiza la enseñanza de lenguas extranjeras en el currículo. La primera sección se centra en el número de lenguas extranjeras estudiadas, mientras que la segunda describe las lenguas específicas que se estudian.

El capítulo C se centra en las tasas de participación del alumnado en el aprendizaje de lenguas. La primera sección investiga el número de lenguas extranjeras que estudia el alumnado según el nivel educativo y el camino elegido, mientras que la segunda explora qué lenguas extranjeras estudia el alumnado.

El capítulo D está dedicado al profesorado (de lenguas extranjeras). La primera sección trata una serie de temas relacionados con la cualificación de docentes, su grado de especialización en las materias y las oportunidades de formación que tienen. La segunda sección analiza la movilidad transnacional del profesorado de lenguas extranjeras.

El capítulo E empieza investigando el tiempo de instrucción dedicado a las lenguas extranjeras y los resultados de aprendizaje esperados de las dos primeras lenguas extranjeras que estudia el alumnado. También analiza las pruebas de lenguas y las medidas de apoyo para estudiantes inmigrantes en la educación general.

Los capítulos van acompañados de un glosario que explica los conceptos clave utilizados. Los anexos brindan información complementaria sobre varios aspectos tratados en el informe.

FUENTES DE DATOS Y METODOLOGÍA

La principal fuente de datos para este informe es la Red Eurydice, que proporcionó información cualitativa sobre políticas y medidas en el área de la enseñanza de lenguas (extranjeras) en los centros escolares. Esta información fue recopilada a través de un cuestionario que rellenaron en enero y febrero de 2022 expertos/representantes nacionales de la red. Las principales fuentes de información son los reglamentos o la legislación, los planes de estudio y otros tipos de orientación oficial emitida por las autoridades educativas del más alto nivel, y el año de referencia es el curso escolar 2021/2022. También se utilizó información de la recopilación de datos conjunta Eurydice-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) 2020/2021 sobre el tiempo de instrucción (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2021a).

Los datos de Eurydice se complementan con datos de Eurostat y datos de dos estudios internacionales realizados por la OCDE: el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de 2018 y el Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de 2018. Los datos estadísticos de Eurostat, con 2019/2020 como año de referencia, proporcionan información sobre las tasas de participación del alumnado en el aprendizaje de lenguas en los centros escolares. El cuestionario para los estudiantes de PISA 2018 se utilizó para calcular la proporción de estudiantes que hablan una lengua en casa que no es la lengua de escolarización. El cuestionario para profesorado de TALIS 2018

se utilizó para dar una idea de la movilidad transnacional del profesorado de lenguas (extranjeras) y sus oportunidades de formarse para enseñar en escuelas multilingües.

Este informe se centra principalmente en la educación primaria y secundaria general, sin embargo, algunos indicadores cubren la educación preescolar y la formación y educación profesional. En la mayoría de los casos, solo se incluyen los centros educativos públicos (excepto en Bélgica, Irlanda y los Países Bajos, donde se tienen en cuenta los centros educativos privados dependientes del gobierno).

Este informe abarca 39 sistemas educativos de los 37 países miembros ([10]) de la Red Eurydice (los 27 Estados miembros de la Unión Europea y Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Norte, Noruega, Serbia y Turquía).

Durante el curso escolar 2021/2022, el año de referencia para la mayoría de los indicadores, las medidas específicas implementadas en respuesta a la pandemia de COVID-19 influyeron en la organización de la escolarización en muchos países europeos. Las medidas de carácter temporal no quedan reflejadas en esta publicación, que presenta el contexto “normal” en el que el alumnado estudia lenguas (extranjeras).

([10]) El número de sistemas educativos y de formación es superior al número de países. Esto se debe a que Bélgica cuenta con tres sistemas educativos y de formación (Comunidad francófona de Bélgica, Comunidad flamenca de Bélgica y Comunidad germanófona de Bélgica).

RESUMEN EJECUTIVO

La diversidad lingüística forma parte del ADN de Europa, pues engloba no solo las lenguas oficiales de los Estados miembros, sino también las de ámbito regional y/o minoritario que se hablan desde hace siglos en el territorio europeo y aquellas aportadas por las diversas oleadas de inmigrantes. En este contexto, estudiar lenguas es una necesidad para muchas personas; es más, es una oportunidad para toda la ciudadanía, que conduce a nuevos trabajos u oportunidades para estudiar. Además, como parte de la cultura, las lenguas contribuyen a la construcción de identidades personales y colectivas. De hecho, cada lengua ofrece una visión específica de la vida. Por lo tanto, la diversidad lingüística es valorada y apreciada en las sociedades democráticas.

El aprendizaje de lenguas tiene un papel esencial que desempeñar para hacer realidad el proyecto europeo, en particular en la consecución del Espacio Europeo de Educación ([11]), un verdadero espacio común para la educación de alta calidad y el aprendizaje permanente para todos, más allá de las fronteras. En este contexto, el multilingüismo se reconoce como una de las ocho competencias clave necesarias para la realización personal, un estilo de vida saludable y sostenible, la empleabilidad, la ciudadanía activa y la inclusión social, tal como se describe en la recomendación del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente ([12]).

La Recomendación del Consejo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas tiene como objetivo mejorar las competencias lingüísticas generales del alumnado, donde mejorar específicamente el aprendizaje de lenguas extranjeras en los centros escolares es también un objetivo principal. En vista de este objetivo, la recomendación invita a los Estados miembros a “ayudar a todos los jóvenes a adquirir, antes de terminar la educación y la formación secundaria postobligatoria —además de las lenguas de escolarización—, cuando sea posible, un nivel de competencia en al menos otra lengua europea que les permita utilizarla de manera eficaz con fines sociales, de aprendizaje y profesionales, y promover la adquisición de una tercera lengua en un nivel que les permita interactuar con suficiente fluidez” ([13]).

La edición de 2023 de *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa* es la quinta edición del informe. Naturalmente, parte de las cuatro publicaciones anteriores. Al igual que en las ediciones anteriores, esta nueva edición pretende contribuir al seguimiento de la evolución de las políticas en el campo de la enseñanza de lenguas (extranjeras) en los centros escolares de Europa. Si bien las lenguas extranjeras son el centro de la investigación, también se tienen en cuenta otras lenguas (lenguas regionales o minoritarias, lenguas clásicas, etc.).

Más específicamente, este informe incluye 51 indicadores que cubren una amplia gama de temas relevantes para la política de lenguas (extranjeras) en la Unión Europea (UE) y a nivel nacional, tales como:

- la oferta curricular de lenguas (extranjeras);
- el número y variedad de lenguas estudiadas;
- el tiempo de instrucción dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras;
- los niveles mínimos de competencia previstos para la primera y segunda lengua extranjera;

([11]) Para obtener más información sobre el Espacio Europeo de Educación, consulte el sitio web de la Comisión (https://education.ec.europa.eu/about-eea).
([12]) Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, DOUE C 189 de 4/6/2018.
([13]) Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, DOUE C 189 de 5/6/2019, p. 17.

- el apoyo lingüístico para estudiantes inmigrantes recién llegados y enseñanza de la lengua hablada en casa;
- el perfil y cualificación del profesorado de lengua extranjera;
- la movilidad internacional del profesorado de lengua extranjera.

La principal fuente de datos del informe es la Red Eurydice, que proporciona información cualitativa sobre políticas y medidas en el ámbito de la enseñanza de lenguas (extranjeras) en los centros escolares ([14]). Los datos de Eurydice se complementan con datos de Eurostat y datos de dos estudios internacionales llevados a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes de 2018 y el Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje de 2018 ([15]).

Este informe abarca 39 sistemas educativos de los 37 países miembros ([16]) de la Red Eurydice (los 27 Estados miembros de la UE y Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Norte, Noruega, Serbia y Turquía).

El alumnado de educación primaria estudia una lengua extranjera desde una edad más temprana que hace casi dos décadas

En la mayoría de los sistemas educativos, el alumnado tiene que empezar a estudiar una lengua extranjera entre los 6 y los 8 años. En seis sistemas educativos (la Comunidad germanófona de Bélgica, Grecia, Chipre, Luxemburgo, Malta y Polonia), este requisito se impone incluso antes (véase la figura B1). En las últimas dos décadas, alrededor de dos tercios de los sistemas educativos han aumentado la duración del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras entre 1 y 7 años. En todos los casos, este incremento se debe a la rebaja de la edad de inicio en la que la primera lengua extranjera es asignatura obligatoria (véase la figura B2). Esta tendencia refleja la llamada hecha por el Consejo Europeo en su reunión de Barcelona en 2002, que invitó a los países de la UE a emprender acciones para “mejorar el dominio de las competencias básicas, especialmente mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde edades muy tempranas” ([17]).

La obligación de estudiar al menos una lengua extranjera desde los primeros años de la educación primaria (o incluso la educación infantil) en la mayoría de los sistemas educativos explica el porcentaje muy alto de estudiantes de educación primaria en la UE que estudian al menos una lengua extranjera (86,1 %) en 2020 (véase la figura C1a). En comparación con 2013, se trata de un aumento de 6,7 puntos porcentuales (véase la figura C2). En 2020, menos de la mitad del alumnado que cursaba educación primaria estudiaba al menos una lengua extranjera en solo tres sistemas educativos (las comunidades francófona y flamenca de Bélgica y los Países Bajos) (véase la figura C1). En estos sistemas educativos, el aprendizaje de una lengua extranjera como materia obligatoria comienza relativamente tarde en la educación primaria (véase la figura B1). Esto explica por qué la proporción, que concierne al alumnado en el conjunto de la educación primaria, es relativamente baja.

([14]) El curso de referencia es 2021/2022, excepto para los datos de tiempo de instrucción, para los que es 2020/2021. Estos datos se refieren principalmente a la educación general.

([15]) Para los datos estadísticos de Eurostat, el curso de referencia es 2019/2020, excepto para las series temporales, para las que los cursos de referencia son 2012/2013 y 2019/2020. Los datos estadísticos de Eurostat proporcionan información sobre las tasas de participación en el aprendizaje de lenguas del alumnado en los centros escolares. Los cuestionarios contextuales de los estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos se utilizaron para abordar los problemas del alumnado que habla una lengua distinta a la de escolarización en el hogar (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) y la movilidad transnacional y las oportunidades del profesorado de lenguas (extranjeras) de dar clase en centros multilingües (Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje).

([16]) El número de sistemas educativos y de formación es superior al número de países. Esto se debe a que Bélgica tiene tres sistemas educativos y de formación (Comunidad francófona de Bélgica, Comunidad flamenca de Bélgica y Comunidad germanófona de Bélgica).

([17]) Conclusiones de la Presidencia – Consejo Europeo de Barcelona de 15 y 16 de marzo de 2002, C/02/930, p. 19.

El aprendizaje de una segunda lengua extranjera suele comenzar al final de la educación primaria o en la primera etapa de educación secundaria

En 2020, en el ámbito de la UE, el 59,2 % del alumnado en toda la primera etapa de educación secundaria estudiaba dos lenguas extranjeras o más (véase la figura C3). En la mayoría de los sistemas educativos, el alumnado empieza a estudiar una segunda lengua extranjera como materia obligatoria en los últimos años de la educación primaria o en los primeros años de la primera etapa educación secundaria (véase la figura B1). Sin embargo, existen otros patrones que pueden explicar en parte la tasa general relativamente baja de alumnado que estudia al menos dos lenguas extranjeras en este nivel de educación en cuanto a la UE. Por ejemplo, en ocho sistemas educativos (Bulgaria, Hungría, Austria, Eslovenia, Eslovaquia, Liechtenstein, Noruega y Turquía) el aprendizaje de dos lenguas extranjeras no es obligatorio para todo el alumnado de educación general hasta alcanzar la segunda etapa de educación secundaria. Además, en siete sistemas educativos (la Comunidad francófona de Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Croacia, Suecia y Albania), no existe ninguna política que establezca el aprendizaje de dos lenguas extranjeras como requisito para todo el alumnado (véase la figura B1).

En algunos países, estudiar dos lenguas es un derecho y no una obligación

En lugar de imponer a todos los estudiantes la obligatoriedad de estudiar dos lenguas extranjeras, algunos currículos nacionales pueden contemplar otras formas de garantizar que todo el alumnado tenga la oportunidad de aprender dos o más lenguas. Por ejemplo, en España, Croacia y Suecia, aprender dos lenguas extranjeras no constituye una obligación para todo el alumnado. Sin embargo, todo el alumnado de educación general tiene derecho a hacerlo durante su escolaridad. Esta oportunidad se ofrece a todo el alumnado desde el inicio de la primera etapa de educación secundaria (en España) o al final de la educación primaria (en Croacia y Suecia) (véase la figura B4).

Entre 2013 y 2020, en el ámbito de la Unión Europea, apenas hubo cambios en el porcentaje de alumnado que estudia al menos dos lenguas extranjeras en la primera etapa de educación secundaria

Entre 2013 y 2020, en el ámbito de la UE, la proporción de alumnado que estudia al menos dos lenguas extranjeras en la primera etapa de educación secundaria solo aumentó 0,8 puntos porcentuales, aunque la diferencia fue de menos de 10 puntos porcentuales en la mayoría de los países. Entre esos países (es decir, con una diferencia de menos de 10 puntos porcentuales), algo más de la mitad mostró un porcentaje que aún era inferior al 90 % en 2020, lo que sugiere margen de mejora en las tasas de participación de alumnado que estudia dos o más lenguas extranjeras (véase la figura C4).

En tres sistemas educativos, la Comunidad flamenca de Bélgica, la República Checa y Francia, el porcentaje aumentó en al menos 15 puntos porcentuales. En otros dos países (Eslovenia y Eslovaquia), la tendencia fue la contraria: el porcentaje de estudiantes de primera etapa de educación secundaria que estudia dos o más lenguas extranjeras ha disminuido más de un 25 % ([18]). Se pueden identificar diferentes razones que expliquen esos cambios: por ejemplo, en Eslovaquia la disminución puede estar relacionada con la eliminación del requisito de que todo el alumnado estudie dos lenguas extranjeras durante la primera etapa de educación secundaria (véase la figura B3).

([18]) En Polonia, también se ha dado una disminución significativa en la proporción de estudiantes de primera etapa de educación secundaria que estudian dos o más lenguas extranjeras. Esta disminución se debe a una reorganización de los grados en todos los niveles educativos, y la primera etapa de educación secundaria ahora consta de cuatro grados, de los cuales dos no incluyen el aprendizaje obligatorio de una segunda lengua extranjera. Sin embargo, el primer grado en el que se empieza a estudiar una segunda lengua extranjera y el número de años de aprendizaje obligatorio permanecen sin cambios (véase la figura C4).

El alumnado de formación profesional no tiene las mismas oportunidades de estudiar dos lenguas extranjeras que el de educación general

En el ámbito de la UE, la proporción de población de alumnos de educación y formación profesional (EFP) que aprendía dos lenguas o más en 2020 era del 35,1 %, lo cual supone casi 25 puntos porcentuales menos que sus homólogos de educación general (60,0 %). En la segunda etapa de educación secundaria, al menos el 90 % del alumnado estudia dos o más lenguas extranjeras en 13 sistemas educativos, mientras que en la educación y formación profesional, este porcentaje solo se alcanza en Rumanía. Del mismo modo, solo hay un país donde más del 30,0 % de estudiantes en toda la segunda etapa de educación secundaria no estudia ninguna lengua extranjera (Portugal), frente a seis en la educación y formación profesional (Dinamarca, Alemania, Estonia, España, Lituania e Islandia) (véase la figura C5). En comparación con 2013, el porcentaje de estudiantes de educación y formación profesional que estudian dos lenguas o más se mantiene bastante estable en la mayoría de los países (véase la figura C6).

Estas estadísticas reflejan fielmente las diferencias existentes en los currículos oficiales en la oferta de lenguas para el alumnado de educación general, por un lado, y de formación profesional, por el otro. De hecho, en 19 sistemas educativos, cuando finalice la educación secundaria, el alumnado de formación profesional habrá aprendido dos lenguas de forma obligatoria durante menos años que sus homólogos de educación general (véase la figura B6).

El inglés, la lengua extranjera más estudiada

En casi todos los países europeos, el inglés es la lengua extranjera que estudia la mayoría del alumnado durante la educación primaria y secundaria (véase la figura C8). En 2020, más del 90 % del alumnado aprendió inglés en al menos un nivel educativo (es decir, educación primaria, primera etapa de educación secundaria o segunda etapa) en casi todos los países europeos. En 11 países, más del 90 % del alumnado estudió inglés en todos los niveles educativos cubiertos (véase la figura C9).

El alto porcentaje de alumnado que estudia inglés se relaciona con el hecho de que el inglés es una lengua extranjera obligatoria en 21 sistemas educativos en primaria o primera etapa de educación secundaria (véase la figura B7). Su estudio es obligatorio en casi todos los sistemas educativos que determinan qué lengua extranjera concreta debe estudiar todo el alumnado (véase la figura B8a).

Entre 2013 y 2020, hubo un aumento sustancial en las tasas de participación del alumnado que estudia inglés en la educación primaria

En 2020, en la UE, el porcentaje de alumnado que estudiaba inglés fue del 98,3 % en la primera etapa de educación secundaria y del 95,7 % en la segunda etapa de educación secundaria. En 2013, en la gran mayoría de los sistemas educativos, el 90 % o más del alumnado de primera y segunda etapa de educación secundaria también estudiaba inglés. Esto significa que, en estos dos niveles educativos, las tasas de alumnado que estudia inglés son estables y altas (véanse las figuras C12b y C12c).

En la educación primaria, el panorama es ligeramente distinto: en solo alrededor de un tercio de los sistemas educativos, al menos el 90 % de todo el alumnado estudiaba inglés tanto en 2013 como en 2020. Entre estos dos años de referencia, en ocho sistemas educativos (Dinamarca, Grecia, Letonia, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Finlandia y Suecia) el aprendizaje del inglés aumentó al menos 10 puntos porcentuales (véase la figura C12a). Este aumento puede explicarse por dos hechos mencionados anteriormente: el alumnado empieza a estudiar una lengua extranjera a una edad más temprana y el inglés es la lengua extranjera más estudiada en casi todos los países.

En 2020, en la Unión Europea, el francés y el alemán fueron las opciones más populares como segunda lengua extranjera.

El francés o el alemán deben estar incluidos en el currículo escolar en alrededor de una cuarta parte de los sistemas educativos (véase la figura B8a). Además, determinados sistemas educativos hacen del francés y/o el alemán asignaturas obligatorias (véase la figura B7), especialmente en países multilingües donde son una de las lenguas del Estado, como Bélgica, Luxemburgo y Suiza (véase la figura A1). Los documentos oficiales también suelen hacer referencia al francés y/o al alemán entre las lenguas que los centros escolares pueden decidir incluir en su oferta de aprendizaje (véase la figura B8b).

En 2020, en la UE, el francés fue la segunda lengua extranjera más estudiada en la educación primaria y en la primera etapa de educación secundaria, el 5,5 % y el 30,6 % del alumnado de estos dos niveles, respectivamente. El alemán fue la segunda lengua extranjera más estudiada en la UE en la segunda etapa de educación secundaria, con un 20,0 % del alumnado que la eligió como asignatura (véase la figura C10).

En comparación con 2013, el porcentaje de alumnado que estudia francés o alemán se mantuvo estable en la mayoría de los países (véanse las figuras C13 y C14).

En 2020, el español fue la segunda lengua extranjera más estudiada en cinco países

Las autoridades educativas de la mayoría de los países europeos ponen menos énfasis en el estudio de español que en el inglés, el francés o el alemán. De hecho, ningún país europeo especifica el español como lengua extranjera obligatoria para todo el alumnado durante al menos un año escolar (véase la figura B7), y solo dos países (Suecia y Noruega) exigen que todos los centros escolares en niveles educativos específicos ofrezcan al alumnado la oportunidad de estudiar español (véase la figura B8a).

En 2020, en la UE, el 17,7 % del alumnado de la primera etapa de educación secundaria y el 18,0 % del de segunda etapa de educación secundaria aprendió español. Fue la segunda lengua extranjera más estudiada (al menos el 10 % del alumnado la estudió) en la primera etapa de educación secundaria en Irlanda, en la primera etapa de educación secundaria en Alemania y tanto en la primera como en la segunda etapa de educación secundaria en Francia, Suecia y Noruega (véase la figura C10).

Al igual que las tendencias observadas para el aprendizaje de francés y alemán, el porcentaje de alumnado que estudia español también se mantuvo estable en la mayoría de los países en comparación con 2013 (véase la figura C15).

En 2020, el aprendizaje de lenguas extranjeras que no sean el inglés, francés, alemán y español perdió fuerza en Europa

En 2020, el aprendizaje de lenguas distintas del inglés, francés, alemán y español solo se dio en unos pocos países, principalmente por razones históricas o debido a la proximidad geográfica (véase la figura C11). El italiano (en Croacia, Malta, Austria y Eslovenia), el ruso (en Bulgaria, República Checa, Estonia, Letonia, Lituania, Polonia y Eslovaquia), el danés (en Islandia), el neerlandés (en la Comunidad francófona de Bélgica), el estonio (en Estonia) y el sueco (en Finlandia) eran las únicas otras lenguas extranjeras aprendidas por un mínimo del 10 % del alumnado de educación primaria o secundaria general en cualquier país europeo (véase la figura C11).

Sin embargo, en varios países, el currículo especifica otras lenguas que los centros escolares pueden ofrecer, como el chino, el árabe, el turco, el japonés y el portugués. La variedad de lenguas extranjeras especificadas es la más alta en la segunda etapa de educación secundaria general (véase la

figura B8b). Además, en ese nivel educativo existen pruebas nacionales en lenguas menos aprendidas que conducen a obtener un certificado en varios países de Europa. Este es el caso, por ejemplo, de la lengua china, para la cual una prueba nacional que conduce a un certificado está disponible en aproximadamente una cuarta parte de los países. Francia, Noruega y Alemania son los tres países con mayor número de lenguas extranjeras para las que existe una prueba nacional de este tipo: 60, 45 y 24, respectivamente (véase la figura E7).

En la mayoría de los países, en educación primaria, el tiempo de instrucción dedicado a lenguas extranjeras es una pequeña proporción del tiempo total de instrucción

En educación primaria, en la mayoría de los sistemas educativos, el tiempo lectivo dedicado a las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias representa entre el 5 % y el 10 % del total del tiempo lectivo destinado a impartir todo el currículo obligatorio. Esta proporción alcanza del 10 % al 19 % en los grados obligatorios de educación secundaria general, durante los cuales el alumnado estudia una o, a veces, dos lenguas extranjeras (véase la figura E4).

En educación primaria, el número de horas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias está entre 30 y 69 horas por año teórico en la mayoría de los sistemas educativos (véase la figura E1a). El número relativamente bajo de horas que se observa en algunos sistemas educativos puede explicarse en parte por el hecho de que la enseñanza de lenguas extranjeras no es obligatoria en todos los grados de la educación primaria.

En los grados obligatorios de la educación secundaria general, el número de horas lectivas por año teórico oscila entre unas 75 horas (en Croacia, Albania y Noruega) y unas 185 horas (en Bulgaria, Dinamarca, Francia y Liechtenstein [*Gymnasium*]) (véase la figura E1b). Con 373 horas, Luxemburgo (*enseignement secondaire classique*) es un caso destacado: el francés y el alemán, dos de las tres lenguas estatales, que el alumnado estudia desde edades tempranas (véase la figura B1), se consideran lenguas extranjeras en el currículo.

Entre 2014 y 2021, solo en una minoría de países se produjeron cambios notables en el tiempo de instrucción dedicado a lenguas extranjeras

Entre 2014 y 2021, el tiempo de instrucción dedicado a lenguas extranjeras como materias obligatorias se mantuvo relativamente estable en la mayoría de los sistemas educativos. En educación primaria, entre los sistemas educativos con diferencias entre los dos años de referencia, el tiempo lectivo dedicado a lenguas extranjeras aumentó en la mayoría de los casos. Los mayores aumentos, superiores al 50 %, se encuentran en Dinamarca y Finlandia (véase la figura E5).

Al observar los cursos obligatorios de la educación secundaria general, el número de países con un cambio notable en el número de horas lectivas es bastante similar al número de países que no tienen cambios o apenas los tienen. Entre los países con una diferencia, no surge una tendencia clara, además, las diferencias son menores que en la educación primaria. Dinamarca es el único país con un aumento particularmente destacado (100 %) (véase la figura E5), donde el estudio de una segunda lengua extranjera se ha convertido en obligatorio para todo el alumnado, mientras que antes era opcional (véase la figura B3).

Se espera que el alumnado alcance el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en su primera lengua extranjera al terminar la educación secundaria

Prácticamente todos los países utilizan el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) establecido por el Consejo de Europa para fijar niveles de competencia internacionalmente

comparables. En el caso de la primera, la mayoría de los países exige un nivel A2 al final de la primera etapa de educación secundaria y B2 al fin de la segunda etapa de educación secundaria. Los currículos de Grecia e Islandia establecen el nivel C1 como el nivel más alto de logro al final de la segunda etapa de educación secundaria. Respecto a la segunda lengua extranjera, en la mayoría de los países los requisitos mínimos son el nivel A2 al final de la primera etapa de educación secundaria y el nivel B1 al final de la segunda etapa de educación secundaria. Solo Italia e Islandia establecen el requisito mínimo en un nivel superior al B1 para los estudiantes de educación general al final de su escolarización (B2 y C1, respectivamente) (véase la figura E6).

Cuando se comparan los niveles de competencia del alumnado para la primera y la segunda lengua extranjera, generalmente se espera que el resultado sea mejor para la primera lengua extranjera que para la segunda. Solo en una minoría de países se esperan resultados idénticos para el primer y segunda lengua en el mismo punto de referencia. Esta diferencia en los niveles de competencia entre la primera y la segunda lengua extranjera no sorprende, habida cuenta de que la segunda se cursa durante un número inferior de años en todos los países (véanse las figuras B2 y B3) y de que el número de horas lectivas dedicadas a su enseñanza también es menor (véase la figura E2).

En muchos países, las lenguas regionales o minoritarias y las lenguas clásicas también forman parte del currículo

En la mayoría de los países europeos, la legislación reconoce oficialmente al menos una lengua regional o minoritaria (véase la figura A1). Este reconocimiento oficial a menudo requiere la promoción del uso de estas lenguas en diferentes campos de la vida pública, entre los que se incluye la educación. Sin embargo, algunos países, como Francia, no reconocen las lenguas regionales y minoritarias como lenguas oficiales y, sin embargo, contemplan estas lenguas en sus documentos del más alto nivel relacionados con la educación (véase la figura B9). Además, en casi la mitad de los países, los programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) incluyen lenguas regionales o minoritarias como lenguas de instrucción junto con las lenguas estatales (véase la figura B12).

Según el contenido del currículo, la enseñanza del griego clásico o del latín se da principalmente en la segunda etapa de educación secundaria, aunque estas lenguas rara vez son asignaturas obligatorias. El griego clásico solo es obligatorio para todo el alumnado en Grecia y Chipre en la primera y segunda etapa de educación secundaria general. El latín es una materia obligatoria para todo el alumnado en Rumanía (primera etapa de educación secundaria) y en Croacia, Bosnia y Herzegovina, Montenegro y Serbia (segunda etapa de educación secundaria). En otros sistemas educativos, el griego clásico o el latín son obligatorios solo para el alumnado que sigue itinerarios educativos específicos (véase la figura B10).

En la Unión Europea, aproximadamente uno de cada siete estudiantes de 15 años asiste a un centro educativo con un contexto lingüístico heterogéneo

Los centros educativos con un contexto lingüístico heterogéneo, definidos a los efectos de este informe como centros en los que más del 25 % del alumnado en casa habla una lengua distinta de la lengua de escolarización, son bastante comunes en muchos países europeos. En 2018, en la UE, el 13,3 % de estudiantes de 15 años asistían a centros con un contexto lingüístico heterogéneo (véase la figura A4). Esto puede explicarse en parte por el contexto de la lengua nacional: algunos países tienen varias lenguas estatales o lenguas regionales, minoritarias o no territoriales (véase la figura A1). Este dato también está estrechamente relacionado con la proporción de estudiantes de origen inmigrante que no hablan la lengua de escolarización en casa (véase la figura A3).

En 2018, solo una minoría de docentes en el ámbito de la UE informó que había recibido formación para enseñar en clases multilingües durante su etapa de estudio inicial (24,5 %) o desarrollo profesional continuo (20,1 %). Chipre tenía la proporción más alta de docentes que se formaron para impartir este tipo de clases durante la formación docente inicial (48,0 %) y el desarrollo profesional continuo (37,7 %) (véase la figura D3).

La enseñanza de la lengua hablada en casa se fomenta o apoya económicamente en una minoría de países

Muchas autoridades educativas de alto nivel en Europa están tomando medidas para apoyar el aprendizaje de lenguas para estudiantes inmigrantes recién llegados en educación primaria y primera etapa de educación secundaria. La medida más popular son las clases adicionales en la lengua de escolarización, que se fomenta o recibe apoyo económico en casi todos los sistemas educativos (véase la figura E9). Las autoridades educativas de alto nivel recomiendan o exigen pruebas de diagnóstico de la lengua de escolarización al final de la educación preescolar o al comienzo de la educación primaria en poco menos de la mitad de los sistemas educativos. En una mayoría de ellos, aunque reducida, estas recomendaciones o requisitos se refieren a toda la población escolar y no solo a grupos específicos de alumnado (alumnado inmigrante recién llegado, el alumnado que en su casa habla una lengua diferente a la de escolarización, etc.) (véase la figura E8).

Promover o apoyar financieramente las clases de la lengua materna del alumnado inmigrante recién llegado es mucho menos común que las clases adicionales en la lengua de escolarización, ya que poco más de un tercio de los países lo hacen (véase la figura E9). En un número menor de países (Estonia, Lituania, Austria, Eslovenia, Suecia y Noruega), el alumnado de origen inmigrante tienen derecho, con condiciones, a la enseñanza de la lengua hablada en casa (véase la figura B11).

La necesidad de profesorado de lenguas extranjeras competente en la educación primaria y en los programas de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras ha dado lugar a diversas respuestas políticas en toda Europa

En las últimas dos décadas, la enseñanza de lenguas extranjeras ha ganado terreno en la educación primaria (véase la figura B2). Por lo tanto, la cuestión de la competencia del profesorado de primaria en la enseñanza de lenguas extranjeras ha surgido en muchos países. Esta cuestión se refiere en particular al grado de especialización del profesorado que enseña lenguas extranjeras, ya que el profesorado tradicionalmente generalista (es decir, el que enseña todas o la mayoría de las materias) imparte el currículo a ese nivel.

En toda Europa, existen tres posibilidades para la asignación de profesorado a la hora de enseñar lenguas extranjeras en la educación primaria; cada uno de ellos se encuentra en alrededor de un tercio de los países. En primer lugar, la responsabilidad de la enseñanza de lenguas extranjeras se asigna únicamente a profesorado especialista (es decir, especializado en la enseñanza de un número limitado de materias). En segundo lugar, esta responsabilidad se pone en manos del profesorado generalista. Finalmente, tanto el profesorado generalista como el especialista puede enseñar lenguas extranjeras (véase la figura D1).

En alrededor de dos tercios de los países que ofrecen programas AICLE en los que al menos algunas materias se imparten en una lengua extranjera, el profesorado que imparte este tipo de programa debe tener unas cualificaciones específicas (adicionales). Por lo general, este profesorado debe demostrar que tiene un conocimiento suficiente de la lengua en la que se imparte el programa AICLE. El dominio mínimo de una lengua extranjera obligatoria generalmente corresponde al nivel B2 o al nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (véase la figura D2).

Entre 2013 y 2018, en la Unión Europea, el porcentaje de profesorado de lenguas extranjeras que ha estado en el extranjero por motivos profesionales aumentó en 14,6 puntos porcentuales

Estudiar o enseñar en el extranjero es una experiencia enriquecedora para cualquier docente o futuro docente. Lo es aún más para el profesorado de lenguas extranjeras, ya que las visitas al extranjero contribuyen al desarrollo de sus habilidades lingüísticas y su conocimiento y comprensión de la cultura del país donde se habla la lengua que enseña.

En 2018, en cuanto a la UE, alrededor del 70 % del profesorado de lenguas extranjeras que da clase en la primera etapa de educación secundaria afirmó haber viajado al extranjero al menos una vez por motivos profesionales como parte de la formación inicial del profesorado o mientras estaba en servicio. España, los Países Bajos e Islandia tenían las proporciones más altas de movilidad del profesorado de lenguas extranjeras, donde más del 80 % informó de haber disfrutado de movilidad transnacional (véase la figura D6).

En todos los países, esta proporción aumentó en comparación con 2013, y en el ámbito de la UE, lo hizo en 14,6 puntos porcentuales. El mayor aumento se observó en los Países Bajos (26 puntos porcentuales) (véase la figura D6).

Respecto a la Unión Europea, la movilidad transnacional de más de una cuarta parte del profesorado móvil de lenguas extranjeras ha tenido el apoyo de un programa de la Unión Europea

Los programas de la UE desempeñan un papel importante en la movilidad transnacional del profesorado de lenguas extranjeras. En 2018, en la mayoría de los sistemas educativos, el porcentaje de profesorado de lenguas extranjeras en la primera etapa de educación secundaria que viajó al extranjero con fines profesionales a través de un programa de la UE fue significativamente mayor que el porcentaje del que viajó al extranjero a través de un programa nacional o regional. Respecto a la UE, estos porcentajes fueron del 27,4 % y el 15,7 %, respectivamente (véase la figura D8).

En contraste con esta tendencia, la contribución de los programas de la UE y los programas nacionales o regionales a la movilidad transnacional del profesorado de lengua extranjera en la primera etapa de educación secundaria fue más o menos similar en la Comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Croacia, Chipre y Hungría (véase la figura D8).

En el ámbito de la Unión Europea, un tercio del profesorado de lengua extranjera afirmó que viajó al extranjero por motivos profesionales

En 2018, en la UE, la mitad del profesorado de lengua extranjera en la primera etapa de secundaria afirmó que viajó al extranjero para “aprender lenguas”, “como parte de su formación docente” y “acompañar al alumnado”. Otras razones profesionales menos comunes para viajar al extranjero (afirmado por alrededor del 40 % o menos del profesorado de lengua extranjera de la primera etapa de educación secundaria), fueron “el contacto con centros educativos de otros países”, “la enseñanza en el extranjero” y “el aprendizaje de otras áreas temáticas” (véase la figura D9).

En 2018, en casi todos los países, la mayoría del profesorado de lengua extranjera afirmó haber estado en el extranjero menos de 3 meses (es decir, estancias cortas). España, Francia e Italia son excepciones a ese patrón, ya que la mayoría del profesorado de lengua extranjera afirmó haber permanecido más tiempo en el extranjero (véase la figura D10).

A

CONTEXTO

Europa conforma un rico mosaico de lenguas, cada una de las cuales encarna una historia cultural específica. Coexisten lenguas que se hablan en el conjunto de un Estado con otras lenguas regionales. También es habitual que diversos países compartan la misma lengua en áreas transfronterizas, como fruto de una herencia histórica común.

Es posible abordar la pluralidad lingüística que caracteriza a Europa desde diversos puntos de vista, uno de los cuales es el reconocimiento oficial de las lenguas por parte de las administraciones europeas o nacionales. Este capítulo se inicia con una descripción de las lenguas oficiales de los 37 países europeos participantes en este informe (véase la figura A1). Esta información se basa en los datos suministrados por la Red Eurydice.

Para resaltar la gran diversidad lingüística en Europa, el capítulo también analiza el porcentaje de estudiantes en los países europeos que no hablan la lengua de escolarización en casa (véanse las figuras A2 y A3) y el grado de heterogeneidad lingüística en los centros escolares de Europa (véase la figura A4). Estos indicadores se basan en datos proporcionados por el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) 2018 ([19]). Se incluyen datos de todos los países que participan en este informe excepto Liechtenstein, que no participó en el estudio PISA 2018.

ADEMÁS DE LA LENGUA —O LENGUAS— ESTATAL/ES, LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES EUROPEOS RECONOCEN OFICIALMENTE LENGUAS ADICIONALES

La Unión Europea (UE) cuenta con 24 lenguas oficiales con estatus de lengua estatal en al menos uno de los Estados miembros ([20]). Las directrices y otros documentos de aplicación general se redactan en las 24 lenguas oficiales. Hay menos lenguas oficiales que Estados miembros de la UE, puesto que algunos comparten lenguas. El alemán, el griego, el inglés, el francés, el neerlandés y el sueco son lenguas estatales oficiales en más de un país. Junto con las 24 lenguas oficiales de la UE, dos lenguas adicionales son lenguas estatales en los Estados miembros de la UE (la turca es un de las dos lenguas estatales en Chipre y el luxemburgués es una de las tres lenguas estatales en Luxemburgo). Así, los Estados miembros de la UE tienen en total 26 lenguas estatales.

En la mayoría de los países europeos (Estados miembros de la UE y países no pertenecientes a la UE) [[21]]), solo una lengua es reconocida como lengua estatal (figura A1). Irlanda, Chipre, Malta y Finlandia tienen cada uno dos lenguas estatales. En Bélgica, Luxemburgo y Bosnia Herzegovina, hay tres lenguas estatales. Sin embargo, en Bélgica, las lenguas estatales se utilizan en áreas lingüísticas determinadas y no se reconocen como lenguas administrativas en todo el territorio del país (solo la región de Bruselas capital es bilingüe, donde se utiliza el neerlandés y el francés). De forma semejante, aunque Suiza cuenta con cuatro lenguas oficiales, la mayoría de sus cantones son monolingües. El alemán es la única lengua oficial en 17 cantones suizos, en 4 cantones se habla francés y en 1, italiano. Además, 3 cantones son bilingües (alemán y francés) y 1 es trilingüe (alemán, italiano y romanche).

Más de la mitad de los países incluidos en este informe reconoce oficialmente la existencia de lenguas regionales o minoritarias dentro de sus fronteras a efectos jurídicos o administrativos. La presencia de estas lenguas (y su número) depende de una variedad de factores, como la historia cultural y política

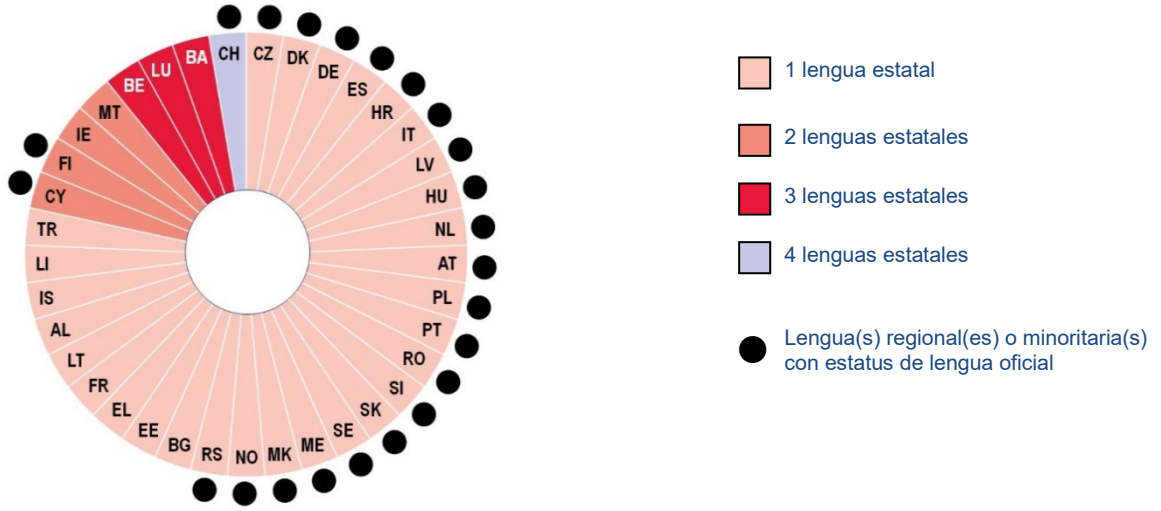
([19]) Para obtener más información sobre el estudio PISA, consulte la sección “Bases de datos estadísticos y terminología”.
([20]) Alemán, búlgaro, croata, checo, danés, estonio, eslovaco, esloveno, español, finés, francés, griego, húngaro, inglés, irlandés, italiano, letón, lituano, maltés, neerlandés, polaco, portugués, rumano y sueco.
([21]) Los datos de este informe van más allá de los países de la UE. Para obtener detalles sobre los países cubiertos, consúltese la introducción del informe.

de cada país, su posición geográfica, su tamaño o su número de lenguas estatales. Su condición de lengua regional o lengua minoritaria reconocida oficialmente se otorga habitualmente a las lenguas dentro del área geográfica —con frecuencia una región— en que se encuentra extendido su uso. A menudo es necesario que una proporción de la población hable la lengua minoritaria para que invocar el derecho a convertirla en lengua oficial. Por ejemplo, en Eslovaquia y Serbia, una lengua minoritaria se reconoce oficialmente y puede ser empleada con fines jurídicos y administrativos en cualquier unidad administrativa local en que la población minoritaria represente al menos el 15 % de la cifra total de habitantes. En Polonia, Rumanía y Macedonia del Norte, este umbral se establece en el 20 %. En Hungría, si la población minoritaria supera el 10 %, la correspondiente autoridad autónoma puede exigir que se use la lengua minoritaria además de la lengua estatal en los decretos, impresos oficiales y anuncios públicos del gobierno regional, y en los medios de comunicación locales. Además, si la población minoritaria supera el 20 % del número total de habitantes, podrá solicitarse la concesión de derechos adicionales, como el empleo de funcionarios públicos locales que hablen la lengua minoritaria.

El número de lenguas regionales o minoritarias reconocidas como lenguas oficiales varía de un país a otro. En algunos países (Letonia, Países Bajos y Portugal) se limita a una sola lengua. Italia, Hungría, Polonia, Rumanía y Serbia tienen más de 10 lenguas oficiales regionales o minoritarias. Algunas lenguas regionales o minoritarias han sido reconocidas oficialmente por varios países. Concretamente, algunas lenguas eslavas (checo, croata, polaco, eslovaco y ucraniano), y el alemán y el húngaro, se reconocen como lenguas regionales o minoritarias en más de tres países de la UE.

Otra parte del panorama lingüístico en Europa es la existencia de lenguas no territoriales, es decir, “lenguas utilizadas tradicionalmente dentro de un territorio concreto de un Estado por los habitantes de dicho país y que conforman un grupo numéricamente inferior al resto de la población del Estado” (Consejo de Europa, 1992). Es el caso del romaní, por ejemplo, lengua minoritaria reconocida oficialmente por 11 países: República Checa, Alemania, Hungría, Austria, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Macedonia del Norte y Serbia.

Figura A1. Lenguas estatales y lenguas regionales, minoritarias o no territoriales con estatus de lengua oficial, 2021/2022



Fuente: Eurydice.

Figura A1 (continuación). Lenguas estatales y lenguas regionales, minoritarias o no territoriales con estatus de lengua oficial, 2021/2022

	Lengua(s) estatal(es)	Lengua(s) regional(es) o lengua(s) minoritaria(s) con estatus de lengua oficial
BE	alemán, francés, neerlandés	
BG	búlgaro	
CZ	Checo	alemán, eslovaco, polaco, romaní
DK	danés	alemán, feroés, groenlandés
DE	alemán	bajo alemán, danés, frisón, romaní, sórabo
EE	estonio	
IE	inglés, irlandés	
EL	griego	
ES	español	catalán, euskera, gallego, occitano, valenciano
FR	francés	
HR	croata	checo, eslovaco, húngaro, italiano, serbio
IT	italiano	albanés, alemán, catalán, croata, esloveno, francés, francoprovenzal, friulano, griego, ladino, occitano, sardo
CY	griego, turco	árabe chipriota, armenio
LV	letón	livonio
LT	lituano	
LU	alemán, francés, luxemburgués	
HU	húngaro	alemán, armenio, búlgaro, croata, eslovaco, esloveno, griego, polaco, romaní, rumano, rusino, serbio, ucraniano
MT	inglés, maltés	
NL	neerlandés	frisón
AT	alemán	checo, croata, eslovaco, esloveno, húngaro, romaní
PL	polaco	alemán, armenio, bielorruso, casubio, checo, eslovaco, hebreo, karaim, lituano, romaní, ruso, tártaro, ucraniano, yiddish
PT	portugués	mirandés
RO	rumano	alemán, búlgaro, checo, croata, eslovaco, griego, húngaro, italiano, polaco, romaní, ruso, serbio, turco, ucraniano
SI	esloveno	húngaro, italiano
SK	eslovaco	alemán, búlgaro, checo, croata, húngaro, polaco, romaní, rusino, ucraniano
FI	finés, sueco	romaní, sami
SE	sueco	finés, meänkieli, romaní, sami, yiddish
AL	albano	
BA	bosnio, croata, serbio	
CH	alemán, francés, italiano, romanche	francoprovenzal, yenés
IS	islandés	
LI	alemán	
ME	montenegrino	albano, bosnio, croata, serbio
MK	macedonio	albano, bosnio, romaní, serbio, turco
NO	noruego (dos variantes: bokmål y nynorsk)	finés, kven, sami
RS	serbio	albanés, bosnio, búlgaro, checo, croata, eslovaco, húngaro, macedonio, montenegrino, romaní, rumano, ruso
TR	turco	

Notas aclaratorias

Esta figura agrupa las lenguas regionales, minoritarias y no territoriales con estatus oficial bajo el epígrafe "lenguas regionales o minoritarias con estatus de lengua oficial".

Las lenguas del cuadro se han ordenado alfabéticamente de acuerdo con su código ISO 639-3 de la Organización Internacional de Normalización (ISO) (véase http://www.sil.org/iso639-3/ [último acceso: 27 de junio de 2022]). Las lenguas sin código ISO 639-3 se especifican en las notas específicas de países.

Las definiciones de "**lengua oficial**", "**lengua estatal**", "**lengua regional o minoritaria**" y "**lengua no territorial**" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr, BE nl), Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Alemania, Estonia, Irlanda, Grecia, España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Malta, Países Bajos, Austria, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Bosnia y Herzegovina, Islandia, Noruega y **Turquía**: todos estos países han concedido estatus de lengua oficial a su(s) lengua(s) de signos.
Bélgica: las distintas lenguas oficiales solo se utilizan en áreas territoriales delimitadas.

España: la lengua estatal, el español, coexiste con otras lenguas en algunas Comunidades Autónomas (véanse las lenguas enumeradas en el cuadro) y comparte con ellas la condición de lengua oficial. Las lenguas cooficiales son también lenguas de escolarización. Además de las lenguas enumeradas, el bable/asturiano, una lengua que no goza de estatus oficial, se encuentra protegido por las leyes. Se imparte en educación primaria y secundaria general en la comunidad autónoma de Asturias (véase la figura B9).
Hungría: el bayash, un dialecto del romaní, también es una lengua reconocida oficialmente.
Austria: la lengua regional/minoritaria croata se refiere al croata de Burgenland.
Polonia: además de las lenguas indicadas en el cuadro, el lemko también es una lengua minoritaria reconocida oficialmente.
Eslovaquia: además de las lenguas indicadas en el cuadro, el ruso y el serbio fueron reconocidos oficialmente en 2014-2015. Sin embargo, estas dos lenguas aún no se han agregado en el marco legal clave sobre el uso de las lenguas de las minorías nacionales (Ley 184/1999) y, por lo tanto, no se muestran en el cuadro.
Finlandia: la legislación del país no reconoce las lenguas minoritarias oficiales, pero el romaní y el sami (consúltese las lenguas enumeradas) tienen un estatus protegido en varios documentos legales.
Suiza: las distintas lenguas oficiales solo se utilizan en áreas territoriales delimitadas. Cuando se trata de lenguas regionales y minoritarias, además de las lenguas indicadas en el cuadro, el franco-comtés también es una lengua minoritaria reconocida oficialmente.

El mosaico de lenguas europeas no estaría completo sin mencionar las lenguas de signos. En la actualidad, la mayoría de los países cubiertos por este informe reconocen oficialmente su(s) lengua(s) de signos ([22]). En países que no cuentan con dicho reconocimiento, existen marcos legales comunes que establecen el derecho de las personas con discapacidad auditiva o del habla a comunicarse en una lengua de signos (por ejemplo, Polonia y Serbia).

APROXIMADAMENTE UN 10 % DEL ALUMNADO DE 15 AÑOS EN LA UE NO HABLA EN SU CASA LA LENGUA DE ESCOLARIZACIÓN

Los datos de PISA permiten evaluar el porcentaje de estudiantes de 15 años que hablan (y no hablan) la lengua empleada en las pruebas de PISA en casa, que se considera representativa de la lengua de escolarización.

En la UE, el 88,5 % del alumnado de 15 años habla principalmente la lengua de escolarización en casa, mientras que el 11,5 % habla otra lengua.

La figura A2 muestra los porcentajes de alumnado de 15 años en los países europeos (Estados miembros de la UE y países no pertenecientes a la UE) que principalmente hablan en casa una lengua distinta de la de escolarización.

Malta y Luxemburgo son los países con las mayores proporciones de estudiantes de 15 años que hablan en casa una lengua diferente a la de escolarización (20 % o más). En Luxemburgo, el 82,9 % del alumnado de 15 años no habla la lengua de escolarización en casa. En este país, el 40,3 % del alumnado indica que en casa habla principalmente luxemburgués ([23]), una lengua germánica que constituye una de las tres lenguas oficiales de Luxemburgo (véase la figura A1) pero que no se utiliza en la escolarización. En Malta, que es un estado bilingüe, todo el alumnado realizó las pruebas de PISA en inglés, una de las lenguas más utilizadas en el contexto escolar, sin embargo, el 82,8 % del alumnado habla una lengua diferente en casa: la mayoría (75,2 %) habla maltés.

Suiza también tiene una proporción significativamente alta de estudiantes de 15 años que hablan principalmente en casa una lengua diferente a la de escolarización (27,0 %). En este estado multilingüe, la mayoría del alumnado que habla alemán, francés o italiano (o sus dialectos) tiene la misma lengua

([22]) Consulte las notas específicas de países relacionados con la figura E1.
([23]) El porcentaje de estudiantes que hablan lenguas específicas en casa que se presenta en el texto se basa en la información proporcionada por el estudio PISA (para el enlace a la base de datos PISA, consulte la sección “Bases de datos estadísticos y terminología”). Estos datos no se muestran en el grafico ni en el Anexo 1.

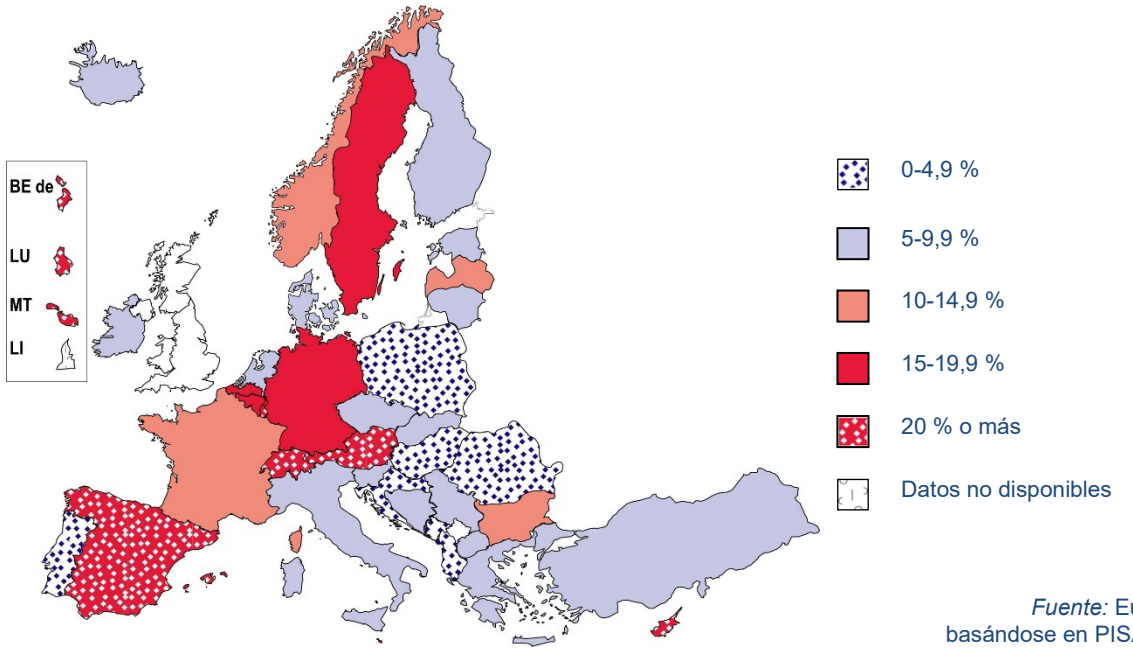
en casa que en el centro educativo, pero una parte importante de este alumnado habla en casa una lengua que difiere de la lengua de escolarización.

La Comunidad germanófona de Bélgica (24,1 %), Chipre (22,3 %), España (20,6 %) y Austria (20,5 %) son otros países (o sistemas educativos) en los que el 20 % o más del alumnado de 15 años habla principalmente en casa lengua diferente de la lengua de escolarización. Les siguen los otros dos sistemas educativos belgas (las comunidades francófona y flamenca), Alemania y Suecia, donde entre el 17 % y el 18 % del alumnado habla principalmente en casa una lengua diferente de la lengua de escolarización.

Por contraste a todos los países anteriores, Polonia cuenta con una población de alumnado de 15 años especialmente homogénea lingüísticamente, pues solo el 1,7 % habla en casa una lengua diferente a la que emplea en el centro escolar. La proporción también es relativamente baja (por debajo del 5 %) en Albania, Croacia, Hungría, Portugal, Rumanía y Montenegro.

En más de la mitad de los sistemas educativos analizados (20 países), entre el 5 % y el 15 % del alumnado de 15 años habla principalmente en casa una lengua que difiere de la de escolarización.

Figura A2. Porcentaje de alumnado de 15 años que en casa habla principalmente una lengua diferente a la de escolarización, 2018



Fuente: Eurydice, basándose en PISA 2018.

Notas aclaratorias

Los datos se calculan a partir de la pregunta de PISA "¿Qué lengua hablas en casa la mayor parte del tiempo?" (ST022Q01TA). La categoría "Lengua de la prueba" (Lengua 1) del estudio se usa como representativa de los que hablan la misma lengua en casa que en el centro educativo.

Se considera asimismo que hablar un dialecto de una determinada lengua en casa es hablar la lengua estándar. Este enfoque se ha utilizado en la mayoría de los países que participan en el estudio PISA. Dado que el enfoque aún no se ha aplicado a la Comunidad germanófona de Bélgica e Italia, los dialectos se han recodificado en consecuencia.

Consúltese el Anexo 1 para conocer los datos y los errores estándar (ES). Para más información sobre PISA, véase el apartado denominado "Bases de datos estadísticos y terminología".

Si se observa la evolución entre 2003 y 2018, el porcentaje de estudiantes que en casa principalmente hablan una lengua que no es la de escolarización aumentó de manera más sustancial, en 14,9 puntos porcentuales, en Suiza (véase el Anexo 1). El incremento también fue notable —en torno a 10 puntos

porcentuales— en la Comunidad francófona de Bélgica, Alemania y Suecia. En la mayoría de estas regiones, el aumento se produjo principalmente entre 2003 y 2015. En Alemania, sin embargo, el porcentaje de estudiantes que principalmente en casa hablan una lengua diferente a la de escolarización aumentó 4,1 puntos porcentuales entre 2003 y 2015, y 6,0 puntos porcentuales entre 2015 y 2018. Esto puede explicarse por el hecho de que en 2015 y 2016 el país recibió a más de 1 millón de personas solicitantes de asilo, que principalmente huían de las guerras de Afganistán, Irak y Siria.

EL ALUMNADO QUE NO HABLA LA LENGUA DE ESCOLARIZACIÓN EN CASA NO SOLO ESTÁ FORMADO POR LAS POBLACIONES INMIGRANTES

Identificar a las poblaciones que no hablan en casa la lengua de escolarización puede ayudar a ofrecer medidas de apoyo lingüístico más adecuadas. En la figura A3 se muestran los porcentajes de estudiantes que hablan y no hablan la misma lengua en casa y en el centro escolar entre la población inmigrante y no inmigrante, concepto definido en función del lugar de nacimiento de los progenitores. Se define a un/a estudiante como “inmigrante” si sus dos progenitores nacieron en el extranjero, mientras que el/la estudiante puede haber nacido en su país de residencia (inmigrante de segunda generación) o en el extranjero (inmigrante de primera generación). Un alumno se considera “no inmigrante” si al menos uno de sus progenitores nació en su país de residencia.

Tal y como muestra la figura, que sus progenitores nacieran en el extranjero no significa obligatoriamente que el/la estudiante no hable en casa la lengua de escolarización. En el conjunto de la UE, el 5,6 % del alumnado de 15 años está formado por población inmigrante que habla en casa principalmente la misma lengua que en el centro escolar (datos de color rojo claro del lado izquierdo de la figura). Solo un porcentaje ligeramente mayor de estudiantes de 15 años (el 6,9 %), son inmigrantes que no hablan la lengua de escolarización en casa (datos de color rojo oscuro del lado izquierdo de la figura). En otras palabras, la mitad del alumnado de 15 años de la UE cuyos progenitores nacieron en el extranjero indica que habla la misma lengua en uno y otro ámbito.

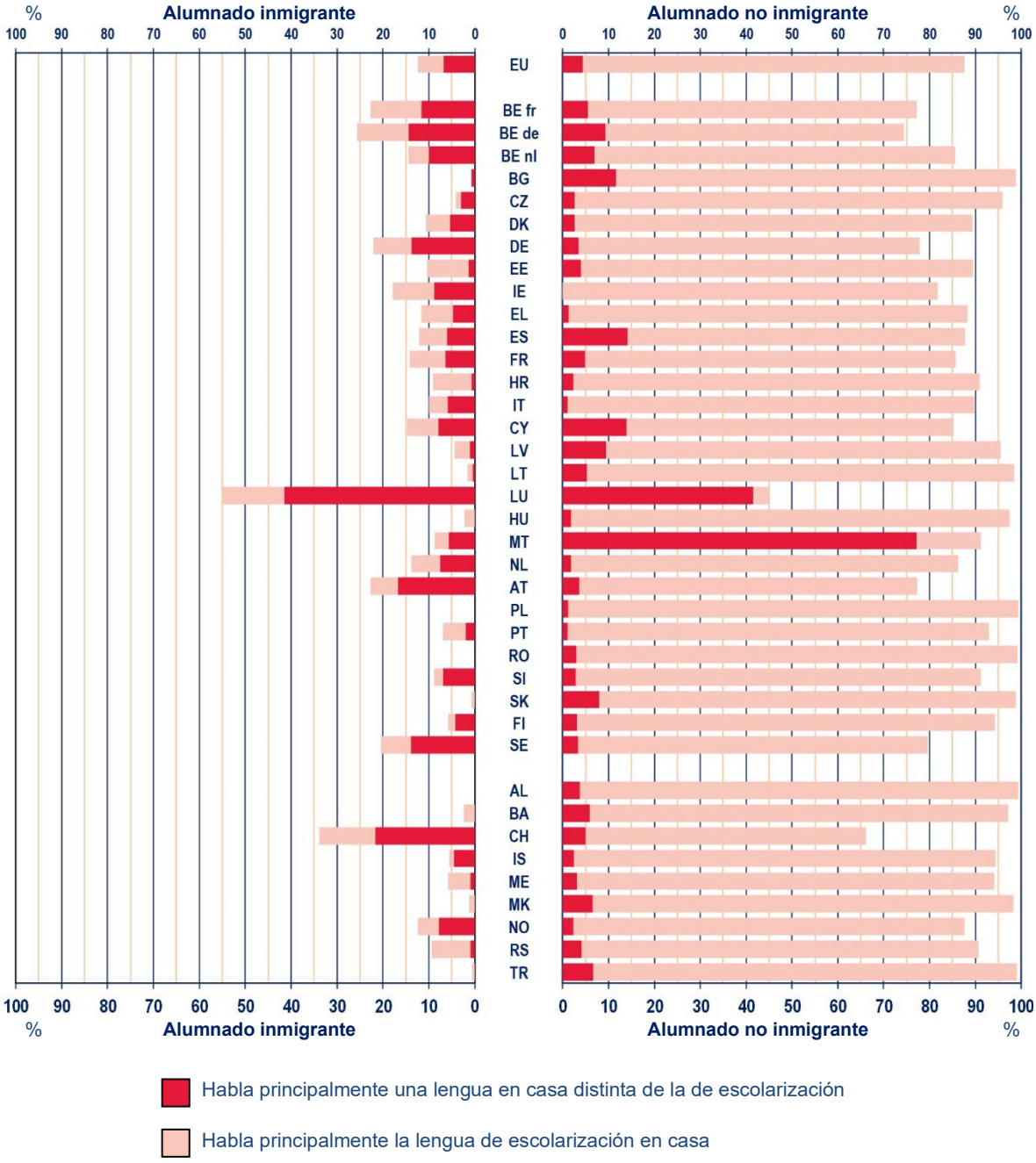
Por el contrario, que el/la estudiante no sea inmigrante no significa necesariamente que hable la lengua de escolarización en casa. A toda la UE, el 4,4 % del alumnado de 15 años está formado por población no inmigrante que no habla la lengua de escolarización en casa (datos de color rojo oscuro del lado derecho de la figura).

Si se pasa de los datos en el ámbito de la UE a los datos por país, la figura demuestra que hay muchas diferencias entre que sean inmigrantes o no el alumnado que no habla la lengua de escolarización en casa (total de las dos categorías en el lado izquierdo de la figura). En varios países (o sistemas educativos), el 20 % o más de estudiantes de 15 años son inmigrantes (las comunidades francófona y germanófona de Bélgica, Alemania, Luxemburgo, Austria, Suecia y Suiza). En todos estos países, al menos la mitad de estudiantes inmigrantes habla en casa una lengua diferente de la lengua de escolarización (pueden compararse los datos en color rojo claro y rojo oscuro del lado izquierdo de la figura). En zonas con porcentajes más bajos de estudiantes de 15 años de origen inmigrante (menos del 20 %), las situaciones varían. Por ejemplo, en Estonia, Croacia y Serbia, en los que alrededor del 10 % de la población estudiantil de 15 años es inmigrante, casi toda esta población inmigrante habla la lengua de escolarización en casa. Por el contrario, en Eslovenia, que tiene una proporción comparable de inmigrantes en la población estudiantil, la mayoría de estudiantes inmigrantes (alrededor del 80 %) habla en casa una lengua diferente de la lengua de escolarización.

Cuando se trata de estudiantes no inmigrantes (del lado derecho de la figura), Luxemburgo y Malta presentan los patrones más extremos. En Malta, el 77,2 % de la población estudiantil de 15 años es no

inmigrante que en su mayoría habla en casa una lengua diferente a la usada en las pruebas de PISA. Esto se debe a que la mayoría del alumnado en Malta habla maltés en casa, mientras que en el centro educativo usa inglés y maltés, siendo el primero la lengua en la que se realizaron las pruebas de PISA (para más detalles, consulte el análisis relacionado con la figura A2). En Luxemburgo, el 41,5 % de la población estudiantil de 15 años es no inmigrante y habla principalmente en casa una lengua diferente de la lengua de escolarización (para más detalles, véase el análisis relacionado con la figura A2). Otros países con porcentajes relativamente altos de estudiantes no inmigrantes que hablan en casa una lengua diferente a la de escolarización (más del 10 %) son Bulgaria, España y Chipre.

Figura A3. Porcentajes de alumnado de 15 años inmigrante y no inmigrante por lengua que habla en casa, 2018



Fuente: Eurydice, basándose en PISA 2018.

Notas aclaratorias

Los datos se calculan a partir de la pregunta de PISA "¿Qué lengua hablas en casa la mayor parte del tiempo?" (ST022Q01TA). La categoría "Lengua de la prueba" (Lengua 1) del estudio se usa como representativa de los que hablan la misma lengua en casa que en el centro educativo.

Se considera asimismo que hablar un dialecto de una determinada lengua en casa es hablar la lengua estándar. Este enfoque se ha utilizado en la mayoría de los países que participan en el estudio PISA. Dado que el enfoque aún no se ha aplicado a la Comunidad germanófona de Bélgica e Italia, los dialectos se han recodificado en consecuencia.

La categoría "alumnado inmigrante" corresponde al alumnado cuyos progenitores nacieron en el extranjero. Esta categoría fusiona dos categorías distintas de PISA de estudiantes inmigrantes: (1) el/la estudiante y ambos progenitores nacieron en el extranjero (es decir, inmigrantes de primera generación); y (2) el/la estudiante nació en el país en el que realizó la prueba, pero ambos progenitores nacieron en el extranjero (es decir, inmigrantes de segunda generación).

Véase el Anexo 1 para los datos y SE. Para más información sobre PISA, véase el apartado denominado "Bases de datos estadísticos y terminología".

Notas específicas de países

Bulgaria, Irlanda, Hungría, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Albania, Bosnia y Herzegovina, Macedonia del Norte y **Turquía**: en la figura hay al menos una categoría que no se muestra porque la muestra era insuficiente (contenía menos de 30 estudiantes). Véase el Anexo 1 para obtener más detalles de la categoría o categorías en cuestión.

LOS PAÍSES EUROPEOS DIFIEREN MUCHO EN LO QUE RESPECTA AL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN CENTROS EDUCATIVOS CON UN CONTEXTO LINGÜÍSTICO HETEROGÉNEO

La enseñanza y aprendizaje en un contexto lingüístico heterogéneo supone claramente un desafío tanto para el profesorado como para el alumnado; y la diversidad lingüística del alumnado escolarizado también es un reto importante para los sistemas educativos. Puede ser necesaria la aplicación de medidas específicas para ayudar a los alumnos a dominar la lengua de escolarización y para apoyar al profesorado en la gestión de clases multilingües y, en muchos casos, multiculturales.

La heterogeneidad lingüística en los centros educativos, definida aquí como aquella que existe en centros donde el 25 % del alumnado habla una lengua distinta en casa, varía de un país a otro (véase la figura A4), algo que puede explicarse en parte por el contexto de la lengua nacional: algunos países tienen varias lenguas estatales o lenguas regionales, minoritarias o no territoriales (véase la figura A1). Este dato también está estrechamente relacionado con el porcentaje de estudiantes de origen inmigrante que no hablan la lengua de escolarización en casa (véase la figura A3). Entre otros factores que pueden influir en el contexto lingüístico heterogéneo en los centros se encuentran, por ejemplo, la planificación urbana (con o sin segregación residencial) y las políticas relacionadas con la elección de centro.

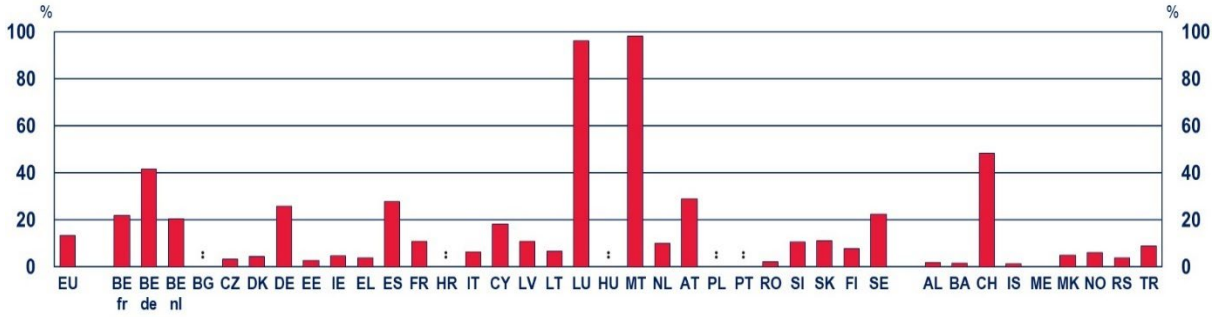
En el conjunto de la UE, el 13,3 % del alumnado de 15 años acude a centros escolares lingüísticamente heterogéneos.

Luxemburgo y Malta tienen los porcentajes más altos de estudiantes de 15 años que acuden a centros escolares lingüísticamente heterogéneos (96,2 % y 98,0 %, respectivamente). En Luxemburgo, muchos estudiantes hablan luxemburgués en casa, que es uno de las tres lenguas oficiales de Luxemburgo (véase la figura A1) pero no se usa en el centro escolar (véase el análisis relacionado con la figura A2). La mayoría del alumnado en Malta habla maltés en casa, mientras que en el centro educativo usa inglés y maltés, siendo el primero la lengua en la que se realizaron las pruebas de PISA (consúltese el análisis relacionado con la figura A2).

Además de Luxemburgo y Malta, Bélgica, Alemania, España, Austria, Suecia y Suiza también registran porcentajes relativamente elevados de estudiantes de 15 años en centros escolares lingüísticamente heterogéneos (más del 20 %).

Por el contrario, en varios países europeos, menos del 5 % de estudiantes de 15 años acuden a centros escolares lingüísticamente heterogéneos (República Checa, Dinamarca, Estonia, Irlanda, Grecia, Rumanía, Albania, Bosnia y Herzegovina, Islandia y Serbia).

Figura A4. Porcentaje de estudiantes de 15 años que acuden a centros escolares en los que más del 25 % del alumnado no habla en casa la lengua de escolarización, 2018



Fuente: Eurydice, basándose en PISA 2018.

Notas aclaratorias

Los datos se calculan a partir de la pregunta de PISA "¿Qué lengua hablas en casa la mayor parte del tiempo?" (ST022Q01TA). La categoría "Lengua de la prueba" (Lengua 1) del estudio se usa como representativa de los que hablan la misma lengua en casa que en el centro educativo.

Se considera asimismo que hablar un dialecto de una determinada lengua en casa es hablar la lengua estándar. Este enfoque se ha utilizado en la mayoría de los países que participan en el estudio PISA. Dado que el enfoque aún no se ha aplicado a la Comunidad germanófona de Bélgica e Italia, los dialectos se han recodificado en consecuencia.

Véase el Anexo 1 para los datos y SE. Para más información sobre PISA, véase el apartado denominado "Bases de datos estadísticos y terminología".

Notas específicas de países

Croacia, Hungría, Polonia y **Portugal**: la muestra era insuficiente (contenía menos de 30 estudiantes o menos de cinco centros escolares).
Austria y **Eslovenia**: la unidad de muestreo es una parte de un centro educativo y no todo el centro.

B

ORGANIZACIÓN

SECCIÓN I – ESTRUCTURAS

Las competencias lingüísticas son cruciales para la movilidad, la cooperación y el entendimiento mutuo dentro de Europa. También desempeñan un papel importante en la construcción del Espacio Europeo de Educación, un verdadero espacio común para la educación de alta calidad y el aprendizaje permanente más allá de las fronteras ([24]). En el Consejo Europeo de Barcelona (2002), los jefes de Estado y de Gobierno de la UE hicieron un llamamiento a favor de emprender nuevas acciones "mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana" ([25]). El objetivo de que toda la población joven adquiera competencias en dos lenguas, además de la lengua de escolarización, al final de la segunda etapa de educación secundaria se reiteró recientemente en la recomendación del Consejo de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas ([26]).

Esta sección se centra en la enseñanza de lenguas extranjeras en los niveles de infantil, primaria y secundaria, tal como se establece en los planes de estudio nacionales o la legislación de cada país. Se estudia el número de lenguas extranjeras obligatorias para todo el alumnado y durante cuánto tiempo son obligatorias. En primer lugar, examina la edad a partir de la cual todo el alumnado de educación infantil, primaria y secundaria general debe empezar a estudiar una primera y una segunda lengua extranjera (véase la figura B1). Ilustra la diferencia en el número de años que debe estudiar dos lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias todo el alumnado, y explora los cambios en esta duración desde 2003 (véanse las figuras B2 y B3). Completa el panorama de la oferta de lenguas extranjeras en la educación primaria y secundaria general al destacar el derecho de todo el alumnado a elegir las lenguas extranjeras como parte de sus asignaturas optativas en el currículo (véase la figura B4).

Esta sección termina debatiendo las diferencias entre el alumnado de estudios y formación profesional (FP) y el alumnado de educación general con respecto al aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras. Más concretamente, analiza la diferencia en el número de años durante los cuales el alumnado de educación general o FP debe estudiar una o dos lenguas extranjeras (véanse las figuras B5 y B6).

Todos los indicadores de esta sección se basan en datos recopilados a través de la Red Eurydice, que cubre 39 sistemas educativos en 37 países ([27]).

LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA DE LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA COMIENZA ANTES DE LOS 6 AÑOS EN SEIS SISTEMAS EDUCATIVOS

La figura B1 muestra las edades a las que se introducen la primera y segunda lengua extranjera como asignaturas obligatorias a todo el alumnado de educación primaria y secundaria. En algunos casos, el alcance se amplía a la educación infantil.

En la mayoría de los países, la edad a la que se inicia el aprendizaje de una primera lengua extranjera como asignatura obligatoria oscila entre los 6 y los 8 años, que corresponde a los primeros años de educación primaria. En seis sistemas educativos, la primera lengua extranjera se introduce antes de

([24]) Para obtener más información sobre el Espacio Europeo de Educación, consulte el sitio web de la Comisión (https://education.ec.europa.eu/about-eea).
([25]) Conclusiones de la Presidencia – Consejo Europeo de Barcelona 15 y 16 de marzo de 2002, C/02/930, p. 19.
([26]) Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, DOUE C 189 de 5/6/2019, p. 8.
([27]) Para obtener más información sobre los países cubiertos en el presente informe, consúltese la introducción del informe.

los 6 años: a la edad de 3 años en la Comunidad germanófona de Bélgica, Luxemburgo y Polonia, a la edad de 4 años en Grecia y a la edad de 5 años en Chipre y Malta. En estos países, con la excepción de Malta, el requisito de estudiar la primera lengua extranjera empieza en la educación infantil y se aplica a todo el alumnado en este nivel educativo ([28]).

Los centros escolares de Estonia, Suecia e Islandia gozan de cierta libertad a la hora de decidir en qué curso se introduce la primera lengua extranjera de carácter obligatorio. La administración educativa de alto nivel establece un intervalo de edades (o de cursos) para la incorporación de las lenguas extranjeras: entre los 7 y los 9 años en Estonia y Suecia, y entre los 6 y los 9 en Islandia. La enseñanza de lenguas extranjeras se inicia habitualmente a la edad de 9 años en los centros escolares de Estonia (véase la figura C1b) e Islandia ([29]), mientras que en Suecia el aprendizaje comienza normalmente a los 7 años.

La edad máxima a la que todo el alumnado debe empezar a estudiar una lengua extranjera es a los 10 años. Este es el caso en algunas partes de la Comunidad francófona de Bélgica y en la Comunidad flamenca de Bélgica.

Irlanda es el único país donde el aprendizaje de una lengua extranjera en el centro educativo no es obligatorio. En Irlanda, todo el alumnado estudia inglés e irlandés, y ninguna de estas lenguas se considera lengua extranjera.

En la gran mayoría de los sistemas educativos (32 de 39), todo el alumnado de educación general está obligado a estudiar dos lenguas extranjeras al mismo tiempo en alguna etapa de su escolarización.

En la mayoría de los casos, la edad de inicio para el aprendizaje de una segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria oscila entre los 11 y los 13 años, edad que coincide habitualmente con el final de la educación primaria y el principio de la secundaria. El alumnado de Grecia, Letonia, Suiza y Serbia empieza antes a estudiar una segunda lengua extranjera, a partir de los 10 años, que se corresponde con la segunda mitad de la educación primaria. Luxemburgo es un caso excepcional, puesto que todo el alumnado debe estudiar una segunda lengua extranjera a partir de los 6 años. En el otro extremo de la escala, en Noruega, el estudio de una segunda lengua extranjera es obligatorio para todo el alumnado de segunda etapa de secundaria, cuando tienen 16 años. En Bulgaria, Hungría, Austria, Eslovenia, Eslovaquia, Liechtenstein y Turquía, también es obligatorio estudiar dos lenguas extranjeras solo para el alumnado de educación general en la segunda etapa de educación secundaria, a partir de los 14 o 15 años.

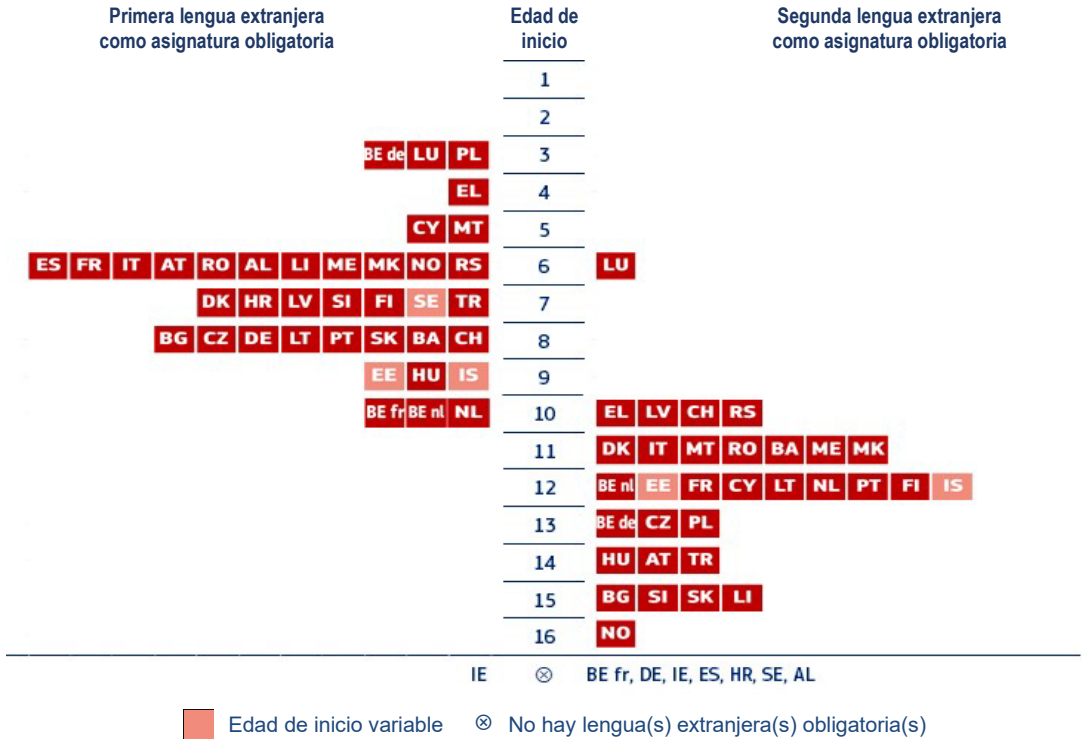
En Estonia e Islandia, como es el caso de la primera lengua extranjera como materia obligatoria, las autoridades educativas de alto nivel obligan a los centros educativos a introducir la segunda lengua extranjera dentro de un rango de edad definido (10 a 12 años). En Islandia, según las estadísticas nacionales disponibles, el alumnado suele empezar a estudiar una segunda lengua extranjera a los 12 años ([30]).

([28]) En el presente informe, si todo el alumnado empieza a aprender una lengua extranjera en educación infantil en algún momento, se considera como edad de inicio la edad en la que es obligatorio empezar la educación infantil o se garantiza una plaza en centros de educación infantil subvencionados públicamente a toda la población infantil. Por ejemplo, en Grecia y Chipre, la educación es obligatoria a partir de los 4 y 5 años, respectivamente. Mientras tanto, en la Comunidad germanófona de Bélgica, Luxemburgo y Polonia, se garantiza una plaza para toda la población infantil a partir de los 3 años (o incluso antes en el caso de la Comunidad germanófona de Bélgica). Para obtener más información, véase Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2021b).

([29]) https://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolastig__0_gsNemendur/SKO02110.px/?rxid=832f99cd-f008-441f-bbe9-d5f251db3ce9

([30]) https://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolastig__0_gsNemendur/SKO02110.px/?rxid=832f99cd-f008-441f-bbe9-d5f251db3ce9

Figura B1. Edades a las que se introducen la primera y segunda lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en educación infantil, primaria y/o secundaria general, (CINE 0-3), 2021/2022



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Esta figura se ocupa fundamentalmente de las lenguas denominadas "extranjeras" (o "modernas") en el currículo. Las lenguas regionales y/o minoritarias (véase la figura B9) y las lenguas clásicas (véase la figura B10) solo se han incluido cuando el currículo les otorga la consideración de optativas frente a las lenguas extranjeras.

Las edades de inicio hacen referencia a la edad ordinaria en la que el alumnado comienza a estudiar la lengua extranjera (la edad teórica del alumnado). No se han tenido en cuenta la incorporación temprana o tardía a los centros escolares, la repetición de curso ni otras interrupciones de la escolarización.

"Segunda lengua" significa una lengua aprendida por el alumnado además de la primera, lo cual supone que se estudian dos lenguas al mismo tiempo.

La información se basa en el currículo u otros documentos de orientación emitidos por las administraciones educativas de alto nivel.

Las definiciones de "**lengua extranjera**", "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**", "**lengua extranjera como asignatura obligatoria**", "**documentos de guía**" y "**administración educativa de alto nivel**, figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): solo en la región de Bruselas capital y en las comunas valonas con un estatus lingüístico específico, el alumnado ha de comenzar a estudiar la primera lengua extranjera con carácter obligatorio a los 8 años, mientras que en el resto de la Comunidad francófona de Bélgica empieza a partir de los 10 años. Tras una reforma curricular en curso, a partir de 2023/2024, la edad de inicio para el aprendizaje de la primera lengua extranjera será de 8 años para todo el alumnado, mientras que a partir de 2027 /2028 será obligatoria una segunda lengua extranjera para todo el alumnado a los 13 y 14 años.

Bélgica (BE de): aunque el alumnado no está legalmente obligado a estudiar dos lenguas extranjeras, en todos los centros educativos de secundaria general el alumnado debe empezar a estudiar inglés, además de su primera lengua extranjera (francés), a partir de los 13 años como muy tarde.

Alemania: en seis *Länder*, el alumnado debe comenzar a estudiar la primera lengua extranjera a los 6 años.

Estonia, **Suecia** e **Islandia**: la figura muestra la edad a la que el alumnado suele empezar a estudiar la primera o segunda lengua extranjera.

España: la figura presenta la situación más general en España. En algunas Comunidades Autónomas, el aprendizaje de dos lenguas es obligatorio a partir de la edad de 12 (p. ej., Galicia y el País Vasco) y 10 años (p. ej., Andalucía y Canarias).

Países Bajos: es obligatorio estudiar una lengua extranjera en educación primaria. En la práctica, esto sucede entre los 10 y los 12 años, pero los centros escolares pueden organizar esta oferta educativa a edades más tempranas.

Bosnia y Herzegovina: la figura presenta la situación en la entidad de la República Srpska. En la Federación de Bosnia y Herzegovina y en el distrito de Brčko, parte del alumnado comienza a estudiar su primera lengua extranjera como materia obligatoria a partir de los 6 o 7 años, y la segunda a partir de los 10 años.

Suiza: tres cantones tienen una edad de inicio diferente para la segunda lengua, es decir, 12 años.

EL ALUMNADO CADA VEZ ESTUDIA LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA DURANTE MÁS AÑOS

La figura B2 ilustra el número de años durante los cuales el aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio en educación infantil, primaria y secundaria general. También muestra la diferencia en el número de años entre 2002/2003 y 2021/2022.

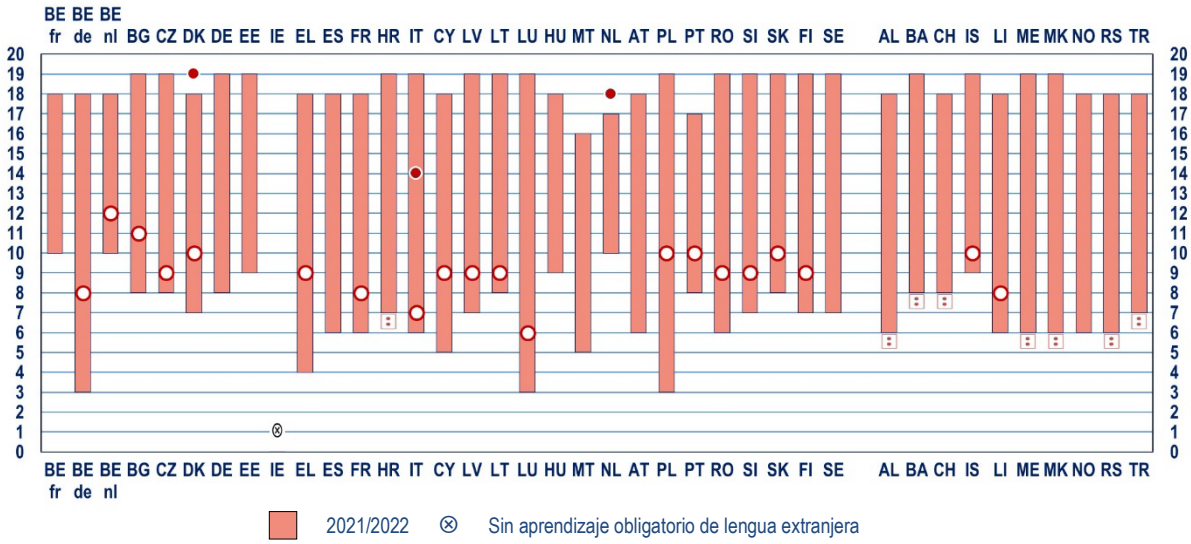
En 2021/2022, la duración del aprendizaje de al menos una lengua extranjera como asignatura obligatoria variaba de 7 a 16 años en Europa. El principal factor que determina la duración del aprendizaje obligatorio de una lengua extranjera es la edad a partir de la cual la enseñanza de la primera lengua extranjera es obligatoria, que oscila entre los 3 y los 10 años. De hecho, una vez iniciada la enseñanza obligatoria, el requisito de que todo el alumnado estudie una lengua extranjera suele continuar hasta el último o el penúltimo curso de la segunda etapa de educación secundaria. La única excepción es Malta, donde el requisito de estudiar una lengua extranjera finaliza al término de la educación obligatoria.

En función de la duración del aprendizaje de al menos una lengua extranjera, pueden identificarse tres grupos principales de sistemas educativos. Por lo general, el alumnado tiene que estudiar una lengua extranjera de forma obligatoria durante un periodo de entre 11 y 13 años, lo cual afecta a dos tercios de los sistemas educativos. En esos sistemas educativos, el alumnado comienza a estudiar una lengua extranjera entre los 6 y los 8 años (excepto en Chipre y Malta) y termina a los 18 o 19 años (excepto en Malta). En un segundo y más pequeño grupo, formado por ocho sistemas educativos, el alumnado estudia una lengua extranjera durante un periodo de 7 a 10 años. En este grupo se incluyen todos los sistemas educativos en los que el aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio para todo el alumnado a partir de los 9 o 10 años (Bélgica —comunidades francófona y flamenca—, Estonia, Hungría, Países Bajos e Islandia), y Suiza y Portugal. Finalmente, el aprendizaje de una primera lengua extranjera se extiende más de 13 años en solo cuatro países: 16 años en Luxemburgo y Polonia, 15 años en la Comunidad germanófona de Bélgica y 14 años en Grecia. Estos son también los únicos sistemas educativos donde el aprendizaje de una primera lengua extranjera empieza antes de los 5 años.

Como muestra la figura B2, a lo largo de las dos últimas décadas, alrededor de dos tercios de los sistemas educativos sobre los que hay datos han aumentado la duración del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras, que se ha logrado en estos sistemas educativos rebajando la edad de inicio del aprendizaje obligatorio de una primera lengua extranjera respecto a principios del siglo XXI. Desde 2003, los cambios más importantes se han producido en la Comunidad germanófona de Bélgica, Grecia, Italia, Chipre y Polonia, donde el período de aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras se prolongó entre 4 años (en Chipre) y 7 años (en Polonia). En estos países, a excepción de Italia, el alumnado debe empezar a estudiar una lengua extranjera en educación infantil, mientras que hace 20 años solo empezaban a estudiar una sola lengua en educación primaria. Italia es el único país donde el aumento de la duración del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras es el resultado no solo de un inicio más temprano del estudio de la lengua extranjera, sino también de la prolongación del aprendizaje de lenguas extranjeras hasta el final de la educación secundaria general.

Desde 2003, otros nueve sistemas educativos (Bulgaria, Dinamarca, Francia, Letonia, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia y Liechtenstein) aumentaron la duración del aprendizaje de lenguas extranjeras en 2 o 3 años, lo cual se ha logrado situando la edad de inicio de este aprendizaje a entre 6 y 8 años. Desde 2003, en la Comunidad flamenca de Bélgica y Luxemburgo, el número de años dedicados al estudio de la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria también ha aumentado en 2 y 3 años, respectivamente. Sin embargo, en la Comunidad flamenca de Bélgica la edad de inicio actual (10 años) sigue siendo más alta que en la mayoría de los sistemas educativos, mientras que en Luxemburgo es más baja (3 años).

Figura B2. Periodo durante el cual el aprendizaje de una lengua extranjera era obligatorio en educación infantil, primaria y/o secundaria general, (CINE 0-3), 2021/2022 y diferencias desde 2002/2003



	Edad de inicio si es diferente de 2021/2022	Edad de fin si es diferente de 2021/2022	No disponible para 2002/2003
2002/2003	○	●	⊡

Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Esta figura se ocupa principalmente de las lenguas a las que el currículo denomina "extranjeras" (o "modernas"). Las lenguas regionales y/o minoritarias (véase la figura B9) y las lenguas clásicas (véase la figura B10) solo se han incluido cuando el currículo les otorga la consideración de optativas frente a las lenguas extranjeras.

La información se basa en el currículo u otros documentos de orientación emitidos por las administraciones educativas de alto nivel.

Las definiciones de "**lengua extranjera**", "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**", "**lengua extranjera como asignatura obligatoria**", **"documentos de guía**" y "**autoridad educativa de alto nivel**" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): solo en la región de Bruselas capital y los municipios valones con un estatus lingüístico específico, el aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio durante 10 años. En las demás partes de la Comunidad francófona de Bélgica, dura 8 años. Tras una reforma curricular en curso, la edad de inicio del aprendizaje de la primera lengua extranjera será de 8 años para todo el alumnado a partir de 2023/2024.
Bélgica (BE nl): la diferencia con 2002/2003 refleja la situación de la Comunidad flamenca excepto en Bruselas, donde el número de años de estudio disminuyó de acuerdo con la normativa vigente en el resto de la Comunidad.
Dinamarca: ruptura en la serie temporal debido a un cambio en la metodología utilizada para establecer la edad en la que finaliza el aprendizaje obligatorio de una lengua extranjera.
Estonia y **Finlandia**: en 2002/2003, las autoridades educativas especificaban exclusivamente que el alumnado tenía que iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera como asignatura obligatoria entre los 7 y los 9 años, situación que seguía siendo en Estonia en 2021/2022. En Finlandia, desde 2021/2022, esta flexibilidad de edad (es decir, edad de inicio entre los 7 y los 9 años) se ha reemplazado por una edad de inicio fija (7 años).
Irlanda: la enseñanza de lenguas extranjeras no es obligatoria. Todo el alumnado estudia las dos lenguas oficiales: inglés e irlandés.
España: la figura presenta la situación más general en España. Desde 2006, las Comunidades Autónomas han podido decidir que el aprendizaje de una lengua extranjera sea obligatorio para los niños de educación infantil, lo cual ha aumentado la duración del aprendizaje de lenguas extranjeras en algunas de ellas.
Países Bajos: es obligatorio estudiar una lengua extranjera en educación primaria para todo el alumnado. En la práctica, esto sucede entre los 10 y los 12 años, pero los centros escolares pueden organizar esta oferta educativa a edades más tempranas.
Suecia: en 2002/2003, las administraciones educativas solo especificaron que el alumnado debía empezar a estudiar una lengua extranjera como carácter obligatorio entre los 7 y los 10 años, y en 2021/2022 entre los 7 y los 9 años.

Finalmente, en las últimas dos décadas, la duración del aprendizaje obligatorio de la primera lengua extranjera también se prolongó en 1 año en República Checa, Lituania e Islandia.

En el tiempo transcurrido desde 2003, un total de 10 sistemas educativos no han aumentado la duración del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras. Sin embargo, en la mayoría de ellos existen circunstancias particulares relacionadas con la edad en la que el aprendizaje de una lengua extranjera se convierte en obligatorio para todo el alumnado. En 2003, en España, Malta, Austria y Noruega, los alumnos estaban obligados a estudiar una lengua a una edad temprana (a los 5 o 6 años). En Estonia, los Países Bajos y Suecia, los centros escolares gozaban de cierta flexibilidad a la hora de determinar en qué año se debía comenzar a estudiar una lengua extranjera.

Empezar a estudiar las lenguas extranjeras a una edad más temprana fue una parte esencial de la recomendación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras emitida por los Jefes de Estado o de Gobierno de la UE reunidos en Barcelona en 2002 ([31]) y reiterada en la recomendación del Consejo sobre un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas ([32]). Como se ha comentado anteriormente, todos los sistemas educativos que han ampliado la duración del aprendizaje de la primera lengua extranjera desde 2003 lo han hecho empezando a una edad más temprana. En la mayoría de los casos, estos cambios se produjeron entre 2003 y 2011 ([33]).

EL AUMENTO DE LA DURACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA DE FORMA OBLIGATORIA SE HA DADO EN UN NÚMERO REDUCIDO DE PAÍSES

La figura B3 ilustra el número de años durante que el alumnado de educación primaria y secundaria general debe estudiar dos lenguas extranjeras al mismo tiempo, además de mostrar la diferencia en el número de años desde 2003.

En 2021/2022, en la mayoría de los sistemas educativos, todo el alumnado de educación general aprendió dos lenguas extranjeras al mismo tiempo en un determinado momento de su escolarización (véase la figura B1). Como muestra la figura B3, la situación más común es que el aprendizaje de dos lenguas extranjeras es obligatorio entre 5 y 9 años. En 11 sistemas educativos, el alumnado estudia dos lenguas extranjeras durante menos de 5 años. Entre estos se encuentran Chipre, así como los sistemas educativos donde este aprendizaje obligatorio tiene lugar solo en la primera etapa de educación secundaria (Italia y Portugal) o solo en la segunda etapa de educación secundaria (Bulgaria, Hungría, Austria, Eslovenia, Eslovaquia, Liechtenstein, Noruega y Turquía). En el otro extremo de la escala, el alumnado de Luxemburgo debe estudiar dos lenguas extranjeras durante 13 años, a lo largo de toda su educación primaria y secundaria.

Desde 2002/2003, en la mayoría de los sistemas educativos, la duración de la obligatoriedad del aprendizaje de una segunda lengua extranjera no ha aumentado. De hecho, durante ese período, alrededor de un tercio de los sistemas educativos para los que hay datos han introducido reformas para fortalecer el aprendizaje de una segunda lengua extranjera como materia obligatoria, reformas se pueden clasificar en dos categorías: la primera, en tres sistemas educativos (Dinamarca, Italia y Turquía) el aprendizaje de una segunda lengua extranjera es ahora obligatorio para todo el alumnado; la segunda, en nueve sistemas educativos se ha prolongado el periodo durante el cual es obligatorio el aprendizaje de dos lenguas extranjeras al mismo tiempo. El aumento más sustancial se ha dado en

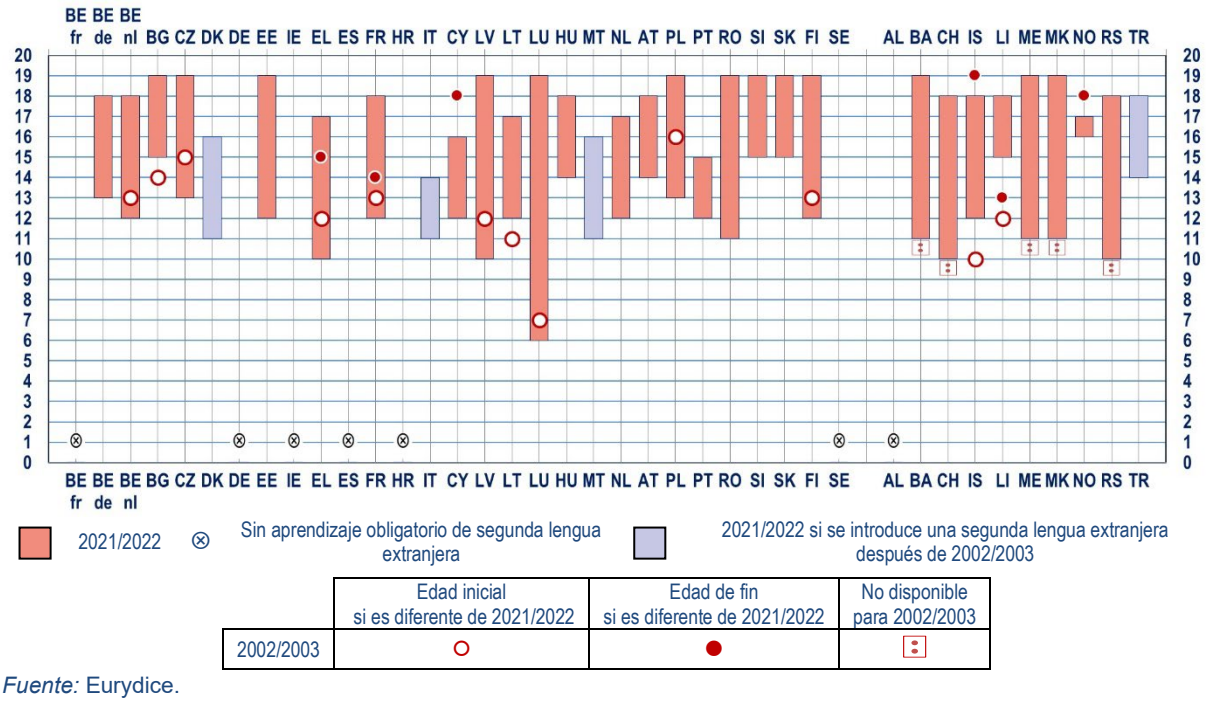
([31]) Conclusiones de la Presidencia – Consejo Europeo de Barcelona 15 y 16 de marzo de 2002, C/02/930.
([32]) Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, sobre un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, DOUE C 189 de 5/6/2019.
([33]) Para obtener información específica de cada país para 2010/2011, consulte Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2017), pp. 32–33.

Francia (en 5 años) y Grecia (en 4 años). En función del sistema educativo, se aumentó la duración reduciendo la edad de inicio (Comunidad flamenca de Bélgica, República Checa, Letonia, Luxemburgo, Polonia y Finlandia), alargando la edad de finalización (Liechtenstein) o ambas (Grecia y Francia).

Por el contrario, entre 2002/2003 y 2021/2022, Bulgaria, Chipre, Lituania e Islandia introdujeron reformas que redujeron el número de años durante los cuales todo el alumnado debe estudiar dos lenguas extranjeras al mismo tiempo. Por ejemplo, en Chipre, desde 2015/2016, la segunda lengua extranjera no es obligatoria para todo el alumnado de segundo y tercer año de segunda etapa de educación secundaria general. En Islandia, desde 2015/2016 no es obligatorio que a partir de los 18 años el alumnado aprenda una segunda lengua extranjera durante un año escolar. Además, la edad de inicio del aprendizaje de una segunda lengua en 2014/2015 pasó de 10 años a un rango de edad de entre 10 y 12 años.

En ocho sistemas educativos (Comunidad germanófona de Bélgica, Estonia, Países Bajos, Austria, Portugal, Rumanía, Eslovenia y Eslovaquia), el número de años durante los cuales el alumnado estudia dos lenguas extranjeras al mismo tiempo se mantuvo igual entre 2002/2003 y 2021/2022. En dos de ellos, sin embargo, cabe mencionar circunstancias particulares de cambios respecto al aprendizaje de una segunda lengua extranjera. En Eslovenia, en 2011 se introdujo una reforma que establecía la obligatoriedad de la segunda lengua a partir de los 12 años, pero se suspendió en noviembre del mismo año y nunca más volvió a aplicarse. En 2021, la obligación de estudiar dos lenguas extranjeras solamente afecta al alumnado a partir de los 15 años. En Eslovaquia, en 2008/2009, el aprendizaje de dos lenguas extranjeras pasó a ser obligatorio en la primera etapa de educación secundaria. Sin embargo, en septiembre de 2015, la administración educativa de alto nivel eliminó la obligación de que todo el alumnado de primera etapa de educación secundaria estudiara dos lenguas extranjeras al mismo tiempo hasta la edad de 15 años. Pero a su vez otorgaron autonomía a cada centro educativo para que decidiera sobre el asunto.

Figura B3. Periodo durante el cual el aprendizaje de dos lenguas extranjeras era obligatorio en educación primaria y/o educación secundaria general (CINE 1-3), 2021/2022 y diferencias con 2002/2003



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Esta figura se ocupa principalmente de las lenguas a las que el currículo denomina "extranjeras" (o "modernas"). Las lenguas regionales y/o minoritarias (véase la figura B9) y las lenguas clásicas (véase la figura B10) solo se han incluido cuando el currículo les otorga la consideración de optativas frente a las lenguas extranjeras.

Por "segunda lengua" se entiende una lengua que el alumnado estudia de forma añadida a la primera, con la consecuencia de que estudia dos lenguas diferentes al mismo tiempo.

La información se basa en el currículo u otros documentos de guía emitidos por las autoridades de alto nivel.

Las definiciones de "**lengua extranjera**", "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**", "**lengua extranjera como asignatura obligatoria**", **"documentos de guía**" y "**autoridad educativa de alto nivel**" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): tras una reforma curricular en curso, a partir de 2027/2028 será obligatoria una segunda lengua extranjera para todo el alumnado de 13 y 14 años.
España: la figura presenta la situación más general en España. Para algunas Comunidades Autónomas (por ejemplo, Andalucía y Canarias a partir de los 10 años, y País Vasco y Galicia a partir de los 12 años) una segunda lengua extranjera es obligatoria para todo el alumnado.
Estonia (en 2002/2003 y 2021/2022) e **Islandia** (en 2021/2022): las autoridades educativas especificaban exclusivamente que los alumnos tenían que iniciar el aprendizaje de la segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria entre los 10 y los 12 años.
Hungría: ruptura en la serie temporal debido a un cambio en la metodología (cambio en la categorización CINE de los programas de educación secundaria).
Países Bajos: la duración del aprendizaje de dos lenguas varía en función del itinerario que siga el alumnado.
Noruega: ruptura en la serie temporal debido a un cambio en la metodología (cambio en cómo se informa la obligatoriedad de la enseñanza de la segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria).

EN UN TERCIO DE LOS PAÍSES EUROPEOS, LAS OPTATIVAS INCLUIDAS PERMITEN AL ALUMNADO ELEGIR LENGUAS EXTRANJERAS ADICIONALES

Además de las lenguas que en currículo indica que son obligatorias para todo el alumnado, este puede tener derecho a estudiar otras lenguas extranjeras como asignaturas optativas. Este derecho aumenta la oportunidad del alumnado de estudiar más lenguas que las obligatorias y, en algunos casos, de estudiar dos lenguas extranjeras que si solo una es obligatoria.

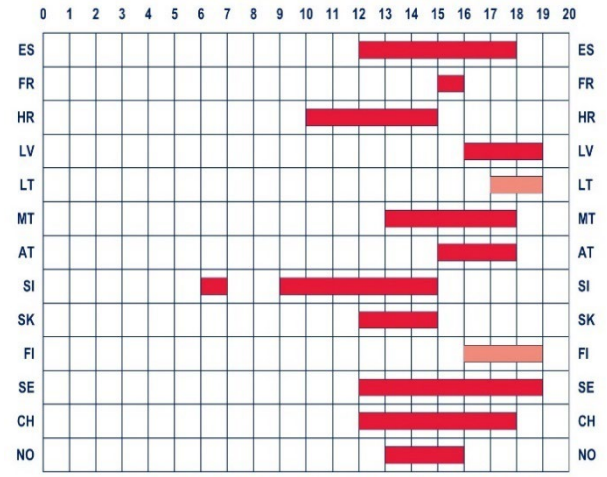
La figura B4 se centra en el aprendizaje de lenguas extranjeras como un derecho para el alumnado de educación primaria y secundaria general, aunque solo muestra los países que ofrecen esa posibilidad. También incluye información sobre el número de lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias para todo el alumnado (véase la figura B1), lo que proporciona una imagen más completa de la oferta de lenguas extranjeras. Este indicador contribuye a la discusión relacionada con la recomendación del Consejo dirigida a los Estados miembros de la UE sobre el aprendizaje de dos lenguas además de la de escolarización (véase la introducción de esta sección).

Como muestra la figura, en 13 países los centros educativos deben ofertar una lengua extranjera como optativa para todo el alumnado de educación primaria o secundaria general.

El derecho del alumnado a elegir otras lenguas extranjeras como parte de sus asignaturas optativas se da únicamente en secundaria, excepto en Croacia, Eslovenia y Suecia, donde afecta a estudiantes tanto de educación primaria como de educación secundaria general. En la educación primaria en Croacia y Suecia, todo el alumnado a partir de los 10 y 12 años, respectivamente, puede optar por estudiar una lengua extranjera opcional. En Eslovenia, todo el alumnado de 6 años puede optar por empezar a estudiar una lengua extranjera un año antes de que el aprendizaje de lenguas extranjeras sea obligatorio de forma general. Esta oportunidad se brinda nuevamente para el alumnado a partir de los 9 años.

La duración de la oferta de lenguas extranjeras como asignaturas optativas a todo el alumnado oscila entre 7 años en Suecia y 1 año en Francia, donde afecta a todo el alumnado de 15 años en la segunda etapa de educación secundaria general (*licée general* y *technologique*) y continúa para algunos de ellos a partir de los 16 años.

Figura B4. Oferta de lenguas extranjeras como asignaturas optativas dentro del currículo de las enseñanzas mínimas de educación primaria y/o secundaria general (CINE 1-3), 2021/2022



Número de lenguas extranjeras que han de ofertar los centros según la edad del alumnado	Número de lenguas extranjeras obligatorias en la misma edad
ES	1
FR	2
HR	1
LV	2
LT	1
MT	2 (13 a 16) y 0 (16 a 18)
AT	2
SI	0 (6 a 7) y 1 (9 a 15)
SK	1
FI	2
SE	1
CH	2
NO	1

1 lengua extranjera como asignatura optativa 2 lenguas extranjeras como asignaturas optativas

No hay lenguas extranjeras como asignaturas optativas dentro del currículo: BE, BG, CZ, DK, DE, EE, IE, EL, IT, CY, LU, HU, NL, PL, PT, RO, AL, BA, IS, LI, ME, MK, RS, TR.

Notas aclaratorias

Esta figura se ocupa principalmente de las lenguas a las que el currículo denomina "extranjeras" (o "modernas"). Las lenguas regionales y/o minoritarias (véase la figura B12) y las lenguas clásicas (véase la figura B13) solo se han incluido cuando el currículo les otorga la consideración de optativas frente a las lenguas extranjeras.

La información se basa en el currículo u otros documentos de orientación emitidos por las administraciones educativas de alto nivel.

Las definiciones de "**lengua extranjera**", "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**", "**lengua extranjera como asignatura optativa**", "**documentos de guía**" y "**administración educativa de alto nivel**" figuran en el Glosario.

En siete países, cuando se introduce una lengua extranjera como optativa en una etapa posterior, es decir, en la segunda etapa de educación secundaria, puede sustituir a la segunda lengua extranjera que deja de ser obligatoria para todo el alumnado (véase la figura B1). Tal es el caso de España, Croacia y Suecia, donde durante su escolarización solo una lengua extranjera es obligatoria para todo el alumnado, aunque se les ofrece una lengua adicional como optativa en algún momento de la educación primaria o secundaria general. En los cuatro países restantes, la lengua extranjera como optativa se ofrece o antes de los años escolares en los que son obligatorias dos lenguas extranjeras para todo el alumnado (Eslovenia, Eslovaquia y Noruega) o después (Lituania).

En seis países (Francia, Letonia, Malta, Austria, Finlandia y Suiza), la oferta de lenguas extranjeras como asignaturas optativas brinda a todo el alumnado la oportunidad de estudiar más de dos lenguas extranjeras en algún momento de su educación general. En esos países, el alumnado tiene derecho a elegir lenguas extranjeras como asignaturas optativas durante una parte de la educación secundaria general (primera o segunda etapa de educación secundaria) cuando ya es obligatorio que estudie dos lenguas extranjeras. En la mayoría de los casos, el alumnado puede elegir una lengua extranjera como materia optativa. En Finlandia, sin embargo, todos los centros educativos deben ofrecer dos lenguas extranjeras como asignaturas optativas además de las que todo el alumnado estudia como asignaturas obligatorias.

Dos países introdujeron recientemente reformas relacionadas con la oferta de lenguas extranjeras como asignaturas optativas. En Grecia, desde 2020/2021, la asignatura "lenguas extranjeras" ha dejado de ofrecerse como optativa para todo el alumnado de tercer grado de segunda etapa educación secundaria general junto con el aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras. Esta reforma está relacionada con un aumento en el número de años durante los que todo el alumnado debe estudiar dos lenguas extranjeras (véase la figura B3), modificación introducida en 2020/2021. En Letonia, desde la introducción del nuevo currículo para la segunda etapa de educación secundaria en 2020, todos los centros han tenido que ofrecer una tercera lengua extranjera como asignatura optativa en los 3 años de este nivel educativo.

En muchos países, la oferta de lenguas extranjeras no se limita a las impartidas como asignaturas obligatorias o como optativas que el centro debe ofrecer de manera obligatoria. De hecho, en un gran número de países, los centros escolares disfrutan de cierta autonomía, lo cual hace posible que ofrezcan una enseñanza adicional de lenguas extranjeras. Esta enseñanza puede formar parte del currículo de enseñanzas mínimas o impartirse en forma de actividades extraescolares. No obstante, las ofertas propuestas por cada centro y las iniciativas de carácter local no son objeto de análisis en la presente sección, que se centra en las normas de la administración educativa que definen la oferta mínima de lenguas extranjeras para todos los centros escolares. El capítulo C contiene datos complementarios, con información sobre las tasas de participación del alumnado de educación primaria y secundaria en el aprendizaje de lenguas.

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, EL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL HABRÁ ESTUDIADO UNA LENGUA EXTRANJERA DURANTE EL MISMO NÚMERO DE AÑOS QUE SUS COMPAÑEROS DE EDUCACIÓN GENERAL

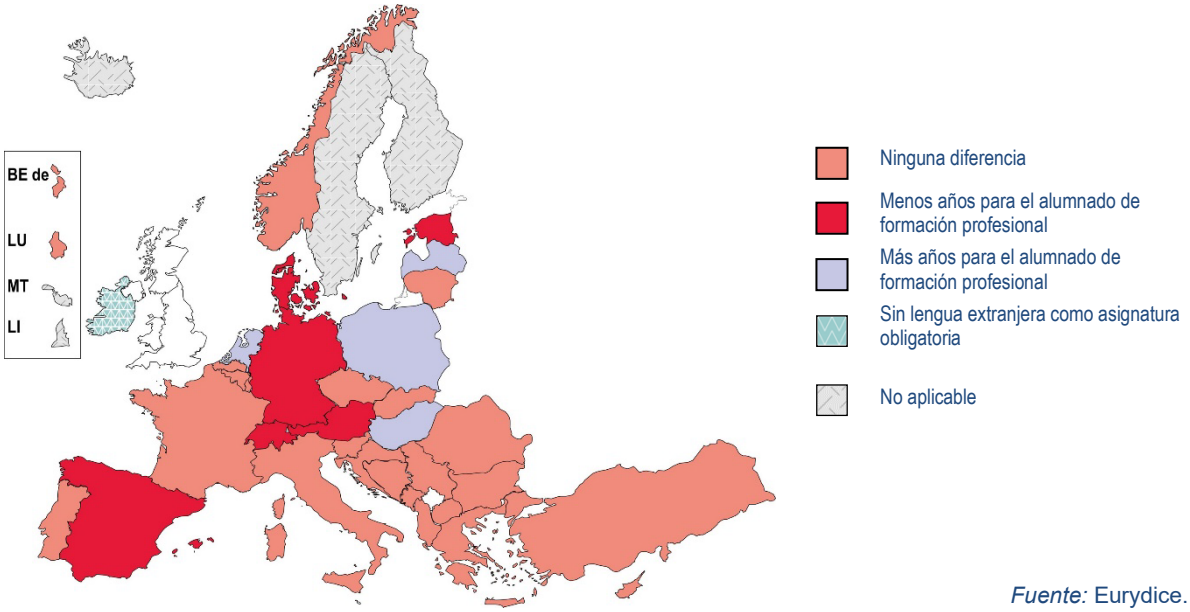
Los cuatro indicadores anteriores se centran en la oferta de lenguas extranjeras en la educación general. La figura B5 compara la enseñanza de la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria en la educación general y la formación profesional. Más concretamente, analiza el número de años que el alumnado de formación profesional y secundaria general dedica al aprendizaje de una lengua extranjera como asignatura obligatoria ([34]). A efectos de comparación, aquí solo se consideran los itinerarios de formación profesional que dan acceso a la educación terciaria.

En la gran mayoría de los países europeos (21 de 31), todo el alumnado de formación profesional y secundaria general habrá estudiado una lengua extranjera durante el mismo número de años al final de sus estudios. De hecho, son pocos los casos (seis países) en que parte del alumnado de formación profesional habrá estudiado una lengua extranjera durante un número inferior de años. En Dinamarca, Alemania, España y Suiza no es obligatorio que todo el alumnado de formación profesional estudie una lengua extranjera; depende del programa de educación y formación que siga. En consecuencia, la obligación de todo el alumnado de estudiar una lengua extranjera se aplica solamente antes de iniciar el programa de formación profesional, es decir, al alumnado que tiene 15 o 16 años, dependiendo del país. En Estonia, el aprendizaje de lenguas extranjeras es obligatorio para todo el alumnado durante el primer año de estudios de formación profesional, mientras que en la educación general es obligatorio hasta el final de la segunda etapa de educación secundaria. Finalmente, en Austria, la diferencia es consecuencia de la menor duración del programa de formación profesional (un año menos) en la segunda etapa de educación secundaria.

Por contraste, en Letonia, Hungría, los Países Bajos y Polonia, los programas de formación profesional son más largos, por lo que el alumnado de formación profesional estudia una lengua extranjera durante un año más que el alumnado de educación general.

([34]) El número de años que se ha tenido en cuenta para el alumnado de FP es el período completo durante el cual todo el alumnado de FP tiene que estudiar (al menos) una lengua extranjera, incluso durante su asistencia a la educación infantil, primaria y primera etapa de secundaria.

Figura B5. Diferencia entre el alumnado de educación general y de formación profesional en el número de años dedicados al aprendizaje de una lengua extranjera como asignatura obligatoria, 2021/2022



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

A la vista de la complejidad de la formación profesional y del gran número de itinerarios que existen en algunos países, en este indicador solo se han tomado en consideración los programas que ofrecen acceso directo a la educación terciaria (es decir, CINE-P código "354"). Además, dentro de los márgenes definidos, la información está basada en los programas más representativos, excluyéndose aquellos ofertados por instituciones dedicadas a campos muy específicos (como las bellas artes o las artes escénicas). También se han excluido los programas de educación para adultos, los programas que responden a necesidades educativas especiales o los itinerarios que cuentan con un número muy pequeño de estudiantes. Dentro de estos márgenes, en aquellos casos en que los programas de formación profesional tienen diferente duración se ha elegido el más corto para indicar la edad de finalización. Para obtener más información acerca de la clasificación CINE, consulte CINE 2011 (UNESCO UIS, 2012).

Esta figura se ocupa principalmente de las lenguas a las que el currículo denomina "extranjeras" (o "modernas"). Las lenguas regionales y/o minoritarias (véase la figura B9) y las lenguas clásicas (véase la figura B10) solo se han incluido cuando el currículo les otorga la consideración de optativas frente a las lenguas extranjeras.

Para más información acerca del aprendizaje de una sola lengua extranjera como asignatura obligatoria en educación general, véanse las figuras B1 y B2.

Sin lengua extranjera como asignatura obligatoria: No todo el alumnado está obligado a estudiar una lengua extranjera.

La información se basa en el currículo u otros documentos de orientación emitidos por las administraciones educativas de alto nivel.

Las definiciones de "**currículo**", "**lengua extranjera**", "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**", "**lengua extranjera como asignatura obligatoria**", "**documentos de guía**" y "**administraciones educativas de alto nivel**" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

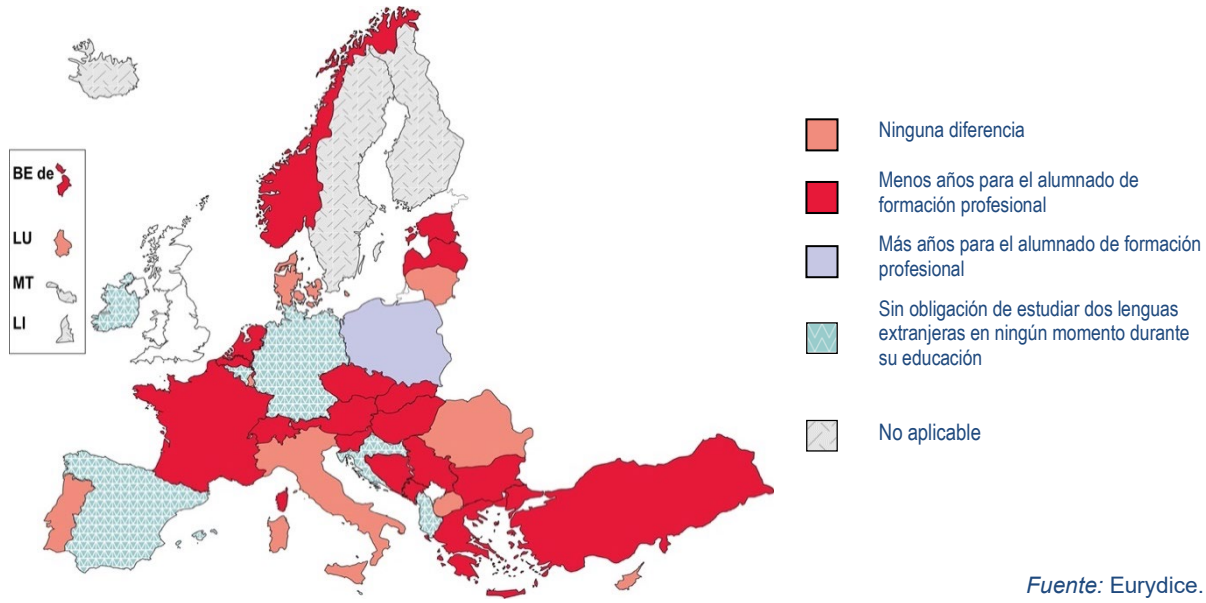
Bélgica (BE de), **Croacia** y **los Países Bajos**: se dan diferencias en la duración de los programas de formación profesional y la figura representa la más corta.
Malta, **Suecia** e **Islandia**: no se ofrecen itinerarios de formación profesional dentro del alcance del indicador.
Finlandia: tras una reforma introducida en 2018, la duración de la enseñanza de lenguas extranjeras no está regulada de forma centralizada para el alumnado de formación profesional. Varía según los requisitos de los estudios en cuestión, el aprendizaje previo del alumnado y el plan de desarrollo de competencias personales del alumnado. Entre los requisitos de competencia para todos los estudios es necesario estudiar dos lenguas extranjeras.
Liechtenstein: la parte de los programas de formación profesional impartida en centros escolares se ofrece en Suiza.

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, EL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL HABRÁ DEDICADO MENOS AÑOS A ESTUDIAR DOS LENGUAS QUE EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN GENERAL

Mientras que en la mayoría de los países el alumnado de formación profesional estudia una lengua extranjera durante el mismo número de años que el alumnado de educación general (véase la figura B5), la misma comparación para la segunda lengua revela mayores diferencias entre el alumnado de formación profesional y el de educación general (figura B6). La figura B6 se basa en los requisitos más bajos en términos del aprendizaje obligatorio de dos lenguas extranjeras para todo el alumnado a lo largo de los numerosos itinerarios individuales en formación profesional y educación general ([35]). Las tasas de participación del alumnado en el aprendizaje de lenguas extranjeras en los dos programas educativos están disponibles en el capítulo C (véase la figura C5).

En 19 sistemas educativos, existe una diferencia en el tiempo dedicado al aprendizaje de dos lenguas extranjeras entre los dos tipos de programas educativos en detrimento de los estudiantes de formación profesional. En la mayoría de los casos, la diferencia en el tiempo dedicado al estudio de lengua extranjera es de tres o cuatro años. Sin embargo, la diferencia es de 2 años en Bulgaria y Grecia y de 1 año en los Países Bajos y Noruega.

Figura B6. Diferencia entre el alumnado de educación general y el de formación profesional en el número de años dedicados al aprendizaje de dos lenguas extranjeras simultáneamente como asignaturas obligatorias, 2021/2022



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Véanse las notas aclaratorias de la figura B5.

Para más información sobre el aprendizaje de dos lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en la educación general, véanse las figuras B1 y B3.

Notas específicas de países

Malta, **Suecia** e **Islandia**: no existe un itinerario de formación profesional dentro del alcance de este indicador.
Finlandia: tras una reforma introducida en 2018, la duración de la enseñanza de lenguas extranjeras no está regulada de forma centralizada para el alumnado de formación profesional. Varía según los requisitos de los estudios en cuestión, el aprendizaje previo del alumnado y el plan de desarrollo de competencias personales del alumnado. Entre los requisitos de competencia para todos los estudios es necesario estudiar dos lenguas extranjeras.
Liechtenstein: la parte de los programas de formación profesional impartida en centros escolares se ofrece en Suiza.

([35]) A efectos de comparación, aquí solo se consideran los itinerarios de formación profesional que dan acceso a la educación terciaria. El número de años previsto para el alumnado de FP es el período completo durante el cual todo el alumnado de FP tiene que estudiar (al menos) dos lenguas extranjeras, incluso durante su asistencia a la educación primaria y primera etapa de secundaria.

En la mayoría de los sistemas educativos con requisitos inferiores para la formación profesional (Bélgica —comunidades germanófona y flamenca—, República Checa, Estonia, Grecia, Francia, Letonia, Países Bajos, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Montenegro y Serbia), el alumnado de formación profesional comienza el aprendizaje de una segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria antes de la segunda etapa de educación secundaria, cuando la educación básica sigue siendo común para todo el alumnado. En la segunda etapa de educación secundaria, este aprendizaje ya no es obligatorio para todo el alumnado de formación profesional (aunque parte de este puede seguir aprendiendo dos lenguas extranjeras), mientras que sigue siendo obligatorio para el alumnado de educación general. En Hungría, Austria, Eslovenia, Eslovaquia, Noruega y Turquía, la segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria atañe únicamente a todo el alumnado de la segunda etapa de educación secundaria general. Por último, en Bulgaria todo el alumnado de formación profesional estudia dos lenguas extranjeras obligatorios durante 2 años, mientras que para el alumnado de educación general son obligatorios durante 4 años, hasta el final de la segunda etapa de educación secundaria.

En ocho países (Dinamarca, Italia, Chipre, Lituania, Luxemburgo, Portugal, Rumanía y Macedonia del Norte), no hay diferencia entre los dos tipos de programas educativos, lo cual significa que al finalizar la educación secundaria, el alumnado de formación profesional y el de educación general habrá estudiado simultáneamente dos lenguas durante el mismo número de años.

Por último, en la comunidad francófona de Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Croacia y Albania, no existe la obligación para todo el alumnado de estudiar dos lenguas, ya sea en educación básica o en la segunda etapa de educación secundaria.

En Polonia, la mayor duración de los programas de formación profesional explica el año adicional dedicado al aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de los alumnos que cursan este tipo de educación.

B

ORGANIZACIÓN

SECCIÓN II – DIVERSIDAD DE LENGUAS EXTRANJERAS IMPARTIDAS

La sección anterior se centraba en el número de lenguas extranjeras que el alumnado estudia como asignaturas obligatorias y la duración de esta obligatoriedad. En esta sección nos centraremos en las lenguas específicas que se imparten en los centros escolares europeos.

La sección comienza analizando las lenguas que son obligatorias para todo el alumnado durante al menos un año escolar (véase la figura B7), para pasar posteriormente a analizar las lenguas extranjeras que todos los centros educativos deben ofrecer y aquellas entre las cuales los centros educativos pueden elegir al crear su currículo de lenguas extranjeras (véase la figura B8). La sección prosigue y examina las lenguas que los planes de estudios a veces consideran alternativas a las lenguas extranjeras, es decir, las lenguas regionales y minoritarias y las lenguas clásicas (véanse las figuras B9 y B10). Otra área de investigación es la enseñanza de la lengua hablada en casa (es decir, la lengua que habla el alumnado en casa) a estudiantes de origen migrante (véase la figura B11). Finalmente, el panorama de las lenguas específicas que se imparten en los centros educativos se completa con una descripción general de las lenguas que se utilizan para impartir el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), es decir, la oferta de aprendizaje en el que se utiliza una lengua diferente de la de escolarización para enseñar varios temas (véase la figura B12).

Todos los indicadores de esta sección se basan en los datos recopilados a través de la Red Eurydice, por lo tanto, cubren 39 sistemas educativos en 37 países. ([36]).

MÁS DE LA MITAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS INCLUYEN UNA LENGUA EXTRANJERA OBLIGATORIA PARA TODO EL ALUMNADO, Y LA MÁS COMÚN ES EL INGLÉS

El estudio de una lengua extranjera es obligatorio en casi todos los países europeos (véase el capítulo B, sección I). La figura B7 examina si las administraciones educativas de alto nivel definen una lengua extranjera específica (o lenguas extranjeras específicas) obligatoria para todo el alumnado durante al menos un año escolar. La atención se centra en el alumnado de educación primaria y primera etapa de secundaria.

Como muestra la figura, en más de la mitad de los sistemas educativos del estudio (22 de 39 sistemas educativos) todo el alumnado está obligado a estudiar una lengua extranjera específica (o lenguas extranjeras específicas). En los otros sistemas, el alumnado o los centros escolares tienen libertad para elegir la lengua o las lenguas de estudio. Las administraciones educativas de alto nivel a menudo orientan esta elección definiendo varias lenguas entre las que los centros educativos o el alumnado debe elegir (véase la figura B8).

En la mayoría de los sistemas educativos con lenguas específicas obligatorias, los documentos oficiales definen solo una lengua obligatoria para todo el alumnado. En Bélgica (Comunidades germanófona y flamenca), Chipre, Suiza e Islandia la obligación se extiende a dos lenguas; y en Luxemburgo, a tres.

El inglés es obligatorio en la mayoría de los sistemas educativos que contemplan la existencia de una lengua extranjera específica que todo el alumnado debe estudiar: en 21 de 22 sistemas educativos (todos excepto Finlandia). En la mayoría de estos sistemas (15 sistemas), el inglés es la única lengua extranjera de estudio obligatorio.

Son pocos los países en los que la lengua extranjera de estudio obligatorio es distinta del inglés.

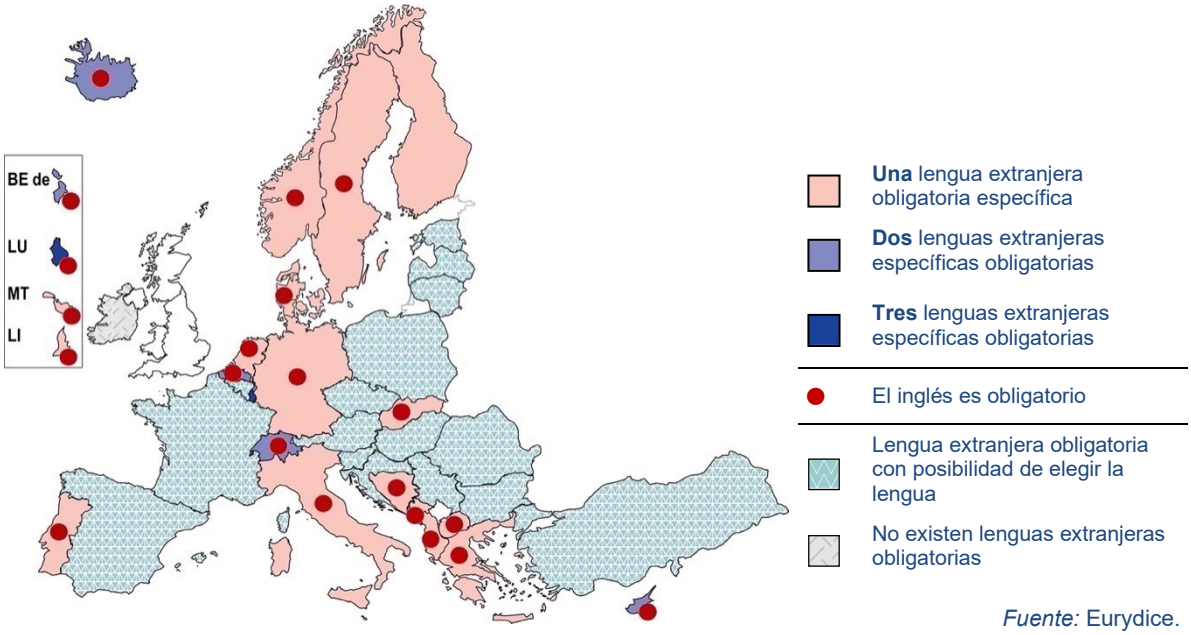
([36]) Para obtener más información sobre los países cubiertos en el presente informe, consúltese la introducción del informe.

El francés es obligatorio para todo el alumnado en Bélgica (Comunidades germanófona y flamenca) y en algunos cantones suizos. En las dos Comunidades belgas y en Luxemburgo, el francés es la primera lengua extranjera que todo el alumnado debe estudiar. En Chipre, es la segunda lengua extranjera obligatoria, después del inglés. En Suiza, el orden varía: en los cantones que definen el francés como lengua extranjera obligatoria, a veces es la primera y otras veces la segunda lengua obligatoria (véanse las notas específicas del país para la figura B7 para obtener más detalles). Cabe destacar que el francés es obligatorio principalmente en países donde es uno de las lenguas oficiales del Estado (todos los países mencionados excepto Chipre; véase la figura A1).

De forma semejante, el alemán es obligatorio en los países en que es una de las lenguas oficiales, como Luxemburgo, así como en todos los cantones no germanófonos de Suiza.

Solamente Finlandia e Islandia contemplan la obligatoriedad de algunas lenguas nórdicas para todo el alumnado. En Finlandia es obligatoria la segunda lengua oficial del Estado (el sueco o el finés, dependiendo de la lengua vehicular del centro). En Islandia, además del inglés, lo es el danés (el noruego o el sueco pueden sustituirlo en determinadas circunstancias).

Figura B7. Lenguas extranjeras específicas obligatorias para todo el alumnado de educación primaria y primera etapa de educación secundaria (CINE 1-2), 2021/2022



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

La figura muestra si el currículo u otros documentos de guía emitidos por las administraciones educativas de alto nivel especifican las lenguas extranjeras obligatorias que todo el alumnado de educación primaria o primera etapa de educación secundaria deben estudiar durante al menos un año escolar; si ese es el caso, se muestra el número de lenguas obligatorias. Cuando se trata de detalles sobre qué lenguas extranjeras son obligatorias para todo el alumnado, solo se muestra el inglés; las lenguas distintas del inglés se especifican en el texto asociado.

Las definiciones de "**currículo**", "**lengua extranjera**", "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**", "**lengua como asignatura obligatoria**", "**documentos de guía**" y "**administración educativa de alto nivel**" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): solo la región de Bruselas capital y los municipios valones conocidos como "la frontera lingüística" (Comines-Warneton, Mouscron, Flobecq y Enghien) tienen una lengua obligatoria específica, que es el neerlandés. En otras partes de la Comunidad francófona de Bélgica, no existe ninguna lengua extranjera específica que sea obligatoria para todo el alumnado.
Bélgica (BE de): el francés es la primera lengua extranjera. El alemán es una lengua específica obligatoria solo en los centros escolares en que el francés es la lengua de enseñanza. En los documentos de guía de la autoridad de alto nivel, el inglés no está definido como lengua extranjera obligatoria. Sin embargo, en la práctica, todos los centros educativos de educación secundaria general obligan al alumnado a estudiar inglés. Por lo tanto, la figura se refiere a dos lenguas extranjeras obligatorias específicas e identifica el inglés como obligatoria.

Alemania: en nueve *Länder*, el inglés es la primera lengua obligatoria. El francés es obligatorio en la región del Sarre.
Irlanda: todo el alumnado debe estudiar las dos lenguas estatales: inglés e irlandés. Sin embargo, el currículo no considera ninguna de ellas como lengua extranjera.
España: el inglés es una lengua específica obligatoria en algunas Comunidades Autónomas (por ejemplo, Comunidad Valenciana, Rioja y Castilla-La Mancha).
Finlandia: el sueco es obligatorio en los centros en que el finés es la lengua de escolarización y el finés en aquellos donde la lengua de escolarización es el sueco.
Bosnia y Herzegovina: el formato de la recopilación de datos fue diferente al de otros países. La información de 2021/2022 se basa en una encuesta de normativas cantonales, donde el inglés es obligatorio en la mayoría.
Suiza: El alumnado debe estudiar de forma obligatoria dos lenguas extranjeras. Las lenguas obligatorias pueden ser todas las oficiales (francés, alemán, italiano y romanche) y el inglés. El orden depende del cantón. Habitualmente, se especifica una lengua oficial del Estado como primera lengua extranjera obligatoria y el inglés como segunda o el inglés como primera lengua extranjera obligatoria y una lengua oficial del Estado como segunda. Más concretamente, en la mayoría de los cantones de habla alemana la primera lengua extranjera obligatoria es el inglés y la segunda el francés (en algunos cantones se invierte el orden): en los cantones de habla francesa, la primera lengua extranjera es el alemán y la segunda el inglés; en el cantón de habla italiana, la primera lengua extranjera obligatoria es el francés y la segunda el alemán.

El análisis de la evolución del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras a lo largo del tiempo revela que las políticas relativas a las lenguas obligatorias gozan de considerable estabilidad en Europa. Sin embargo, en los últimos años se han producido algunos cambios. En la UE, Luxemburgo adoptó, en 2017, una reforma que introducía el francés en la educación infantil a partir de los 3 años. Esto implica que el alumnado ahora estudia francés antes de empezar a estudiar alemán, cuyo aprendizaje inicia a los 6 años (antes de la reforma, el alemán era la primera lengua obligatoria, seguida del francés). Como antes de la reforma, el inglés es ala tercera lengua que debe estudiar todo el alumnado en Luxemburgo. Fuera de la UE, en Montenegro, una reforma de 2017 introdujo el inglés como lengua extranjera obligatoria para todo el alumnado desde el primer grado de educación primaria. Teniendo en cuenta el período más largo que se ha venido aportado a lo largo de las diferentes ediciones de este informe (que cubre las últimas dos décadas), algunos otros países (por ejemplo, Italia, Portugal y Eslovaquia) implementaron reformas que introducían el inglés como asignatura obligatoria (para más detalles, consulte Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2017, p. 44).

La información sobre las lenguas que los documentos de guía definen como obligatorios puede complementarse con datos sobre los porcentajes reales de estudiantes que aprenden diferentes lenguas. Dichos datos se proporcionan en el capítulo C, sección II.

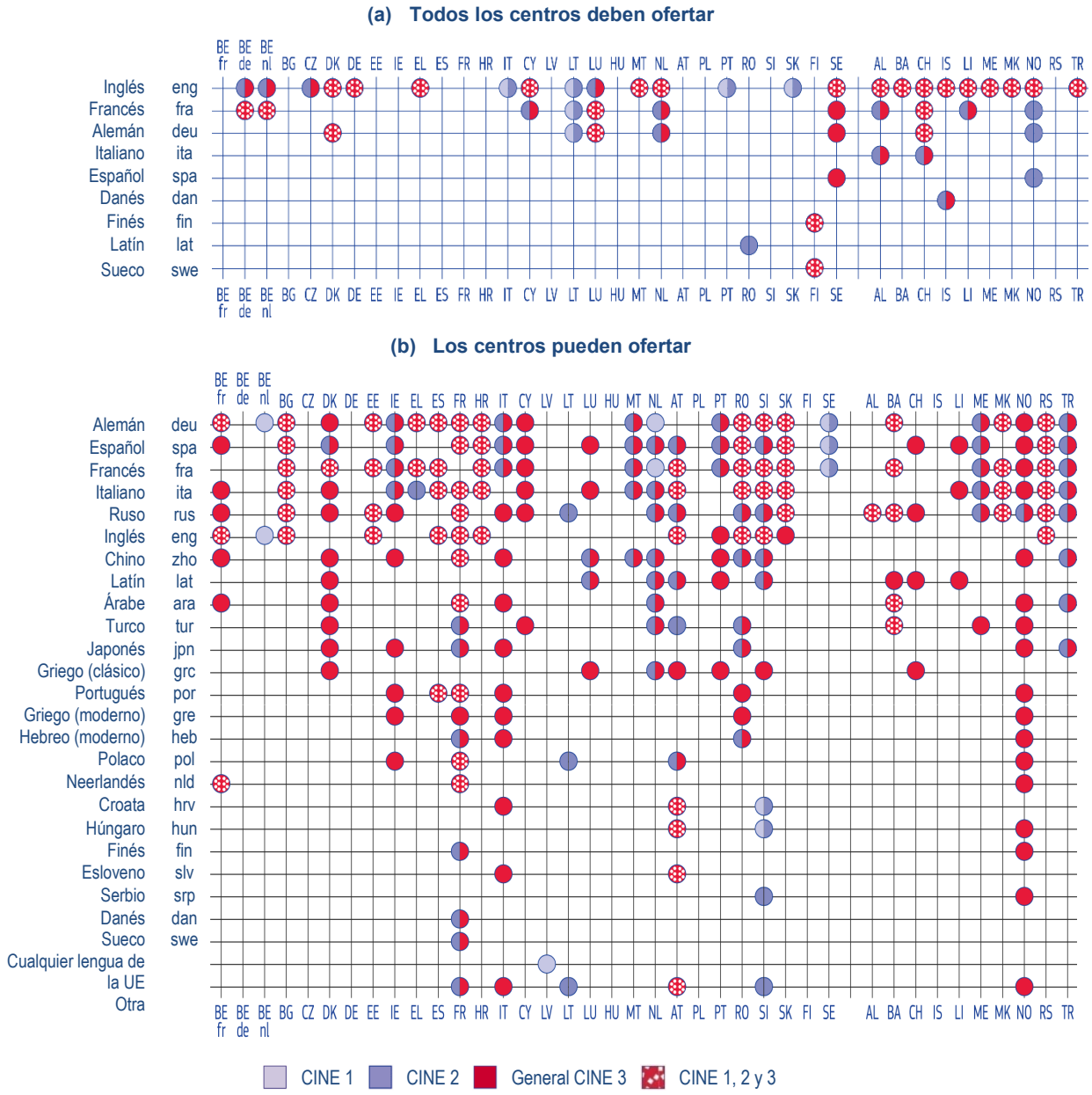
EN POCO MÁS DE UN TERCIO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS, LOS DOCUMENTOS DE GUÍA DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA CENTRAL ESPECIFICAN AL MENOS DOS LENGUAS EXTRANJERAS DEL CURRÍCULO

Las lenguas extranjeras que estudia el alumnado (véase el capítulo C, sección II) dependen de las estipulaciones del currículo. La figura B8 muestra las lenguas extranjeras específicas que se ofrecen en los centros educativos según los documentos de guía de las autoridades de alto nivel. Contiene dos partes: la parte (a) indica las lenguas extranjeras específicas que todos los centros deben ofrecer; la parte (b) ilustra las lenguas extranjeras que los centros pueden ofrecer de forma optativa al alumnado.

En casi todos los países, los documentos de guía de la administración educativa central especifican las lenguas extranjeras que los centros deben ofrecer o pueden ofrecer (o ambos casos) para al menos un nivel educativo. Además, pueden permitir o animar a los centros a ofrecer lenguas distintas de las especificadas. En algunos casos, los documentos de guía hacen referencia explícita a la autonomía de los centros en cuanto a las lenguas que pueden impartir y especifican las que deben impartir (en Bélgica —Comunidad germanófona— y Finlandia). En otros casos, los documentos de guía de la administración educativa central no especifican ni las lenguas que los centros pueden ofrecer ni los que deben ofrecer, lo que otorga a los centros plena autonomía para decidir sobre esta cuestión (en Hungría y Polonia).

En la mayoría de los países, los documentos de guía de la administración educativa de alto nivel especifican una o más lenguas extranjeras que todos los centros deben ofrecer. En la mayoría de los casos, esas lenguas son el inglés seguido del francés o el alemán. Cuando se especifican otras lenguas, a menudo son lenguas oficiales del Estado (finlandés/sueco en Finlandia e italiano en Suiza) o una lengua de un país vecino (italiano en Albania). En muchos casos, especialmente en educación primaria, es obligatorio que el alumnado aprenda las lenguas extranjeras especificadas (véase la figura B7). Además, la figura B8 muestra que el número de lenguas extranjeras específicas aumenta en secundaria. En Suecia, Suiza y Noruega, se deben ofrecer cuatro lenguas extranjeras específicas en todos los centros de primera o segunda etapa de educación secundaria, según el país.

Figura B8. Lenguas extranjeras que aparecen en las recomendaciones o directrices de las administraciones centrales aplicables a la educación primaria y secundaria general, (CINE 1–3), 2021/2022



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Esta figura muestra las lenguas extranjeras que todos los centros escolares deben ofertar según el currículo o siguiendo las pautas de las administraciones educativas centrales. La parte (a) indica las lenguas extranjeras que todos los centros escolares deben ofertar; la parte (b) muestra las lenguas extranjeras que los centros escolares pueden decidir ofertar. En algunos casos, se permite o anima a los centros a ofrecer lenguas adicionales a las especificadas.

Para uno o más niveles educativos, el currículo o los documentos de guía de las administraciones educativas centrales pueden no especificar las lenguas extranjeras que los centros deben o pueden ofrecer. En algunos casos, pueden hacer referencia explícita a la autonomía escolar en este ámbito político.

Esta figura y las notas específicas del país no especifican si las lenguas que se indican deben ofrecerse como primera, segunda o tercera lengua.

Las lenguas clásicas (es decir, el latín y griego clásico) se incluyen únicamente cuando el currículo o las administraciones educativas centrales las designan como alternativas a las lenguas extranjeras.

En cada parte de la figura, las lenguas aparecen en orden descendente, de acuerdo con el número de países que las incluyen en sus documentos curriculares/oficiales centrales. La clasificación no toma en consideración el nivel o niveles educativos para el(los) que la oferta de lenguas extranjeras se recomiendan/exigen. Si aparecen varias lenguas en el mismo número de países, se ordenan de acuerdo con su código ISO 639-3 (véase http://www.sil.org/iso639-3/, última consulta: 13 de julio de 2022).

Las lenguas oficiales de la UE se muestran cuando se imparten en al menos dos sistemas educativos; todas las demás lenguas se muestran cuando se ofrecen en al menos tres sistemas educativos. Todas las lenguas que no se muestran están marcadas como “otra” en la figura y se especifican en las notas específicas de países.

Las definiciones de “**currículo**”, “**lengua extranjera**”, “**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**” y “**documentos de guía**”, figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): en la región de Bruselas capital y en las comunas valonas que gozan de un estatus lingüístico específico junto con la Comunidad flamenca de Bélgica, todos los centros educativos deben ofertar neerlandés como primera lengua extranjera en educación primaria y secundaria general. En los municipios valones con estatus lingüístico específico junto con la Comunidad germanófona, los centros educativos deben ofertar alemán en la educación primaria y secundaria general. A partir de septiembre de 2022, la lengua de signos (francés) se puede ofrecer en la segunda etapa de educación secundaria general.
Alemania: en nueve *Länder*, todos los centros escolares deben ofertar inglés. Todos los centros están obligados a ofertar francés en la región del Sarre.
Francia: “otras” lenguas extranjeras en la educación secundaria general: armenio, camboyano y las lenguas regionales vasco, bretón, catalán, corso, criollo, melanesio, occitano y tahitiano. En la primera etapa de educación secundaria, también se pueden ofrecer: coreano, vietnamita y la lengua regional Galla, las lenguas regionales de Alsacia y las lenguas regionales de Mosela. En la segunda etapa de educación secundaria, también se pueden ofertar: noruego, persa, tamil y las lenguas regionales walisiano y futuniano.
Italia: “otras” lenguas: albanés y serbio y croata, que se considera una sola lengua, el serbocroata.
Lituania: “otras” lenguas son el letón.
Países Bajos: todos los centros de la provincia de Frisia deben ofrecer frisón.
Austria: “otras” lenguas son checo, eslovaco y bosnio/croata/serbio que se enseñan como una sola lengua.
Eslovenia: “otras” lenguas son el macedonio y la lengua de signos (esloveno) en la primera etapa de educación secundaria.
Finlandia: el sueco se debe ofrecer en los centros donde la lengua de escolarización es el finés y el finés se debe ofrecer en los centros en los que la lengua de escolarización es el sueco.
Bosnia y Herzegovina: los centros educativos del cantón de Sarajevo pueden optar por ofertar árabe y turco.
Suiza: las lenguas extranjeras que se ofertan difieren según las regiones lingüísticas y los cantones: los cantones de habla francesa deben ofertar alemán e inglés, los cantones de habla alemana deben ofertar francés e inglés y los cantones de habla italiana deben ofertar alemán, francés e inglés en la educación primaria y secundaria general. El italiano debe impartirse en la educación secundaria general en todos los cantones de habla francesa y alemana. Debe ofertarse romanche en la parte de habla alemana del cantón de los Grisones.
Noruega: “otras” lenguas son albanés, estonio, islandés, amárico, bosnio, dari, filipino, cantonés, coreano, kurdo (sorani), oromo, punjabi, persa, somalí, tamil, lenguaje de señas (noruego), tailandés, tigrinya, urdu y vietnamita.

Además de las lenguas extranjeras que los centros deben ofertar, los documentos de las administraciones de alto nivel a menudo mencionan las lenguas extranjeras que los centros pueden ofertar de forma optativa. Además del inglés, el francés y el alemán, las lenguas extranjeras especificadas con más frecuencia son el español, el italiano y el ruso. Las siguen el chino, el latín, árabe, turco, japonés, griego clásico y portugués. En varios países, las lenguas clásicas (es decir, el latín y el griego clásico) figuran en los documentos de la administración de alto nivel como lenguas extranjeras que pueden ofertar los centros educativos. En otras palabras, son alternativas a las lenguas extranjeras modernas y se pueden estudiar en lugar de estas. Finalmente, de acuerdo con los documentos de la autoridad educativa de alto nivel, en una minoría de países los centros pueden ofertar algunas otras lenguas europeas.

Como era de esperar, el número de lenguas extranjeras específicas que los centros pueden optar por ofertar aumenta en la educación secundaria general, en particular en la segunda etapa de educación secundaria general. Cuando el alumnado alcanza ese nivel educativo, a menudo debe estudiar más de una lengua extranjera o se le da la oportunidad de estudiar varias lenguas extranjeras como asignaturas optativas (véanse las figuras B3 y B4). Por lo tanto, la oferta de lenguas extranjeras en el currículo refleja los requisitos para el alumnado descritas en el currículo.

El número de lenguas extranjeras específicas que pueden ofertar los centros es muy alto en Francia y Austria en los tres niveles educativos. Este número también es particularmente alto en la primera y segunda etapa de educación secundaria general en Hungría, Rumanía y Eslovenia. En algunos países, el currículo especifica un alto número de lenguas extranjeras que los centros educativos pueden ofertar en la segunda etapa de educación secundaria general más específicamente. Este es el caso de Dinamarca, Irlanda, Italia y Noruega.

LAS LENGUAS REGIONALES O MINORITARIAS SE ESPECIFICAN EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN EN LA MITAD DE LOS PAÍSES EUROPEOS

En toda Europa, junto con las lenguas oficiales del estado, las lenguas regionales o minoritarias se hablan en regiones concretas de los países. Si bien el estatus legal y el número de personas que hablan estas lenguas varían mucho, muchas tienen en común cierto grado de precariedad (Gerken, 2022). En la mayoría de los países europeos, la legislación reconoce oficialmente al menos una lengua regional o minoritaria (véase la figura A1) y fomenta su uso en diferentes campos de la vida pública, incluida la administración pública, los servicios legales, la educación, los medios de comunicación, la cultura y la vida económica y social.

La figura B9 se centra en la inclusión de lenguas regionales o minoritarias en la educación, además de indicar si los documentos de la administración educativa de alto nivel como planes de estudio o programas educativos nacionales, documentos de evaluación o examen nacionales, o reglamentos que exigen que los centros proporcionen enseñanza en lenguas específicas, se refieren a la provisión de enseñanza de lenguas regionales o minoritarias y, en su caso, muestra los las lenguas cubiertas.

Como muestra la figura, en aproximadamente la mitad de los sistemas educativos encuestados, los documentos de guía emitidos por las autoridades educativas de alto nivel se refieren específicamente a la oferta de ciertas lenguas regionales o minoritarias. El número de lenguas cubiertas varía de uno o dos (Dinamarca, Grecia, Países Bajos, Eslovenia y Albania) a 10 o más (Francia, Croacia, Italia, Hungría, Polonia, Rumanía y Serbia).

En algunos países, todas las lenguas regionales o minoritarias oficialmente reconocidas (véase la figura A1), y solo estas lenguas regionales o minoritarias, se mencionan específicamente en los documentos de orientación emitidos por las autoridades educativas de alto nivel. Este es el caso de Italia, Hungría, los Países Bajos, Polonia, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Montenegro y Noruega. En Polonia, por ejemplo, todas las lenguas regionales o minoritarias oficialmente reconocidas tienen un currículo básico y los centros educativos están obligados a proporcionar clases en lenguas regionales o minoritarias si se cumplen ciertas condiciones (por ejemplo, se solicita un número mínimo de estudiantes para estudiar la lengua). En los Países Bajos, donde el frisón es una lengua minoritaria reconocida oficialmente, todo el alumnado de educación primaria y primera etapa de educación secundaria del área frisona debe estudiar esta lengua (en consecuencia, todas las escuelas de esta área deben proporcionarlo). Además de la oferta de enseñanza, los documentos de orientación pueden referirse a los exámenes en lenguas regionales o minoritarias. Por ejemplo, en Hungría, el alumnado puede realizar el examen final de finalización de la segunda etapa de educación secundaria (*érettségi*) en cualquiera de las lenguas regionales o minoritarias oficialmente reconocidas.

Figura B9. Lenguas regionales o minoritarias que aparecen específicamente en las recomendaciones o directrices de las administraciones de alto nivel aplicables a la educación primaria y secundaria general, (CINE 1–3), 2021/2022

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Ninguna referencia		●	●	●		●			●	●						●	●		●	
Asturiano	ast											●								
Bielorruso	bel																	●		
Bosnio	bos													●						
Bretón	bre												●							
Búlgaro	bul																			●
Catalán	cat											●	●		●					
Valenciano	cat											●								
Checo	ces													●						
Corso	cos												●							
Casubio	csb																			
Danés	dan							●												
Alemán	deu													●	●			●		●
Griego	ell														●					●
Euskera	eus											●	●							
Feroés	fao						●													
Finés	fin																			
Meänkieli	fit																			
Kven	fkv																			
Francés	fra														●					
Franco-Provenzal	frp												●		●					
Frisón	fry							●												
Friulano	fur														●					
Gallego	glg											●								
Hebreo	heb				●									●						
Croata	hry														●					●
Húngaro	hun													●						
Armenio	hye				●															●
Italiano	ita													●						
Groenlandés	kal						●													
Karaim	kdr																			
Lituano	lit																			
Ladino	lld														●					
Macedonio	mkd													●						
Bajo alemán	nds							●												
Occitano	oci											●	●		●					
Picardo	pcd												●							
Polaco	pol													●				●		●
Criollo	rcf												●							
Romaní	rom				●															●
Rumano	ron																			●
Rusino	rue													●						●
Arrumano (Vlach)	rup																			
Ruso	rus													●				●		
Eslovaco	slk													●						●
Esloveno	slv													●	●					●
Sami	sme																			
Albano	sig													●	●					
Sardo	srd														●					
Serbio	srp													●						●
Tahitiano	tah												●							
Tártaro	tat																			
Turco	tur				●						●									
Ucraniano	ukr													●						●
Sorbio	wen							●												
Yiddish	yid																			
Otras													●							●

Figura B9. Lenguas regionales o minoritarias que aparecen específicamente en las recomendaciones o directrices de las administraciones de alto nivel aplicables a la educación primaria y secundaria general, (CINE 1–3), 2021/2022

		MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
Ninguna referencia		●				●							●	●	●	●					●
Asturiano	ast																				
Bielorruso	bel				●																
Bosnio	bos																●			●	
Bretón	bre																				
Búlgaro	bul						●													●	
Catalán	cat																				
Valenciano	cat																				
Checo	ces				●		●													●	
Corso	cos																				
Casubio	csb				●																
Danés	dan																				
Alemán	deu				●		●		●												
Griego	ell											●									
Euskera	eus																				
Feroés	fao																				
Finés	fin										●								●		
Meänkieli	fit										●										
Kven	fkv																		●		
Francés	fra																				
Franco-Provenzal	frp																				
Frisón	fry		●																		
Friulano	fur																				
Gallego	glg																				
Hebreo	heb				●		●														
Croata	hry			●			●										●			●	
Húngaro	hun			●			●	●	●											●	
Armenio	hye				●																
Italiano	ita						●	●													
Groenlandés	kal																				
Karaim	kdr				●																
Lituano	lit				●																
Ladino	lld																				
Macedonio	mkd											●								●	
Bajo alemán	nds																				
Occitano	oci																				
Picardo	pcd																				
Polaco	pol																				
Criollo	rcf																				
Romaní	rom			●	●		●		●	●	●							●		●	
Rumano	ron																			●	
Rusino	rue								●											●	
Arrumano (Vlach)	rup																	●		●	
Ruso	rus				●				●												
Eslovaco	slk				●		●													●	
Esloveno	slv			●																●	
Sami	sme									●	●								●		
Albano	sig																●	●		●	
Sardo	srd																				
Serbio	srp						●										●	●			
Tahitiano	tah																				
Tártaro	tat				●																
Turco	tur						●											●			
Ucraniano	ukr				●		●		●											●	
Sorbio	wen																				
Yiddish	yid				●						●										
Otra					●															●	

Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Esta figura muestra las lenguas regionales o minoritarias mencionadas en el currículo en documentos oficiales emitidos por las administraciones educativas de alto nivel. No se hace distinción entre niveles educativos, itinerarios o tipos de centro escolar. En algunos países, las lenguas mencionadas pueden ser ofertadas en los centros de algunas regiones solamente. El término “lenguas regionales o minoritarias” tal como se utiliza en la figura incluye el concepto de “lenguas no territoriales”.

Las lenguas del cuadro se han ordenado alfabéticamente de acuerdo con su código ISO 639-3 (véase http://www.sil.org/iso639-3/ [consultado el: 27 de junio de 2022]). Las lenguas que no tienen código ISO 639-3 se marcan como "otras" y se especifican en las notas específicas de países.

Las definiciones de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**", "**lengua no territorial**", "**lengua regional o minoritaria**", "**documentos de guía**" y "**administración educativa de alto nivel)**" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Francia: "otras": galo, kibushi, shimaore (mayotte), lenguas melanesias, lenguas polinesias (wallisiano y futuniano), flamenco occidental y las lenguas regionales de Alsacia y Mosela (conocidos como dialectos alsacianos y franconianos de Mosela).
Hungría: "otras" significa el bayash (un dialecto del romaní).
Polonia: "otras" significa el lemko.
Eslovaquia: los estándares educativos para cuatro lenguas adicionales (búlgaro, checo, croata y polaco) se adoptaron en septiembre de 2022, es decir, al comienzo del curso escolar 2022/2023.
Serbia: "otra" significa el bunjevac.

En otros países, los marcos legales reconocen solamente una lengua oficial (estatal) (véase Figura A1) mientras que los documentos emitidos por administraciones educativas de alto nivel promueven la oferta de lenguas regionales o minoritarias. Este es el caso de Bulgaria, Grecia, Francia, Lituania y Albania. En Francia, por ejemplo, el francés es la única lengua oficial, pero en las áreas donde se hablan lenguas regionales o minoritarias, el alumnado debería poder estudiarlas en todos los niveles educativos, en particular como materias optativas en la educación secundaria. Del mismo modo, en las zonas de Albania habitadas por las minorías macedonia y griega, el alumnado de educación primaria y secundaria debería poder estudiar, además del albanés, su lengua materna. En Grecia, los documentos oficiales emitidos por las administraciones educativas de alto nivel cubren la enseñanza del turco, que se da en algunos centros educativos de población minoritaria. En Bulgaria, en 2017, las administraciones educativas de alto nivel aprobaron currículos para el estudio de hebreo, armenio, romaní y turco, que, si el alumnado lo desea, puede estudiar durante 2 horas a la semana durante 7 años.

No obstante, otro grupo de países otorgan estatus oficial a las lenguas regionales o minoritarias (véase la figura A1) pero no hacen referencia específica a las mismas en documentos oficiales emitidos por las administraciones educativas de alto nivel. Este es el caso de la República Checa, Chipre, Letonia, Portugal y Suiza. No obstante, en algunos casos, sí se hace una referencia de carácter más general. Por ejemplo, en la República Checa, los miembros de las minorías nacionales tienen derecho a recibir educación en su propia lengua.

Por último, algunos países no reconocen oficialmente las lenguas regionales o minoritarias (véase la figura A1) ni hacen referencia a las mismas en los documentos oficiales emitidos por las administraciones educativas de alto nivel (Bélgica, Estonia, Irlanda, Luxemburgo, Malta, Bosnia y Herzegovina, Islandia, Liechtenstein y Turquía).

LAS LENGUAS CLÁSICAS SON OBLIGATORIAS PARA AL MENOS PARTE DEL ALUMNADO DE SEGUNDA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CASI LA MITAD DE TODOS LOS PAÍSES EUROPEOS

A fin de ofrecer una imagen completa del aprendizaje de lenguas en los centros educativos europeos, es importante tener en cuenta la oferta de lenguas clásicas. De hecho, los currículos nacionales a menudo el griego clásico y el latín no se consideran "lenguas extranjeras" y, por tanto, no se incluyen en los otros indicadores de esta sección. Por lo tanto, para complementar los datos presentados anteriormente, este indicador tiene en cuenta la oferta de lenguas clásicas independientemente de cómo las clasifique el currículo. El indicador se centra en la oferta de lenguas clásicas en la primera y segunda etapa de educación secundaria general.

La figura B10 se concentra en dos tipos de regulaciones con respecto a la oferta de lenguas clásicas. El primer tipo de normas establece las lenguas clásicas como asignaturas obligatorias, lo que significa que el alumnado debe estudiar griego clásico o latín. Este requisito puede aplicarse a todo el alumnado durante al menos una parte de su educación secundaria (por ejemplo, un año escolar) o solo a algunas

categorías de estudiantes. El segundo tipo de normativa establece el derecho de (todos o algunos) estudiantes a estudiar griego clásico o latín, lo que significa que el alumnado puede decidir si estudiará estas lenguas, mientras que las administraciones educativas deben asegurarse de que la oferta lingüística se corresponda con la opción del alumnado. En cada uno de los casos anteriores, el griego clásico o el latín pueden estudiarse como asignaturas por derecho propio o dentro de asignaturas que cubran áreas más amplias (por ejemplo, "estudios clásicos").

Como muestra la parte (a) de la figura B10, en la primera etapa de educación secundaria, las recomendaciones o directrices rara vez establecen el requisito de que todo el alumno estudie lenguas clásicas. Rumanía es el único país donde todo el alumnado de primera etapa de educación secundaria tiene que estudiar latín, que se incluye en la materia de séptimo grado "Latín y cultura románica". Grecia y Chipre son los únicos países donde todo el alumnado de primera etapa de educación secundaria tiene que estudiar griego clásico.

En algunos otros países (o sistemas educativos), el requisito de estudiar lenguas clásicas en la primera etapa de educación secundaria se aplica solo al alumnado en itinerarios específicos (la Comunidad flamenca de Bélgica, Alemania, Croacia, los Países Bajos, Suiza y Liechtenstein). Por ejemplo, en Alemania, son obligatorios para el alumnado que desea obtener el *Allgemeine Hochschulreife* en un *Gymnasium* especializado en lenguas clásicas. En Liechtenstein, durante los años inferiores del *Gymnasium*, todo el alumnado tiene que estudiar latín. En la Comunidad flamenca de Bélgica, Croacia y Suiza, el alumnado de primera etapa de educación secundaria puede especializarse en estudios clásicos y, por lo tanto, el griego clásico o el latín se convierten en una parte integral de su currículo.

En cuatro países (Alemania, Francia, Luxemburgo y Austria), el alumnado de primera etapa de educación secundaria tiene derecho a elegir griego clásico o latín como asignaturas optativas. En Francia, este derecho se aplica a todo el alumnado de primera etapa de educación secundaria y cubre tanto el griego clásico como el latín. En Alemania, Luxemburgo y Austria, el derecho afecta únicamente a estudiantes en itinerarios específicos. Por ejemplo, en Luxemburgo, el alumnado que estudia en el "itinerario clásico" puede elegir latín, lenguas clásicas (griego clásico y latín) o chino. En Alemania, la primera lengua extranjera para el alumnado del *Gymnasium* tiene que ser una lengua extranjera moderna o el latín.

El número de países que tienen recomendaciones o directrices para que el alumnado estudie lenguas clásicas es mucho mayor en la segunda etapa de educación secundaria general que en la primera etapa.

Todo el alumnado de segunda etapa de educación secundaria general en Croacia, Bosnia y Herzegovina, Montenegro y Serbia debe estudiar latín durante al menos un año escolar. En Croacia, además de que todo el alumnado debe estudiar latín durante 1 año, el que opta por el "programa clásico" tienen que estudiar latín (y griego clásico) durante toda la educación secundaria (primera y segunda etapa). En otros 13 sistemas educativos, el latín es obligatorio solo para estudiantes en algunos itinerarios. Como muestra el ejemplo anterior de Croacia, estos itinerarios a veces comienzan en la primera etapa de educación secundaria.

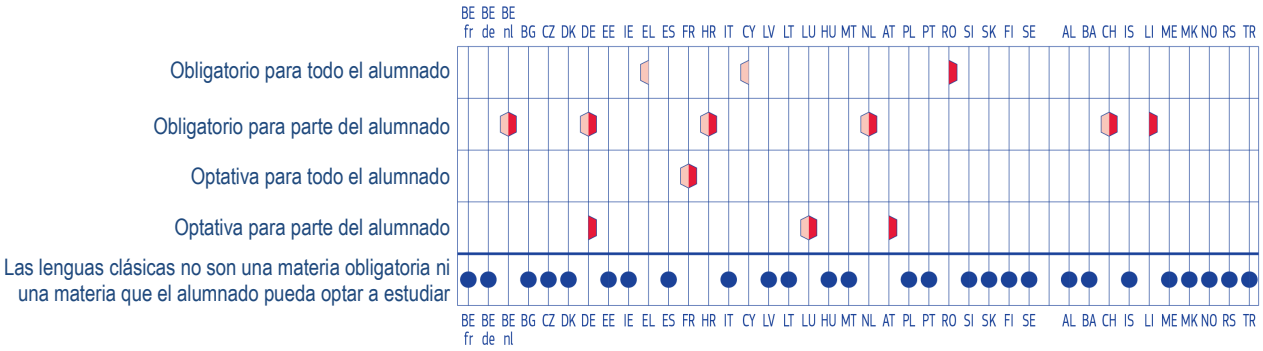
El griego clásico es obligatorio en la segunda etapa de educación secundaria general en menos sistemas educativos que el latín. Todo el alumnado de Grecia y Chipre debe estudiar esta lengua al comienzo de la segunda etapa de educación secundaria. En Grecia, el alumnado de segunda etapa de educación secundaria puede especializarse aún más en estudios clásicos y, para el alumnado de este itinerario, el griego clásico (junto con el latín) es obligatorio más allá del período en que es obligatorio para todo el alumnado. En ocho sistemas educativos adicionales, el griego clásico es obligatorio solo para estudiantes en itinerarios específicos. Para este alumnado, el griego clásico suele ser obligatorio junto con el latín.

En Francia, en la segunda etapa de educación secundaria general, al igual que en la primera etapa de educación secundaria, todo el alumnado tiene derecho a estudiar las lenguas clásicas como asignaturas optativas. En otros países europeos, el alumnado de segunda etapa de educación secundaria general

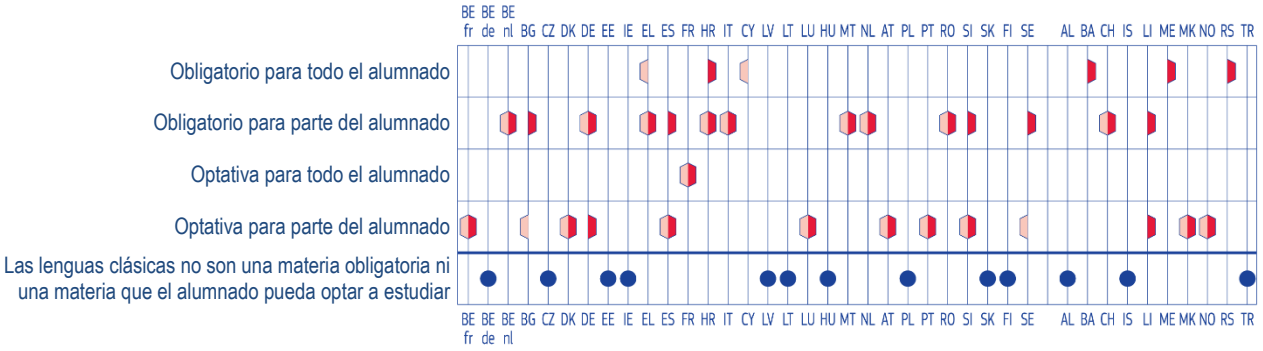
tiene derecho a estudiar lenguas clásicas, pero solo en algunos itinerarios. Más concretamente, en 11 sistemas educativos, el alumnado de algunos itinerarios tiene derecho a estudiar latín y en 11 sistemas, el alumnado de algunos itinerarios puede optar por estudiar griego clásico. Estos dos grupos de sistemas educativos se superponen en gran medida, ya que tanto el griego clásico como el latín se encuentran comúnmente entre las materias optativas. Por ejemplo, en Portugal, tanto el griego clásico como el latín son materias optativas para el alumnado que opta por el itinerario de "lenguas y humanidades".

Figura B10. El estudio del griego clásico y el latín en la educación secundaria general (CINE 2-3), 2021/2022

(a) Primera etapa de educación secundaria (CINE 2)



(b) Segunda etapa de educación secundaria general (CINE 3)



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Esta figura muestra si el griego clásico y el latín son obligatorios para (todo o parte) del alumnado y si (todo o parte) del alumnado tiene puede optar a estudiar estas lenguas. La información se basa en el currículo u otros documentos de orientación emitidos por las administraciones (educativas) de alto nivel.

El griego o el latín clásicos pueden estudiarse como asignaturas por elección propia o dentro de asignaturas que cubran áreas más amplias (p. ej., "estudios clásicos"). La figura considera ambas situaciones.

Las definiciones de "**lengua clásica**", "**lengua extranjera**", "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**", "**lengua extranjera como asignatura obligatoria**", "**lengua extranjera como asignatura optativa**" y "**documentos de guía**" "**administración educativa de alto nivel**" figuran en el Glosario.

Nota específica de país

Bélgica (BE fr): tras una reforma curricular en curso, el latín se convertirá en una materia obligatoria durante los primeros 2 o 3 años de la primera etapa de educación secundaria (CINE 2) a partir de 2028.

En general, teniendo en cuenta los dos niveles educativos del estudio, los países en los que el alumnado debe estudiar lenguas clásicas de forma obligatoria y opcional en la educación secundaria suelen ser aquellos en los que la lengua estatal proviene directamente del griego clásico o el latín o aquellos en los que la educación secundaria general consta de diferentes especializaciones de estudio, además de incluir itinerarios muy orientados académicamente.

También cabe destacar que, cuando la normativa de los países no establece que el alumnado estudie lenguas clásicas de forma obligatoria u optativa, los centros educativos aún pueden ofrecer estas lenguas. Por ejemplo, en Polonia, una normativa que ha estado en vigor desde 2021/2022 permite a las direcciones de los centros educativos de segunda etapa de secundaria decidir qué materias optativas impartirán de entre una lista de materias que incluye latín. Al igual que para otras asignaturas optativas, existe un currículo estatal para el latín. Además, en Polonia, los centros educativos de segunda etapa de educación secundaria en ocasiones ofrecen la asignatura "Latín y cultura antigua", para la cual también existe un currículo. Del mismo modo, en Eslovaquia los centros educativos de segunda etapa de educación secundaria pueden optar por ofrecer latín y, si lo hacen, utilizan el currículo estatal para esta asignatura. En la Comunidad francófona de Bélgica y en Eslovenia, el latín puede incluirse en el conjunto de asignaturas optativas que se imparten en la primera etapa de educación secundaria, y en Finlandia el latín puede incluirse como asignatura optativa tanto en la primera etapa de educación secundaria como en la segunda etapa de educación secundaria general. En la Comunidad flamenca de Bélgica y Hungría, la autonomía de los centros para impartir lenguas clásicas afecta tanto al griego clásico como al latín, y se aplica tanto a la primera como a la segunda etapa de educación secundaria. Esta selección de ejemplos muestra que el alumnado de educación secundaria general puede tener la oportunidad de estudiar lenguas clásicas incluso cuando no existe una normativa de primer nivel que les exija o les permita hacerlo.

EN MUY POCOS PAÍSES SE OFRECEN CLASES DE LA LENGUA DEL HOGAR AL ALUMNADO INMIGRANTE

En Europa, la oferta de lenguas en el currículo varía en gran manera. Además de la lengua de escolarización, el currículo puede incluir lenguas extranjeras y antiguas (véanse las figuras B8 y B10). Las lenguas regionales y minoritarias, que son habladas por grupos más pequeños de personas de un estado que se han asentado en otro estado durante generaciones, también están presentes en los centros educativos de muchos países (véase la figura B9).

La figura B11 se centra en la enseñanza de la lengua que se habla en casa. Más exactamente, examina si, de acuerdo con documentos curriculares u oficiales, el alumnado de origen migrante que no habla la lengua de escolarización en casa tiene la posibilidad (con condiciones) de estudiar en la lengua que habla en casa.

La lengua hablada en casa por el alumnado de origen migrante no debe confundirse con las lenguas regionales o minoritarias. A diferencia de los hablantes de "lenguas regionales o minoritarias", los hablantes de origen inmigrante no se han asentado en su país de acogida durante generaciones. Además, no pueden ser ciudadanos de su país de acogida, particularmente en el caso de alumnado de origen inmigrante recién llegado.

Como muestra la figura B11, el alumnado de origen inmigrante tiene derecho a la enseñanza de la lengua que habla en casa en solo seis países, que en su mayoría están situados en el norte de Europa. Este derecho solo se da con condiciones.

Uno de los requisitos previos para la organización de clases en la lengua hablada en casa es que se dé un número mínimo de estudiantes interesados. Este número es 5 en Suecia y Lituania, 10 en Estonia y 12 en Austria. El alumnado interesado puede provenir de diferentes clases o centros.

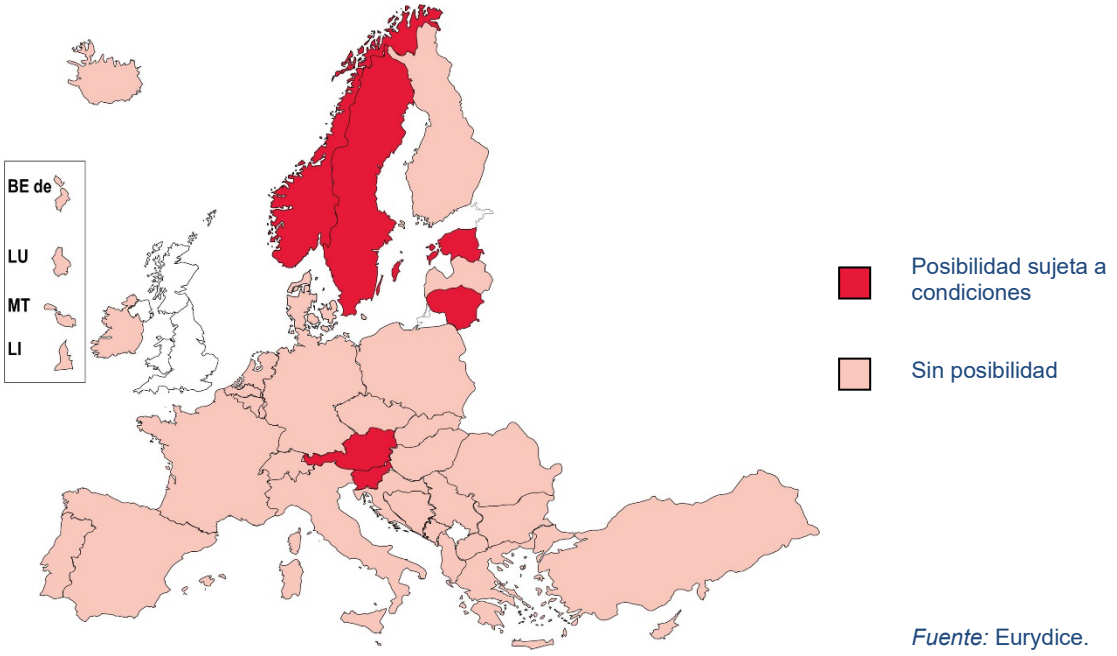
La disponibilidad de profesores determina si se puede impartir enseñanza en la lengua hablada en casa en Lituania, Austria, Suecia y Noruega. En Suecia, cuando los candidatos a docentes no tienen las cualificaciones formales necesarias para dar clase, el equipo directivo decide si tienen las competencias necesarias para enseñar las lenguas habladas en casa. En Noruega, cuando no se dispone de personal adecuado, el municipio debe buscar opciones alternativas, como la educación a distancia.

Otras condiciones se aplican específicamente al alumnado. En Suecia, la lengua en cuestión debe ser una que el alumnado utilice en su comunicación diaria en casa, lo que implica que el alumnado ya debe tener algún conocimiento de la lengua.

Finalmente, en Eslovenia los centros educativos pueden solicitar fondos públicos específicos para apoyar la oferta de clases en la lengua hablada en casa. Las clases en la lengua hablada hogar las ofrecen partes interesadas externas a los centros educativos con la condición de que haya suficiente interés y que haya profesorado disponible.

En cuatro países (Austria, Finlandia, Suecia y Noruega), el compromiso de las administraciones educativas de alto nivel con la enseñanza de la lengua hablada en casa también lo demuestra la oferta de planes de estudio o planes de estudios específicos para esa enseñanza.

Figura B11. Posibilidad de elegir enseñanza en la lengua hablada en casa para alumnado de origen inmigrante en educación primaria y secundaria general (CINE 1–3), 2021/2022



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

La figura muestra si, de acuerdo con la documentación de las autoridades educativas de alto nivel, el alumnado de origen migrante que no hablan la lengua de escolarización en casa tienen derecho a la enseñanza en la lengua hablada en casa.

El derecho, como se muestra en la figura, se refiere a las condiciones/marcos políticos que establecen el derecho del alumnado de origen inmigrante a la enseñanza en la lengua hablada en casa. El concepto de "derecho" implica que el alumnado en cuestión puede acceder a recibir enseñanza en la lengua del hogar. Cuando este derecho está sujeto a ciertas condiciones (un número mínimo de alumnado interesado, etc.), estas se expresan en los documentos de dirección (y se especifican en el análisis relacionado con la figura B11). La enseñanza de la lengua hablada en casa puede tener lugar dentro o fuera del entorno escolar formal o del horario escolar.

Queda excluida del ámbito de aplicación de la figura la enseñanza en la lengua del hogar organizada o financiada por el país de origen del alumnado o por organizaciones no gubernamentales.

Dado que en todos los países donde el alumnado tiene derecho a la enseñanza en la lengua del hogar deben cumplirse condiciones específicas, la figura muestra solo dos categorías: "derecho sujeto a algunas condiciones" y "sin derecho".

Las definiciones de "**lengua del hogar**", "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**", "**alumnado de origen inmigrante**" y "**documentos de guía**" figuran en el Glosario.

El alumnado de origen inmigrante puede aprovechar algunas medidas de política lingüística o legislación que se enfoca en lenguas específicas. Por ejemplo, en la Comunidad francófona de Bélgica, las lenguas en cuestión (chino, español, griego, italiano, marroquí, turco, tunecino, portugués y rumano) son las de los nueve países con las que la Comunidad francófona de Bélgica ha establecido alguna asociación. Las familias deben presentar una solicitud al centro educativo para que sus hijos/as puedan disponer de las clases de lengua. En Irlanda, de acuerdo con la estrategia nacional sobre las lenguas

extranjeras, vigente desde 2017, las lenguas más habladas por el alumnado de origen inmigrante (polaco, lituano y portugués) pueden formar parte del currículo y estudiarse para las pruebas nacionales. En estos dos sistemas educativos, los cursos de lenguas antes mencionados están disponibles para todo el alumnado, es decir, no solo para el de origen inmigrante.

Por último, según la directiva del Consejo de 1977 sobre la educación de los hijos de los trabajadores inmigrantes, los Estados miembros de la UE deben "adoptar las medidas adecuadas para promover la enseñanza de la lengua materna y la cultura del país de origen" para "los hijos sujetos a la escolaridad obligatoria, tal como venga determinada por la legislación del Estado de acogida" y "que estén a cargo de todo trabajador nacional de otro Estado miembro" ([37]). Algunos países, como Dinamarca, incluyen alumnado no ciudadano de los países del Espacio Económico Europeo que no forman parte de la UE, es decir, Islandia, Liechtenstein y Noruega.

Unos pocos países (Alemania, Austria, Eslovenia, Finlandia y Suecia) supervisan la enseñanza de la lengua hablada en casa, es decir, recopilan sistemáticamente datos relacionados con esta área y los analizan para tomar decisiones políticas informadas. En Alemania, un estudio llevado a cabo por Mediendienst Integration, una plataforma de información sobre migración y discriminación en 2012 por el Consejo de Migración, muestra que en 2021/2022, 140 000 estudiantes de origen inmigrante estudiaron sus lenguas maternas ([38]). En Austria, un informe oficial indica que, en 2018/2019, se enseñaron 26 lenguas como lenguas maternas a 31 173 estudiantes de origen inmigrante ([39]). En Eslovenia, según el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 511 estudiantes asistieron a clases en lengua materna en 2020/2021 ([40]). En Finlandia, en 2020, 42 636 estudiantes aprendieron su lengua materna en la educación obligatoria. Los cursos se impartieron en 57 lenguas ([41]). Finalmente, en Suecia, las estadísticas oficiales muestran que 187 000 estudiantes recibieron enseñanza en la lengua del hogar en 2020/2021. Las lenguas más estudiadas fueron el árabe (58 700 estudiantes) y el somalí (17 200 estudiantes) ([42]).

ADEMÁS DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS, A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA AICLE A MENUDO SE IMPARTEN LENGUAS REGIONALES O MINORITARIAS

AICLE se refiere a la educación bilingüe o de inmersión, donde algunas asignaturas, como las matemáticas, la geografía y las ciencias naturales, se imparten en una lengua diferente de la de escolarización. El objetivo de este tipo de oferta es aumentar la competencia del alumnado en lenguas distintas a la de escolarización.

La figura B12 presenta la existencia de programas AICLE en educación primaria y secundaria general, y el estatus de las lenguas utilizadas para impartir AICLE. La figura se complementa con un anexo (anexo 2), que proporciona detalles de la oferta AICLE en cada país del estudio (lenguas utilizadas para impartir AICLE y niveles educativos cubiertos).

Como muestra la figura, los programas AICLE existen prácticamente en todos los países europeos. Solo Grecia, Bosnia y Herzegovina, Islandia y Turquía no ofrecen programas AICLE.

El tipo de programa AICLE más usado, que se aplica en 29 sistemas educativos (de 35 con programas AICLE), consiste en impartir algunas materias en la lengua de escolarización (la lengua estatal) y otras materias en una lengua extranjera. La mayoría de los sistemas educativos con este tipo de programa AICLE tienen hasta tres combinaciones de lenguas diferentes (por ejemplo, lengua estatal e inglés,

([37]) Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes.
([38]) https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf
([39]) https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&search %5Bcat %5D=4&pub=824
([40]) https://www.gov.si/teme/jeziki-v-vzgoji-in-izobrazevanju/
([41]) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2020.pdf
([42]) https://www.skolverket.se/download/18.7f8c152b177d982455e15bc/1616397146883/pdf7920.pdf

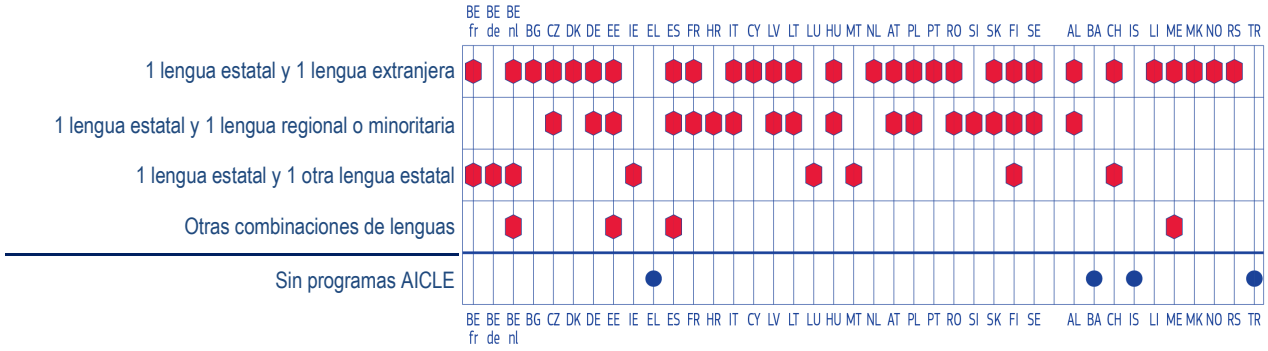
lengua estatal y francés, y lengua estatal y alemán). Sin embargo, en algunos sistemas educativos el número de combinaciones lingüísticas supera las 10 (véase la información para Alemania y Francia en el Anexo 2). Teniendo en cuenta las lenguas extranjeras específicas en las que se imparte AICLE, el inglés, el francés y el alemán, y en menor medida el español y el italiano, son las lenguas más utilizadas.

El segundo tipo de programa AICLE más extendido, implantado en 18 sistemas educativos, consiste en impartir unas materias en la lengua estatal y otras materias en una lengua regional o minoritaria. Al igual que para el tipo anterior, el número de combinaciones de lenguas que el alumnado puede elegir difiere entre los sistemas educativos. Pueden elegir entre una opción de lengua (por ejemplo, lengua estatal y polaco en República Checa) y más de 10 opciones (en Francia, Hungría y Rumanía).

Otro tipo de programa AICLE está presente en países con varias lenguas estatales (véase la figura A1), que a menudo cuentan con programas que imparten diferentes materias en dos lenguas estatales. Este tipo de programa AICLE se da en Bélgica, Irlanda, Luxemburgo, Malta, Finlandia y Suiza.

Un número limitado de países ofrece programas AICLE que no se ajustan a ninguna de las categorías anteriores. Por ejemplo, en la Comunidad flamenca de Bélgica, algunos programas AICLE implican la enseñanza, en paralelo, en más de dos lenguas, específicamente dos o las tres lenguas estatales (véase la figura A1) y una lengua extranjera. Del mismo modo, en España existen programas AICLE en más de dos lenguas y, además, programas en los que unas asignaturas se imparten en una lengua regional y otras en una lengua extranjera (la lengua estatal, el español, se utiliza en estos programas solo dentro de la asignatura *Lengua Castellana y Literatura*). Este tipo de programa AICLE también se encuentra en Estonia y Montenegro, donde algunos centros educativos ofrecen programas que imparten algunas materias en una lengua minoritaria (ruso en Estonia y albanés en Montenegro) y otras en una lengua extranjera (inglés en ambos países).

Figura B12. Existencia de programas AICLE y status de las lenguas utilizadas en AICLE en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2021/2022



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

La figura muestra las combinaciones de lenguas que se utilizan en AICLE como se especifica en el currículo u otros documentos de guía emitidos por las autoridades (educativas) de más alto nivel (las excepciones en las que las lenguas no se especifican en estos documentos se enumeran en las notas específicas de cada país en el Anexo 2).

La oferta que se muestra cubre al menos un nivel educativo en el rango CINE 1-3. La figura no especifica el nivel. Esta información se proporciona en el Anexo 2.

El término "lengua regional o minoritaria" tal como se utiliza en la figura incluye el concepto de "lenguas no territoriales". La figura considera lenguas regionales o minoritarias tanto con estatus oficial como sin estatus oficial.

No se han incluido en la figura:

- los programas educativos que se ofertan en su lengua materna a alumnado que tiene un conocimiento insuficiente de la lengua de escolarización (véase la figura E9);
- los programas de escuelas internacionales.

Las definiciones de "**Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)**", "**lengua extranjera**", "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**", "**lengua de escolarización**", "**lengua no territorial**", "**lengua regional o minoritaria**", "**lengua del estado**" y "**autoridad (educativa) de alto nivel**" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país al final del Anexo 2.

Si bien ninguno de los sistemas educativos del estudio ofrece los (cuatro) tipos de programas AICLE que se muestran en la figura B12, cuatro cuentan con tres tipos de programas (la Comunidad flamenca de Bélgica, Estonia, España y Finlandia). En 16 sistemas educativos se encuentran dos tipos de programas AICLE. La mayoría de los sistemas educativos con dos tipos de programas AICLE ofrecen programas impartidos en la lengua estatal y una lengua extranjera, y en la lengua estatal y una lengua regional o minoritaria (República Checa, Alemania, Francia, Italia, Letonia, Lituania, Hungría, Austria, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia y Albania). En 15 sistemas educativos, solo existe un tipo de programa AICLE, que en general implica la lengua estatal y una lengua extranjera (Bulgaria, Dinamarca, Chipre, los Países Bajos, Portugal, Liechtenstein, Macedonia del Norte, Noruega y Serbia). Otras organizaciones en los sistemas educativos con un tipo de programa AICLE son programas con dos lenguas estatales (la Comunidad germanófona de Bélgica, Irlanda, Luxemburgo y Malta) y aquellos que combinan la lengua estatal con una lengua regional o minoritaria (Croacia y Eslovenia).

No existe ninguna indicación de que los programas AICLE se encuentren más concentrados en un determinado nivel educativo. De hecho, en la mayoría de los países europeos existen programas AICLE en todos los niveles educativos del estudio, es decir, educación primaria y primera y segunda etapa de educación secundaria. Sin embargo, los países a menudo ofrecen opciones de lenguas específicas solo en niveles educativos específicos. Esto significa que no todas las opciones AICLE que existen en un país están disponibles en todos los niveles educativos (véase el Anexo 2 para obtener más detalles).

C

PARTICIPACIÓN

SECCIÓN I – NÚMERO DE LENGUAS EXTRANJERAS QUE ESTUDIA EL ALUMNADO

Garantizar que todo el alumnado tenga la oportunidad de estudiar lenguas extranjeras es un objetivo de la política europea. En 2002, en la reunión del Consejo Europeo en Barcelona, los jefes de Estado y de Gobierno señalaron la importancia de "enseñar al menos dos lenguas extranjeras desde edades muy tempranas" ([43]). La recomendación del Consejo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas ([44]) reiteró este objetivo invitando a los Estados miembros a ayudar a la juventud a adquirir, al final de la segunda etapa de educación secundaria, competencias en dos lenguas distintas de la lengua de escolarización. Esta población debería ser capaz de utilizar una de estas dos lenguas con eficacia para fines sociales, de aprendizaje y profesionales, y el otro para interactuar con los demás con cierta fluidez.

Teniendo en cuenta el objetivo anterior de dotar a la población joven de competencias en dos lenguas extranjeras, esta sección presenta datos sobre el número de lenguas extranjeras que estudia el alumnado, según el nivel educativo y el itinerario. Más concretamente, se centra en el porcentaje de alumnado que estudia una lengua extranjera en primaria (véase la figura C1) y dos o más lenguas extranjeras en la primera etapa de secundaria (véase la figura C3). También se exponen las diferencias en esos porcentajes entre 2013 y 2020 ([45]) (véanse las figuras C2 y C4, respectivamente). Además, esta sección examina las diferencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras entre el alumnado de educación general y el alumnado de FP de segunda etapa de secundaria en 2020 (véase la figura C5) y las compara con 2013 (véase la figura C6). Finalmente, muestra el número medio de lenguas extranjeras que estudia el alumnado de educación primaria y secundaria (véase la figura C7).

La sección utiliza datos de la base de datos de Eurostat/UOE sobre el número de lenguas que estudia el alumnado en determinados años de referencia. La mayoría de los datos presentados consideran la población estudiantil en un nivel educativo específico, es decir, educación primaria, primera etapa de secundaria o segunda etapa de educación secundaria ([46]). Por lo tanto, los datos no revelan qué lenguas y la cantidad de lenguas que estudia el alumnado durante cada año de escolaridad en cada nivel educativo, pero ofrecen una visión general de las lenguas que estudia el alumnado (y la cantidad de estudiantes que lo hace) en todos los grados en un nivel educativo y en un año de referencia determinado. Sin embargo, un indicador en la sección (que se muestra en la figura C1b) proporciona datos relacionados con la edad y, por lo tanto, permite entender mejor la cantidad de lenguas que estudia el alumnado a una edad determinada.

La base de datos de Eurostat/UEO solo incluye las lenguas consideradas como extranjeras en el currículo elaborado por las administraciones educativas de alto nivel. Las lenguas regionales o minoritarias solamente se incluyen cuando el currículo las designa como alternativas a las lenguas

([43]) Conclusiones de la Presidencia – Consejo Europeo de Barcelona 15 y 16 de marzo de 2002, C/02/930.
([44]) Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, DOUE C 189 de 5/6/2019, p. 17.
([45]) Los años de referencia son los cursos escolares 2012/2013 y 2019/2020, respectivamente.
([46]) Los datos de Eurostat utilizados como base para el capítulo C cubren al alumnado que sigue programas de educación formal en los niveles de primaria, primera y segunda etapas de educación secundaria. En función del país y la organización de su sistema educativo, los datos pueden (o no) incluir estudiantes fuera del rango de edad típico asociado con estos niveles. Por ejemplo, puede que se incluya la enseñanza de personas adultas de "segunda oportunidad", si es parte del sistema de educación formal en estos niveles educativos. La información sobre si los datos del país incluyen programas de enseñanza de personas adultas puede encontrarse en los informes nacionales de calidad, Sección 6,3,1. (véase el sitio web de Eurostat [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/educ_uoe_enr_esms.htm]). Además, cuando se hace referencia a la FP (segunda etapa de secundaria), los datos de Eurostat se refieren a todos los programas de FP (segunda etapa de secundaria) que existen en un país, mientras que los datos de Eurydice tienen en cuenta únicamente los programas con el código CINE 354 (véanse las figuras B5 y B6). Por lo tanto, los datos de Eurostat cubren una gama más amplia de programas de FP (segunda etapa de secundaria) que los datos de Eurydice.

extranjeras, y tampoco lo hacen las lenguas cuyo estudio se ofrece de forma añadida al currículo básico, ni los datos sobre alumnos extranjeros que estudian su lengua nativa en clases especiales o aquellos que estudian la lengua de escolarización del país de acogida.

La base de datos de Eurostat/UOE no abarca todos los sistemas educativos para los que Eurydice dispone de información, así en esta sección faltan datos para la Comunidad germanófona de Bélgica, Albania, Suiza, Montenegro y Turquía.

EN LA UE, EL 86 % DEL ALUMNADO DE PRIMARIA ESTUDIA AL MENOS UNA LENGUA EXTRANJERA

En todos los países excepto Irlanda ([47]), el alumnado estudia lengua(s) extranjera(s) como materia(s) obligatoria(s) en la educación primaria. Este aprendizaje comienza habitualmente en educación primaria, entre los seis y los ocho años (véase la figura B1). Tal como muestra la figura C1a, en el conjunto de la UE, el 86,1 % del alumnado de primaria estudia al menos una lengua extranjera. Sin embargo, en el ámbito de país, las tasas de participación en el aprendizaje de lenguas de todo el alumnado matriculado en educación primaria pueden variar enormemente de un país a otro, en función de la edad a la que la enseñanza de lengua extranjera adquiere carácter obligatorio.

En 15 países, al menos el 96 % del alumnado de educación primaria estudia una o más lenguas extranjeras ([48]). En todos ellos, el aprendizaje obligatorio de una lengua extranjera comienza el primer año de educación primaria, que corresponde a la edad de 5 años en Malta, 7 años en Croacia, Letonia y Polonia y 6 años en los 11 países restantes.

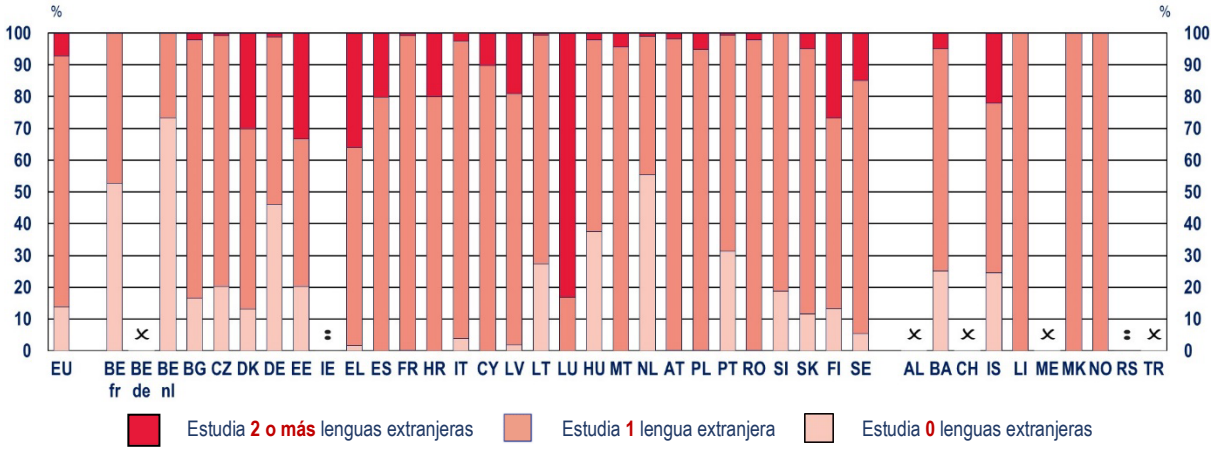
En el conjunto de la UE, el 16,3 % del alumnado matriculado en educación primaria no está estudiando una lengua extranjera en su centro escolar. En tres sistemas educativos, no lo hace al menos un tercio del alumnado. En algunas zonas de la Comunidad francófona de Bélgica y en la Comunidad flamenca de Bélgica, la edad a la que se hace obligatorio el aprendizaje de una lengua extranjera es a los 10 años, es decir, cuando el alumnado están en quinto (de los seis grados) de educación primaria (véase la figura B1); en los Países Bajos, los centros educativos tienen la flexibilidad de decidir cuándo el alumnado de educación primaria debe comenzar a estudiar una lengua extranjera (véase la figura B1).

El aprendizaje de una segunda lengua extranjera a menudo adquiere el carácter de obligatorio al comienzo de la primera etapa de educación secundaria o al final de la educación primaria (véase la figura B1). Por lo tanto, el porcentaje de alumnado de primaria que estudia dos o más lenguas extranjeras es bastante pequeño. En el conjunto de la UE, es del 7,2 %. No obstante, el 30 % del alumnado de primaria estudia dos o más lenguas extranjeras en Dinamarca, Estonia y Grecia, proporción que se eleva hasta el 83,2 % en Luxemburgo, donde el estudio obligatorio de la segunda lengua extranjera con carácter obligatorio se inicia a los 6 años.

La figura C1b presenta, por edades, el porcentaje de alumnado que aprende una lengua extranjera en educación primaria. No obstante, no se dispone de esta información para todos los sistemas educativos que aparecen en la figura C1a.

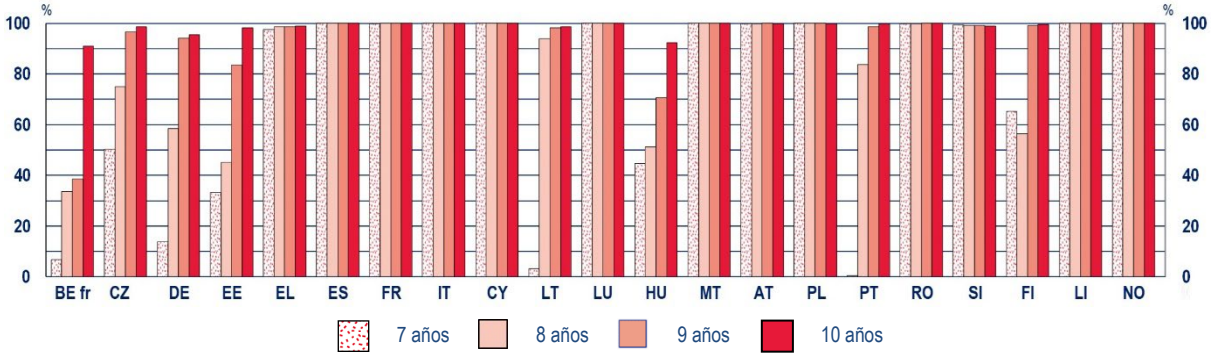
([47]) En Irlanda, no hay enseñanza de lenguas extranjeras en la educación primaria, todo el alumnado debe estudiar las dos lenguas estatales: inglés e irlandés. Sin embargo, el currículo no considera ninguna de ellas como lengua extranjera.
([48]) EL, ES, FR, HR, IT, CY, LV, LU, MT, AT, PL, RO, LI, MK y NO.

Figura C1a. Porcentaje de alumnado que estudia lenguas extranjeras en educación primaria (CINE 1), por número de lenguas, 2020



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Figura C1b. Porcentaje de alumnado que estudia al menos una lengua extranjera en educación primaria (CINE 1), por edades, 2020



Fuente: Cálculos de Eurydice, basándose en datos no publicados de Eurostat/UOE (última actualización: 29 de septiembre de 2022).

Notas aclaratorias

El porcentaje de alumnado que estudia 0, 1, 2 (o más) lenguas extranjeras se ha calculado en relación con el total de estudiantes en todos los cursos de CINE 1 (figura C1a) o a una edad específica en CINE 1 (figura C1b), incluso si el aprendizaje de la lengua extranjera no comienza en los cursos iniciales del nivel. Más concretamente, el número de alumnado que estudia 0, 1 o 2 (o más) lenguas extranjeras se divide por la suma de alumnado que estudia 0, 1 y 2 (o más) lenguas extranjeras en todos los años de CINE 1 (figura C1a) o de una edad específica en CINE 1 (figura C1b).

La participación en la recogida de datos sobre la edad es voluntaria, motivo por el que se cubren menos sistemas educativos.

Los datos figuran en el Anexo 1. Para obtener información sobre el alcance de la recogida de datos de Eurostat/UOE, consúltese la introducción de este capítulo.

La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y **Turquía**: estos países no están cubiertos por los datos recogidos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].
Bélgica (BE nl): el año de referencia de los datos en la figura C1a es 2019 (los datos de 2020 no estaban disponibles en la fecha de extracción de datos).
Estonia: en los centros educativos en que se enseña como una segunda lengua, el estonio se ha contabilizado como lengua extranjera a efectos estadísticos.
Irlanda: los datos de la fuente de la figura C1a se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor no presente; los datos no pueden existir").
Luxemburgo: los datos de la fuente de la figura C1a para "0 lenguas" se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor no presente; los datos no pueden existir").
Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de la UOE [educ_uoe_lang02], pero no se dispone de datos.

En la figura C1b, la edad mencionada es la edad real de los alumnos y no la teórica (la edad a la que, en teoría, los alumnos deben estar en un curso determinado). Esto puede dar lugar a algunas discrepancias entre las normas relativas a la edad de inicio para el aprendizaje de lenguas extranjeras y la participación real en el aprendizaje de lenguas, ya que es posible que parte del alumnado no esté en el grado en el que se supone que debe estar. Por ejemplo, en la Comunidad francófona de Bélgica, todo el alumnado debe comenzar a estudiar una lengua extranjera a los 10 años (edad teórica) (véase la figura B1), es decir, en el quinto curso de educación primaria. Sin embargo, el 9,1 % del alumnado de 10 años (edad real) todavía no estudia una lengua extranjera, lo cual puede explicarse parcialmente por el hecho de que parte del alumnado de 10 años no se encuentra en el quinto curso de educación primaria todavía. Sin embargo, la figura C1b ilustra principalmente la relación tan importante que existe entre la edad oficial de inicio para el aprendizaje de lenguas extranjeras (véase la figura B1) y la participación real en el aprendizaje de lenguas.

En 13 de 21 sistemas educativos, casi todo el alumnado (al menos el 97 %) aprende una lengua extranjera en cada categoría de edad. En 12 de estos sistemas educativos, el aprendizaje de lenguas extranjeras adquiere el carácter de obligatorio antes de los 7 años, mientras que en Eslovenia se vuelve obligatorio a la edad de 7 años (véase la figura B1).

En la mayoría de los sistemas educativos en los que la edad en que se inicia el estudio obligatorio de una lengua extranjera es posterior hay un claro aumento en la categoría de edades correspondiente a la edad de inicio del aprendizaje obligatorio. Este aumento se produce a los 8 años en la República Checa, Alemania y Lituania y Portugal, a los 9 en Hungría y a los 10 en la Comunidad francófona de Bélgica. Esto se corresponde con la edad a la que el aprendizaje de lenguas extranjeras comienza a ser obligatorio en los respectivos países en 2021/2022 (véase la figura B1).

En 2020 (año de referencia de los datos), los centros educativos de Estonia y Finlandia podrían decidir la edad de inicio dentro de un rango de edad (entre 7 y 9 años), de acuerdo con la normativa del más alto nivel. El porcentaje de estudiantes que aprende una lengua extranjera se dispara claramente a la edad de 9 años en ambos países. Mientras que en Estonia se sigue aplicando esta flexibilidad, en Finlandia se retiró a partir de 2021/2022 a favor de una edad de inicio fija (7 años) (véase la figura B2).

La figura C1b también refleja el hecho de que, en varios países, los centros escolares tienen cierto grado de autonomía para introducir las lenguas extranjeras en el currículo antes de la edad de aprendizaje obligatorio. Por ejemplo, en Hungría, donde el alumnado debe empezar a estudiar una lengua extranjera a partir de los 9 años, al menos el 40 % del alumnado inicia este estudio a los 7 u 8 años. Asimismo, en la República Checa, el 50 % del alumnado empieza a aprender una lengua extranjera 1 año antes de la edad de inicio del aprendizaje obligatorio. Esto significa que los centros ofertan el aprendizaje de lenguas antes de lo exigido.

Además, en la Comunidad francófona de Bélgica, más del 30 % del alumnado estudia una lengua extranjera 2 años antes de que sea obligatoria para todo el alumnado a los 10 años. Este resultado podría explicarse por las diferencias en la legislación en todo el territorio: en algunas partes de la Comunidad francófona de Bélgica, el alumnado comienza a aprender la primera lengua extranjera como materia obligatoria a partir de los 8 años (véase la figura B1).

ENTRE 2013 Y 2020, EL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA QUE APRENDE UNA LENGUA EXTRANJERA AUMENTÓ SUSTANCIALMENTE EN OCHO PAÍSES

En el conjunto de la UE, el 86,1 % del alumnado de educación primaria estudiaba una o más lenguas extranjeras en 2020, en comparación con el 79,4 % en 2013. La figura C2 muestra tres tendencias diferentes durante este periodo.

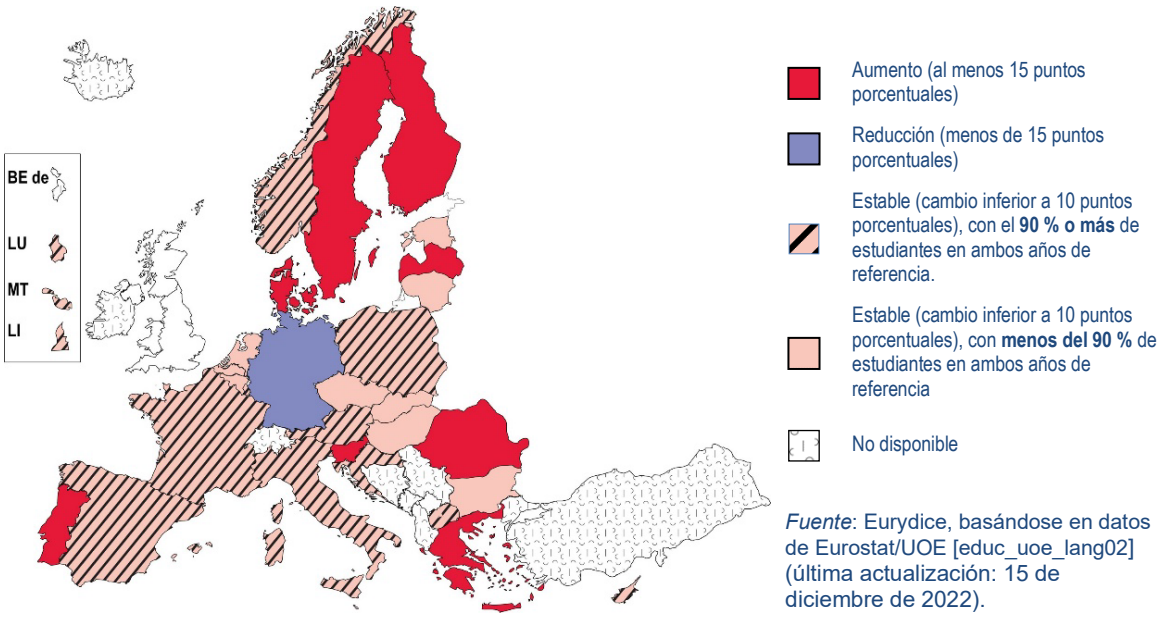
En el grupo más numeroso de sistemas educativos (21) la situación se ha mantenido relativamente estable (diferencia inferior a 10 puntos porcentuales). En 12 de ellos, más del 90 % del alumnado de

primaria estudiaba al menos una lengua extranjera en ambos años de referencia (en España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Malta, Austria, Polonia, Liechtenstein, Macedonia del Norte y Noruega). En los otros nueve sistemas educativos, la situación se mantuvo relativamente estable también, aunque con tasas de participación más bajas (Bélgica —Comunidades francófona y flamenca—, Bulgaria, República Checa, Estonia, Lituania, Hungría, los Países Bajos y Eslovaquia).

En el segundo grupo de ocho países, la proporción de alumnos de primaria que estudia lenguas extranjeras ha aumentado al menos 15 puntos porcentuales entre 2013 y 2020, incremento que se sitúa entre 15 y 25 puntos porcentuales en Grecia, Letonia, Finlandia y Suecia, y de al menos 30 puntos porcentuales en Dinamarca, Portugal, Rumanía y Eslovenia. En muchos casos, el aumento puede explicarse por cambios en la edad a la que el alumnado debe comenzar a aprender su primera lengua extranjera obligatoria (véase la figura B2). En Finlandia y Suecia, donde los centros educativos tenían flexibilidad para decidir la edad de inicio en 2013 y 2020 ([49]), los aumentos podrían reflejar el hecho de que los centros educativos de primaria introducían las lenguas extranjeras antes en 2020 que en 2013.

Finalmente, en Alemania se puede observar la tendencia opuesta, ya que la proporción de alumnado que estudia al menos una lengua extranjera disminuyó en 13,5 puntos porcentuales, del 67,9 % en 2013 al 54,4 % en 2020 (sin embargo, como la nota específica del país en la figura sugiere, esta situación podría estar relacionada en parte con cambios metodológicos).

Figura C2. Tendencias en el porcentaje de estudiantes que estudia al menos una lengua extranjera en educación primaria (CINE 1), 2013 y 2020



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

El porcentaje de estudiantes que estudia al menos una lengua extranjera se ha calculado en relación con el total de estudiantes en todos los cursos de CINE 1, incluso si el aprendizaje de la lengua extranjera no comienza en los cursos iniciales del nivel. Más concretamente, el número de estudiantes que estudia 1 o 2 (o más) lenguas extranjeras se divide por la suma de alumnado que estudia 0, 1 y 2 (o más) lenguas extranjeras en todos los años de CINE 1.

Las notas específicas de cada país se refieren a rupturas en las series temporales solo si se dieron en 2013 o 2020. No se indican las rupturas en las series temporales entre estos dos años de referencia, que pueden haberse dado en algunos países.

Los datos figuran en el Anexo 1. Para obtener una nota metodológica relacionada con los datos, véase https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx.

Para obtener información sobre el alcance de la recogida de datos de Eurostat/UOE, consúltese la introducción de este capítulo.

La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

([49]) Este sigue siendo el caso en Suecia, mientras que se ha detenido desde 2020 en Finlandia (véase la figura B2).

Notas específicas de países

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y **Turquía**: estos países no están cubiertos por los datos recogidos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].
Bélgica (BE nl): el año de referencia de los datos es 2019 en lugar de 2020 (los datos de 2020 no estaban disponibles a la fecha de extracción de datos).
Alemania: los datos de origen para 2013 se marcaron como "definición diferente, ver metadatos", por lo tanto, consúltese el enlace que figura en las notas explicativas.
Estonia: en los centros educativos en que se enseña como una segunda lengua, el estonio se ha contabilizado como lengua extranjera a efectos estadísticos.
Irlanda: los datos de origen para 2013 y 2020 se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir").
Bosnia y Herzegovina: los datos para 2013 no están disponibles.
Serbia: el país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02], pero no hay datos disponibles.

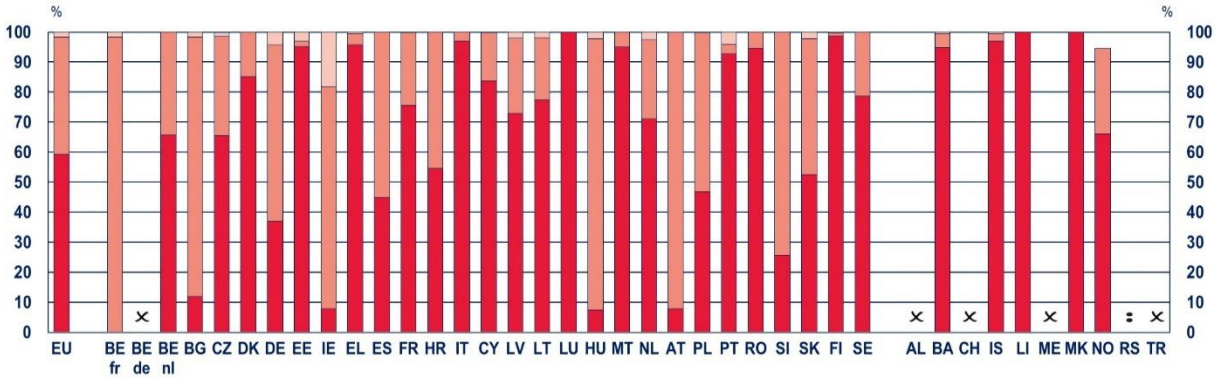
EL 60 % DEL ALUMNADO ESTUDIA DOS LENGUAS EXTRANJERAS O MÁS EN LA PRIMERA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En la mayoría de los países, estudiar una segunda lengua comienza a ser obligatorio al inicio de la primera etapa de educación secundaria, como muy tarde (véase la figura B1).

En el conjunto de la UE, el 59,2 % del alumnado de la primera etapa de secundaria aprende dos o más lenguas extranjeras. Además, en 12 sistemas educativos, más del 90 % del alumnado aprende dos o más lenguas extranjeras (Estonia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Malta, Portugal, Rumanía, Finlandia, Bosnia y Herzegovina, Islandia, Liechtenstein y Macedonia del Norte). A la inversa, en cinco sistemas educativos, menos del 15 % del alumnado aprende dos lenguas extranjeras o más. Este es el caso en la Comunidad francófona de Bélgica, donde no se contempla la enseñanza de una segunda lengua extranjera en este nivel educativo, en Irlanda, donde el estudio de una segunda lengua extranjera no es obligatorio, y en Bulgaria, Hungría y Austria, donde dicho estudio solamente adquiere carácter obligatorio en la segunda etapa de educación secundaria. Otros seis sistemas educativos en los que solo una lengua extranjera es obligatoria durante la primera etapa de educación secundaria ofrecen a todo el alumnado la oportunidad de estudiar una lengua extranjera adicional en este nivel educativo (véase la figura B4). En estos sistemas educativos (España, Croacia, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia y Noruega), al menos una cuarta parte del alumnado ha optado por estudiar dos lenguas extranjeras en el primer ciclo de secundaria, con tasas de participación que van desde el 25,6 % en Eslovenia hasta el 78,6 % en Suecia.

La figura C3 también muestra que el 98,4 % del alumnado de la primera etapa de educación secundaria de la UE estudia al menos una lengua extranjera. El porcentaje de alumnado que no estudia ninguna lengua extranjera en este nivel educativo solo es superior al 5 % en Irlanda, una proporción relativamente alta (del 18,1 %) que puede explicarse en parte por el hecho de que estudiar una lengua extranjera no es obligatorio en la educación escolar, debiendo en cambio todo el alumnado aprender inglés e irlandés, las dos lenguas oficiales.

Figura C3. Porcentaje de alumnado que estudia lenguas extranjeras en la primera etapa de educación secundaria (CINE 2), por número de lenguas, 2020



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

El porcentaje de alumnado que estudia 0, 1 o 2 (o más) lenguas extranjeras se calcula con respecto a todo el alumnado en todos los años de CINE 2. Más concretamente, el número de alumnado que estudia 0, 1 o 2 (o más) lenguas extranjeras se divide por la suma de estudiantes que aprenden 0, 1 y 2 (o más) lenguas extranjeras en todos los años de CINE 2.

Los datos figuran en el Anexo 1. Para obtener información sobre el alcance de la recogida de datos de Eurostat/UOE, consúltese la introducción de este capítulo.

La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y **Turquía**: estos países no están cubiertos por los datos recogidos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].
Estonia: en los centros educativos en que se enseña como una segunda lengua, el estonio se ha contabilizado como lengua extranjera a efectos estadísticos.
Luxemburgo: los datos fuente de la figura C3 para "0 lenguas" y "1 lengua" se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir").
Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02], pero no se dispone de datos.

ENTRE 2013 Y 2020, EL PORCENTAJE DE ALUMNADO DE LA PRIMERA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA QUE ESTUDIA DOS O MÁS LENGUAS EXTRANJERAS SE MANTUVO ESTABLE EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES

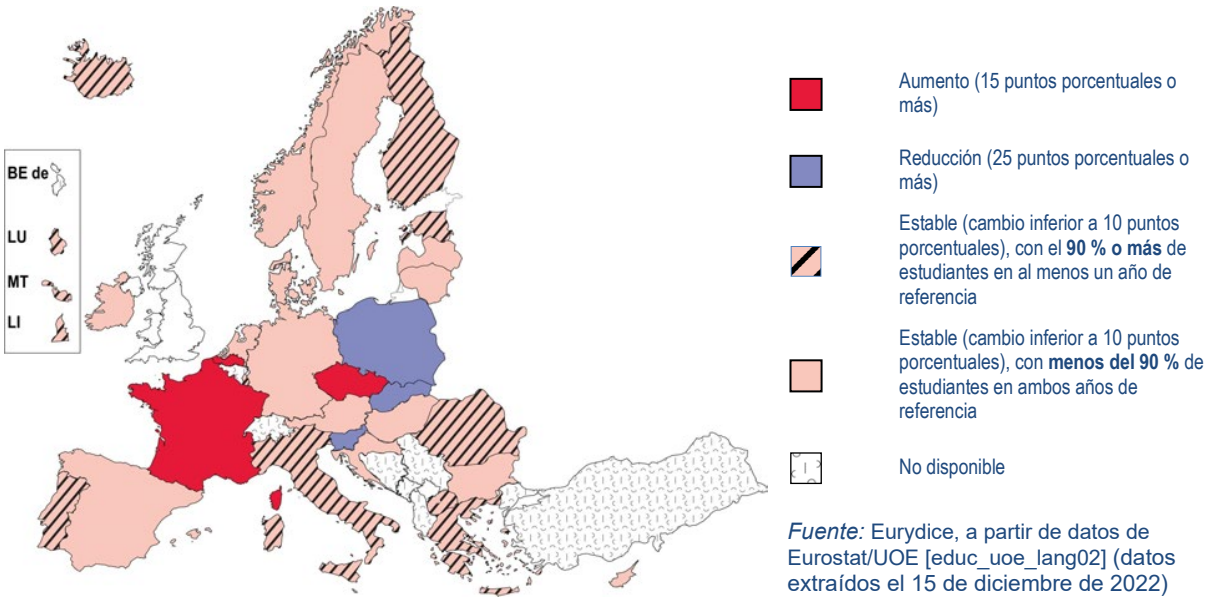
En el conjunto de la UE, casi dos tercios del alumnado de la primera etapa de educación secundaria estudiaba dos o más lenguas extranjeras tanto en 2013 como en 2020 (58,4 % en 2013 en comparación con 59,2 % en 2020). La figura C4 muestra los cambios respecto a cada país entre los dos años de referencia.

En la gran mayoría de los sistemas educativos de los que se disponen datos (25 de 31), la diferencia entre 2020 y 2013 es menor (una diferencia de menos de 10 puntos porcentuales). En 11 de estos sistemas educativos, la proporción de estudiantes de primera etapa de educación secundaria que estudia un mínimo de dos lenguas extranjeras superó el 90 % en al menos un año de referencia (Estonia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Malta, Portugal, Rumanía, Finlandia, Islandia, Liechtenstein y Macedonia del Norte). En otros 14 sistemas educativos, menos del 90 % del alumnado estudiaba dos lenguas extranjeras en ambos años de referencia (Bulgaria, Dinamarca, Alemania, Irlanda, España, Croacia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Países Bajos, Austria, Suecia y Noruega).

La diferencia entre 2013 y 2020 en el porcentaje de alumnado que estudia dos lenguas es más sustancial en seis sistemas educativos. En tres de ellos, la proporción de alumnado de la primera etapa de educación secundaria que aprendía dos o más lenguas extranjeras se elevó un 15 % al menos. El aumento estuvo justo por encima de los 15 puntos porcentuales en la Comunidad flamenca de Bélgica, mientras que superó ligeramente los 20 puntos porcentuales en la República Checa y Francia. En los otros tres sistemas educativos con una diferencia sustancial entre 2013 y 2020 (Polonia, Eslovenia y Eslovaquia), la proporción de estudiantes de la primera etapa de educación secundaria que estudiaban dos o más lenguas extranjeras disminuyó en más de 25 puntos porcentuales. Se pueden identificar diferentes razones que expliquen esos cambios: por ejemplo, en Eslovaquia la disminución puede estar relacionada con la eliminación del requisito de que todo el alumnado estudie dos lenguas extranjeras durante la primera etapa de educación secundaria (véase la figura B3). En Polonia, la disminución se debe a una reorganización de los grados escolares en todos los niveles educativos, sin embargo, el grado inicial y el número de años de aprendizaje obligatorio de una segunda lengua extranjera permanecen sin cambios ([50]).

([50]) Desde 2016, 5.º y 6.º grado, en los que el aprendizaje de una segunda lengua extranjera no es obligatorio, han pasado de la educación primaria a la primera etapa de educación secundaria. Mientras tanto, la obligación de estudiar una segunda lengua extranjera sigue empezando en 7.º grado y dura la misma cantidad de años. Para obtener más información sobre los cambios en la estructura del sistema educativo de Polonia, consúltese Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2017).

Figura C4. Tendencias en el porcentaje de alumnado que estudia dos o más lenguas extranjeras en la primera etapa de educación secundaria (CINE 2), 2013 y 2020



Fuente: Eurydice, a partir de datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022)

Notas aclaratorias

El porcentaje de estudiantes que estudia dos (o más) lenguas extranjeras se ha calculado en relación con el total de alumnado matriculado en todos los cursos de CINE 2. Más concretamente, el número de alumnado que estudia dos (o más) lenguas extranjeras se divide por la suma de estudiantes que estudia 0, 1 y 2 (o más) lenguas extranjeras en todos los años de CINE 2.

Las notas específicas de países se refieren a rupturas en series temporales solo si ocurrieron en 2013 o 2020. No se indican las rupturas en las series temporales entre estos dos años de referencia, que pueden haberse dado en algunos países.

Los datos están disponibles en el Anexo 1. Para obtener una nota metodológica relacionada con los datos, véase https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx. Para obtener información sobre el alcance de la recogida de datos de Eurostat/UOE, consúltese la introducción de este capítulo.

La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr) y **Bosnia y Herzegovina**: los datos de 2013 no están disponibles.
Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y **Turquía**: estos países no están cubiertos por los datos recogidos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].
Alemania: los datos de origen para 2013 se marcaron como "definición diferente, ver metadatos", Por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Estonia: en los centros educativos en que se enseña como una segunda lengua, el estonio se ha contabilizado como lengua extranjera a efectos estadísticos.
Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02], pero no se dispone de datos.

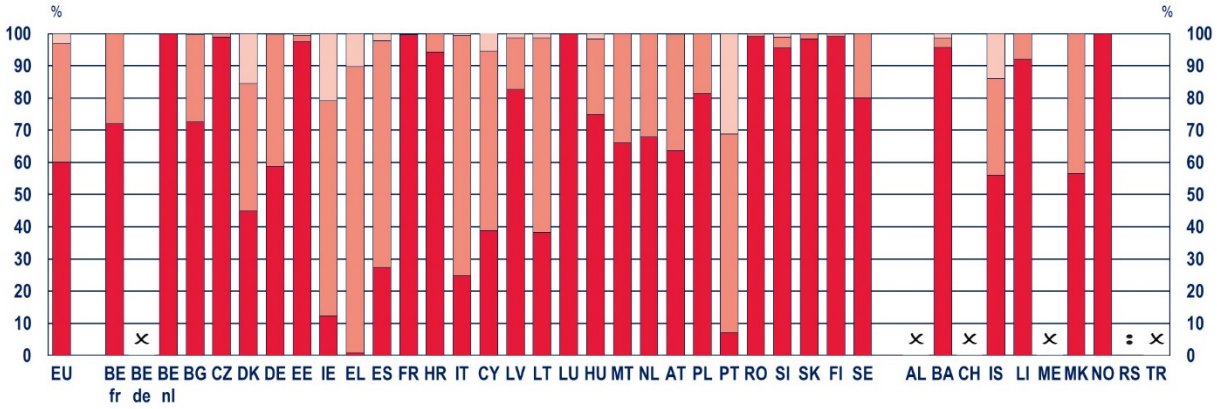
LA PROBABILIDAD DE QUE SE ESTUDIEN LENGUAS EXTRANJERAS ES MAYOR ENTRE EL ALUMNADO DE LA PRIMERA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL QUE ENTRE EL ALUMNADO MATRICULADO EN ITINERARIOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

En la segunda etapa de educación secundaria, el alumnado puede optar por el itinerario de educación general, que habitualmente conduce a la educación superior, o por el de formación profesional, que habilita para la realización de estudios más orientados al trabajo o permite el acceso directo al mercado laboral. En consecuencia, los programas educativos asociados con estos itinerarios suelen ser considerablemente diferentes en la segunda etapa de educación secundaria, motivo por el que la situación de segunda etapa de educación secundaria general y educación profesional se presenta de forma separada en este indicador y en el siguiente. En el conjunto de la UE, casi la mitad del alumnado de la segunda etapa de educación secundaria (48,7 %) estudia en un programa de formación

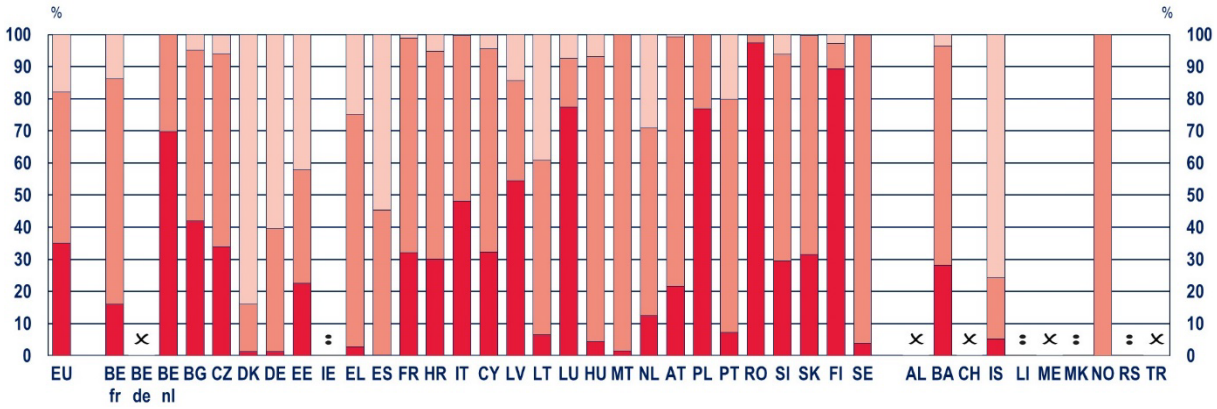
profesional ([51]). Los porcentajes más altos de estudiantes de la segunda etapa de educación secundaria que estudian en un programa de formación profesional (65 % o más) se encuentran en República Checa, Croacia, Países Bajos, Austria, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Liechtenstein, Montenegro y Serbia. Por el contrario, menos de un tercio del alumnado de la segunda etapa de educación secundaria está matriculado en un programa de formación profesional en Irlanda, Grecia, Chipre, Lituania, Malta e Islandia.

Figura C5. Porcentaje de alumnado que estudia lenguas extranjeras en la segunda etapa de educación secundaria (CINE 3), por número de lenguas, 2020

(a) Segunda etapa de educación secundaria general



(b) Segunda etapa de educación profesional



Fuente: Estudia **2 o más** lenguas extranjeras; Estudia **1** lengua extranjera; Estudia **0** lenguas extranjeras

Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

El porcentaje de alumnado que estudia 0, 1 o 2 (o más) lenguas extranjeras se calcula con respecto a todo el alumnado en todos los años de CINE 3 general (figura C5a) o CINE 3 profesional (figura C5b), incluso cuando el aprendizaje de la lengua no continúe hasta el final del nivel (véanse las figuras B2, B3, B5 y B6). Más concretamente, el número de alumnado que estudia 0, 1 o 2 (o más) lenguas extranjeras se divide por la suma de alumnado que estudia 0, 1 o 2 (o más) lenguas extranjeras en todos los años de CINE 3 general (figura C5a) o CINE 3 profesional (figura C5b).

Los datos agregados de la UE para CINE 3 profesional está marcado como “la definición difiere, véanse los metadatos”.

Los datos figuran en el Anexo 1. Para obtener notas metodológicas relacionadas con los datos agregados y de países de la UE, consulte https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx. Para obtener información sobre el alcance de la recogida de datos de Eurostat/UOE, consúltese la introducción de este capítulo.

La definición de “**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**” figura en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y **Turquía**: estos países no están cubiertos por los datos recogidos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].
Estonia: en los centros educativos en que se enseña como una segunda lengua, el estonio se ha contabilizado como lengua extranjera a efectos estadísticos.

([51]) https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_ENRS05/default/table?lang=en&category=educ.educ_part.educ_uoe_enr.educ_uoe_enrs (extracción de datos: 14 de septiembre de 2022). Los datos son de 2020.

Hungría: los datos de origen para CINE 3 general y profesional se marcaron como "ruptura en la serie temporal" y "la definición difiere, véanse los metadatos". Por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Luxemburgo: los datos de origen para "0 lenguas" y "1 lengua" se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir").
Islandia: el año de referencia para los datos de CINE 3 general y profesional es 2019 (los datos de 2020 no estaban disponibles en la fecha de extracción de datos).
Liechtenstein: los datos de origen para CINE 3 se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir").
Macedonia del Norte: no se dispone de un desglose entre CINE 3 general y CINE 3 profesional. Los datos de CINE 3 que se incorporan a la figura cubren tanto la educación general como la formación profesional.
Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02], pero no se dispone de datos.

Las figuras C5a y C5b indican que la probabilidad de aprender lenguas extranjeras depende en muchos sistemas educativos del itinerario que se sigue. Esto refleja las diferencias en los requisitos en términos del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras entre estudiantes de educación general y estudiantes de formación profesional; los requisitos suelen ser más bajos para el alumnado de FP (véanse las figuras B5 y B6). En particular, en la mayoría de los sistemas educativos, el número de años dedicados al aprendizaje de dos lenguas extranjeras es menor para el alumnado de FP que para el de educación general.

En el conjunto de la UE, el porcentaje de alumnado que no estudia lenguas extranjeras es seis veces superior en formación profesional que en educación general (18,0 % y 2,9 %, respectivamente). Tal como hemos mencionado ya, el porcentaje de estudiantes de segunda etapa de educación secundaria que no aprende una lengua extranjera se calcula partiendo del total de estudiantes en este nivel. En la segunda etapa de educación secundaria, solo Portugal tiene más del 30 % de estudiantes que no estudian una lengua extranjera en el año de referencia. Por el contrario, en la segunda etapa de educación profesional, alrededor del 30 % o más del alumnado no estudia ninguna lengua extranjera en siete países (Dinamarca, Alemania, Estonia, España, Lituania, los Países Bajos e Islandia). Entre estos, los países con mayor porcentaje eran Dinamarca (84,0 %) y España (75,8 %). El hecho de que en Dinamarca, Alemania, Estonia y España el alumnado de itinerarios de formación profesional que dan acceso a la educación terciaria no esté obligado a aprender al menos una lengua extranjera puede explicar en parte estas tasas (véase la figura B5).

Al examinar los datos relativos al aprendizaje de dos o más lenguas extranjeras se observan también diferencias significativas entre la educación general y la formación profesional en el nivel de segunda etapa de educación secundaria. En toda la UE, el 60,0 % del alumnado estudia al menos dos lenguas extranjeras en la segunda etapa de educación secundaria general, frente al 35,1 % que lo hace en la segunda etapa de formación profesional. En trece sistemas educativos, al menos el 90 % del alumnado estudia dos o más lenguas extranjeras en la segunda etapa de educación secundaria general. Solo Rumanía alcanza este porcentaje de alumnado que estudia dos lenguas extranjeras en la segunda etapa de formación profesional. En el extremo opuesto, dos sistemas educativos (Grecia y Portugal) tienen menos de un 10 % de alumnado que estudia dos o más lenguas extranjeras en la segunda etapa de educación secundaria general, frente a nueve países en el caso de la segunda etapa de educación secundaria profesional.

ENTRE 2013 Y 2020, EL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE LA SEGUNDA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA QUE ESTUDIAN DOS O MÁS LENGUAS AUMENTÓ EN MUY POCOS PAÍSES

Las figuras C6a y C6b muestran los cambios que se produjeron entre 2013 y 2020 en el porcentaje de alumnado que estudiaba dos o más lenguas extranjeras en la segunda etapa de educación secundaria general y profesional.

En la segunda etapa de educación secundaria general, en el conjunto de la UE, el 60,0 % del alumnado estudiaba dos o más lenguas extranjeras en 2020, un porcentaje muy similar al de 2013 (58,4 %). Como se ha mencionado anteriormente, el porcentaje de estudiantes por número de lenguas estudiadas se calcula sobre la base de todo el alumnado en todos los grados de este nivel educativo.

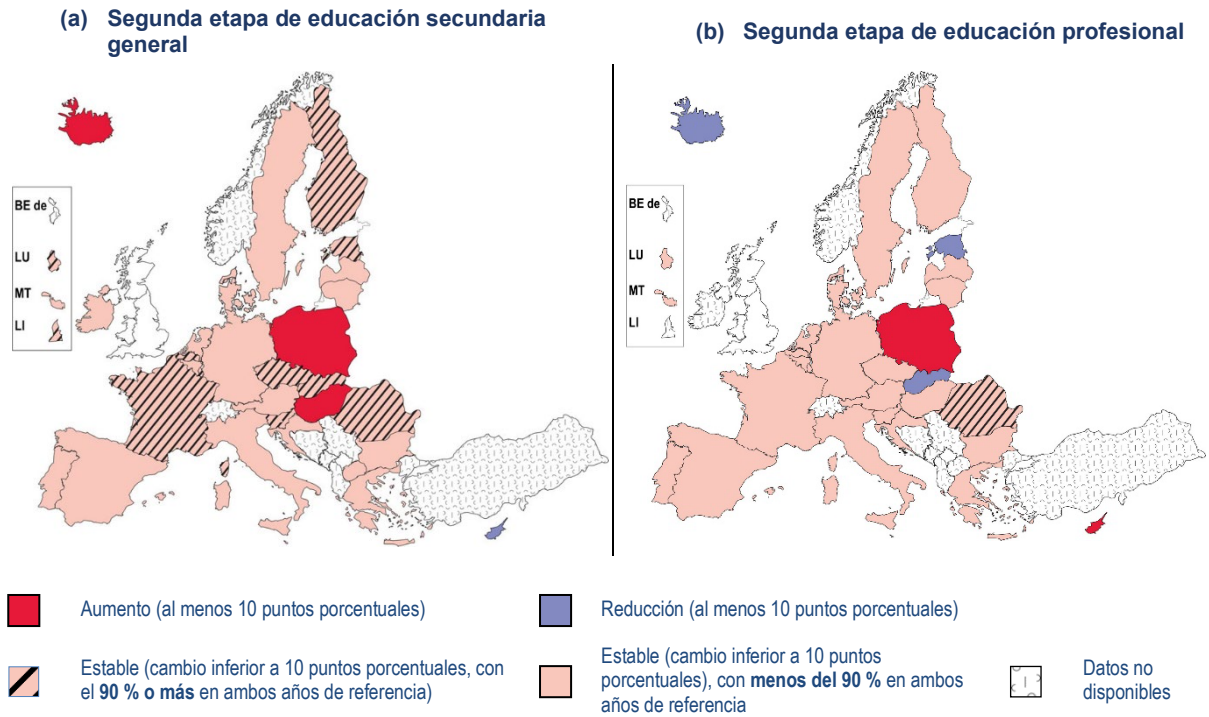
En casi todos los sistemas educativos de los que se dispone de datos (27 de 31 sistemas educativos), la proporción de estudiantes de educación general que estudian al menos dos lenguas extranjeras se mantuvo estable entre 2013 y 2020 (es decir, una diferencia de menos de 10 puntos porcentuales). En 10 de estos sistemas educativos, la proporción de alumnado que estudia dos o más lenguas extranjeras supera el 90 % en ambos años de referencia. En los otros 17 sistemas educativos, la proporción de alumnado que estudia dos o más lenguas extranjeras es inferior al 90 % en ambos años de referencia.

A diferencia de la imagen predominante de estabilidad, tres países registraron una diferencia de al menos 10 puntos porcentuales en la proporción de alumnado que estudia al menos dos lenguas extranjeras en la segunda etapa de educación secundaria general entre 2013 y 2020. Esta proporción disminuyó en Chipre (en 45 puntos porcentuales), mientras que aumentó en Polonia (en 12,2 puntos porcentuales) e Islandia (en 37,6 puntos porcentuales). El cambio en la tasa de participación en Chipre puede explicarse por una reforma que redujo la edad en la que ya no es obligatorio aprender una segunda lengua extranjera (véase la figura B3).

En formación profesional superior, poco más de un tercio del alumnado estudiaba dos o más lenguas extranjeras tanto en 2013 como en 2020 (34,1 % en 2013 en comparación con 35,1 % en 2020). Al igual que en la educación general, en la gran mayoría de los sistemas educativos para los que hay datos disponibles (23 de 28) se dio una pequeña diferencia en la proporción de estudiantes que estudiaban al menos dos lenguas extranjeras en la formación profesional registrada en 2013 y 2020 (es decir, menos de 10 puntos porcentuales). Con la excepción de Rumanía, estas proporciones fueron inferiores al 90 % en ambos años de referencia.

Sin embargo, entre 2013 y 2020 en cinco países hubo una diferencia sustancial (al menos 10 puntos porcentuales) en la proporción de estudiantes de formación profesional que estudiaban al menos dos lenguas extranjeras. En Chipre y Polonia, la proporción aumentó; en Estonia, Eslovaquia e Islandia disminuyó (en 39,7, 35,0 y 10,6 puntos porcentuales, respectivamente).

Figura C6. Tendencias en el porcentaje de estudiantes que estudia dos o más lenguas extranjeras en la segunda etapa de educación secundaria (CINE 3), 2013 y 2020



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

El porcentaje de estudiantes que estudia al menos una lengua extranjera se calcula con respecto al todo el alumnado en todos los años de CINE 3 general (figura C6a) o CINE 3 profesional (figura C6b), incluso cuando el aprendizaje no continúa hasta el final de este nivel. Más concretamente, el número de alumnado que estudia dos o más lenguas extranjeras se divide por la suma de alumnado que estudia 0, 1 y 2 (o más) lenguas extranjeras en todos los años de CINE 3 general (figura C6a) o CINE 3 de formación profesional (figura C6b).

Las notas específicas de países se refieren a rupturas en series temporales solo si ocurrieron en 2013 o 2020. No se indican las rupturas en las series temporales entre estos dos años de referencia, que pueden haberse dado en algunos países.

Los datos están disponibles en el Anexo 1. Para obtener notas metodológicas relacionadas con los datos, véase https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx (2020) y https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx (2013). Para obtener información sobre el alcance de la recogida de datos de Eurostat/UOE, consúltese la introducción de este capítulo.
La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y **Turquía**: estos países no están cubiertos por los datos recogidos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].
Estonia: en los centros educativos en que se enseña como una segunda lengua, el estonio se ha contabilizado como lengua extranjera a efectos estadísticos.
Irlanda: los datos de origen de 2013 para FP CINE 3 se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir").
Hungría: los datos de origen de 2020 para CINE 3 general y profesional se marcaron como "ruptura en la serie temporal" y "la definición difiere, consulte los metadatos". Por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Bosnia y Herzegovina: los datos para 2013 no están disponibles.
Islandia: el año de referencia para los datos de CINE 3 general es 2019 en lugar de 2020 (los datos de 2020 no están disponibles).
Liechtenstein: los datos fuente de 2013 y 2020 para CINE 3 profesional se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir").
Macedonia del Norte: no se dispone de un desglose de CINE 3 general y profesional. Los datos de CINE 3 que se incorporan a la figura cubren tanto la educación general como la formación profesional.
Noruega: los datos de origen de 2013 para CINE 3 general y profesional se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir").
Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de la UOE [educ_uoe_lang02], pero no se dispone de datos.

En la mayoría de los sistemas educativos, la tendencia es la misma en la segunda etapa de educación secundaria general y profesional. La proporción de estudiantes de la segunda etapa de educación secundaria que estudian dos o más lenguas extranjeras se mantuvo estable (es decir, una diferencia de menos de 10 puntos porcentuales) entre 2013 y 2020 en 21 sistemas educativos ([52]), mientras que disminuyó más de 10 puntos porcentuales en ambos tipos de educación en Polonia.

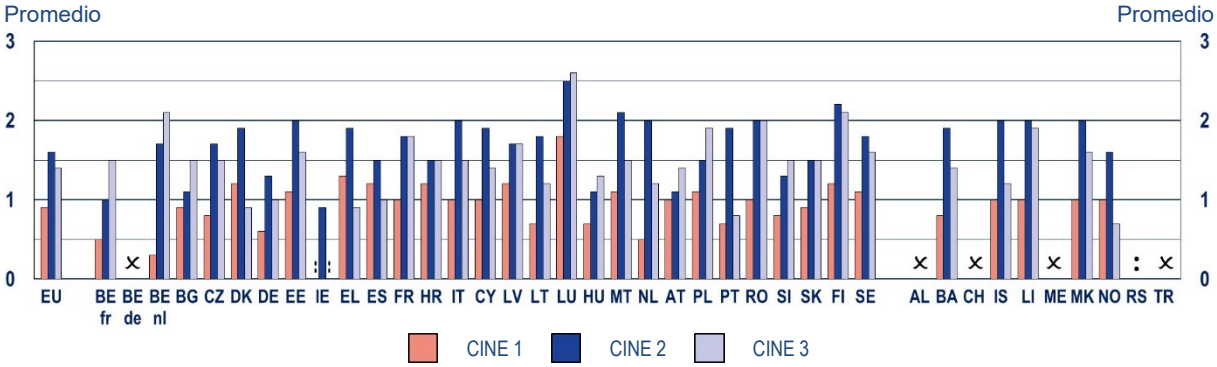
Solo en unos pocos casos, las diferencias a lo largo del tiempo en las tasas de participación de alumnado que estudia al menos dos lenguas extranjeras difieren según su programa educativo (es decir, segunda etapa de educación secundaria general o profesional). En dos países (Estonia y Eslovaquia), la proporción de estudiantes de formación profesional que aprenden dos o más lenguas extranjeras disminuyó en más de 10 puntos porcentuales, mientras que la situación se mantuvo estable en la educación general. En Islandia, esta proporción aumentó en la educación general, pero disminuyó en los programas de formación profesional; ocurre lo contrario en Chipre, donde disminuyó en la educación general y aumentó en los programas de formación profesional.

EL PROMEDIO DE LENGUAS EXTRANJERAS ESTUDIADAS POR EL ALUMNADO LLEGA A SER DE DOS MÁS A MENUDO EN LA PRIMERA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA QUE EN LA SEGUNDA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

El cálculo del promedio de lenguas extranjeras estudiadas por toda la población escolar de un determinado nivel educativo permite establecer comparaciones claras entre países. Esta información se presenta por nivel educativo en la figura C7, incluyéndose en la segunda etapa de educación secundaria el alumnado tanto de educación general como de formación profesional.

([52]) BE fr, BE nl, BG, CZ, DK, DE, EL, ES, FR, HR, IT, LV, LT, LU, MT, NL, AT, PT, SI, FI y SE.

Figura C7. Promedio de lenguas extranjeras que estudia cada alumno de educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2020



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang03] (última actualización: 15/12/2022).

Notas aclaratorias

El promedio de lenguas extranjeras que se estudian se ha calculado en relación con el total de alumnado de todos los cursos del nivel educativo correspondiente, con independencia de que estudie una o más lenguas extranjeras en todos los cursos.

Los datos agregados de la UE de 2020 para CINE 3 están marcados como "la definición difiere, véanse los metadatos".

Los datos están aparecen en el Anexo 1. Para obtener una nota metodológica relacionada con los datos, véase https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx.

Para obtener información sobre el alcance de la recogida de datos de Eurostat/UOE, consúltese la introducción de este capítulo.

La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y **Turquía**: estos países no están cubiertos por los datos recogidos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang03].
Bélgica (BE nl): el año de referencia para CINE 1 es 2019 (los datos de 2020 sobre CINE 1 no están disponibles).
Alemania: los datos de origen para CINE 2 se marcaron como "definición diferente, ver metadatos", por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Grecia: los datos de origen para CINE 3 se marcaron como "definición diferente, ver metadatos", por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Estonia: en los centros educativos en que se enseña como una segunda lengua, el estonio se ha contabilizado como lengua extranjera a efectos estadísticos.
Irlanda: los datos de origen para CINE 1 se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir").
Hungría: los datos de origen para CINE 3 se marcaron como "ruptura en la serie temporal" y "la definición difiere, véanse los metadatos". Por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Islandia: el año de referencia para CINE 3 es 2019 (los datos de 2020 sobre CINE 3 no están disponibles).
Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang03], pero no se dispone de datos.

La enseñanza de una segunda lengua comienza con frecuencia al final de la educación primaria o principio de la primera etapa de educación secundaria (véase la figura B1). Esto explica por qué el número medio de lenguas extranjeras que se estudia en los sistemas educativos europeos se sitúa sistemáticamente por debajo de 2,0 en educación primaria, aunque habitualmente está entre 0,5 y 1,2. Esta cifra es superior en Luxemburgo (1,8), donde la edad de inicio de la segunda lengua extranjera es la más baja (6 años), mientras que en el extremo opuesto se sitúan Bélgica (Comunidad flamenca) (0,3), donde el aprendizaje de la primera lengua extranjera comienza a ser obligatoria a los 10 años.

Tanto en la primera como en la segunda etapa de educación secundaria, la media de lenguas extranjeras estudiadas se sitúa entre 1,0 y 1,9 en la mayoría de los sistemas educativos. Además, este número es de al menos 2,0 tanto para la primera como la segunda etapa de educación secundaria en solo tres sistemas educativos (Luxemburgo, Rumanía y Finlandia). En otros ocho sistemas educativos alcanza la cifra de 2,0 o más para uno de los dos niveles educativos. En siete de esos sistemas

educativos, el número alcanza una media de 2,0 solo en la primera etapa de educación secundaria (Estonia, Italia, Malta, los Países Bajos, Islandia, Liechtenstein y Macedonia del Norte). Por contra, en la Comunidad flamenca de Bélgica, la media alcanza la cifra de 2,0 lenguas solo en la segunda etapa de educación secundaria. El promedio de lenguas extranjeras estudiadas está por debajo de 1,0 en la segunda etapa de educación secundaria en Dinamarca, Grecia, Portugal y Noruega.

C

PARTICIPACIÓN

SECCIÓN II – LENGUAS EXTRANJERAS ESTUDIADAS

Valorar la diversidad lingüística es uno de los principios fundamentales de la UE. De hecho, la UE, con sus 27 Estados miembros, tiene 24 lenguas oficiales, el número se multiplica al contabilizar todas las lenguas regionales y minoritarias oficialmente reconocidas en los 37 países europeos ([53]). Además, la mayoría de los países europeos reconoce oficialmente la existencia de lenguas regionales o minoritarias dentro de sus fronteras a efectos jurídicos o administrativos (véase la figura A1).

Teniendo en cuenta la diversidad lingüística en Europa, esta sección examina qué lenguas extranjeras se aprenden en educación primaria y secundaria (primera y segunda etapa) (véanse las figuras C8-C11). Además, la sección analiza los cambios en los porcentajes de estudiantes que estudiaban inglés, francés, alemán y español entre 2013 y 2020 (véanse las figuras C12-C15), y las diferencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras entre estudiantes de segunda etapa de educación secundaria general y estudiantes de formación profesional (véase la figura C16).

La fuente de datos es la recopilación de datos de Eurostat/UOE, lo que significa que la introducción a esta recopilación de datos presentada en la primera sección de este capítulo también se aplica a esta sección.

EL INGLÉS ES LA LENGUA EXTRANJERA QUE MÁS SE ESTUDIA EN EUROPA

La figura C8 muestra que el inglés es, sin duda, la lengua extranjera que más se estudia en Europa. Además, en casi todos los países europeos, el inglés es la lengua extranjera que aprende la mayoría del alumnado durante la educación primaria y secundaria (primera y segunda etapa). Esto refleja los marcos regulatorios analizados en el capítulo B, que en muchos países especifican el inglés como una materia obligatoria (véase la figura B7) o una asignatura que todos los centros educativos deben incluir en su oferta educativa (véase la figura B8a).

Hay muy pocos países en los que la mayoría del alumnado estudie lenguas extranjeras distintas al inglés. Irlanda, como país de habla inglesa, es uno de ellos, donde el francés la lengua extranjera más aprendida. En Luxemburgo, el alemán es la primera lengua extranjera en educación primaria y en la segunda etapa de educación secundaria (seguida de cerca por el francés), mientras que en la primera etapa de secundaria se estudia tanto el alemán como el francés. En Liechtenstein, todo el alumnado de la primera etapa de educación secundaria aprende francés e inglés (en educación primaria y la segunda etapa de secundaria, el inglés es la lengua predominante). En Bélgica, la mayoría del alumnado estudia las lenguas de las otras Comunidades, de manera que en la Comunidad flamenca la mayor parte del alumnado estudia francés como primera lengua extranjera en todos los niveles educativos, y en la Comunidad francófona la mayoría estudia neerlandés (excepto en la segunda etapa de educación secundaria, cuando la mayoría estudia inglés) ([54]).

El porcentaje de alumnado que estudia la lengua extranjera más común varía en función del país y del nivel educativo del que se trate (véase los datos en el Anexo 1). Estas variaciones pueden deberse en parte por las diferencias en la duración del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras (véase el capítulo B, sección I).

En educación primaria, en España, Chipre, Luxemburgo, Malta, Austria, Liechtenstein, Macedonia del Norte y Noruega, todo o casi todo el alumnado (99-100 %) aprende la lengua extranjera predominante. En cambio, en la Comunidad flamenca de Bélgica, donde el francés es la lengua más estudiada, solo el 26,1 % del alumnado de educación primaria la estudia como asignatura. El porcentaje es similar en la Comunidad francófona de Bélgica, donde el 33,1 % del alumnado de educación primaria aprende la lengua más común, es decir, el neerlandés. Los porcentajes también son relativamente bajos en los

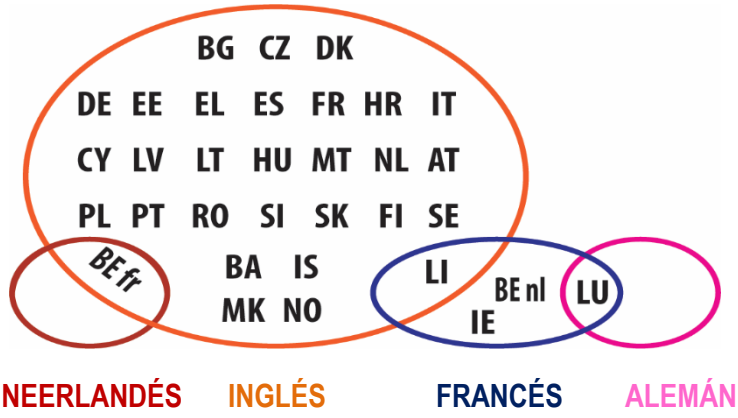
([53]) Para obtener más información sobre los países cubiertos en el presente informe, consúltese la introducción del informe.
([54]) La base de datos Eurostat/UOE no proporciona datos para la Comunidad germanófona de Bélgica. Para obtener detalles sobre la normativa, consulte el capítulo B, la figura B7 y las notas específicas de cada país relacionadas.

Países Bajos y Hungría, donde menos de la mitad del alumnado de educación primaria (44,6 % y 45,9 %, respectivamente) estudia la lengua extranjera más común (inglés). En todos los sistemas educativos con proporciones más bajas de estudiantes de educación primaria que estudian la lengua extranjera predominante, el aprendizaje de lenguas extranjeras tiene el carácter de obligatorio relativamente tarde (véanse las figuras B1 y B2 para obtener detalles sobre las edades de inicio).

En la primera etapa de educación secundaria, en casi todos los sistemas educativos europeos más del 90 % del alumnado estudia la lengua extranjera predominante. Solo hay unos pocos sistemas educativos con porcentajes más bajos de alumnado que estudia la lengua predominante. Uno de estos es Irlanda, donde el aprendizaje de lenguas extranjeras no es obligatorio (véanse las figuras B1 y B2) y el 49,2 % del alumnado de la primera etapa de educación secundaria estudia francés. En la Comunidad francófona de Bélgica, el 49,7 % del alumnado de la primera etapa de educación secundaria aprende inglés, que predomina en este nivel educativo (el inglés es seguido de cerca por el neerlandés, que es estudiado por el 47,3 % del alumnado). El porcentaje de estudiantes de la primera etapa de educación secundaria que aprenden la lengua extranjera más común también es menor (menos del 90 %) en Hungría, donde el 74,6 % del alumnado aprende inglés.

El porcentaje de alumnado que estudia la lengua predominante es menor en la segunda etapa de educación secundaria que en la primera etapa de educación secundaria (véase la media de la UE en el Anexo 1). Esto se debe en parte a que parte del alumnado, especialmente el que sigue itinerarios profesionales, no estudia ninguna lengua extranjera (véase la figura C5) y en parte a que la oferta de lenguas extranjeras es muy superior (véase la figura B8). No obstante, en aproximadamente la mitad de los países europeos, más del 90 % del alumnado de la segunda etapa de educación secundaria estudia la lengua extranjera predominante. Las proporciones más bajas se encuentran en tres países nórdicos, Dinamarca, Islandia y Noruega, donde solo entre el 40 % y el 60 % del alumnado de la segunda etapa de educación secundaria estudia la lengua extranjera predominante (inglés); y en Irlanda, donde el 50,8 % del alumnado de la primera etapa de educación secundaria general estudia la lengua extranjera predominante (francés).

Figura C8. Lengua extranjera que más se estudia en la educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2020



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 15/12/2022).

Notas aclaratorias

Los países donde la mayoría del alumnado estudia la misma lengua en todos los niveles educativos cubiertos se muestran en el área principal del óvalo de la lengua correspondiente. En aquellos países en que la lengua extranjera que estudia la mayoría del alumnado varía en función del nivel educativo, aparece en la intersección de los óvalos de las lenguas correspondientes. Este último enfoque también se utiliza cuando los mismos porcentajes de estudiantes en el mismo nivel educativo estudian dos lenguas distintas.

Los datos correspondientes a cada nivel CINE aparecen en el Anexo 1. Para obtener información sobre el alcance de la recogida de datos de Eurostat/UOE, consúltese el capítulo C (sección I).

La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica: las lenguas oficiales del estado son el neerlandés, el francés y el alemán (véase la figura A1), pero estas se usan en áreas lingüísticas determinadas y no son reconocidas a efectos administrativos en todo el territorio del país. En particular, el francés se considera una lengua extranjera en la Comunidad flamenca de Bélgica, y el flamenco (neerlandés) se considera una lengua extranjera en la Comunidad francófona de Bélgica.
Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y **Turquía**: estos países no están cubiertos por la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (y, por lo tanto, no se muestran en la figura).
Bélgica (BE nl): el año de referencia para los datos de CINE 1 es 2019 (los datos de 2020 sobre CINE 1 no están disponibles).
Irlanda: los datos de la fuente para CINE 1 (todas las lenguas del estudio) se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor no presente; los datos no pueden existir"). Por lo tanto, la figura no tiene en cuenta CINE 1. Además, para CINE 3, la figura solo tiene en cuenta la educación general. Esto se debe a que no hay datos agregados disponibles sobre CINE 3 (general y profesional).
Luxemburgo: aunque las lenguas estatales oficiales son el francés, el alemán y el luxemburgués (véase la figura A1), el francés y el alemán se han contabilizado como lenguas extranjeras a efectos de las estadísticas sobre educación.
Malta: el inglés es lengua oficial junto al maltés (véase la figura A1), pero a efectos estadísticos se contabiliza como lengua extranjera.
Islandia: el año de referencia para los datos de CINE 3 es 2019 (los datos de 2020 para CINE 3 no están disponibles).
Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], pero no hay datos disponibles (y por lo tanto no se muestra en la figura).

EN PRÁCTICAMENTE LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES EUROPEOS, MÁS DEL 90 % DEL ALUMNADO ESTUDIA INGLÉS EN AL MENOS UN NIVEL EDUCATIVO

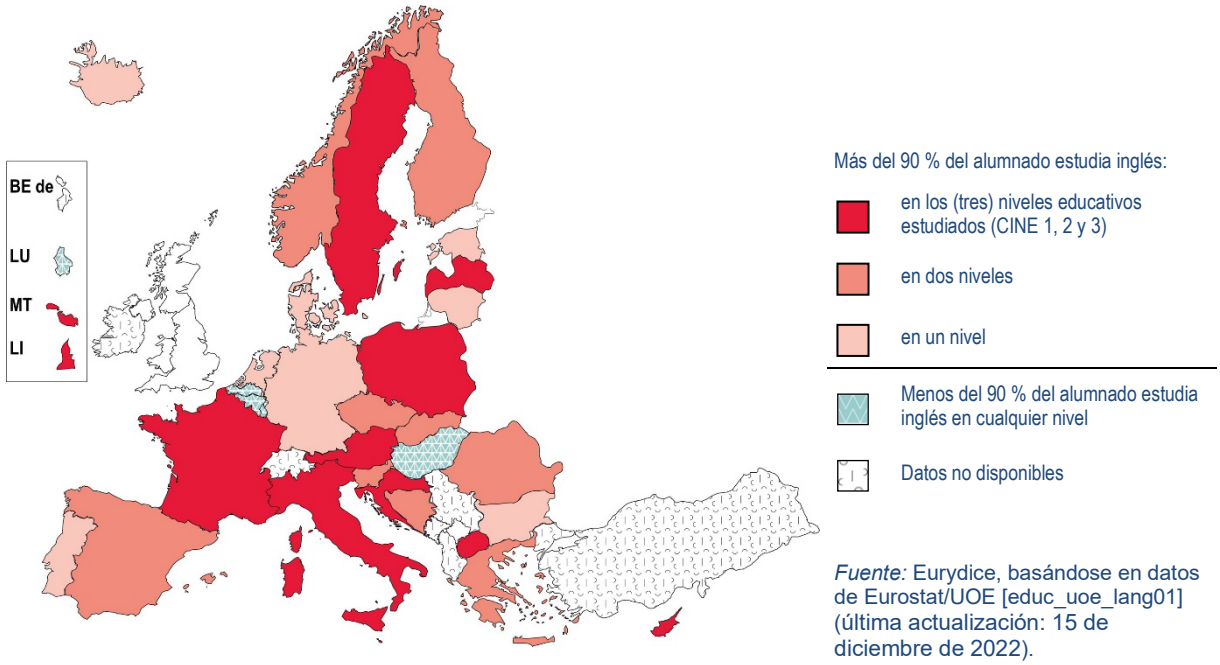
Como se muestra en la figura anterior, el estudio del inglés está muy extendido en todos los niveles educativos en Europa. De hecho, en el conjunto de la UE lo hace el 84,1 % del alumnado de educación primaria, porcentaje que es aún mayor en la primera etapa de educación secundaria, donde prácticamente todo el alumnado (98,3 %) estudia inglés. En la segunda etapa de educación secundaria, la cifra en el conjunto de la UE disminuye alrededor de 10 puntos porcentuales, hasta el 88,1 %. Esto puede explicarse por una menor proporción de estudiantes de formación profesional que estudian lenguas extranjeras (véase la figura C5) y por una mayor variedad de lenguas extranjeras en los centros de segunda etapa de secundaria (véase la figura B8).

La figura C9 muestra los países donde una alta proporción de estudiantes (más del 90 %) estudia inglés e indica el número de niveles educativos con proporciones tan altas. La figura también muestra los países donde las proporciones de estudiantes que aprenden inglés no alcanzan el 90 % en ninguno de los niveles educativos considerados.

En 11 países (Francia, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Malta, Austria, Polonia, Suecia, Liechtenstein y Macedonia del Norte), más del 90 % del alumnado estudia inglés en todos los niveles educativos del estudio, es decir, desde el inicio de la escolaridad hasta la graduación de la segunda etapa de secundaria. En dos de estos países (Malta y Liechtenstein), todo el alumnado (100 %) estudia inglés durante toda la escolarización. En otros nueve países (República Checa, Grecia, España, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Bosnia y Herzegovina y Noruega), más del 90 % del alumnado estudia inglés en dos niveles educativos, y en ocho países (Bulgaria, Dinamarca, Alemania, Estonia, Lituania, los Países Bajos, Portugal e Islandia) en un nivel. Cuando más del 90 % del alumnado estudia inglés en un solo nivel educativo, siempre es en la primera etapa de educación secundaria (véase el Anexo 1 para obtener más detalles).

Por el contrario, en tres países europeos (Bélgica, Luxemburgo y Hungría), el porcentaje de estudiantes que aprenden inglés no alcanza el 90 % en ninguno de los niveles educativos del estudio. Como se ha señalado anteriormente, en Bélgica y Luxemburgo, el alumnado aprende de forma habitual diferentes lenguas estatales (véanse las figuras A1 y C8), lo que explica los porcentajes más bajos de estudiantes que aprenden inglés. No obstante, incluso en los tres países mencionados, más del 70 % del alumnado aprende inglés en al menos un nivel educativo (concretamente, segunda etapa de educación secundaria en Bélgica y Luxemburgo, y primera y segunda etapa de educación secundaria en Hungría).

Figura C9. Países con un alto porcentaje de estudiantes (más del 90 %) que estudia inglés en educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2020



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

Los datos correspondientes a cada nivel CINE aparecen en el Anexo 1. Para obtener una nota metodológica relacionada con los datos, véase https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx. Para obtener información sobre el alcance de la recogida de datos de Eurostat/UOE, consúltese la introducción del capítulo C (sección I). La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y **Turquía**: estos países no están cubiertos por los datos recogidos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].
Bélgica (BE nl): el año de referencia para los datos de CINE 1 es 2019 (los datos de 2020 sobre CINE 1 no están disponibles). Además, los datos de origen para CINE 2 se marcaron como "definición diferente, ver metadatos", por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Alemania: los datos de origen para CINE 2 se marcaron como "definición diferente, ver metadatos", por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Irlanda: los datos de origen se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir").
Grecia: los datos de origen para CINE 3 general se marcaron como "definición diferente, ver metadatos", por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Hungría: los datos de origen para CINE 3 se marcaron como "ruptura en la serie temporal" y "la definición difiere, véanse los metadatos". Por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Malta: el inglés es lengua oficial junto al maltés (véase la figura A1), pero a efectos estadísticos se contabiliza como lengua extranjera.
Islandia: el año de referencia para los datos de CINE 3 es 2019 (los datos de 2020 para CINE 3 no están disponibles).
Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], pero no se dispone de datos.

EN EL CONJUNTO DE LA UE, DESPUÉS DEL INGLÉS, EL FRANCÉS Y EL ALEMÁN SON LAS LENGUAS EXTRANJERAS QUE MÁS SE ESTUDIAN

La figura C8 indica que en casi todos los países europeos el inglés es la lengua extranjera más estudiada en la educación primaria y secundaria. La figura C9 indica que en casi todos los países cubiertos por este informe, en al menos un nivel educativo, más del 90 % del alumnado estudia inglés. Sobre la base de las dos cifras anteriores, la figura C10 muestra qué lengua es la segunda lengua extranjera más estudiada en los países europeos.

En la UE, el francés fue la segunda lengua extranjera más estudiada en la educación primaria y en la primera etapa de educación secundaria, el 5,5 % y el 30,6 % del alumnado de estos dos niveles, respectivamente. También es una asignatura popular en la segunda etapa de educación secundaria (el 18,9 % del alumnado la estudia en el conjunto de la UE), justo después del alemán. El francés es particularmente popular en muchos países del centro y sur de Europa, ya que es la segunda lengua extranjera que más se estudia en al menos un nivel educativo (al menos el 10 % del alumnado la estudia) en Alemania, Grecia, España, Italia, Chipre, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Portugal, Rumanía y Liechtenstein. En cambio, es menos común en los países de Europa oriental (excepto Rumanía) o los países nórdicos (véase el Anexo 1).

El alemán es la segunda lengua extranjera más estudiada en la UE en la segunda etapa de educación secundaria, con un 20,0 % del alumnado que la eligió como asignatura. Esta lengua se estudia muchísimo en países del centro y el sureste de Europa (Bulgaria, República Checa, Croacia, Hungría, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia, Bosnia y Herzegovina y Macedonia del Norte), y en Dinamarca, Irlanda, Luxemburgo y los Países Bajos. El alemán es menos popular en los países del sur de Europa (España, Italia, Chipre y Portugal) y en la Comunidad francófona de Bélgica y Finlandia, donde menos del 10 % del alumnado lo estudia en cualquier nivel educativo.

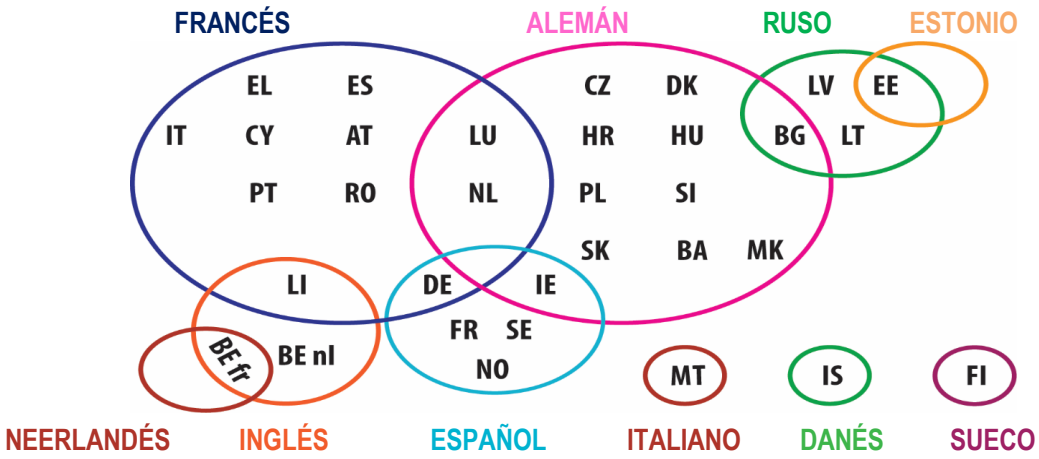
En la UE, el 17,7 % del alumnado de la primera etapa de educación secundaria y el 18,0 % del de segunda etapa de educación secundaria aprendió español. Es la segunda lengua extranjera más estudiada (al menos el 10 % del alumnado la estudió) en la primera etapa de educación secundaria en Irlanda, en la primera etapa de educación secundaria en Alemania y tanto en la primera como en la segunda etapa de educación secundaria en Francia, Suecia y Noruega.

En comparación con las lenguas anteriores, el ruso se aprende con menos frecuencia cuando se considera la UE en su conjunto: solo el 2,2 % del alumnado de la primera etapa de educación secundaria y el 2,7 % del alumnado de la segunda etapa de educación secundaria lo estudian. Sin embargo, el ruso sigue siendo la segunda lengua extranjera más estudiada en al menos un nivel educativo en Bulgaria, Estonia, Letonia y Lituania. Por ejemplo, en Estonia, Letonia y Lituania, alrededor del 60 % del alumnado de la primera etapa de educación secundaria estudia ruso.

Generalmente, el inglés es la segunda lengua más estudiada en los sistemas educativos donde no es la primera lengua extranjera (véase la figura C8), concretamente en la Comunidad francófona de Bélgica (en educación primaria) y la Comunidad flamenca de Bélgica (en educación secundaria). En Liechtenstein, todo el alumnado de la primera etapa de educación secundaria estudia inglés y francés (y, por lo tanto, estas lenguas se muestran tanto en la figura C8 como en la figura C10). En Luxemburgo, el inglés es la tercera lengua extranjera, después del alemán y el francés (y, por lo tanto, no se muestra en la figura C10).

En algunos países se estudian, por motivos históricos o de proximidad geográfica, lenguas menos generalmente habladas. Por ejemplo, en Finlandia, donde la segunda lengua estatal (sueco o finlandés, dependiendo de la lengua principal de escolarización) es obligatoria (véase la figura B7), el sueco es la segunda lengua extranjera más estudiada en todos los niveles educativos. En Islandia, el danés es la segunda lengua extranjera más estudiada, lo que puede explicarse por el hecho de que, junto con el inglés, el danés es obligatorio en Islandia (véase la figura B7). En la Comunidad francófona de Bélgica, el neerlandés, que es una de las tres lenguas estatales de Bélgica, es la segunda lengua más estudiada en la educación secundaria. En Malta, el italiano es una lengua extranjera popular, después del inglés: la estudian el 55,1 % del alumnado de la primera etapa de secundaria y el 25,4 % de los de segunda etapa de secundaria. Finalmente, en Estonia, debido a la gran cantidad de población de habla rusa, el 20,7 % del alumnado estudia estonio como lengua extranjera en educación primaria, lo cual la convierte en la segunda lengua extranjera más popular a este nivel educativo.

Figura C10. Segunda lengua extranjera que más se estudia, educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2020



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 15/12/2022).

Notas aclaratorias

La figura solo tiene en cuenta las lenguas que estudia más del 10 % del alumnado (y los niveles educativos relacionados). Los países en los que la segunda lengua extranjera más estudiada (por más del 10 % de estudiantes) es la misma en todos los niveles educativos cubiertos se muestran en el área principal del óvalo de la lengua correspondiente. Los países en los que la segunda lengua extranjera más estudiada varía según el nivel de educación se muestran en la intersección de los óvalos de lengua correspondientes.
Los datos correspondientes a cada nivel CINE aparecen en el Anexo 1. Para obtener información sobre el alcance de la recogida de datos de Eurostat/UOE, consúltese la introducción del capítulo C (sección I).

La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

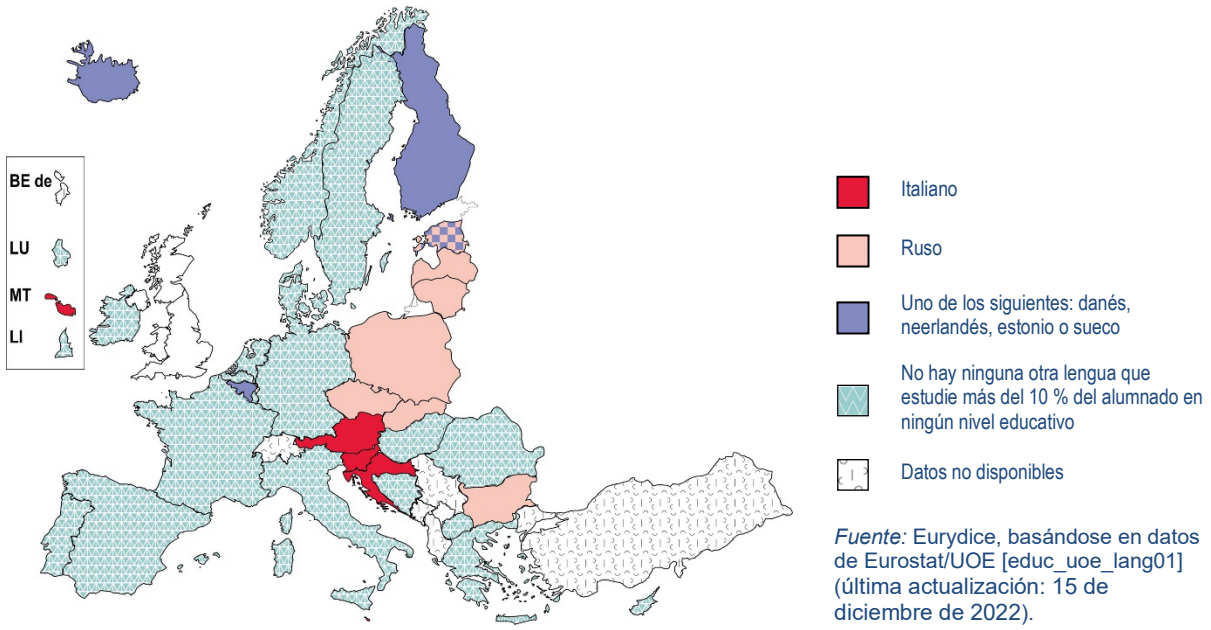
Notas específicas de países

Bélgica: las lenguas oficiales del Estado son el neerlandés, el francés y el alemán (véase la figura A1), pero estas se usan en áreas lingüísticas determinadas y no son reconocidas a efectos administrativos en todo el territorio del país. Más concretamente, el francés se considera una lengua extranjera en la Comunidad flamenca de Bélgica y el flamenco (neerlandés) se considera una lengua extranjera en la Comunidad francófona de Bélgica.
Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y **Turquía**: estos países no están cubiertos por la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (por lo tanto, no se muestran en la figura).
Bélgica (BE nl): el año de referencia para los datos de CINE 1 es 2019 (los datos de 2020 no están disponibles).
Dinamarca: los datos fuente para CINE 1 (todas las lenguas del estudio excepto el inglés, que se muestra en la figura C8 y "desconocido") se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir"). Por lo tanto, la figura no tiene en cuenta CINE 1.
Estonia: en los centros educativos en que se enseña como una segunda lengua, el estonio se ha contabilizado como lengua extranjera a efectos estadísticos.
Irlanda: los datos de la fuente para CINE 1 (todas las lenguas del estudio) se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor no presente; los datos no pueden existir"). Por lo tanto, la figura no tiene en cuenta CINE 1. Además, para CINE 3, la figura solo tiene en cuenta la educación general (general y profesional), por no disponer de datos desagregados.
Luxemburgo: aunque las lenguas estatales oficiales son el francés, el alemán y el luxemburgués (véase la figura A1), el francés y el alemán se han contabilizado como lenguas extranjeras a efectos de las estadísticas sobre educación.
Finlandia: el sueco es lengua oficial junto al finés (véase la figura A1), pero a los efectos de las estadísticas sobre educación se contabiliza como lengua extranjera.
Islandia: el año de referencia para los datos de CINE 3 es 2019 (los datos de 2020 para CINE 3 no están disponibles).
Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], pero no hay datos disponibles (y por lo tanto no se muestra en la figura).

RARA VEZ SE ESTUDIAN LENGUAS EXTRANJERAS DISTINTAS AL INGLÉS, FRANCÉS, ALEMÁN O ESPAÑOL

La figura C11 muestra los países en los que al menos el 10 % del alumnado de educación primaria o secundaria estudia lenguas extranjeras distintas del inglés, el francés, el alemán o el español. En la segunda etapa de educación secundaria, la figura se centra en la educación general a fin de ofrecer la mayor variedad posible, pues el alumnado de formación profesional tiende a estudiar un menor número de lenguas extranjeras (véase la figura C5). Solo seis lenguas distintas del inglés, francés, alemán y español se estudian como lenguas extranjeras por un 10 % o más de estudiantes en al menos un sistema educativo y un nivel educativo (danés, holandés, estonio, italiano, ruso y sueco). En el conjunto de la UE, el 3,4 % del alumnado de la segunda etapa de educación secundaria general estudia italiano (los porcentajes son más bajos en educación primaria y primera etapa de secundaria). Más del 10 % del alumnado estudia italiano en la primera o segunda etapa de educación secundaria general en Croacia, Malta, Austria y Eslovenia. El italiano es especialmente popular en Malta, donde lo estudia el 55,1 % del alumnado de la primera etapa de educación secundaria y el 34,6 % del de la segunda etapa de educación secundaria general. En el conjunto de la UE, el ruso lo estudia el 3,0 % del alumnado de la segunda etapa de educación secundaria general (los porcentajes son más bajos en educación primaria y primera etapa de secundaria), porcentaje que es superior al 10 % en al menos un nivel educativo en Bulgaria, la República Checa, Estonia, Letonia, Lituania, Polonia y Eslovaquia. El ruso es una opción bastante común en los países bálticos, donde aproximadamente el 60 % del alumnado de la primera etapa de educación secundaria lo estudia.

Figura C11. Lenguas extranjeras distintas al inglés, francés, alemán o español estudiadas por un mínimo del 10 % de estudiantes en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2020



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

La figura solo tiene en cuenta lenguas distintas del inglés, francés, alemán y español estudiadas por al menos el 10 % del alumnado. Los datos correspondientes a cada nivel CINE aparecen en el Anexo 1. Para obtener información sobre el alcance de la recogida de datos de Eurostat/UOE, consúltese la introducción del capítulo C (sección I).

La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica: las lenguas oficiales del Estado son el neerlandés, el francés y el alemán (véase la figura A1), pero estas se usan en áreas lingüísticas determinadas y no son reconocidas a efectos administrativos en todo el territorio del país. Por lo tanto, el flamenco (neerlandés) se considera una lengua extranjera en la Comunidad francófona de Bélgica.
Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y **Turquía**: estos países no están cubiertos por los datos recogidos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].
Estonia: en los centros educativos en que se enseña como una segunda lengua, el estonio se ha contabilizado como lengua extranjera a efectos estadísticos.
Finlandia: el sueco es lengua oficial junto al finés (véase la figura A1), pero a los efectos de las estadísticas sobre educación se contabiliza como lengua extranjera.
Islandia: el año de referencia para los datos de CINE 3 es 2019 (los datos de 2020 para CINE 3 no están disponibles).
Macedonia del Norte: no se dispone de un desglose entre CINE 3 general y CINE 3 profesional. Los datos de CINE 3 que se incorporan a la figura cubren tanto la educación general como la formación profesional.
Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], pero no se dispone de datos.

Algunas lenguas se estudian de forma extendida solo en un sistema educativo. Más concretamente, el neerlandés se estudia mucho en la Comunidad francófona de Bélgica, el sueco se estudia mucho en Finlandia y el danés se estudia mucho en Islandia (véanse también las figuras C8 y C10). En Estonia, por la gran cantidad de población de habla rusa, alrededor de una quinta parte del alumnado de cada nivel educativo estudia estonio como lengua extranjera.

CADA VEZ MÁS ESTUDIANTES APRENDEN INGLÉS, ESPECIALMENTE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En casi todos los países europeos, el inglés es la lengua extranjera predominante del alumnado durante la educación primaria y secundaria (véase la figura C8). Esto refleja los marcos regulatorios analizados en el capítulo B, que en muchos países especifican el inglés como una materia obligatoria (véase la figura B7) o una asignatura que todos los centros educativos deben incluir en su oferta educativa (véase la figura B8a).

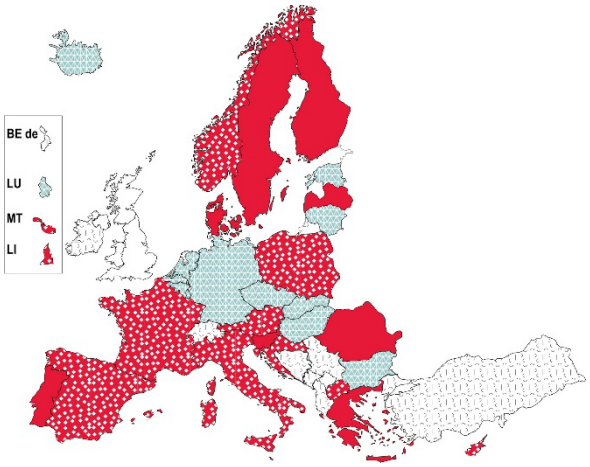
En el conjunto de la UE, entre 2013 y 2020, el porcentaje de alumnado de educación primaria que estudia inglés aumentó 6,9 puntos porcentuales, pasando del 77,2 % al 84,1 %. El aumento fue menos notable en la primera etapa de educación secundaria y la segunda etapa de educación secundaria general: 1,6 y 1,9 puntos porcentuales, respectivamente (véase el Anexo 1 para obtener más detalles).

La figura C12a muestra los cambios a nivel de país que se han producido en los porcentajes de alumnado que estudia inglés en educación primaria. El mayor incremento se observa en Rumanía, donde en 2013 menos de la mitad de todo el alumnado de educación primaria (45,3 %) estudiaba inglés, mientras que en 2020 el porcentaje fue del 88,2 % (un aumento de 42,9 puntos porcentuales). Este mismo aumento también fue significativo en Dinamarca, Grecia, Letonia, Portugal y Eslovenia, todos ellos con un incremento de entre 23 y 34 puntos porcentuales, y en Finlandia y Suecia, donde los porcentajes aumentaron 16,7 puntos porcentuales. El aumento en los países mencionados puede explicarse por una mayor proporción de estudiantes de educación primaria que estudian al menos una lengua extranjera (véase la figura C2) y el hecho de que la primera lengua extranjera que se aprende es a menudo el inglés (C8).

La figura C12a también muestra que 11 países europeos (España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Malta, Austria, Polonia, Liechtenstein, Macedonia del Norte y Noruega), ya tenían porcentajes muy altos de estudiantes de educación primaria que estudian inglés (más del 90 %) en 2013. Por el contrario, en la Comunidad flamenca de Bélgica y Luxemburgo, el alumnado generalmente no estudia inglés en la educación primaria (estudia otras lenguas, que se muestran en la figura C8) y este patrón se mantiene estable a lo largo del tiempo (véase el Anexo 1).

Figura C12. Tendencias en el porcentaje de alumnado que estudia inglés en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2013 y 2020

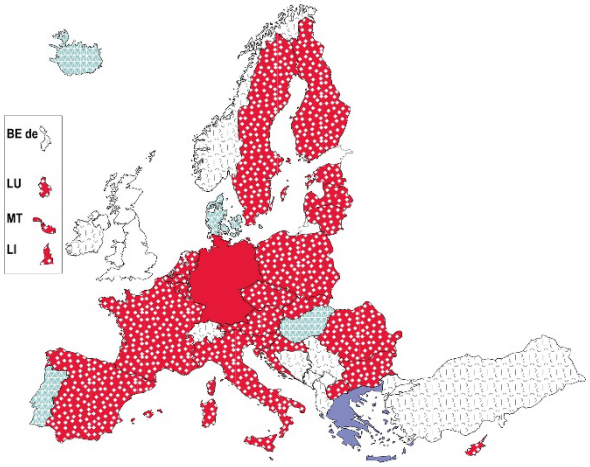
(a) Educación primaria (CINE 1)



(b) Primera etapa de educación secundaria (CINE 2)



(c) Segunda etapa de educación secundaria general (CINE 3)



Más del 90 % del alumnado en 2013 y 2020

Aumento (menos de 10 puntos porcentuales)

Disminución (menos de 10 puntos porcentuales)

Estable (diferencia igual o inferior a 10 puntos porcentuales)

Datos no disponibles

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

Las notas específicas de países se refieren a rupturas en series temporales solo si ocurrieron en 2013 o 2020. No se indican las rupturas en las series temporales entre estos dos años de referencia, que pueden haberse dado en algunos países.

Los datos correspondientes a cada nivel CINE aparecen en el Anexo 1. Para obtener notas metodológicas relacionadas con los datos, véase https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx (2020) y https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx (2013). Para obtener información sobre el alcance de la recogida de datos de Eurostat/UOE, consúltese la introducción del capítulo C (sección I).

La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y **Turquía**: estos países no están cubiertos por los datos recogidos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].
Bélgica (BE nl): el año de referencia para los datos de CINE 1 es 2019 en lugar de 2020 (los datos de 2020 sobre CINE 1 no están disponibles). Además, los datos de origen para 2020 de CINE 2 se marcaron como "definición diferente, ver metadatos", por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Alemania: los datos de origen de 2013 (todos los niveles cubiertos por la figura) y los datos de origen de 2020 (CINE 2) se marcaron como "la definición difiere, consulte los metadatos". Por lo tanto, consulte los enlaces proporcionados en las notas explicativas.
Irlanda: los datos de origen (todos los niveles del estudio y los dos años de referencia) se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir").
Grecia: los datos de origen para 2020 de CINE 3 general se marcaron como "definición diferente, ver metadatos", por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.

Hungría: los datos de origen de 2020 para CINE 3 general se marcaron como "ruptura en la serie temporal" y "la definición difiere, consulte los metadatos". Por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Malta: el inglés es lengua oficial junto al maltés (véase la figura A1), pero a efectos estadísticos se contabiliza como lengua extranjera.
Islandia: el año de referencia para los datos de CINE 3 es 2019 en lugar de 2020 (los datos de 2020 para CINE 3 no están disponibles).
Bosnia y Herzegovina: los datos no están disponibles para 2013.
Macedonia del Norte: no se dispone de un desglose entre CINE 3 general y CINE 3 profesional. Los datos de CINE 3 que se incorporan a la figura cubren tanto la educación general como la formación profesional.
Noruega: los datos de origen para CINE 3 (2013 y 2020) se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir").
Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], pero no se dispone de datos.

En las figuras C12b y C12c se muestran las tendencias en el aprendizaje del inglés en la primera etapa de educación secundaria y la segunda etapa de educación secundaria general, respectivamente.

En la primera etapa de educación secundaria, los cambios han sido menos profundos entre 2013 y 2020, debido principalmente a que en casi todos los países europeos, más del 90 % del alumnado ya estudiaba inglés en 2013. La Comunidad flamenca de Bélgica es el único sistema educativo con un cambio notable, un aumento de 16,4 puntos porcentuales, entre los dos años de referencia. Este incremento puede explicarse en parte por un cambio normativo que ha reforzado el aprendizaje de la segunda lengua extranjera (véase la figura B3 para obtener detalles de la evolución de la normativa y la figura C10 para obtener detalles de la segunda lengua extranjera más estudiada).

Al igual que en la primera etapa de educación secundaria, en la segunda etapa de educación secundaria general, en la gran mayoría de los países con datos, más del 90 % del alumnado ya aprendía inglés en 2013. Alemania es el único país que registró un aumento notable (10,2 puntos porcentuales) en la proporción de estudiantes de la segunda etapa de educación secundaria general que estudian inglés entre los dos años de referencia. Grecia, por el contrario, ha registrado una disminución significativa (12,9 puntos porcentuales) entre 2013 y 2020 (sin embargo, como sugiere la nota específica del país asociada con la figura, esto podría estar relacionado en parte con cambios metodológicos).

ENTRE 2013 Y 2020, EL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE ESTUDIA FRANCÉS HA RETROCEDIDO LIGERAMENTE EN VARIOS PAÍSES

En el conjunto de la UE, el francés es la segunda lengua extranjera más estudiada en educación primaria y primera etapa de secundaria (véanse los datos de la figura C10 en el Anexo 1). En alrededor de un tercio de los países europeos, las normativas especifican que todos los centros deben ofrecer francés en al menos un nivel educativo (véase la figura B8a), y en algunos países, todo el alumnado debe aprender francés durante al menos 1 año de educación obligatoria (véase la figura B7).

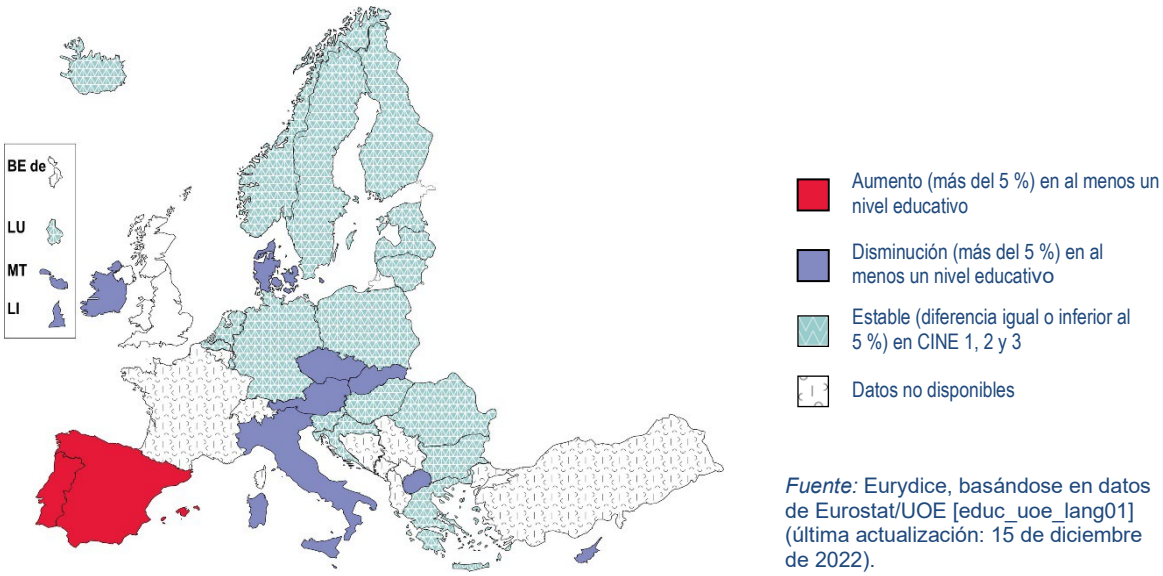
La figura C13 en qué países el porcentaje de estudiantes que aprende francés ha variado (más de 5 puntos porcentuales) en educación primaria, primera etapa de secundaria y segunda etapa de secundaria general entre 2013 y 2020. Los cambios se muestran si se han producido en al menos uno de los niveles educativos del estudio.

Durante el período estudiado, 10 países europeos (República Checa, Dinamarca, Irlanda, Italia, Chipre, Malta, Austria, Eslovaquia, Liechtenstein y Macedonia del Norte) han registrado una disminución de más de 5 puntos porcentuales en la proporción de alumnado que estudia francés. En Irlanda y Chipre, la disminución se produjo en dos niveles educativos: la primera y segunda etapa de educación secundaria general. En los demás países con una disminución superior a 5 puntos porcentuales, solo afectó a un nivel: primera etapa de educación secundaria en Italia, Malta y Macedonia del Norte, y segunda etapa de educación secundaria general en República Checa, Dinamarca, Austria, Eslovaquia y Liechtenstein. En la mayoría de los países mencionados, la disminución ha sido más bien moderada,

entre 5 y 10 puntos porcentuales. Solo Irlanda y Macedonia del Norte han registrado disminuciones más sustanciales: 12,4 y 11,7 puntos porcentuales, respectivamente (ambos en la primera etapa de educación secundaria).

Entre 2013 y 2020, dos países europeos (España y Portugal) han registrado un aumento de más de 5 puntos porcentuales en la proporción de alumnado que estudia francés. En España, el aumento (de 13,7 puntos porcentuales) se ha dado en educación primaria y en Portugal en la primera etapa de educación secundaria (7,9 puntos porcentuales).

Figura C13. Tendencias en el porcentaje de estudiantes que estudia francés en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2013 y 2020



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

La figura muestra los cambios en cualquier nivel educativo (CINE 1, CINE 2 o CINE 3 general).

Las notas específicas de países se refieren a rupturas en series temporales solo si ocurrieron en 2013 o 2020. No se indican las rupturas en las series temporales entre estos dos años de referencia, que pueden haberse dado en algunos países.

Los datos correspondientes a cada nivel CINE aparecen en el Anexo 1. Para obtener notas metodológicas relacionadas con los datos, véase https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx (2020) y https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx (2013). Para obtener información sobre el alcance de la recogida de datos de Eurostat/UOE, consúltese la introducción del capítulo C (sección I).

La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica: las lenguas oficiales del Estado son el neerlandés, el francés y el alemán (véase la figura A1), pero estas se usan en áreas lingüísticas determinadas y no son reconocidas a efectos administrativos en todo el territorio del país. Por lo tanto, el francés se considera una lengua extranjera en la Comunidad flamenca de Bélgica.
Bélgica (BE fr) y **Francia**: los datos de origen (todos los niveles del estudio y los dos años de referencia) se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir").
Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y **Turquía**: estos países no están cubiertos por los datos recogidos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].
Bélgica (BE nl): el año de referencia para los datos de CINE 1 es 2019 en lugar de 2020 (los datos de 2020 sobre CINE 1 no están disponibles).
Dinamarca e **Irlanda**: los datos de origen para CINE 1 (2013 y 2020) se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir"). Por lo tanto, la figura no tiene en cuenta CINE 1.
Alemania: los datos de origen de 2013 (todos los niveles cubiertos por la figura) y los datos de origen de 2020 (CINE 2) se marcaron como "la definición difiere, consulte los metadatos". Por lo tanto, consulte los enlaces proporcionados en las notas explicativas.
Grecia: los datos de origen para 2020 de CINE 3 general se marcaron como "definición diferente, ver metadatos", por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Luxemburgo: aunque las lenguas estatales oficiales son el francés, el alemán y el luxemburgués (véase la figura A1), el francés y el alemán se han contabilizado como lenguas extranjeras a efectos de las estadísticas sobre educación.
Hungría: los datos de origen de 2020 para CINE 3 general se marcaron como "ruptura en la serie temporal" y "la definición difiere, consulte los metadatos". Por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.

Países Bajos: los datos de origen para 2013 y CINE 1 se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir"). Por lo tanto, la figura no tiene en cuenta CINE 1.
Bosnia y Herzegovina: los datos no están disponibles para 2013.
Islandia: el año de referencia para los datos de CINE 3 es 2019 en lugar de 2020 (los datos de 2020 para CINE 3 no están disponibles).
Macedonia del Norte: no se dispone de un desglose entre CINE 3 general y CINE 3 profesional. Los datos de CINE 3 que se incorporan a la figura cubren tanto la educación general como la formación profesional.
Noruega: los datos de origen de 2013 para CINE 3 general se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir"). Por lo tanto, la figura no tiene en cuenta CINE 3 general.
Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], pero no se dispone de datos.

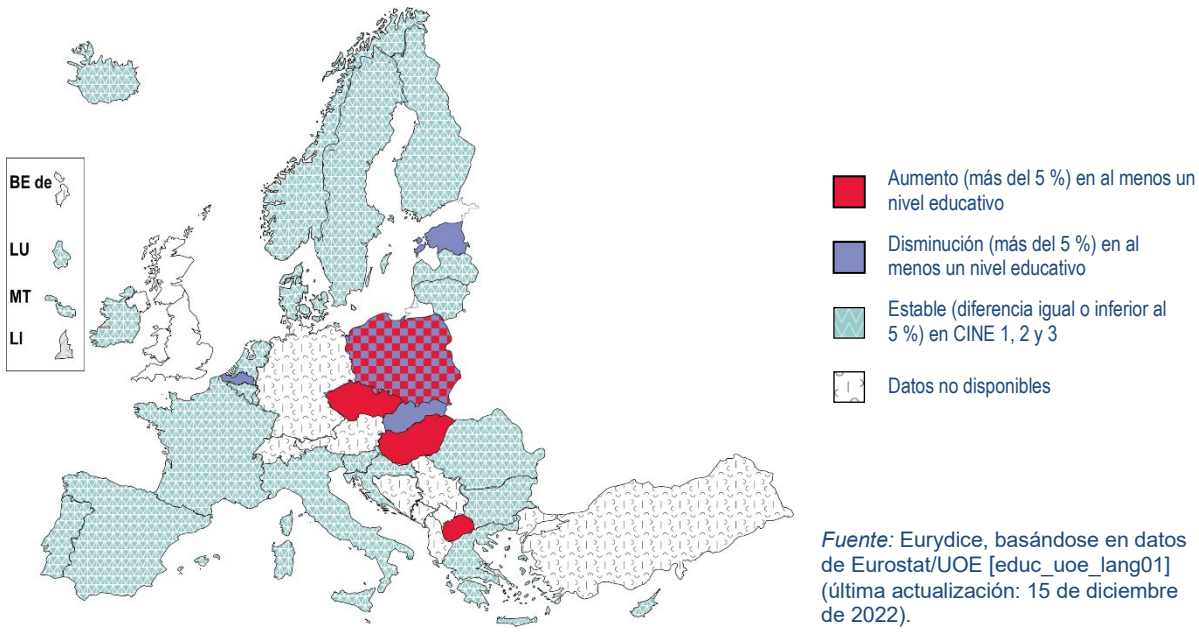
EL PORCENTAJE DE ALUMNADO QUE ESTUDIA ALEMÁN SIGUE SIENDO SIMILAR EN LA GRAN MAYORÍA DE LOS PAÍSES

El alemán es otra lengua extranjera popular en los países europeos. En el conjunto de la UE, es la segunda lengua extranjera más estudiada en la segunda etapa de educación secundaria (véanse los datos de la figura C10 en el anexo 1). En varios países, en al menos un nivel educativo, todos los centros educativos deben ofrecer al alumnado la oportunidad de aprender alemán (véase la figura B8a).

La figura C14 muestra los cambios por país (más de 5 puntos porcentuales) en las proporciones de alumnado que estudia alemán en educación primaria, primera etapa de educación secundaria y segunda etapa de educación secundaria general entre 2013 y 2020. Los cambios se muestran si se han producido en al menos uno de los niveles educativos estudiados.

Durante el período estudiado, ningún país europeo registró un cambio notable en el porcentaje de alumnado que estudia alemán en educación primaria. Siete sistemas educativos registraron cambios superiores a 5 puntos porcentuales en la primera etapa de educación secundaria o segunda etapa general.

Figura C14. Tendencias en el porcentaje de estudiantes que estudia alemán en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2013 y 2020



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

La figura muestra los cambios en cualquier nivel educativo (CINE 1, CINE 2 o CINE 3 general).
Las notas específicas de países se refieren a rupturas en series temporales solo si ocurrieron en 2013 o 2020. No se indican las rupturas en las series temporales entre estos dos años de referencia, que pueden haberse dado en algunos países.
Los datos correspondientes a cada nivel CINE aparecen en el Anexo 1. Para obtener notas metodológicas relacionadas con los datos, véase https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx (2020) y https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx (2013). Para obtener información sobre el alcance de la recogida de datos de Eurostat/UOE, consúltese la introducción del capítulo C (sección I).
La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y **Turquía**: estos países no están cubiertos por los datos recogidos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].
Bélgica (BE nl): el año de referencia para los datos de CINE 1 es 2019 en lugar de 2020 (los datos de 2020 sobre CINE 1 no están disponibles).
Dinamarca e **Irlanda**: los datos de origen para CINE 1 (2013 y 2020) se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir"). Por lo tanto, la figura no tiene en cuenta CINE 1.
Alemania y **Austria**: los datos de origen (todos los niveles del estudio y los dos años de referencia) se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir").
Grecia: los datos de origen para 2020 de CINE 3 general se marcaron como "definición diferente, ver metadatos", por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Luxemburgo: aunque las lenguas estatales oficiales son el francés, el alemán y el luxemburgués (véase la figura A1), el francés y el alemán se han contabilizado como lenguas extranjeras a efectos de las estadísticas sobre educación.
Hungría: los datos de origen de 2020 para CINE 3 general se marcaron como "ruptura en la serie temporal" y "la definición difiere, consulte los metadatos". Por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Países Bajos: los datos de origen para 2013 y CINE 1 se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir"). Por lo tanto, la figura no tiene en cuenta CINE 1.
Islandia: el año de referencia para los datos de CINE 3 es 2019 en lugar de 2020 (los datos de 2020 para CINE 3 no están disponibles).
Bosnia y Herzegovina: los datos no están disponibles para 2013.
Macedonia del Norte: no se dispone de un desglose entre CINE 3 general y CINE 3 profesional. Los datos de CINE 3 que se incorporan a la figura cubren tanto la educación general como la formación profesional.
Noruega: los datos de origen de 2013 para CINE 3 general se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir"). Por lo tanto, la figura no tiene en cuenta CINE 3 general.
Serbia: país incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], pero no se dispone de datos.

En República Checa y Macedonia del Norte, se ha dado un aumento en el porcentaje de estudiantes que aprenden alemán tanto en la primera como en la segunda etapa de educación secundaria general. El aumento en estos países ha sido más significativo en la primera etapa de educación secundaria, donde las proporciones aumentaron alrededor de 15 puntos porcentuales (véase el Anexo 1 para obtener más detalles). En Hungría y Polonia, el aumento (10 y 6,9 puntos porcentuales, respectivamente) se ha dado en la segunda etapa de educación secundaria general.

Las disminuciones más notables en el porcentaje de estudiantes que aprenden alemán se han registrado en la primera etapa de educación secundaria en Polonia y Eslovaquia: 28,4 y 25,4 puntos porcentuales, respectivamente. En Polonia, la disminución puede explicarse por una reorganización de los grados escolares en todos los niveles educativos, donde la primera etapa de educación secundaria ahora consta de cuatro grados, de los cuales dos no incluyen el aprendizaje obligatorio de una segunda lengua extranjera (véase el análisis relacionado con la figura C4 para obtener más detalles). Sin embargo, a pesar de esta disminución, tanto en Polonia como en Eslovaquia, el alemán sigue siendo la segunda lengua extranjera más aprendida en este nivel educativo (véanse los datos de la figura C10 en el Anexo 1). La Comunidad flamenca de Bélgica y Estonia también han registrado disminuciones en el porcentaje de estudiantes que aprenden alemán, que se han dado en la segunda etapa de educación secundaria general (8,9 y 10,2 puntos porcentuales, respectivamente).

ENTRE 2013 Y 2020, EL ESPAÑOL HA AUMENTADO SU POPULARIDAD EN SEIS PAÍSES Y HA DISMINUIDO SOLO EN DOS

Las autoridades educativas de la mayoría de los países europeos ponen menos énfasis en el estudio de español que en el inglés, el francés o el alemán. De hecho, ningún país europeo especifica el español como lengua extranjera obligatoria para todo el alumnado durante al menos un año escolar (véase la figura B7), y solo dos países (Suecia y Noruega) exigen que todos los centros escolares en niveles educativos específicos ofrezcan al alumnado la oportunidad de aprender español (véase la figura B8a).

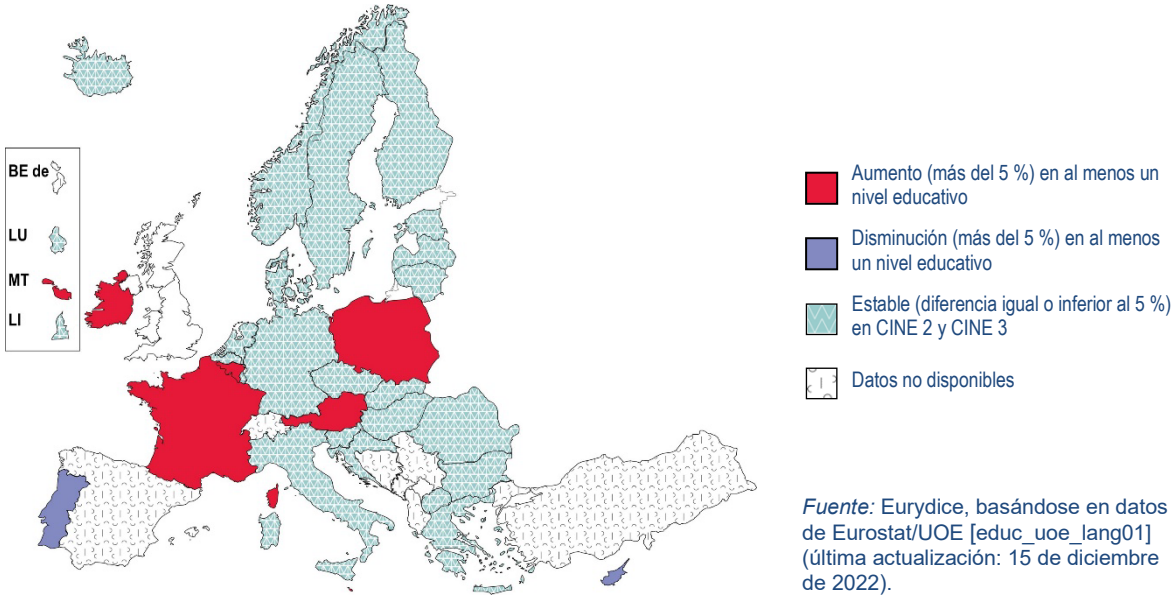
Como se ha demostrado anteriormente en esta sección, el español no es la lengua extranjera más estudiada en ningún país europeo (véase la figura C8), y es la segunda lengua extranjera más estudiada en al menos un nivel educativo (con al menos un 10 % del alumnado) en solo cinco países (Alemania, Irlanda, Francia, Suecia y Noruega) (véase la figura C10).

La figura C15 expone los cambios (que superan los 5 puntos porcentuales) en las proporciones de estudiantes de español en la primera etapa de educación secundaria y superior general entre 2013 y 2020. Los cambios se muestran si se han producido en al menos uno de los dos niveles educativos estudiados.

Como muestra la figura, durante el período considerado, seis sistemas educativos europeos han registrado un aumento de más de 5 puntos porcentuales en la proporción de estudiantes de español en educación secundaria, aunque donde el aumento ha sido más notable ha sido en la primera etapa de educación secundaria en Francia: 17,6 puntos porcentuales. Polonia ha registrado el segundo mayor aumento, de 11,9 puntos porcentuales, en la segunda etapa de educación secundaria general. Los aumentos en los cuatro sistemas educativos restantes (Comunidad francesa de Bélgica, Irlanda, Malta y Austria) se han situado entre los 5 y los 7 puntos porcentuales.

En dos países (Chipre y Portugal), la proporción de estudiantes de español en educación secundaria ha disminuido en más de 5 puntos porcentuales entre 2013 y 2020. En Chipre, la disminución se ha dado en la segunda etapa de educación secundaria general (14,7 puntos porcentuales), y en Portugal se ha dado en la primera etapa de educación secundaria (5,3 puntos porcentuales).

Figura C15. Tendencias en el porcentaje de alumnado que estudia español en educación secundaria general (CINE 2-3), 2013 y 2020



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

La figura muestra los cambios en cualquier nivel educativo (CINE 2 o CINE 3 general). No tiene en cuenta la educación primaria (CINE 1), ya que en este nivel rara vez se estudia español.
Las notas específicas de países se refieren a rupturas en series temporales solo si ocurrieron en 2013 o 2020. No se indican las rupturas en las series temporales entre estos dos años de referencia, que pueden haberse dado en algunos países.
Los datos correspondientes a cada nivel CINE (CINE 2 y CINE 3) aparecen en el Anexo 1. Para obtener notas metodológicas relacionadas con los datos, véase https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx (2020) y https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx (2013). Para obtener información sobre el alcance de la recogida de datos de Eurostat/UOE, consúltese la introducción del capítulo C (sección I).
La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr) y **Dinamarca**: los datos de origen para CINE 2 (2013 y 2020) se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir"). Por lo tanto, la figura no contempla la diferencia en CINE 2.
Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y **Turquía**: estos países no están cubiertos por los datos recogidos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].

Alemania: los datos de origen de 2013 (ambos niveles estudiados por la figura) y los datos de origen de 2020 (CINE 2) se marcaron como "la definición difiere, consulte los metadatos". Por lo tanto, consulte los enlaces proporcionados en las notas explicativas.
España: los datos de origen (ambos niveles estudiados y ambos años de referencia) se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir").
Grecia: los datos de origen para 2020 de CINE 3 general se marcaron como "definición diferente, ver metadatos", por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Hungría: los datos de origen de 2020 para CINE 3 general se marcaron como "ruptura en la serie temporal" y "la definición difiere, consulte los metadatos". Por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Islandia: el año de referencia para los datos de CINE 3 es 2019 en lugar de 2020 (los datos de 2020 para CINE 3 no están disponibles).
Bosnia y Herzegovina: los datos no están disponibles para 2013.
Macedonia del Norte: no se dispone de un desglose entre CINE 3 general y CINE 3 profesional. Los datos de CINE 3 que se incorporan a la figura cubren tanto la educación general como la formación profesional.
Noruega: los datos de origen de 2013 para CINE 3 general se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir"). Por lo tanto, la figura no tiene en cuenta CINE 3 general.
Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], pero no se dispone de datos.

EN EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL, EL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE INGLÉS ES SUPERIOR AL DE ESTUDIANTES DE LOS ITINERARIOS PROFESIONALES

En la segunda etapa de educación secundaria, se distinguen dos tipos básicos de programas: generales y profesionales. Como se indicó anteriormente (véase la figura C5 y el análisis relacionado), casi la mitad del alumnado de la segunda etapa de educación secundaria cursa un programa de formación profesional. El alumnado que cursa programas generales y vocacionales comúnmente sigue currículos bastante diferentes. Por lo tanto, merece la pena analizar si existen diferencias en las lenguas extranjeras que estudian estas poblaciones estudiantiles.

En casi todos los países estudiados por este informe, la lengua extranjera más estudiada en la segunda etapa de educación secundaria es el inglés (véase los datos relacionados con la figura C8 en el Anexo 1). Esto se aplica tanto a los programas de segunda etapa de educación secundaria general como a los programas de secundaria superior profesional ([55]).

Teniendo en cuenta que el inglés es la lengua extranjera más estudiada en casi todos los países europeos, la figura C16 se centra en la diferencia en el porcentaje de estudiantes que aprenden inglés en la segunda etapa de educación secundaria general y en la formación profesional superior.

En el conjunto de la UE, el 95,7 % del alumnado de la segunda etapa de educación secundaria general y el 79,2 % del alumnado de itinerarios de educación profesional estudia inglés (véase el Anexo 1).

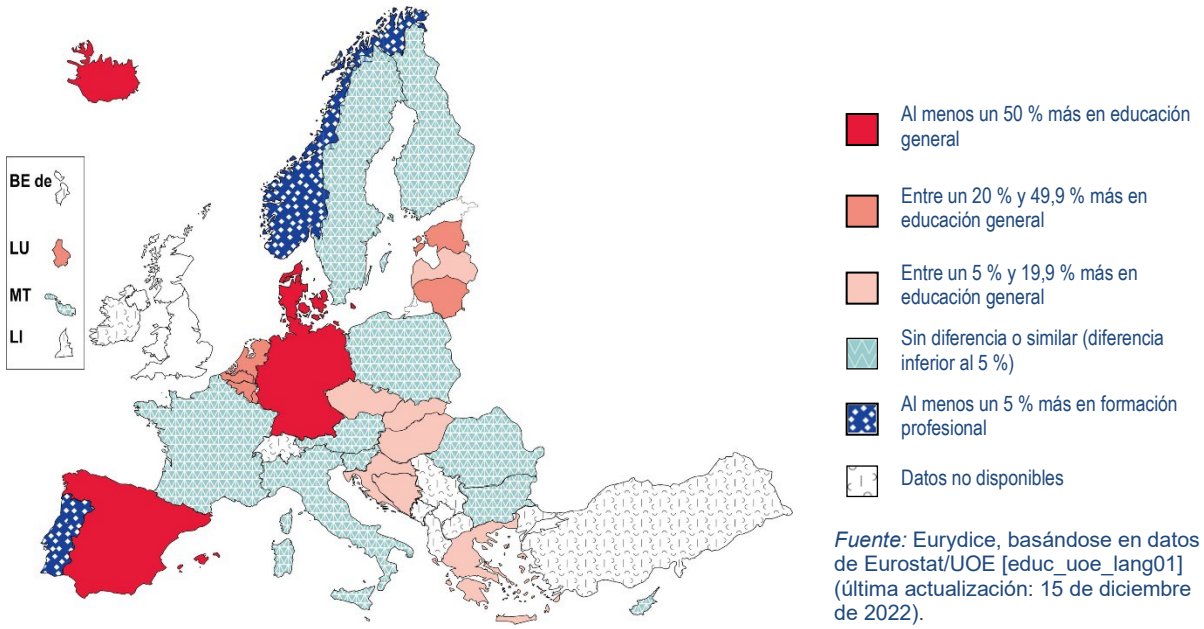
Varios países europeos registran porcentajes sustancialmente más altos de alumnado que estudia inglés en la segunda etapa de educación secundaria general que en itinerarios de educación profesional. La diferencia es especialmente significativa (al menos 50 puntos porcentuales más en educación general) en Dinamarca, Alemania, España e Islandia. Entre estos países, Dinamarca registra la mayor brecha entre estudiantes en diferentes itinerarios: el 78,0 % del alumnado de la segunda etapa de educación secundaria general estudia inglés, pero solo lo hace el 15,4 % del alumnado de itinerarios de formación profesional (una diferencia de 62,6 puntos porcentuales). Otros sistemas educativos que registran diferencias sustanciales entre la educación general y la formación profesional (de 20 a 43 puntos porcentuales) son las Comunidades francófona y flamenca de Bélgica, Estonia, Lituania, Luxemburgo y los Países Bajos. En la mayoría de estos sistemas educativos, el alumnado de formación profesional tiene que aprender lenguas extranjeras durante menos años que el alumnado de educación general (véase la figura B5).

Por el contrario, proporciones iguales o similares de estudiantes (es decir, ninguna diferencia o una diferencia inferior a 5 puntos porcentuales) estudian inglés en la segunda etapa de educación secundaria general y en la segunda etapa de formación profesional en Bulgaria, Francia, Italia, Chipre, Malta, Austria, Polonia, Rumanía, Eslovenia, Finlandia y Suecia.

([55]) La figura C8, que muestra las lenguas extranjeras más estudiadas por el alumnado, se refiere a la educación primaria, primera etapa y segunda etapas de educación secundaria general y profesional (datos agregados). Los datos separados sobre la segunda etapa de educación secundaria general y profesional se publican en el sitio web de Eurostat (código de datos: [educ_uoe_lang01]).

Las proporciones de estudiantes de formación profesional que estudian inglés son al menos 5 puntos porcentuales más altas que en la educación general en solo dos países: Portugal y Noruega (11,3 y 7,3 puntos porcentuales de diferencia, respectivamente).

Figura C16. Diferencias en el porcentaje de estudiantes que aprenden inglés en la segunda etapa de educación secundaria general y profesional (CINE 3), 2020



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

La figura muestra la diferencia entre los porcentajes de estudiantes de inglés en la segunda etapa de educación secundaria general y en la segunda etapa de formación profesional (CINE 3).

Los datos figuran en el Anexo 1. Para obtener una nota metodológica relacionada con los datos, véase https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx.

Para obtener información sobre el alcance de la recogida de datos de Eurostat/UOE, consúltese la introducción del capítulo C (sección I).

La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y **Turquía**: estos países no están cubiertos por los datos recogidos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].
Irlanda: los datos de origen se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir").
Grecia: los datos de origen para CINE 3 general se marcaron como "definición diferente, ver metadatos", por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Hungría: los datos de origen para CINE 3 general y profesional se marcaron como "ruptura en la serie temporal" y "la definición difiere, véanse los metadatos". Por lo tanto, consulte el enlace proporcionado en las notas explicativas.
Malta: el inglés es lengua oficial junto al maltés, pero a efectos estadísticos se contabiliza como lengua extranjera.
Islandia: el año de referencia de los datos es 2019 (los datos de 2020 no están disponibles).
Liechtenstein: los datos de origen para CINE 3 se marcaron como "no aplicable" (es decir, "valor inexistente; los datos no pueden existir").
Macedonia del Norte: no se dispone de un desglose entre CINE 3 general y CINE 3 profesional.
Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], pero no se dispone de datos.

D

PROFESORADO

SECCIÓN I – CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN

El profesorado desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades del alumnado en el ámbito de las lenguas extranjeras. Por lo tanto, es importante examinar sus cualificaciones, su grado de especialización en la materia y las oportunidades de formación de las que dispone.

El primer indicador de esta sección estudia el grado de especialización en la materia de quienes enseñan lenguas extranjeras en los centros educativos convencionales (véase la figura D1). El segundo indicador se centra, más específicamente, en el profesorado que imparte AICLE y examina sus cualificaciones (véase la figura D2). El tercer indicador describe la formación que recibe el profesorado para dar clase en entornos multilingües (véase la figura D3). El cuarto y último indicador examina la presencia de actividades de desarrollo profesional continuo (DPC) asociadas con el concepto de "conciencia lingüística en los centros educativos" (véase la figura D4).

La mayoría de los indicadores de esta sección se basan en datos recopilados a través de la Red Eurydice, que cubre 39 sistemas educativos en 37 países ([56]). El tercer indicador utiliza una fuente de datos diferente: los datos del Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) 2018, aunque este indicador cubre menos países que los indicadores basados en datos de Eurydice ([57]).

EN TODA EUROPA, EL PROFESORADO GENERALISTA Y ESPECIALISTA COMPARTE LA RESPONSABILIDAD DE IMPARTIR LENGUAS EXTRANJERAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El profesorado que imparte lenguas extranjeras puede tener diferentes perfiles en cuanto a su especialización. Puede estar cualificado para enseñar todas (o casi todas) las materias del currículo, o puede especializarse en la enseñanza de un número limitado de materias (generalmente hasta tres materias). El profesorado de la primera categoría se denomina en este informe como "profesorado generalista", mientras que el de la segunda es considerado "profesorado especialista". El profesorado generalista también puede denominarse "profesorado del aula", ya que es el responsable de un grupo particular de estudiantes en un centro educativo.

Sobre la base del contenido de las recomendaciones emitidas por las autoridades (educativas) de más alto nivel, la figura D1 examina el grado de especialización en las materias del profesorado de lenguas extranjeras en la educación primaria.

La figura destaca tres enfoques, cada uno de los cuales se encuentra en alrededor de un tercio de los sistemas educativos con recomendaciones de carácter central sobre el grado de especialización del profesorado de lenguas extranjeras. En 14 sistemas educativos, la responsabilidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación primaria se asigna a profesorado especialista (únicamente). Un enfoque distinto, que está en vigor en 11 sistemas educativos, implica asignar esta responsabilidad al profesorado generalista. En el resto de los sistemas educativos con recomendaciones de carácter central (10 sistemas educativos), tanto el profesorado especialista como el profesorado generalista puede impartir lenguas extranjeras en educación primaria.

Cuando las recomendaciones de carácter central se refieren tanto a profesorado generalista como a profesorado especialista, a veces no se proporcionan más especificaciones. Esto significa que el profesorado generalista (de clase) y el especialista en la materia puede enseñar lenguas extranjeras indistintamente, dependiendo, por ejemplo, de las habilidades en lenguas extranjeras del docente generalista. En algunos países, sin embargo, los documentos oficiales incluyen pautas o requisitos

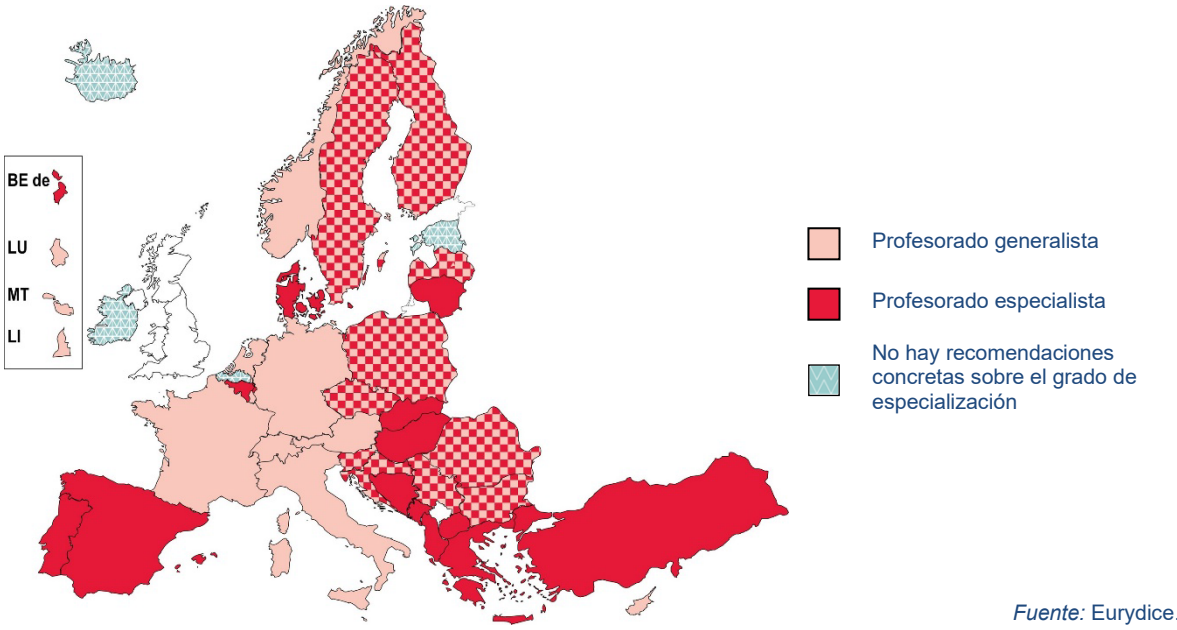
([56]) Para obtener más información sobre los países cubiertos en el presente informe, consúltese la introducción del informe.
([57]) Para obtener detalles sobre TALIS y su cobertura de países, consulte la sección "Bases de datos estadísticos y terminología".

adicionales. Por ejemplo, en Polonia tanto el profesorado generalista como el profesorado especialista puede impartir lenguas extranjeras durante los primeros 3 años de educación primaria, pero a partir del cuarto año la responsabilidad se asigna al profesorado especialista de la materia. En Suecia, se espera que el profesorado generalista imparta la asignatura "Inglés", mientras que el profesorado especialista debe enseñar la materia "Lengua moderna", que incluye lenguas extranjeras que no sean el inglés. Otras especificaciones se refieren a la formación que debe tener el profesorado generalista para la enseñanza de lenguas extranjeras. En Bulgaria y Eslovenia, por ejemplo, el profesorado generalista puede impartir lenguas extranjeras en la educación primaria junto con especialistas en la materia, pero debe haber finalizado un programa de estudio de lenguas complementario.

En los países donde el profesorado especialista imparte lenguas extranjeras en la educación primaria, comúnmente otras áreas curriculares las imparten especialistas en la materia. Las áreas más típicas —además de las lenguas extranjeras— son la educación física, música y arte (y religión, ética y tecnologías de la información y la comunicación, cuando el currículo de educación primaria las incluye). Las excepciones a esta situación son Portugal, Bosnia y Herzegovina y Serbia, donde las lenguas extranjeras son la única materia de educación primaria impartida por profesorado especialista.

Solo en cuatro sistemas educativos no existen recomendaciones de carácter central sobre el grado de especialización del profesorado de lenguas extranjeras en educación primaria: la Comunidad flamenca de Bélgica, Estonia, Irlanda e Islandia. En la Comunidad flamenca de Bélgica e Islandia, el profesorado generalista suele impartir lenguas extranjeras en este nivel educativo.

Figura D1. Grado de especialización en la materia del profesorado de lenguas extranjeras en educación primaria (CINE 1), 2021/2022



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

La figura muestra el grado de especialización en las materias del profesorado de lenguas extranjeras en la educación primaria según lo especificado en las recomendaciones de las autoridades (educativas) de alto nivel.

En la figura solo se ha tenido en cuenta la educación general ordinaria (es decir, no se han considerado los grupos especiales que reciben un mayor número de horas de enseñanza de lenguas extranjeras).

Las definiciones de "**lengua extranjera**", "**profesorado generalista**", "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**", "**profesorado especialista**" y "**administración educativa de alto nivel**" figuran en el Glosario.

Nota específica de país

Dinamarca: el profesorado cualificado para enseñar en centros escolares de primaria de estructura única (*Folkeskolen*; CINE 1 y 2) debe poder impartir cualquier asignatura. Sin embargo, junto a su perfil generalista, el futuro profesorado de las *Folkeskolen* debe especializarse en un número limitado de materias (generalmente dos o tres materias). La Ley que regula las *Folkeskole* especifica que, en principio, el profesorado debe impartir las materias en las que se ha especializado, por lo tanto, la figura se refiere a "profesorado especialista".

A medida que el alumnado avanza hacia grados superiores, la imagen que se muestra en la figura D1 cambia. En la primera etapa de educación secundaria, en casi todos los países con recomendaciones centrales sobre el grado de especialización en las materias del profesorado de lenguas extranjeras, solo el especialista en materias debería impartir lenguas extranjeras. Las excepciones son Croacia y Letonia, donde puede participar tanto profesorado generalista como especialista; y Noruega, donde la responsabilidad se asigna a profesorado generalista. En la segunda etapa de educación secundaria, en toda Europa, solo el profesorado especialista imparte lenguas extranjeras.

EL PROFESORADO QUE IMPARTE AICLE DEBE PROBAR SU COMPETENCIA EN LA LENGUA EXTRANJERA

En la mayor parte de los países se imparten clases en programas bilingües o de inmersión, donde unas asignaturas (como matemáticas, geografía y ciencias naturales) se imparten en la lengua de escolarización, otras en una lengua extranjera (véase la figura B12). En este informe, este tipo de oferta se denomina “AICLE tipo A” (véase el Glosario).

En condiciones ideales, para poder impartir una asignatura en una lengua extranjera el profesorado debe tener un muy buen conocimiento tanto de la materia impartida como de la lengua en que se imparte. Además, debe estar familiarizado con los requisitos de la metodología AICLE.

La figura D2 muestra los requisitos establecidos por las administraciones de alto nivel para el profesorado que trabaja en programas AICLE tipo A. Muestra que en alrededor de dos tercios de los sistemas educativos con programas AICLE tipo A (19 de 29 sistemas), existen normas sobre las cualificaciones específicas necesarias para esta enseñanza. En alrededor de un tercio de los sistemas con programas AICLE tipo A (10 sistemas educativos), no existen normas sobre las cualificaciones específicas necesarias para el profesorado más allá de las cualificaciones docentes normales.

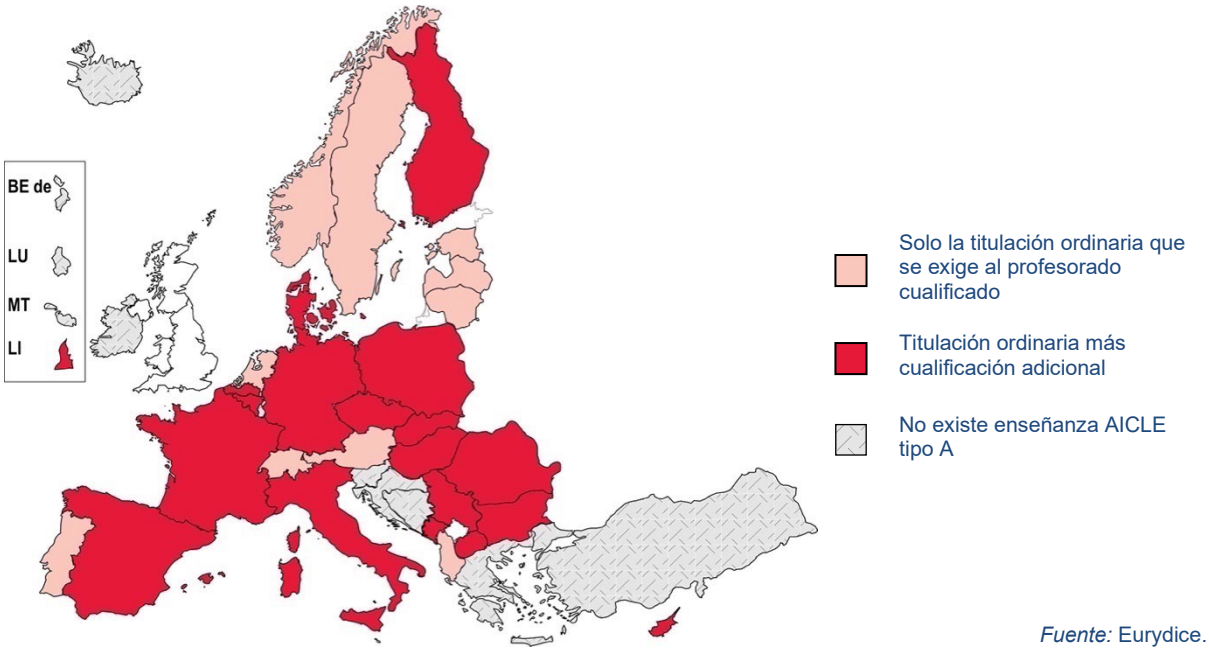
En la mayoría de los países en que existen normas sobre las cualificaciones específicas necesarias para la enseñanza AICLE, estas normas se aplican habitualmente al profesorado que no está cualificado para la enseñanza de lenguas extranjeras en cuestión, y normalmente debe demostrar que tienen suficiente conocimiento de la lengua en cuestión. El dominio mínimo de una lengua extranjera obligatoria generalmente corresponde al nivel B2 o al nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa (MCERL) ([58]). Según el país, se aceptan diferentes tipos de certificados o diplomas como prueba del dominio de una lengua extranjera (por ejemplo, el certificado Cambridge English en Dinamarca o el examen estatal de lengua en Eslovaquia).

En un número reducido de países, los requisitos van más allá del conocimiento de la lengua extranjera en cuestión. Por ejemplo, en Francia, el futuro profesorado de enseñanza AICLE necesita una cualificación que demuestre tanto su capacidad para utilizar la lengua extranjera de destino como su comprensión de las especificidades de la enseñanza AICLE. En España, en algunas Comunidades Autónomas, el profesorado debe participar en cursos de formación sobre la metodología AICLE. Existe un requisito similar en Italia, donde la formación sobre la metodología AICLE se puede completar como parte de la formación inicial del profesorado (60 créditos del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos [ECTS]) o como parte del desarrollo profesional continuo (20 créditos ECTS).

También cabe señalar que cuando no existen normas sobre las cualificaciones específicas necesarias para la enseñanza AICLE, es posible que el profesorado deba demostrar sus habilidades y competencias sobre el terreno. De hecho, dependiendo de la distribución de responsabilidades para la contratación de docentes, se pueden definir requisitos específicos en niveles inferiores de toma de decisiones, por ejemplo, por parte de las autoridades regionales o de los centros escolares.

([58]) Para obtener más información sobre el MCERL, consulte el sitio web del Consejo de Europa (https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages).

Figura D2. Cualificaciones exigidas para trabajar en centros escolares donde se imparte enseñanza AICLE tipo A en educación primaria o secundaria general, 2021/2022



Fuente: Eurydice.

	Cualificaciones adicionales exigidas
BE fr	— Una cualificación obtenida en la lengua extranjera correspondiente; o — un certificado (concedido tras la realización de una prueba) que demuestra un conocimiento profundo de la lengua extranjera correspondiente.
BE nl	Certificado que demuestra competencia en la lengua extranjera correspondiente de al menos un nivel C1 del MCERL.
BG	Certificado que demuestra competencia en la lengua extranjera correspondiente de al menos un nivel B2 del MCERL (solo se aplica a profesorado que no posea un título académico en la lengua extranjera).
CZ	Conocimientos de la lengua extranjera correspondiente de, al menos, un nivel C1 del MCERL (solo se aplica a profesorado que no posea un título académico en la lengua extranjera).
DK	— Título de grado en la lengua extranjera correspondiente; o — certificado de Cambridge English; o — pruebas de tener competencia escrita y oral en la lengua extranjera correspondiente (por ejemplo, haber cursado estudios no lingüísticos en una universidad del Reino Unido y Estados Unidos).
DE	Prueba de competencia en la lengua extranjera correspondiente, por lo general de al menos un nivel C1 del MCERL (se aplica solo a al profesorado que no posee un título académico en la lengua extranjera).
ES	Certificado o examen que demuestra un conocimiento profundo de la lengua extranjera correspondiente (necesario en la mayoría de las Comunidades Autónomas). El nivel mínimo requerido es normalmente un B2 del MCERL, pero existen ciertas variaciones dependiendo de las Comunidades Autónomas (Aragón, Navarra, Madrid y Comunidad Valenciana exigen un nivel C1 del MCERL). Algunas Comunidades Autónomas exigen el certificado de habilitación lingüística (acreditación/habilitación en lenguas extranjeras), que puede obtenerse como parte de la titulación necesaria para impartir la asignatura o a través de un certificado emitido por las Escuelas Oficiales de Lenguas u otras instituciones acreditadas. Otras Comunidades Autónomas (por ejemplo, Cataluña y Extremadura) exigen una formación específica en la metodología AICLE. Los siguientes son ejemplos de los requisitos en dos Comunidades Autónomas. — Cataluña: el profesorado debe ser competente en la lengua extranjera correspondiente de al menos un nivel B2 del MCERL y haber recibido 90 horas de formación en metodología AICLE. — Extremadura: el profesorado debe recibir una acreditación específica en educación AICLE, que incluye dominio de la lengua extranjera correspondiente de al menos un nivel B2 del MCERL, y tener al menos un año de experiencia previa en AICLE o al menos 50 horas de formación específica en la metodología AICLE en un centro oficial de formación de profesorado.
FR	— Cualificaciones que demuestren la capacidad del profesorado para utilizar la lengua extranjera en el contexto de la materia que se va a impartir (competencia de al menos un nivel B2 del MCERL) y su comprensión de las especificidades de la enseñanza AICLE. — En las secciones internacionales, el profesorado también debe dominar las dos lenguas de la sección como hablantes nativos.
IT	— Certificado que demuestre competencia en la lengua extranjera correspondiente de al menos un nivel C1 del MCERL; y — curso universitario de un año de duración en la enseñanza AICLE (60 créditos ECTS) que se puede realizar como parte de la formación inicial; o — la realización de un curso de metodología AICLE (20 créditos ECTS) que se puede realizar como parte de la formación continua del profesorado.

	Cualificaciones adicionales exigidas
CY	Realización de un curso intensivo de formación continua centrado en la metodología AICLE.
HU	Certificado que demuestra conocimientos de al menos un nivel C1 del MCERL en la lengua extranjera correspondiente (solo se aplica al profesorado que no tiene una titulación académica en la lengua extranjera correspondiente).
PL	— Título de educación superior otorgado en un país donde la lengua extranjera correspondiente sea una lengua oficial; o — certificado que demuestre competencia en lengua extranjera correspondiente de al menos un nivel B2 del MCERL; o — certificado que demuestre competencia en la lengua extranjera correspondiente a un nivel B2 del MCERL (solo se aplica al profesorado que no tiene una titulación académica en la lengua extranjera correspondiente).
RO	Certificado que demuestre competencia en la lengua extranjera correspondiente de al menos un nivel C2 del MCERL.
SK	Aprobar el Examen Estatal de Lenguas en la lengua extranjera correspondiente (solo se aplica al profesorado que no tiene una titulación académica en la lengua en cuestión).
FI	— Titulación oficial de lenguas; o — finalización de estudios de educación superior en la lengua extranjera correspondiente; o — finalización de la formación inicial en un país donde la lengua extranjera correspondiente sea lengua oficial.
LI	Certificado que demuestra conocimientos de al menos un nivel C1 del MCERL (solo se aplica al profesorado que no tiene una titulación académica en la lengua extranjera correspondiente).
ME	— Conocimiento de inglés de al menos un nivel B2 del MCERL; y — formación en AICLE (inicialmente 20 módulos; reducido a 10 módulos).
MK	Certificado que demuestre el dominio de lengua extranjera correspondiente (se aplica solo a AICLE que implique francés).
RS	— Certificado que demuestre competencia en la lengua extranjera correspondiente de al menos un nivel B2 del MCERL, con el requisito de alcanzar el nivel C1 del MCERL en un plazo de cinco años a través de formación profesional continua; o — otros certificados o diplomas que demuestren dominio de la lengua extranjera correspondiente (el diploma de educación secundaria es el nivel más bajo posible de prueba de dominio de la lengua); o — certificado que demuestre competencia de al menos un nivel B1 del MCERL para quien imparta clase junto con otro docente de lengua extranjera cualificado (solo se aplica al profesorado que no tiene una titulación académica en la lengua extranjera correspondiente).

Notas aclaratorias

La figura muestra las cualificaciones exigidas por las autoridades (educativas) de alto nivel para trabajar en centros que imparten instrucción AICLE tipo A. Las exigencias que se muestran cubren al menos un nivel educativo en el rango CINE 1-3.

En la figura, "cualificaciones adicionales" se refiere a las cualificaciones/certificados que el profesorado debe obtener además de las cualificaciones docentes finalizadas obtenidas en su país de origen. Los títulos de educación superior obtenidos en el país de lengua extranjera correspondiente se mencionan cuando los documentos oficiales los enumeran entre las posibles pruebas de cualificaciones.

Las definiciones de "**AICLE tipo A**", "**AICLE tipo B**", "**Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)**", "**lengua extranjera**", "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" y "**autoridad (educativa) de alto nivel**" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Suiza: según la normativa de alto nivel, los cantones deben garantizar la existencia de titulaciones adecuadas para la enseñanza de lenguas extranjeras y la aplicación de la metodología AICLE.
Montenegro: los datos se refieren a un proyecto piloto AICLE en inglés.

LA MAYORÍA DEL PROFESORADO EUROPEO NO TIENE FORMACIÓN PARA ENSEÑAR EN CLASES MULTILINGÜES

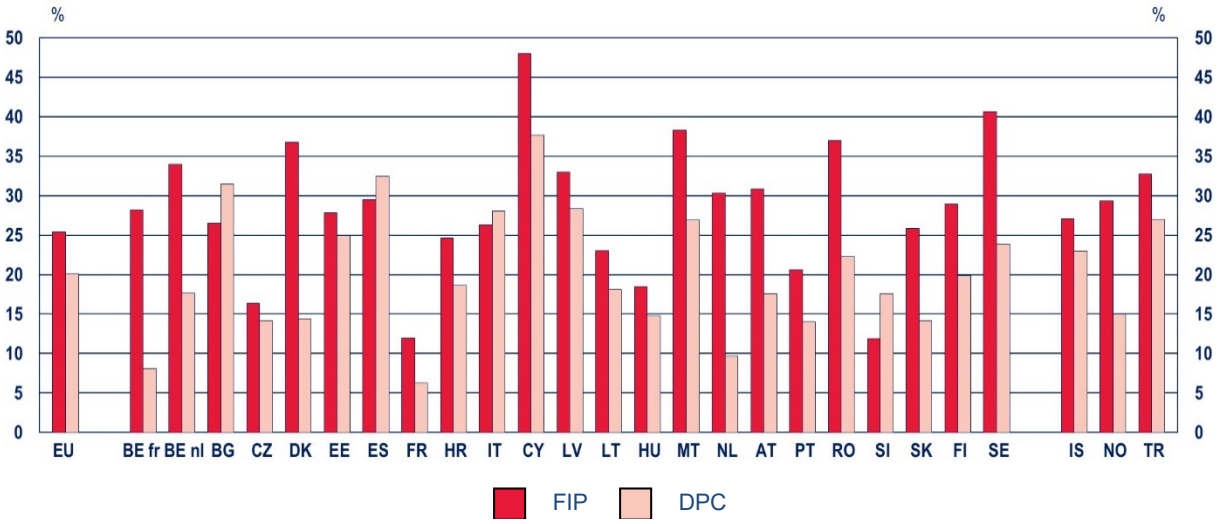
En Europa, una parte importante del colectivo docente trabaja en entornos lingüísticos y culturales heterogéneos moldeados por contextos lingüísticos y culturales específicos de cada país o por la presencia de inmigrantes (véase el capítulo A). La coexistencia de varias lenguas en las escuelas es sin duda una ventaja ([59]), sin embargo, también requiere que el profesorado sea capaz de valorar la riqueza que supone la variedad lingüística de su alumnado. La formación inicial del profesorado y la continua desempeña un papel importante para que el profesorado cuente con las competencias que necesita para acoger la diversidad lingüística y cultural en sus aulas.

([59]) Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, DOUE C 189 de 5/6/2019.

La figura D3 presenta el porcentaje de docentes de la primera etapa de secundaria que han asistido a clases de formación en la gestión de clases multilingües y multiculturales según los datos del estudio TALIS 2018, llevado a cabo por la OCDE. Esta cifra se refiere al profesorado de todas las asignaturas y muestra datos de formación tanto en formación inicial como continua.

Los datos presentados en la figura D3 se basan en solo dos de los diferentes ítems incluidos formación inicial y continua tratados por el estudio TALIS 2018 de la OCDE ([60]). Las respuestas del profesorado muestran que la "enseñanza en aulas multiculturales y multilingües" se encontraba entre los temas menos populares en su formación inicial, pero también en su formación continua y desarrollo profesional. Por el contrario, las actividades de formación inicial y continua relacionadas con las materias del profesorado fueron más comunes. Por ejemplo, con respecto a la formación inicial, "el contenido de algunas o todas las materias que imparto", "la pedagogía de algunas o todas las materias que imparto" y "la práctica en el aula en algunas o todas las materias que imparto" se encontraban entre las respuestas más recurrentes (OCDE, 2019a, p. 129).

Figura D3. Porcentaje de docentes de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que ha asistido a formación para impartir clases en entornos multilingües o multiculturales, 2018



Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2018.

Notas aclaratorias

La figura se basa en las respuestas del profesorado a las preguntas 6 y 23 de TALIS 2018: "¿Los siguientes ítems estaban incluidos en su [educación o formación] formal?" y "¿Alguno de los temas enumerados a continuación estaba incluido en sus actividades de desarrollo profesional durante los últimos 12 meses?". La longitud de las barras muestra el porcentaje de docentes que respondieron "sí" a "Enseñar en un entorno multicultural o multilingüe", opción (f) en la pregunta 6 (categoría "FIP" en la figura) y (j) en la pregunta 23 (la categoría "DPC" en la figura).

El valor UE incluye respuestas de todos los países que en la actualidad forman parte en la UE que participaron en TALIS en 2018.

Véase el Anexo 1 para los datos y SE. Para más información sobre TALIS, véase el apartado denominado "Bases de datos estadísticos y terminología".

Las definiciones de "**desarrollo profesional continuo (DPC)**", "**formación inicial del profesorado (FIP)**" y "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figuran en el Glosario.

Como muestra la figura, en los países de la UE cerca de una cuarta parte del profesorado (25,4 %) asistió a alguna acción formativa sobre cómo enseñar en un entorno multilingüe durante su formación inicial. En la mayoría de los países, sin embargo, la proporción es significativamente más alta que en el conjunto de la UE. El más alto es el de Chipre (48,0 %), donde casi uno de cada dos miembros del

([60]) Por ejemplo, con respecto al contenido de formación inicial del profesorado, los otros elementos abordados en TALIS 2018 fueron: "Contenido de algunas o todas las asignaturas que imparto"; "Pedagogía de algunas o todas las asignaturas que imparto"; "Pedagogía general"; "Práctica en el aula en algunas o todas las asignaturas que imparto"; "Enseñanza en un entorno de habilidades mixtas"; "Enseñanza de habilidades transversales (por ejemplo, creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas)"; "Uso de las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) para la enseñanza"; "Comportamiento del alumnado y gestión del aula"; "Seguimiento del desarrollo y aprendizaje del alumnado"; "Facilitar la transición de los estudiantes del nivel 0 de CINE 2011 al nivel 1 de CINE 2011"; y "Facilitar el juego".

profesorado asistió a formación para gestionar la diversidad lingüística en su aula. Por el contrario, en República Checa, Francia, Lituania, Hungría, Portugal y Eslovenia, el porcentaje del futuro profesorado que asistió a alguna formación en esa área es inferior al porcentaje de la UE. Los dos porcentajes más bajos (alrededor del 10 %) correspondieron a docentes de Francia y Eslovenia.

En todos los sistemas educativos con un porcentaje relativamente alto de alumnado de 15 años que en casa habla principalmente una lengua distinta de la lengua de escolarización (al menos el 15 %; véase la figura A2), la participación de docentes en la formación inicial para la enseñanza en entornos multilingües suele estar por encima del conjunto de la UE; situación aplicable a las Comunidades francesa y flamenca de Bélgica, Chipre, España, Malta, Austria y Suecia.

En la gran mayoría de los países, es más probable que el profesorado joven haya completado un curso de formación inicial que aborde el tema de la enseñanza en un entorno multicultural o multilingüe. Esta tendencia positiva surge de la comparación del porcentaje de docentes jóvenes (menores de 35 años) con el porcentaje de docentes mayores (de 35 años o más) que declaran haber realizado un curso de este tipo: 35,3 % en el conjunto de la UE para el primero frente al 23,4 % para el segundo (véase el anexo 1). La diferencia es, por tanto, de 11,9 puntos porcentuales a favor de la generación más joven. La diferencia más alta se da en Noruega, con 32,6 puntos porcentuales a favor de la generación más joven.

Respecto a la formación profesional continua, la figura D3 muestra que en la UE una quinta parte del profesorado (20,1 %) participó en actividades de DPC sobre la enseñanza en un entorno multicultural o multilingüe en los 12 meses anteriores al estudio. El porcentaje más alto de docentes que completaron actividades de DPC sobre este tema fue, en cuanto a formación inicial en Chipre, con un 37,7 % de docentes que lo indicaron. Por el contrario, el 10 % o menos del profesorado de la primera etapa de secundaria ha realizado actividades de DPC sobre esta cuestión en la Comunidad francófona de Bélgica, Francia y los Países Bajos.

EN ALGUNOS PAÍSES EUROPEOS, EL PROFESORADO PUEDE ASISTIR A FORMACIONES CONTINUAS SOBRE LA CONCIENCIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LOS CENTROS ESCOLARES

Si bien se centra en la mejora de la enseñanza de lenguas modernas en los centros educativos, la Recomendación del Consejo enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas de 2019 también tiene como objetivo mejorar la competencia lingüística general del alumnado. Dicha competencia lingüística general implica desarrollarse en diferentes tipos de lenguas, incluida la lengua del centro educativo y las lenguas que habla en casa el alumnado de procedencia multilingüe. Para lograrlo, la recomendación del Consejo invita a los Estados miembros de la UE a adoptar un enfoque más integral de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, en particular a apoyar el desarrollo de la concienciación lingüística en los centros escolares ([61]).

El término “concienciación lingüística en los centros escolares” se refiere a un enfoque multilingüe y de todo el centro escolar que implica una estrategia lingüística integral y exige una reflexión continua sobre la dimensión lingüística en todas las facetas de la vida del centro; también implica un enfoque general de la enseñanza de todas las lenguas en los centros (la lengua de escolarización, las lenguas maternas, las lenguas extranjeras, las lenguas muertas, etc.). Más concretamente, los centros con concienciación lingüística valoran la diversidad lingüística de su alumnado, reconocen sus habilidades lingüísticas previas y las utilizan como recurso de aprendizaje. Los centros con concienciación lingüística ayudan a su profesorado a que utilice la lengua especializada en sus asignaturas respectivas, en particular concienciando sobre los diferentes registros de lengua y el vocabulario específico (Comisión Europea, 2018).

([61]) Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, sobre un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, DOUE C 189 de 5/6/2019.

El cuestionario utilizado para recopilar información de Eurydice para este informe incluía una serie de preguntas sobre actividades de formación continua relacionadas con la concienciación lingüística en los centros educativos para docentes o equipos directos de educación primaria y secundaria general. El desarrollo profesional continuo (DPC) se refiere a la formación formal en el servicio que permite al personal educativo ampliar, desarrollar y actualizar sus conocimientos, habilidades y actitudes a lo largo de su carrera. Las actividades de DPC se pueden prestar en diferentes formatos, como cursos, seminarios, observación entre iguales y apoyo de redes de profesionales. El DPC es un deber profesional en casi todos los países (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2021c). Por lo tanto, las actividades de DPC son una buena manera de llegar a todo el personal en activo para ayudarles a familiarizarse con las nuevas prácticas docentes.

El propósito de la investigación fue recopilar información sobre la medida en que el enfoque de enseñanza relativamente nuevo de promover la conciencia lingüística en las escuelas se está difundiendo entre el personal docente a través de actividades de DPC. Los proveedores de datos de los 39 sistemas educativos investigados tuvieron la oportunidad de proporcionar hasta tres ejemplos de actividades de DPC relacionadas con la concienciación lingüística en los centros educativos. Los datos recopilados incluyen solo actividades de DPC acreditadas, apoyadas financieramente u organizadas por autoridades educativas de alto nivel (solo o en cooperación con organizaciones internacionales) ([62]).

El análisis de contenido de los ejemplos de actividades de DPC proporcionadas (sus breves descripciones) destaca algunas áreas temáticas clave relacionadas con el concepto de concienciación lingüística en los centros educativos. Estas áreas temáticas se pueden agrupar en tres categorías que se superponen parcialmente: (1) fomentar la enseñanza con concienciación lingüística ([63]), (2) aceptar la diversidad lingüística y cultural en las aulas multilingües, y (3) enseñar la lengua de escolarización en aulas multilingües.

La primera área temática, la promoción de la enseñanza con concienciación lingüística, puede ilustrarse con las actividades de DPC que se ofrecen en Alemania, Francia, Austria y Finlandia. En Alemania, una actividad de formación para docentes en activo dirigida a profesorado de matemáticas tenía como objetivo ayudar al profesorado a diseñar clases durante las cuales se construyeron conjuntamente conocimientos matemáticos y lingüísticos. Esto podría lograrse, por ejemplo, a través de debates sobre contenidos específicos durante los cuales el alumnado aprendiera a formular ideas y problemas matemáticos con claridad, usando los términos técnicos correctos, en un discurso estructurado y comprensible ([64]). En Francia, el Ministerio de Educación Nacional, Juventud y Deportes ofrece oportunidades educativas a formadores de profesorado, personal directivo y de inspección, permitiéndoles comprender la dimensión lingüística en la enseñanza y el aprendizaje, y más en general

([62]) El cuestionario incluía la definición citada anteriormente de “concienciación lingüística en los centros escolares” y utilizaba preguntas semiestructuradas con opciones de respuesta abiertas, lo que permitía a quien respondía describir las actividades de desarrollo profesional continuo. Además, proporcionaba los siguientes ejemplos de objetivos de aprendizaje específicos de las actividades de desarrollo profesional continuo relacionadas con la concienciación lingüística de los centros escolares:
- cómo implementar una estrategia lingüística integral en los centros escolares (es decir, un enfoque general para la enseñanza de todas las lenguas en los centros y, más allá de eso, una dimensión lingüística que se refleje en todas las facetas de la vida escolar);
- cómo valorar la diversidad lingüística en los centros;
- cómo evaluar la variedad lingüística del alumnado;
- cómo valorar las destrezas del alumnado en varias lenguas;
- cómo utilizar las destrezas del alumnado como recurso de aprendizaje;
- cómo dar clase en aulas multilingües;
- cómo ayudar al alumnado a desarrollar destrezas lingüísticas académicas (es decir, destrezas avanzadas en la lengua del centro en oposición a las destrezas lingüísticas cotidianas utilizadas en la comunicación interpersonal básica).

La figura D4 y el texto asociado se basan esencialmente en descripciones de actividades de desarrollo profesional continuo indicadas en preguntas abiertas.

([63]) La enseñanza con concienciación lingüística es un término general que se refiere tanto a un concepto como a prácticas docentes. Reconoce la dimensión lingüística en la educación y el “papel de las lenguas en el aprendizaje, el crecimiento de la identidad y el bienestar tanto en el plano individual como en el colectivo” (Bergroth et al., 2022, p. 13). Dado que la enseñanza con concienciación lingüística afecta a todas las lenguas que se enseñan en el centro y las habladas por el alumnado, conduce a la valorización del multilingüismo. Por lo tanto, la enseñanza con concienciación lingüística es un concepto muy cercano al concepto de conciencia lingüística en los centros defendido por la Recomendación del Consejo de 2019 relativa un enfoque integral para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

([64]) https://www.akademie.rub.de/zertifikatskurse/mathematikunterricht-sprachsensibel-gestalten/#tab-19c35bca6dd135c9ea5

en la vida escolar ([65]). En Austria, la enseñanza con concienciación lingüística fue uno de los temas abordados en un módulo de formación disponible como parte de las actividades de FIP y DPC ([66]). Otros temas fueron la adquisición de la lengua, la evaluación diagnóstica de la lengua, lengua(s) e identidad. En Finlandia se pueden encontrar otros ejemplos inspiradores de actividades de DPC relacionadas con la enseñanza con concienciación lingüística. Por ejemplo, un curso de formación de profesorado en activo dirigido principalmente a docentes de segunda etapa de educación secundaria tiene como objetivo permitir a quien participe en ellos desarrollar e implementar un proyecto integral relacionado con la enseñanza con concienciación lingüística en los centros escolares ([67]).

La segunda área temática, acoger la diversidad lingüística y cultural en las aulas multilingües, se relaciona con el hecho de que las aulas multilingües son una realidad para un número considerable de estudiantes (véase la figura A4). Por lo tanto, ayudar al profesorado a adoptar el multilingüismo y apoyar al alumnado plurilingüe, en particular ayudándolos a alcanzar un alto nivel de competencia en la lengua de escolarización, es un objetivo importante. Por ejemplo, Luxemburgo tiene tres lenguas oficiales y una proporción sustancial de estudiantes que no hablan la lengua de escolarización (véanse las figuras A1 y A2). En este contexto, una actividad de DPC dirigida a docentes de todos los niveles educativos pretende proporcionar a quien participe una mejor comprensión de lo que significa ser multilingüe y cómo enseñar a estudiantes multilingües ([68]). Suiza también tiene un paisaje lingüístico particularmente diverso (véase la figura A1). Una actividad de DPC en particular tiene como objetivo ayudar a quien participe en ella a enseñar en aulas multilingües y tratar cuestiones específicas relacionadas con la lengua de escolarización. Además, esta actividad forma específicamente al profesorado a ayudar al alumnado alófono aprovechando sus recursos propios (de aprendizaje o lingüísticos) ([69]).

Figura D4. Ejemplos de términos clave que describen las actividades de DPC relacionadas con la "concienciación lingüística en los centros escolares", 2021/2022



Notas aclaratorias

Esta figura incluye ejemplos de términos clave utilizados para describir las actividades de DPC relacionadas con la concienciación lingüística en los centros escolares, acreditadas, apoyadas financieramente u organizadas por autoridades educativas de alto nivel (independientes o en cooperación con organizaciones internacionales), y dirigidas a docentes o personal directivo de primaria y secundaria general. Estos ejemplos están tomados de las actividades de DPC expresadas en el texto asociado con la figura.

Las definiciones de "**desarrollo profesional continuo (DPC)**" y "**concienciación lingüística en los centros escolares**" figuran en el Glosario.

La tercera y última área temática, la enseñanza de la lengua de escolarización en aulas multilingües, si bien sigue adoptando el multilingüismo, se centra más específicamente en la lengua de escolarización y su papel clave en el aprendizaje. Por ejemplo, en Irlanda, al profesorado que ofrece apoyo al alumnado que no domina la lengua de escolarización se le ofrece formación sobre cómo evaluar el nivel de inglés del alumnado y cómo usar las lenguas habladas por el alumnado en casa para apoyar el desarrollo de su inglés.

([65]) https://magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php?v=formation
([66]) http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/016/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf
([67]) https://www.laurea.fi/koulutus/taydennyskoulutukset/kielitietoinen-opetus-toisella-asteella/
([68]) https://ssl.education.lu/ifen/liste-formations?dispDomaine=101&idSsDomaine=1622
([69]) https://www.hep-bejune.ch/fr/Formations-continues/Formations-postgrades/CAS/education-Plurilinguisme-Bildung-Mehrsprachigkeit/CAS-education-Plurilinguisme-Bildung-Mehrsprachigkeit.html

D

PROFESORADO

SECCIÓN II – MOVILIDAD TRANSNACIONAL

Fomentar la movilidad transnacional del profesorado durante sus estudios o carreras ha sido una prioridad de la UE desde hace mucho tiempo. Las conclusiones del Consejo de la Unión Europea de 2009 sobre el desarrollo profesional del profesorado y personal directivo resaltaron la necesidad de ampliar gradualmente la movilidad entre países, especialmente para los docentes, con el "fin de que los periodos de aprendizaje en el extranjero (tanto en Europa como en el resto del mundo) sean la regla, no la excepción" ([70]). Más recientemente, las Conclusiones del Consejo sobre la mejora de la movilidad del personal docente y formador exigen una serie de acciones para fomentar la movilidad europea del personal docente como parte de su formación inicial y continua ([71]).

Teniendo en cuenta la prioridad antes mencionada, esta sección se centra en la movilidad transnacional del profesorado de lenguas extranjeras, tanto en calidad de alumnado como de docente. Primero, muestra si las administraciones educativas de alto nivel recomiendan que el futuro profesorado de lenguas extranjeras pase un tiempo en el país de la lengua que pretenden impartir durante su formación inicial (véase la figura D5). Luego, proporciona el porcentaje de personal docente de lenguas extranjeras de primera etapa de educación secundaria que pasa tiempo en el extranjero por motivos profesionales y compara estos datos a lo largo del tiempo (véase la figura D6). Esta sección también presenta los esquemas de financiamiento de alto nivel disponibles para apoyar la movilidad transnacional de personal docente de lenguas extranjeras (véase la figura D7). Además, compara los porcentajes de docentes de lenguas extranjeras que pasan tiempo en el extranjero con el apoyo de programas de la UE frente a programas nacionales/regionales (véase la figura D8). Finalmente, esta sección arroja luz sobre las principales razones por las que el profesorado de lenguas extranjeras pasa tiempo en el extranjero y el tiempo que dedica a viajes profesionales en otros países (véanse las figuras D9 y D10).

Dado que las tendencias presentadas en esta sección se refieren al período 2013-2018, vale la pena tener en cuenta que pueden haberse visto afectadas temporalmente por la pandemia de COVID-19.

Cuatro indicadores de esta sección se basan en datos de TALIS ([72]). Cubren 22 países europeos (Estados miembros de la UE y países no pertenecientes a la UE). Los dos indicadores restantes presentan información basada en los datos suministrados por la red Eurydice, que incluye a 37 países.

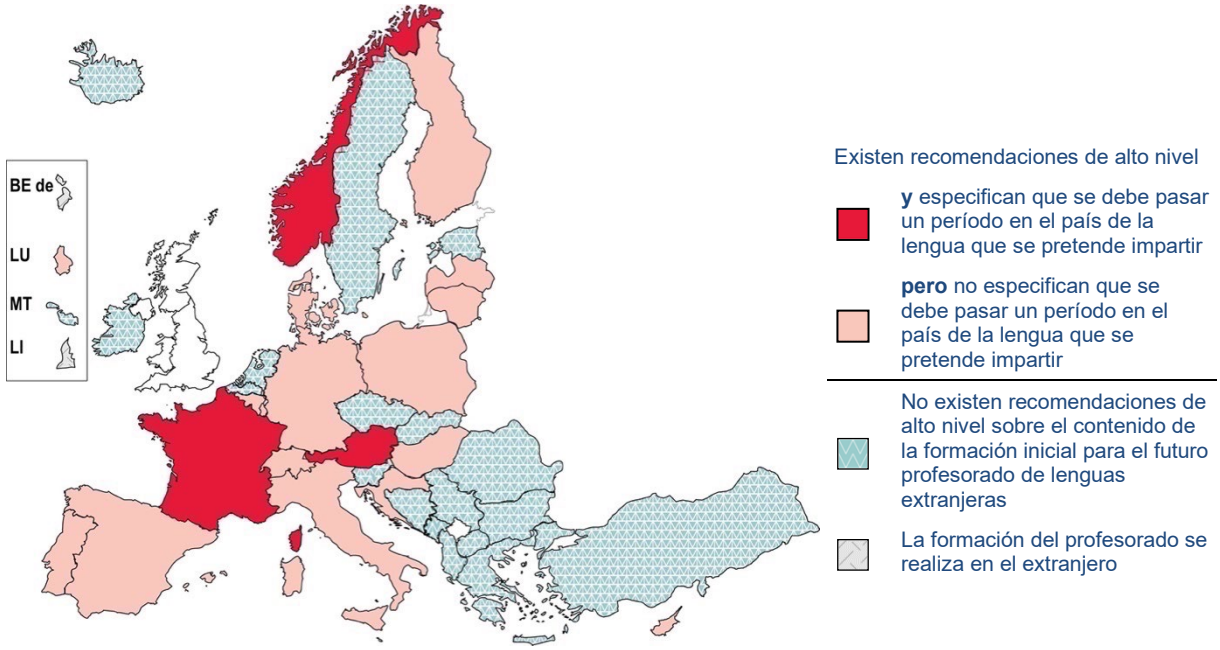
LAS RECOMENDACIONES DE ALTO NIVEL RARA VEZ SE REFIEREN ESPECÍFICAMENTE A LA MOVILIDAD TRANSNACIONAL DEL FUTURO PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS

Pasar un tiempo en el país cuya lengua se va a enseñar durante la formación inicial parece especialmente importante para el futuro profesorado de lengua extranjera, puesto que puede ayudarle a mejorar considerablemente sus conocimientos de la lengua y ofrecerle una experiencia de primera mano de la cultura del país de esta lengua.

La figura D5 muestra la presencia de recomendaciones emitidas por las autoridades (educativas) de alto nivel sobre el contenido de la formación inicial para el profesorado de lenguas extranjeras y, cuando existen tales recomendaciones, proporciona información sobre las pautas relativas a las estancias en el país de la lengua que se pretende impartir.

([70]) Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET2020"), DOUE C 119, 28/05/2009, p. 3.
([71]) Conclusiones del Consejo sobre la mejora de la movilidad del personal docente y formador, en particular la movilidad europea, durante su educación y formación inicial y en el empleo, DOUE C 167/02, 21.04.2022.
([72]) Para más detalles sobre TALIS, véase el apartado denominado "Bases de datos estadísticos y terminología".

Figura D5. Existencia de recomendaciones de alto nivel sobre el contenido de formación inicial para el futuro profesorado de lenguas extranjeras y el período de estancia en el país de la lengua que se pretende impartir, 2021/2022



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Cuando existen recomendaciones sobre el contenido de los programas de formación inicial del profesorado para al menos una categoría de docentes de lenguas extranjeras (generalistas, especialistas o semiespecialistas; véase la figura D1) o una etapa educativa (CINE 1-3), el país se ha clasificado en dos categorías principales (en rojo oscuro o rojo claro).

La realización de un periodo de formación en un país o región extranjera donde se habla la lengua que se va a impartir (lengua extranjera) puede referirse a la estancia en centros escolares (como profesores auxiliares), en una universidad (realizando un curso), o a prácticas en empresas. La finalidad es proporcionar al futuro profesorado un contacto directo con la lengua que van a enseñar y con la cultura del país en cuestión.

Las definiciones de "**lengua extranjera**", "**profesorado generalista**", "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**", "**profesorado especialista**" y "administración educativa de alto nivel" figuran en el Glosario.

Como muestra la figura, en aproximadamente la mitad de los países del estudio, las autoridades educativas de alto nivel no ofrecen ninguna recomendación con respecto a la formación inicial para el futuro profesorado de lenguas extranjeras. Cuando existen tales recomendaciones, abordan varios aspectos de la formación inicial del profesorado, incluida, por ejemplo, la organización de cursos teóricos, prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras en el centro educativo o estancias en el país de la lengua que se va a impartir.

Entre los países que brindan algunas recomendaciones sobre el contenido de la formación inicial del profesorado, solo tres recomiendan que el futuro profesorado de lenguas extranjeras pase un cierto período en el país de la lengua que se va a impartir antes de completar su cualificación docente. En Austria, la recomendación es que ese tiempo sea de un semestre. En Francia se recomienda que el profesorado especialista en lenguas extranjeras pase un tiempo en el país correspondiente, pero no se especifica la duración de la estancia. Existe una recomendación general similar en Noruega, donde las directrices nacionales para la formación del profesorado de primaria y primera etapa de educación secundaria indican que, dado que enseñarán lenguas extranjeras, el profesorado generalista debería realizar una estancia en el extranjero durante sus estudios. No se especifica el país de estancia, pero el inglés es una materia obligatoria para el alumnado de educación primaria y primera etapa de secundaria (véase la figura B7) y se espera que la enseñe dicho profesorado (véase la figura D1).

En cuanto a las recomendaciones estudiadas, Irlanda representa un caso específico: en este país, las instituciones educativas son libres de decidir sobre el contenido de la formación inicial que ofrecen al profesorado de lenguas extranjeras (es decir, en la figura no se muestran recomendaciones de alto nivel), pero, no obstante, deben inscribirse en el Consejo de Enseñanza (lo cual les habilita para dar clases en centros públicos). Para formar parte de este consejo, el futuro profesorado de lenguas extranjeras en la primera y segunda etapa de educación secundaria general debe haber pasado al menos 6 meses en el país de la lengua que se va a impartir (a partir de 2023, el período se ha reducido a 3 meses).

Si bien el número de países con las recomendaciones pertinentes sigue siendo limitado, es necesario considerar dos aspectos adicionales relacionados con la movilidad transfronteriza del alumnado de magisterio. Primero, en países sin recomendaciones específicas de alto nivel, cada institución de educación superior aún puede especificar que el futuro profesorado de lenguas extranjeras deba realizar parte de sus estudios en el país de la lengua que se va a enseñar. En segundo lugar, las recomendaciones de alto nivel de los países estipulan que todo el alumnado, es decir, no solo el futuro profesorado de lenguas extranjeras, debería tener la oportunidad de completar una parte de sus estudios en el extranjero. Por lo tanto, la movilidad transnacional del futuro profesorado de lenguas extranjeras puede estimularse mediante recomendaciones que van más allá de las que se muestran en la figura D5.

LA MOVILIDAD TRANSNACIONAL DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS HA AUMENTADO CON EL TIEMPO

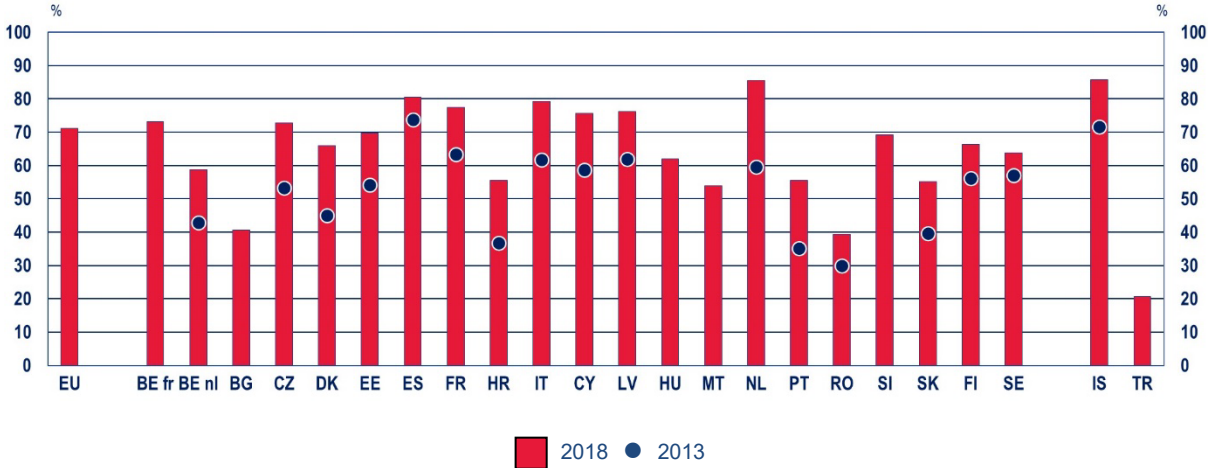
La figura D5 ha examinado las recomendaciones de alto nivel sobre la FIP en relación con la movilidad transnacional de los futuros profesores de lenguas extranjeras, observándose que son pocos los países que han realizado recomendaciones en este terreno. La figura D6 también muestra la movilidad transnacional del profesorado de lenguas extranjeras, pero desde una perspectiva diferente, ya que tiene en cuenta la práctica real de movilidad transnacional según lo informado por el personal docente en TALIS 2018. Más concretamente, muestra datos sobre el porcentaje de docentes de lenguas extranjeras en la primera etapa de educación secundaria que indicó que se había estado en el extranjero durante sus estudios o carrera con fines profesionales. También compara las prácticas de movilidad transnacional del profesorado de lenguas extranjeras en 2018 y 2013.

Como muestra la figura D6, en 2018, alrededor del 70 % del profesorado de lenguas extranjeras de la UE ha estado en el extranjero al menos una vez, como estudiantes, como docentes o como ambos. España, los Países Bajos e Islandia tenían las proporciones más altas de movilidad del profesorado de lenguas extranjeras, donde más del 80 % informó de haber disfrutado de movilidad transnacional.

En comparación, el profesorado de otras materias presenta mucha menos movilidad: en el conjunto de la UE, solo el 36,0 % de este colectivo estuvo en el extranjero durante su educación o formación, o en su carrera como docentes (véase el Anexo 1). Chipre y de nuevo Islandia tienen la mayor proporción de docentes de otras materias que presentan movilidad (63,5 % y 80,1 %, respectivamente).

Lógicamente, el profesorado de lenguas extranjeras necesita aprender y practicar la lengua que enseña, además de experimentar de forma directa la vida en uno de los países en que se habla a fin de obtener un conocimiento cultural más profundo que compartir con su alumnado. Por lo tanto, para el profesorado de lenguas extranjeras más que para el de otras asignaturas, la movilidad transnacional parece ser una necesidad profesional. Sin embargo, casi el 30 % del profesorado de lenguas extranjeras modernas en la UE nunca ha estado en el extranjero con fines profesionales, lo que puede influir en la calidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En Bulgaria, Rumanía y Turquía, solo una minoría del profesorado de lenguas extranjeras presenta movilidad. Este porcentaje es el más bajo en Turquía, donde solo el 20,7 % del profesorado de lenguas extranjeras ha estado alguna vez en el extranjero como docentes en ejercicio o durante su FIP.

Figura D6. Porcentaje de profesorado de lenguas extranjeras modernas de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que ha viajado al extranjero con fines profesionales, 2013 y 2018



Fuente: Eurydice, basado en TALIS 2018 y 2013.

Notas aclaratorias

La figura se basa en las respuestas del profesorado a las preguntas 15 y 56 de TALIS 2018 y a las preguntas 15 y 48 de TALIS 2013: "¿Enseña las siguientes categorías de materias en el curso escolar actual?" y "¿Ha estado alguna vez en el extranjero con fines profesionales en su carrera como docente o durante su educación/formación docente?"

La longitud de las barras y la posición de los círculos azules muestran el porcentaje de docentes que eligieron la opción (e) para la pregunta 15 y respondieron "sí" a al menos una de las situaciones de movilidad (opciones (a) a (e) en 2018 y las opciones (b) a (f) en 2013, respectivamente).

UE incluye respuestas de todos los países actualmente en la UE que respondieron a las cuestiones relacionadas con la movilidad de TALIS en 2018.

Véase el Anexo 1 para los datos y SE. Para más información sobre TALIS, véase el apartado denominado "Bases de datos estadísticos y terminología".

La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

Las tendencias a lo largo del tiempo se pueden observar a partir de los 17 sistemas educativos europeos ([73]) que respondieron a las preguntas sobre movilidad transnacional en ambas convocatorias de TALIS. La comparación de los datos de TALIS 2013 y 2018 revela que en 2018 en esos sistemas educativos más docentes de lenguas extranjeras habían estado en el extranjero con fines profesionales ([74]). La proporción de docentes de lenguas extranjeras que habían estado en el extranjero fue 14,6 puntos porcentuales más alta en 2018 que en 2013, pasando del 57,6 % al 72,2 % (véase el Anexo 1). La movilidad del profesorado de lenguas extranjeras aumentó en los 17 sistemas educativos que respondieron a las preguntas relacionadas con la movilidad tanto en 2013 como en 2018. El mayor aumento se registró en los Países Bajos, con un aumento de 26,0 puntos porcentuales. El aumento más modesto se registró en Suecia, con solo 6,7 puntos porcentuales más en 2018 que en 2013.

El aumento de la movilidad transnacional del profesorado de lenguas extranjeras no es un fenómeno aislado, de hecho, la proporción de docentes de otras materias que pasaron tiempo con fines profesionales en otro país también creció en una medida similar entre 2013 y 2018, pasando del 20,0 % al 36,3 % en la UE (véase el Anexo 1).

([73]) BE nl, CZ, DK, EE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, NL, PT, RO, SK, FI, SE e IS.

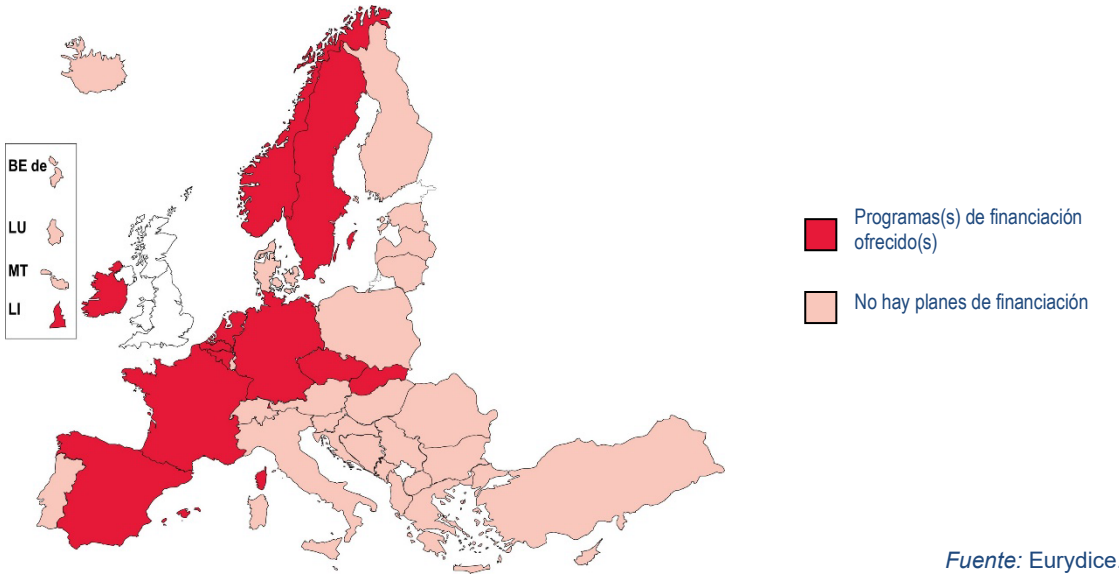
([74]) En cuanto a la validez de la comparación, cabe destacar que las preguntas sobre movilidad fueron ligeramente diferentes entre la encuesta de 2013 y la encuesta de 2018. En 2013, las preguntas sobre movilidad se introdujeron mediante una pregunta de filtrado ("¿Ha estado alguna vez en el extranjero por motivos profesionales en su carrera como docente o durante su educación/formación docente? ¿sí/no?"), mientras que en 2018 no hubo ninguna pregunta de filtrado. A pesar de esta diferencia, en las preguntas relacionadas con la movilidad entre 2013 y 2018, y aunque se desconoce el alcance de esta diferencia, se puede suponer que el aumento no se debe únicamente a los cambios en el cuestionario.

EXISTEN PLANES NACIONALES DE FINANCIACIÓN DE LA MOVILIDAD TRANSNACIONAL DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS PRINCIPALMENTE EN LOS PAÍSES DE EUROPA OCCIDENTAL

Algunos países cuentan con planes de alto nivel de apoyo a la movilidad transnacional de su profesorado de lenguas extranjeras. El objetivo de estos planes de financiación es apoyar económicamente a aquel profesorado que desee pasar un tiempo en el extranjero con fines profesionales. La figura D7 se centra en los programas de apoyo a la movilidad transnacional de docentes en 2021/2022, aunque en la práctica, debido a la pandemia de COVID-19, disfrutaron de ellos menos docentes que antes de la pandemia. Aunque ningún país ha informado de que desde 2020 no se haya abolido ningún programa de financiación de alto nivel específico de apoyo a la movilidad, algunos programas no se han dado en 2020, 2021 o 2022, mientras que otros han cambiado a formatos en línea.

Como muestra la figura D7, existen programas de financiación que apoyan la movilidad profesional transnacional de docentes de primaria y secundaria general en una docena de países, principalmente en Europa Occidental. Pueden destinarse a todo el profesorado, con independencia de la asignatura que imparta, o dirigirse específicamente al profesorado de lenguas extranjeras. Estos planes apoyan tanto al profesorado de primaria como al profesorado de secundaria general, excepto en las Comunidades francófona y flamenca de Bélgica, Irlanda y Noruega, donde solo el profesorado de secundaria puede beneficiarse de ellos.

Figura D7. Planes de financiación de alto nivel para apoyar la movilidad transnacional del profesorado de lenguas extranjeras en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2021/2022



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

El mapa muestra si las autoridades educativas de alto nivel disponen programas de financiación que apoyan la movilidad transnacional del profesorado de lenguas extranjeras en educación primaria y secundaria general.

Los planes de financiación pueden destinarse al profesorado de todas las asignaturas o dirigirse específicamente al que imparte lenguas extranjeras. Solo se consideran los planes de financiación efectivos en todo el país/sistema educativo o en un área geográfica significativa (por lo tanto, se excluyen aquellos restringidos a una ubicación geográfica particular). Los planes de financiación deben cubrir la movilidad transnacional de fronteras geográficas y estar pensados como elementos a largo plazo del sistema educativo, cubrir varios cursos consecutivos (se excluyen las iniciativas con financiación a corto plazo basado en proyectos que cubren solo 1 o 2 años).

Los planes de financiación que apoyan al profesorado para desplazarse al extranjero para asistir a un congreso o un taller, finalizar un doctorado o enseñar en un centro escolar en su país de origen (cuando es diferente del país donde trabajan) no se tienen en cuenta. Del mismo modo, los programas educativos binacionales y los planes de financiación internacional, como el programa Erasmus+ de la UE y el programa Nordplus, y los programas de asistente de lenguas para docentes principiantes o estudiantes de posgrado también están excluidos del alcance de la figura.

Se invitó a los proveedores de datos de Eurydice a informar de hasta tres planes de financiación.

Las definiciones de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" y "**autoridades de alto nivel**" figuran en el Glosario.

Si se estudian con más detenimiento los planes de financiación indicados por quienes proporcionan la información en Eurydice, estos planes tienen diferentes objetivos, por ejemplo, mejorar la lengua y las habilidades de enseñanza del profesorado o desarrollar la concienciación cultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Estos objetivos se pueden alcanzar de diferentes maneras, incluso a través de visitas para estudios, cursos de formación, observación de formas de trabajar, pasantías o períodos de enseñanza. La duración de los períodos de movilidad con apoyo de los planes nacionales también varía. Lo más común es que el profesorado se vaya al extranjero por un período breve, generalmente de 1 a 2 semanas.

El número de países de destino también varía entre los planes de financiación. Algunos planes de financiación se dirigen al profesorado que enseña una lengua extranjera específica: brindan a ese personal docente la oportunidad de pasar un tiempo en el país donde se habla la lengua que imparte. Este es, por ejemplo, el caso de Noruega, donde el profesorado de francés tiene la oportunidad de asistir a cursos de educación superior o programas individuales de aprendizaje por observación en Francia de 2 a 21 días.

En España, Francia, Suecia y Liechtenstein, el profesorado tiene muchos países donde desplazarse para llevar a cabo los planes de financiación. En España, el programa de Estancias Profesionales proporciona al profesorado de primaria y secundaria general, independientemente de la materia que imparta, la oportunidad de pasar 2 semanas en el extranjero para realizar visitas de estudio y observación en centros educativos de 14 países diferentes. En Francia, el profesorado de lenguas extranjeras en los centros de secundaria general (incluido el que participa en centros que participan en AICLE) puede participar en actividades de desarrollo lingüístico, pedagógico y cultural (*stages de perfectionnement linguistique, pédagogique et culturel*) en el extranjero durante 2 semanas en entre seis a ocho países de destino. En Suecia, el programa Atlas Partnership, cuyo objetivo es promover la colaboración internacional entre docentes y centros educativos, brinda a todo el personal docente la oportunidad de participar en intercambios de profesorado en todos los países no pertenecientes a la UE. En Liechtenstein, como se establece en el decreto de 2004 sobre los servicios de enseñanza ([75]), el Estado financia viajes profesionales del profesorado de lenguas extranjeras a los países donde se hablan las lenguas que imparte.

Las tres Comunidades de Bélgica, cada una con una lengua de escolarización diferente (francés, neerlandés y alemán), firmaron en abril de 2015 un acuerdo que pretendía promover las oportunidades del profesorado de lenguas extranjeras de cada Comunidad de enseñar en una de las otras dos Comunidades durante un periodo de al menos 1 año. Aunque no sea transnacional en sí misma, también merece atención esta iniciativa, cuyo objetivo es lograr que los centros educativos ofrezcan clases de lenguas extranjeras con profesorado nativo. Del mismo modo, en Suiza se organizan intercambios de docentes de francés, alemán e italiano entre las distintas regiones lingüísticas. Estos docentes de lenguas extranjeras tienen la oportunidad de pasar una estancia corta (hasta 5 semanas) o larga (hasta 12 meses) en otra región lingüística como asistentes de clase. El objetivo es ayudar al profesorado a desarrollar sus competencias lingüísticas y docentes y establecer una cooperación entre los centros escolares de todas las regiones lingüísticas.

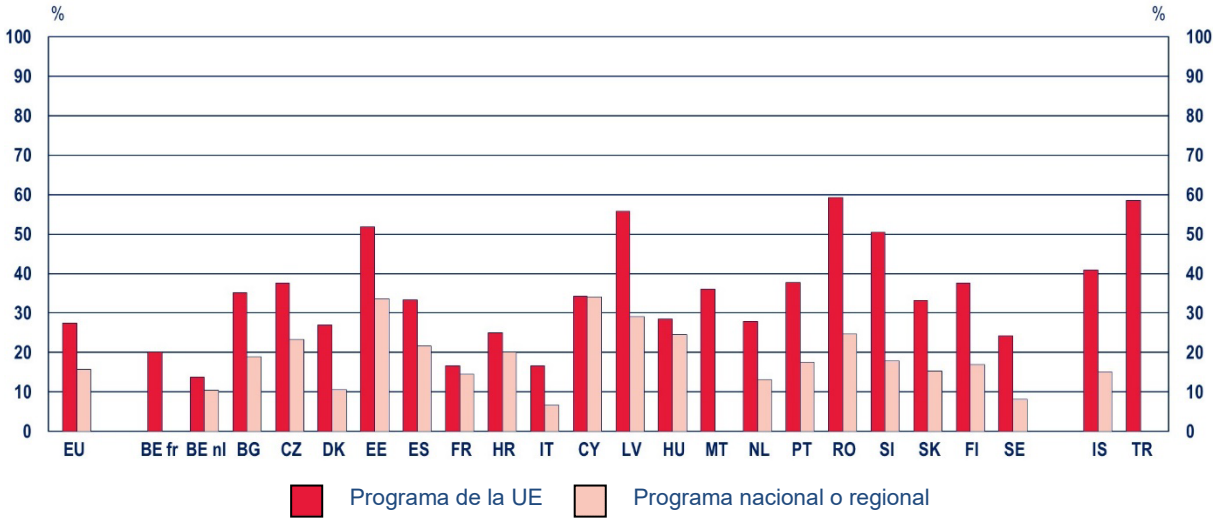
LOS PROGRAMAS DE LA UE DESEMPEÑAN UN PAPEL IMPORTANTE EN LA MOVILIDAD TRANSNACIONAL DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS

La figura D8 observa el porcentaje de docentes de lenguas extranjeras en la primera etapa de educación secundaria que indicaron haber viajado al extranjero por motivos profesionales con el apoyo de programas de movilidad transnacional. Especifica el tipo de programa de movilidad (un programa de la UE, como Erasmus+, o un programa nacional/regional) con el que han viajado al extranjero. Esta figura solo refleja la movilidad transnacional del profesorado de lenguas extranjeras durante sus estudios.

([75]) https://www.gesetze.li/konso/2004092000.

En la UE, el porcentaje de docentes de lenguas extranjeras modernas que se beneficiaron de financiación de la UE prácticamente duplica, por término medio, la del profesorado que recurrió a un programa nacional o regional. La proporción de docentes de lenguas extranjeras que habían estado en el extranjero por motivos profesionales gracias a un programa de la UE es del 27,4 %, en comparación con el 15,7 % en el caso de los programas nacionales o regionales. Esta tendencia fue aún más marcada en 10 sistemas educativos (Dinamarca, Italia, Países Bajos, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia e Islandia), donde el porcentaje de docentes que se benefició de financiación de la UE en comparación con la nacional o regional, llegando a ser el doble. Por el contrario, en la Comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Croacia, Chipre y Hungría, el impacto de ambas fuentes de financiación fue aproximadamente el mismo.

Figura D8. Porcentaje de docentes de lenguas extranjeras modernas de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero por motivos profesionales con el apoyo de un programa de movilidad transnacional, 2013



Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2018.

Notas aclaratorias

La figura se basa en las respuestas del profesorado a las preguntas 15 y 56 de TALIS 2018: "¿Enseña las siguientes categorías de materias en el curso escolar actual?" y "¿Ha estado alguna vez en el extranjero con fines profesionales en su carrera como docente o durante su educación/formación docente?". La longitud de las barras y la posición de los círculos azules muestran el porcentaje de docentes que respondieron "sí" a la opción (b) "como docente en un programa de la UE" o (c) "como docente en un programa regional o nacional". También puede darse el caso de que el profesorado se haya beneficiado de ambos tipos de programas.

El profesorado de lenguas extranjeras fue quien eligió la opción (e) para la pregunta 15. El profesorado que viajó al extranjero fue quien respondió "sí" a al menos una de las opciones (a) a (e) en la pregunta 56.

UE incluye respuestas de todos los países actualmente en la UE que respondieron a las cuestiones relacionadas con la movilidad de TALIS en 2018.

Véase el Anexo 1 para los datos y SE. Para más información sobre TALIS, véase el apartado denominado "Bases de datos estadísticos y terminología".

La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

Nota específica de país

Bélgica (BE fr), Malta y **Turquía**: la muestra era insuficiente (menos de 5 centros educativos diferentes o 30 docentes) para la categoría "programas nacionales o regionales".

En comparación con 2013, la proporción de docentes de lenguas extranjeras que viajaron al extranjero gracias a los programas de la UE no cambió significativamente, mientras que la proporción de quienes formaban parte de programas nacionales o regionales aumentó en 4,3 puntos porcentuales (SE 0,86) (véase el Anexo 1). En consecuencia, en los países europeos, la contribución relativa de los programas de la UE a la movilidad del profesorado de lenguas extranjeras en comparación con la contribución relativa de los programas nacionales o regionales fue, de media, ligeramente superior en 2013 (25,1 % [SE 0,89] frente al 11,1 % [SE 0,53]) que en 2018 (27,2 % [SE 0,71] frente al 15,4 % [SE 0,67]).

MÁS DE DOS TERCIOS DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS VIAJA AL EXTRANJERO A APRENDER LA LENGUA COMO PARTE DE SU FORMACIÓN INICIAL

La figura D9 describe los motivos por los que el profesorado de lenguas extranjeras de la primera etapa de educación secundaria pasa periodos en otro país durante su trayectoria como docentes o durante su periodo de formación. Más precisamente, muestra el porcentaje de docentes con movilidad transnacional, como promedio de la UE, por motivo de desplazamiento profesional al extranjero. Este porcentaje se muestra para docentes de lenguas extranjeras y de otras materias.

Como muestra la figura D9, los motivos profesionales de desplazamiento al extranjero difieren en cierta medida entre las dos categorías de docentes.

En la UE, el motivo principal para viajar al extranjero informado por el profesorado de lenguas extranjeras es el aprendizaje de la lengua (76,4 %). En España, Italia y Hungría, más del 80 % del profesorado de lenguas extranjeras que había viajado al extranjero indicó que este fue el motivo de su viaje (véase el Anexo 1). De hecho, una de las formas más efectivas para que el profesorado mejore su competencia en la lengua o lenguas que enseña es visitar alguno de los países en los que se hablan. Por tanto, este motivo específico de la movilidad transnacional está estrechamente relacionado con el trabajo. En comparación, en el conjunto de la UE, solo el 39,3 % del profesorado que ha viajado al extranjero que enseña otras materias ha declarado que el aprendizaje de la lengua es un motivo profesional para ir al extranjero.

En el conjunto de la UE, casi el 70 % del profesorado de lenguas extranjeras ha estudiado en el extranjero como parte de su formación docente, aunque solo unos pocos países tienen recomendaciones en este ámbito (véase la figura D5). Las variaciones entre países son bastante sustanciales: alrededor del 80 % del profesorado de lenguas extranjeras en España e Italia ha estudiado en el extranjero como parte de su formación docente, mientras que menos del 50 % lo ha hecho en Croacia, Letonia, Portugal, Eslovenia, Islandia y Turquía. En comparación, en el conjunto de la UE, solo el 39,3 % del profesorado que imparte otras materias indica haber estudiado en el extranjero durante su periodo de formación.

Figura D9. Porcentaje de docentes de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero, por motivo del desplazamiento, en el conjunto de la UE, 2018



Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2018.

Notas aclaratorias

La figura se basa en las respuestas del profesorado a las preguntas 15 y 57 de TALIS 2018: "¿Enseña las siguientes categorías de materias en el curso escolar actual?" y "¿En sus estancias en el extranjero llevó a cabo alguna de las siguientes actividades con fines profesionales?". Se pidió al profesorado que indicaran tantas respuestas como fuera posible.

El profesorado de lenguas extranjeras fue quien eligió la opción (e) para la pregunta 15. El profesorado de otras asignaturas fue quien no eligió la opción (e) para la pregunta 15, pero eligió cualquier otra opción de (a) a (i). El profesorado que viajó al extranjero fue quien respondió "sí" a al menos una de las opciones (a) a (e) en la pregunta 56.

UE incluye respuestas de todos los países que actualmente forman parte de la UE y que respondieron a la pregunta 57 de TALIS en 2018: República Checa, Dinamarca, Estonia, España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Hungría, Malta, Países Bajos, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Islandia y Turquía.

Los motivos del desplazamiento al extranjero se presentan en orden decreciente correspondiente al porcentaje de docentes de lenguas extranjeras modernas que los indican.

Consúltese el Anexo 1 para obtener los datos específicos de cada país y los SE. Para más información sobre TALIS, véase el apartado denominado "Bases de datos estadísticos y terminología".

La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

El profesorado también desempeña un papel en el apoyo a la movilidad real y virtual del alumnado. El personal docente puede acompañar al alumnado en sus viajes al extranjero y establecer también las bases para la futura cooperación entre centros escolares, por ejemplo, a través de la elaboración de programas de movilidad transnacional o el desarrollo de proyectos comunes en que los intercambios entre alumnado reciben el apoyo de las nuevas tecnologías. El porcentaje de docentes de lengua extranjera que ya ha acompañado a alumnado visitante es del 57,4 % como promedio en la UE, cifra que supera ligeramente la de profesorado de otras asignaturas (49,9 %). El profesorado de lenguas extranjeras también ha estado en el extranjero para establecer contacto con los centros con más frecuencia que el profesorado de otras materias (40,8 % y 34,9 %, respectivamente).

En el conjunto de la UE, entre el profesorado de lenguas extranjeras, la enseñanza en el extranjero no es tan común como el aprendizaje de la lengua (33,5 %), pero sigue siendo un poco más común que entre el profesorado de otras materias (23,3 %). La "enseñanza" fue la razón más común de la movilidad del profesorado de lenguas extranjeras en Rumanía (indicada por el 68,3 % del profesorado de lenguas extranjeras). Más del 40 % del profesorado de lenguas extranjeras en España y Francia afirma haber enseñado en el extranjero. Por el contrario, menos del 15 % del colectivo docente en Croacia y Portugal lo ha hecho.

Por último, viajar al extranjero para aprender sobre otras asignaturas no es un motivo común de movilidad, ya que los porcentajes tanto del profesorado de lenguas extranjeras (21,9 %) como de profesorado de otras asignaturas (22,3 %) que declara haber viajado al extranjero con este motivo son bajos y similares.

Los datos de TALIS 2013 (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2017) muestran que la tendencia en los motivos de la movilidad transnacional del profesorado de lenguas extranjeras se ha mantenido estable a lo largo del tiempo. La clasificación de los motivos más comunes a las menos comunes por las que el profesorado de lenguas extranjeras ha ido al extranjero por motivos profesionales es la misma para 2013 y 2018, a pesar del aumento de la movilidad del profesorado de lenguas extranjeras en todos los países (véase la figura D6).

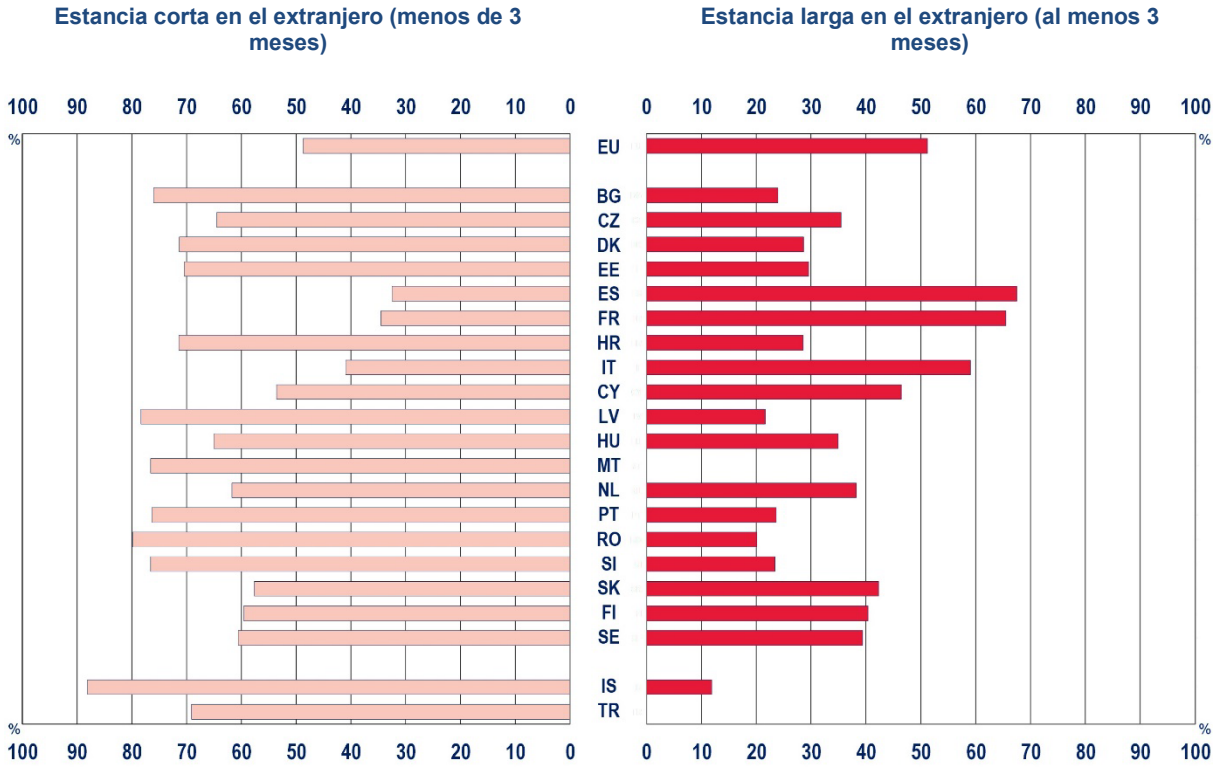
LA DURACIÓN DE LAS ESTANCIAS EN EL EXTRANJERO DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS DIFIERE MUCHO ENTRE PAÍSES

La figura D10, en la siguiente página, muestra la duración de las estancias en el extranjero del profesorado de lenguas extranjeras en el transcurso de su trayectoria como docentes o durante su periodo de formación. Esta duración corresponde a todos los períodos que ha pasado en el extranjero en conjunto. Más precisamente, la figura D10 distingue entre estancias en el extranjero de menos de 3 meses (estancias cortas) y estancias en el extranjero de al menos 3 meses (estancias largas).

Como muestra la figura D10, en el conjunto de la UE, el porcentaje de docentes de lenguas extranjeras que declaran estancias cortas y largas en el extranjero es aproximadamente similar (48,8 % y 51,2 %, respectivamente).

Sin embargo, cuando se considera cada país, en casi todos ellos la mayoría del profesorado de lenguas extranjeras había pasado menos de 3 meses en el extranjero en total (estancia corta) en el transcurso de su trayectoria como docentes o durante su periodo de formación. Situación particularmente notable en Bulgaria, Letonia, Malta, Portugal, Rumanía, Eslovenia e Islandia. Sin embargo, en España, Francia e Italia la situación es la contraria: en estos países, más de la mitad del profesorado de lenguas extranjeras declaró haber pasado largas estancias en el extranjero (67,5 %, 65,5 % y 59,1 %, respectivamente).

Figura D10. Porcentaje de docentes de lenguas extranjeras en la primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que ha realizado estancias largas y cortas en el extranjero, 2018



Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2018.

Notas aclaratorias

La figura se basa en las respuestas del profesorado a las preguntas 15 y 58 de TALIS 2018: "¿Enseña las siguientes categorías de materias en el curso escolar actual?" y "En total, ¿cuánto tiempo ha estado en el extranjero por motivos profesionales?" Las respuestas "durante tres a doce meses" (opción 2) y "durante más de un año" (opción 3) se fusionaron para formar la categoría "estancia más larga".

El profesorado de lenguas extranjeras fue quien eligió la opción (e) para la pregunta 15. El profesorado que viajó al extranjero fue quien respondió "sí" a al menos una de las opciones (a) a (e) en la pregunta 56.

UE incluye respuestas de todos los países que actualmente forman parte de la UE que respondieron a la pregunta 58 de TALIS en 2018.

Véase el Anexo 1 para los datos y SE. Para más información sobre TALIS, véase el apartado denominado "Bases de datos estadísticos y terminología".

La definición de "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figura en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr y BE nl): la pregunta no se hizo en el país.
Malta y **Turquía**: la muestra es insuficiente (menos de 5 centros diferentes o 30 docentes) para la categoría de "estancias largas en el extranjero".

E

PROCESOS EDUCATIVOS

SECCIÓN I – TIEMPO DE INSTRUCCIÓN Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

Esta sección, que incluye seis indicadores, analiza principalmente el tiempo de instrucción destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en la educación general obligatoria a tiempo completo ([76]). Más precisamente, examina cuánto tiempo se exige que los centros educativos dediquen a la enseñanza de lenguas extranjeras, según lo establecido por las autoridades educativas de alto nivel ([77]). El tiempo de instrucción fuera de este marco no se informa (por ejemplo, clases de lenguas extranjeras como asignaturas opcionales o impartidas como parte del currículo decidido a nivel escolar).

El tema del tiempo de instrucción se tiene en cuenta desde diferentes ángulos, incluida la diferencia entre el tiempo dedicado a la primera y la segunda lengua extranjera (véase la figura E2), la relación entre el tiempo de instrucción dedicado a la primera lengua extranjera y el número de años dedicados a la enseñanza (véase la figura E3), el peso relativo de la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del currículo (véase la figura E4) y, finalmente, los cambios a lo largo del tiempo en el número de horas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras (véase la figura E5). Además, esta sección incluye información sobre los niveles mínimos esperados de rendimiento para la primera y segunda lengua extranjera en dos puntos de referencia: al final de la primera etapa de educación secundaria y al final de la segunda etapa de educación secundaria general (véase la figura E6).

Todos los indicadores de esta sección se basan en datos recopilados a través de la Red Eurydice, que cubre 39 sistemas educativos en 37 países ([78]). Los indicadores sobre el tiempo de instrucción muestran datos sobre itinerarios educativos específicos en Luxemburgo ([79]) y Liechtenstein ([80]), lo cual permite la comparación de 42 sistemas/itinerarios educativos.

EL TIEMPO DE INSTRUCCIÓN DEDICADO A LAS LENGUAS EXTRANJERAS ES SUSTANCIALMENTE MAYOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA QUE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

La figura E1 muestra el número mínimo de horas dedicadas a la enseñanza de todas las lenguas extranjeras impartidas como asignaturas obligatorias durante un año teórico (es decir, la carga lectiva total para un determinado nivel educativo dividida por el número de grados de ese nivel educativo) ([81]). Esta figura incluye dos diagramas de barras que proporcionan datos para la educación primaria y la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo por separado.

Respecto a la educación primaria, el número de horas por año teórico dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias varía entre 13 horas (en Hungría) y 407 horas (en

([76]) Las lenguas extranjeras en cuestión son las obligatorias para todo el alumnado en un grado o nivel educativo determinado. Además, no se incluye la educación preescolar, aunque en algunos sistemas educativos algunos grados de ese nivel educativo sean obligatorias para el alumnado.

([77]) Los datos los recopila conjuntamente Eurydice y la Red para la Recopilación y la Adjudicación de Información Descriptiva a Nivel de Sistema de Estructuras Educativas, Políticas y Prácticas (NESLI, por sus siglas en inglés) de la OCDE, cada dos años. Los datos presentados en este informe provienen de la recopilación de datos del curso 2020/2021. Para obtener más información adicional sobre el tiempo lectivo en los centros educativos de Europa, consúltese el informe bienal de Eurydice sobre este tema (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2021a).

([78]) Para obtener más información sobre los países cubiertos en el presente informe, consúltese la introducción del informe.

([79]) *Enseignement secondaire classique* (educación secudnaria clásica) and *enseignement secondaire général* (educación secundaria general).

([80]) *Gimnasio* (tipo de centro con requisitos avanzados), *Oberschule* (tipo de centro con requisitos básicos) y *Realschule* (tipo centro con requisitos intermedios).

([81]) El número de grados incluidos en la educación general obligatoria a tiempo completo varía sustancialmente entre los sistemas educativos. En algunos casos, la educación general obligatoria a tiempo completo termina al final de la primera etapa de educación secundaria; en otros casos, incluye parcial o totalmente la segunda etapa de educación secundaria (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2020). Para eliminar la variación resultante de las diferencias en el número de grados en la educación general obligatoria a tiempo completo, la mayoría de los indicadores sobre el tiempo de instrucción presentan el número mínimo de horas lectivas por año teórico.

Luxemburgo). A pesar de este amplio rango, el número de horas lectivas se encuentra entre 30 y 69 horas en la mayoría de los sistemas educativos (27 sistemas educativos). En los grados obligatorios de la educación secundaria general a tiempo completo, el número de horas lectivas por año teórico en todos los sistemas/itinerarios educativos considerados oscila entre 74 horas (en Noruega) y 373 horas (en Luxemburgo [*enseignement secondaire classique*]).

Dos factores clave pueden explicar el menor número de horas lectivas en educación primaria. El primero se refiere a la edad en la que el aprendizaje de una lengua extranjera adquiere la condición de obligatorio. El tiempo de instrucción es relativamente bajo en la Comunidad francófona de Bélgica (31 horas), Alemania (37 horas), Portugal (36 horas) y Bosnia y Herzegovina (32 horas), donde el aprendizaje de lenguas extranjeras adquiere el carácter de obligatorio después del segundo grado de educación primaria, a diferencia de la mayoría de los otros sistemas educativos (véase la figura B1).

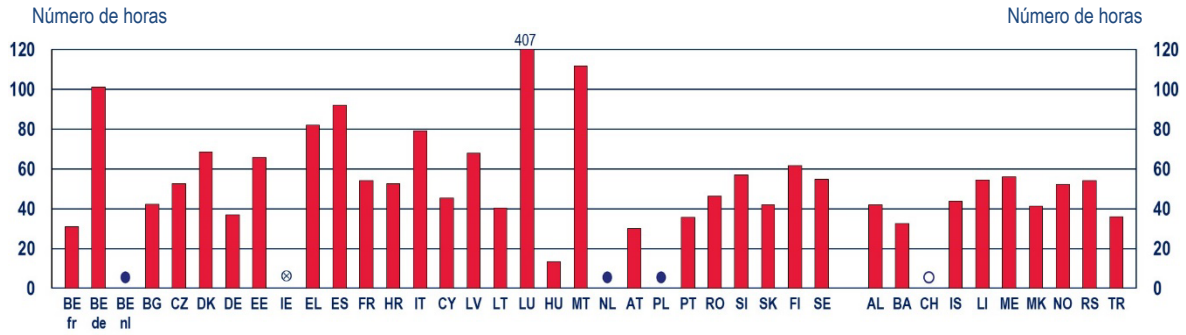
El segundo factor se relaciona con la estructura de los sistemas educativos. Por lo general, el número de horas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras aumenta a medida que el alumnado avanza en su trayectoria escolar (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2021a). Por lo tanto, cuando la duración de la educación primaria es relativamente corta (por ejemplo, 4 años), como en Alemania (37 horas) y Austria (30 horas), el alumnado sale de esta etapa de educación a una edad más temprana, lo que significa que recibe menos horas de enseñanza de lenguas extranjeras en esta etapa educativa que el alumnado de sistemas educativos donde la educación primaria dura más.

Los dos factores antes mencionados también se aplican a Hungría, donde se dedica un número de horas particularmente bajo a la enseñanza de lenguas extranjeras (13 horas). En Hungría, la educación primaria está formada por cuatro grados, y el aprendizaje de lenguas extranjeras es obligatorio solo en el último. Sin embargo, dependiendo del centro escolar, el alumnado puede comenzar a aprender una lengua extranjera antes y, por lo tanto, recibir tiempo de enseñanza adicional.

El número de horas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras en educación primaria supera las 69 horas en seis sistemas educativos (Comunidad germanófona de Bélgica, Grecia, España, Italia, Luxemburgo y Malta). Los sistemas educativos de la Comunidad germanófona de Bélgica, Italia, Luxemburgo y Malta comparten la siguiente característica común: se utiliza AICLE como método de enseñanza durante algunos cursos (o casi todos los cursos en el caso de Luxemburgo) de la educación general obligatoria a tiempo completo. Este enfoque de enseñanza específico, según el cual las materias del currículo se imparten en (al menos) dos lenguas (véase la figura B12), podría explicar en parte el número comparativamente alto de horas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras en esos sistemas educativos. El número de horas es mayor en la Comunidad germanófona de Bélgica (101 horas), Luxemburgo (407 horas) y Malta (112 horas).

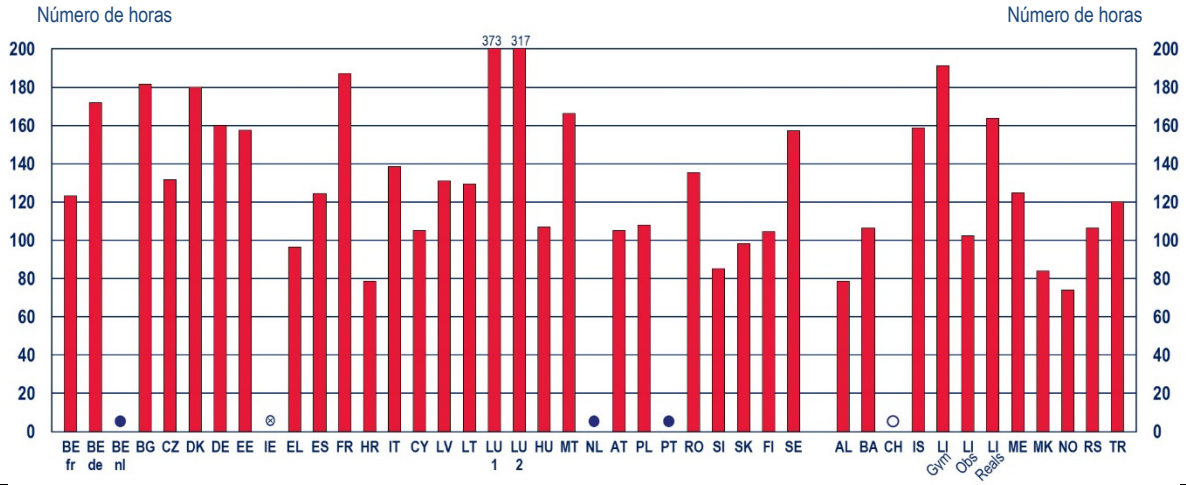
Figura E1. Número mínimo de horas recomendadas para la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras durante un curso teórico. Educación primaria y secundaria general obligatoria a tiempo completo, 2020/2021

(a) Educación primaria



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
31	101	●	42	53	69	37	66	⊗	82	92	54	53	79	45	68	41	407	13	112
NL	**AT**	**PL**	**PT**	**RO**	**SI**	**SK**	**FI**	**SE**		**AL**	**BA**	**CH**	**IS**	**LI**	**ME**	**MK**	**NO**	**RS**	**TR**
●	30	●	36	46	57	42	62	55		42	32	○	44	55	56	41	52	54	36

(b) Educación secundaria general obligatoria a tiempo completo



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU1	LU2	HU	MT
123	172	●	182	132	180	160	158	⊗	97	124	187	79	139	105	131	130	373	317	107	166
NL	**AT**	**PL**	**PT**	**RO**	**SI**	**SK**	**FI**	**SE**	**AL**	**BA**	**CH**	**IS**	**LI Gym**	**LI Obs**	**LI Reals**	**ME**	**MK**	**NO**	**RS**	**TR**
●	105	108	●	135	85	98	105	157	79	107	○	159	191	102	164	125	84	74	107	120

● Flexibilidad horizontal ○ Tiempo de instrucción definido en cuanto a cantón ⊗ No hay lenguas extranjeras obligatorias

Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Esta figura muestra el tiempo de instrucción mínimo recomendado para las lenguas extranjeras que se enseñan como asignaturas obligatorias para todo el alumnado, según lo establecido por las autoridades educativas de alto nivel.

El tiempo de instrucción por año teórico en educación primaria (o educación secundaria general obligatoria a tiempo completo) corresponde a la cantidad total de horas lectivas en educación primaria (o educación secundaria general obligatoria a tiempo completo) dividida por el número de grados en educación primaria (o educación secundaria general obligatoria a tiempo completo).

Flexibilidad horizontal: las autoridades educativas del más alto nivel determinan el tiempo de instrucción total para un grupo de asignaturas (o todas) dentro de un grado específico. Así, los centros educativos/autoridades locales son libres de decidir cuánto tiempo asignar a materias individuales. Cuando se trate de la mitad o más de la mitad de los grados de educación primaria o educación secundaria general obligatoria a tiempo completo, se usa el símbolo específico ●. Cuando la flexibilidad horizontal se aplica a menos de la mitad de los grados en educación primaria o educación secundaria general obligatoria a tiempo completo, dichas cualificaciones se excluyen del cálculo de los años nocionales. Esto se aplica a la Comunidad francófona de Bélgica y Portugal en la educación primaria.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): hay flexibilidad horizontal en 3.º y 4.º grado.
Bulgaria: en los dos últimos cursos de educación general obligatoria a tiempo completo, que corresponden a los dos primeros cursos de la segunda etapa de educación secundaria, la figura muestra datos de la vía que proporciona aprendizaje intensivo de lenguas extranjeras.
Alemania: los datos representan los tiempos de instrucción promedio ponderados para la enseñanza de lenguas extranjeras calculados por la Secretaría de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder* basado en el número de estudiantes en los diferentes tipos de centros educativos.
Irlanda: la enseñanza de lenguas extranjeras no es obligatoria. Todo el alumnado estudia las dos lenguas oficiales: inglés e irlandés.
España: los datos representan las medias ponderadas de las normativas nacionales y autonómicas sobre el currículo y los calendarios escolares (año de referencia 2020/2021). Para el cálculo de las medias ponderadas se han utilizado las estadísticas de número de estudiantes por curso y comunidad autónoma que informa la oficina de estadística del Ministerio de Educación y Formación Profesional (año de referencia 2018/2019).
Italia: los datos de los dos últimos cursos de educación secundaria general obligatoria a tiempo completo se refieren al *liceo scientifico*.
Luxemburgo: LU1 corresponde a *enseignement secondaire classique* (educación secundaria clásica); LU2 corresponde a *enseignement secondaire général* (educación secundaria general).
Hungría: en 9.º y 10.º grado, los dos últimos grados de la educación obligatoria a tiempo completo, los datos corresponden a *Gimnázium.*
Austria: no hay datos para el último grado de educación general obligatoria a tiempo completo.
Austria y **Liechtenstein**: los datos no incluyen el tiempo de instrucción para 1.º y 2.º para Austria y 1.º grado para Liechtenstein, ya que las lenguas extranjeras se enseñan a través de otras asignaturas y no como asignaturas independientes. Por lo tanto, los datos presentados subestiman el tiempo de instrucción destinado a lenguas extranjeras.
Polonia: hay flexibilidad horizontal en los primeros tres (de cuatro) grados de educación primaria.
Portugal: de los seis grados de educación primaria, hay flexibilidad horizontal en los dos últimos. En los tres primeros cursos de educación secundaria general obligatoria a tiempo completo, existe flexibilidad horizontal para la primera y segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria, mientras que en los tres últimos el aprendizaje de lenguas extranjeras no es obligatorio.
Suecia: para la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo, los datos incluyen el tiempo de enseñanza de la segunda lengua, que no es una asignatura obligatoria para todo el alumnado (véase la figura B1).
Liechtenstein: LI Gym corresponde a *Gymnasium* (tipo de centro educativo con requisitos avanzados); LI Obs corresponde a *Oberschule* (tipo de centro educativo con requisitos básicos); LI Reals corresponde a *Realschule* (tipo de centro educativo con requisitos intermedios).
Suiza: no existe un currículo estándar ni un tiempo de instrucción definidos a nivel nacional, siendo los 26 cantones quienes determinan ambos aspectos a escala regional.

Como se mencionó anteriormente, en los grados obligatorios de educación secundaria general a tiempo completo, la cantidad de horas lectivas por año teórico en todos los sistemas educativos/itinerarios educativos estudiados es bastante amplia (de 74 a 373 horas). Dentro de este amplio rango, se pueden identificar cuatro grupos de sistemas/itinerarios educativos con un número de horas lectivas relativamente comparable.

El primer grupo comprende 15 sistemas/itinerarios educativos en los que se dedican entre 74 horas (Noruega) y 108 horas (Polonia) por año nocional a la enseñanza de lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias; el segundo está formado por nueve sistemas/itinerarios educativos que asignan entre 120 horas (Turquía) y 139 horas (Italia) por año teórico a la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras. La mayoría de los sistemas/itinerarios educativos pertenecen a estos grupos.

Once sistemas educativos/itinerarios educativos componen el tercer grupo, donde el tiempo de instrucción asignado a lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias oscila entre 157 horas (en Suecia) y 191 horas (en Liechtenstein [*Gymnasium]).* Finalmente, en los dos itinerarios de educación general en Luxemburgo (*enseignement secondaire général* y *enseignement secondaire classique*) se da, con mucho, el mayor número de horas lectivas (317 horas y 373 horas, por año teórico).

Una comparación más detallada entre el tiempo de instrucción asignado a lenguas extranjeras en educación primaria y el tiempo de instrucción dedicado a estas materias durante los grados obligatorios de educación secundaria general muestra que el número de horas lectivas por año teórico es mayor en los grados obligatorios de secundaria general educación en casi todos los sistemas educativos / itinerarios educativos (Luxemburgo es una excepción). En la mayoría, el número es al menos el doble, y es tres (o más) veces mayor en poco más de un tercio. Todos los sistemas educativos con un número significativamente menor de horas lectivas en educación primaria aumentan muy sustancialmente las oportunidades del alumnado para aprender lenguas extranjeras al proporcionar mucho más tiempo de instrucción en los grados obligatorios de educación secundaria. Este dato es particularmente notable en el caso de Hungría, donde el número de horas por año teórico es ocho veces mayor.

LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA OCUPA LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO DE INSTRUCCIÓN DISPONIBLE PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN TODOS LOS PAÍSES

La figura E1 presenta el tiempo mínimo de instrucción para la enseñanza de las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en educación primaria y educación secundaria general obligatoria a tiempo completo. La figura E2 compara el tiempo de instrucción recomendado para la enseñanza de la primera y segunda lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias y abarca toda la educación general obligatoria a tiempo completo. Para eliminar la variación resultante de las diferencias en el número de grados en la educación general obligatoria a tiempo completo, indica el tiempo de instrucción por año teórico, es decir, correspondiente a la cantidad total de horas lectivas en la educación general obligatoria a tiempo completo dividida por el número de años en ese período educativo.

A diferencia de otras asignaturas del currículo, como las matemáticas, las lenguas extranjeras no se enseñan como asignaturas obligatorias en todos los grados de educación general obligatoria a tiempo completo (véase la figura B2). Además, en algunos sistemas educativos el aprendizaje de una segunda lengua extranjera no es obligatorio (véase la figura B3). Al comparar el tiempo de instrucción entre los sistemas educativos deben tenerse en cuenta estas características específicas de las lenguas extranjeras como asignaturas curriculares.

El tiempo de instrucción de la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria oscila entre 39 y 114 horas por año teórico en casi todos los sistemas/itinerarios educativos. De entre los que el tiempo de instrucción se encuentra en la parte inferior de este rango, es decir, aquellos con los seis valores más bajos (entre 39 y 54 horas por año teórico), se encuentran Chipre, Hungría, Suecia, Bosnia y Herzegovina, Islandia, Macedonia del Norte y Serbia. Los sistemas educativos con tiempos de instrucción en el rango superior, es decir, con los cuatro valores más altos (entre 105 y 114 horas por año nocional) son la Comunidad germanófona de Bélgica, Bulgaria, España y Malta. En Luxemburgo, el tiempo de instrucción dedicado a la enseñanza de la primera lengua extranjera está muy por encima de este rango (199 horas en *enseignement secondaire général* y 223 en *enseignement secondaire classique*).

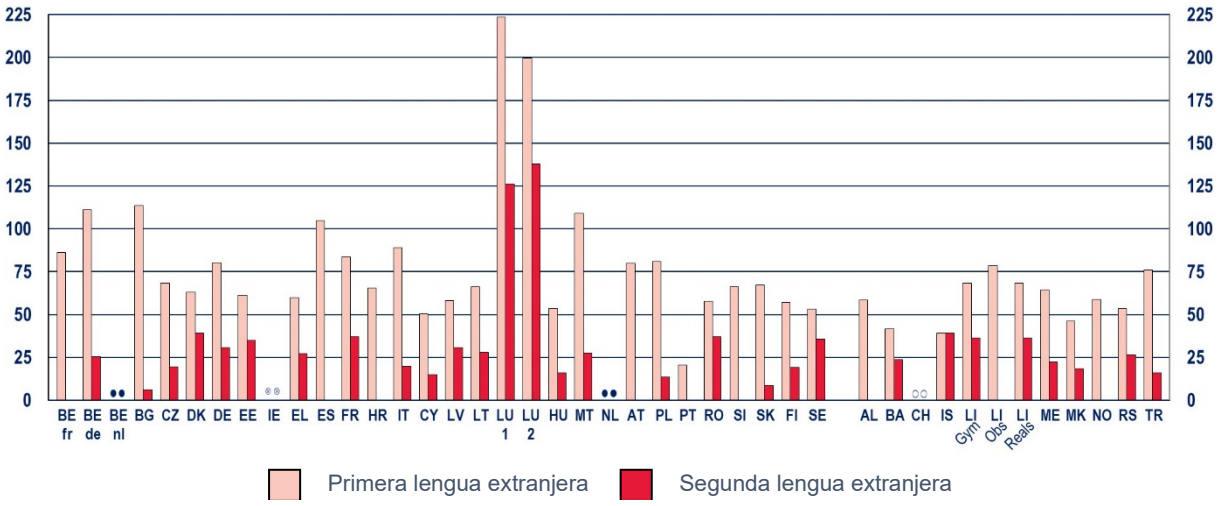
En los sistemas/itinerarios educativos en los que el aprendizaje de una segunda lengua extranjera es obligatorio, el número de horas por año teórico dedicado a estudiarla es bastante limitado en casi todos los sistemas educativos, ya que oscila entre 6 y 39 horas. Los sistemas educativos con tiempos de instrucción en la parte inferior del rango, es decir, con valores por debajo de las 10 horas por año teórico, son Bulgaria y Eslovaquia (6 y 8 horas, respectivamente). Los sistemas educativos con tiempos de instrucción en el rango superior, es decir, con valores iguales o superiores a 35 horas por año teórico, son Dinamarca, Estonia, Francia, Rumanía, Suecia, Islandia y Liechtenstein (*Gymnasium* y *Realschule*).

El tiempo de instrucción dedicado a la segunda lengua extranjera es, de nuevo, comparativamente muy elevado en Luxemburgo (126 horas en *enseignement secondaire classique* y 138 horas en *enseignement secondaire général*) y supera con creces a todos los demás países. En Luxemburgo, el francés y el alemán, que se enseñan como lenguas extranjeras, se utilizan alternativamente como lenguas de instrucción en la educación (sistema AICLE).

Las diferencias respecto al grado en el que el aprendizaje de una segunda lengua extranjera se convierte en obligatoria explican a menudo las variaciones en el tiempo de instrucción entre sistemas/itinerarios educativos. En Europa, el alumnado suele empezar a aprender una segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria en la primera etapa de educación secundaria; una minoría comienza antes, en la educación primaria, o más tarde, en un grado que va más allá de la educación obligatoria (véase la figura B1).

En casi todos los sistemas/itinerarios educativos estudiados en esta sección (Islandia es una excepción; consúltese la nota específica del país), el número de horas lectivas por año teórico es sistemáticamente mayor para la primera lengua extranjera obligatoria que para la segunda: la diferencia va desde las 17 horas (en Suecia) a las 108 horas (en Bulgaria). En los sistemas educativos donde la diferencia es mayor, es decir, por encima de las 81 horas (Comunidad germanófona de Bélgica, Bulgaria [itinerario de aprendizaje intensivo de lenguas extranjeras], Luxemburgo [*enseignement secondaire classique*] y Malta), la primera lengua extranjera que aprende el alumnado se utiliza como lengua de instrucción en alguna etapa de la educación (sistema AICLE).

Figura E2. Tiempo mínimo de instrucción recomendado por cada curso teórico para la primera y segunda lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en la educación general obligatoria a tiempo completo, 2020/2021



● Flexibilidad horizontal

○ Tiempo de instrucción definido en cuanto a cantón

⊗ No hay lenguas extranjeras obligatorias

(Horas)	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU 1	LU 2	HU	MT
Primera lengua extranjera	86	111	●	114	68	63	80	61	⊗	60	105	84	66	89	50	58	66	223	199	54	109
Segunda lengua extranjera	0	25	●	6	20	39	31	35	⊗	27	0	37	0	20	15	31	28	126	138	16	27

	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI Gym	LI Obs	LI Reals	ME	MK	NO	RS	TR
Primera lengua extranjera	●	80	81	20	58	66	67	57	53	58	42	○	39	68	78	68	64	46	59	54	76
Segunda lengua extranjera	●	0	14	0	37	0	8	19	36	0	24	○	39	36	0	36	22	18	0	27	16

Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Esta figura muestra el tiempo de instrucción mínimo recomendado para la primera y segunda lenguas extranjeras que se enseñan como asignaturas obligatorias para todo el alumnado, según lo establecido por las autoridades educativas de alto nivel.

El tiempo de instrucción por año teórico en educación general obligatoria a tiempo completo corresponde a la cantidad total de horas lectivas para ese período de educación dividido por el número de grados en educación general obligatoria a tiempo completo.

Flexibilidad horizontal: las autoridades educativas de alto nivel determinan el tiempo de instrucción total para un grupo de asignaturas (o todas) dentro de un grado específico. Así, los centros educativos/autoridades locales son libres de decidir cuánto tiempo asignar a materias individuales. Cuando se trate de la mitad o más de la mitad de los grados de educación secundaria general obligatoria a tiempo completo, se usa el símbolo específico ●. Cuando la flexibilidad horizontal se aplica a menos de la mitad de los grados en educación general obligatoria a tiempo completo, dichas cualificaciones se excluyen del cálculo de los años nocionales. Este patrón se aplica a la Comunidad francófona de Bélgica, Polonia y Portugal (para obtener información adicional, consulte las notas específicas de países debajo de la figura E1).

Notas específicas de países

Consulte las notas específicas de países debajo de la figura E1.

Francia: las autoridades educativas de alto nivel definen el tiempo de instrucción para la primera y la segunda lenguas extranjeras juntas en el último grado de la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo. En este caso, esta cantidad de tiempo se ha dividido por dos, y el resultado de la división se ha asignado a la primera y segunda lengua extranjera por igual.

Islandia: las autoridades educativas de alto nivel definen el tiempo de instrucción para la primera y segunda lenguas extranjeras juntos para todos los grados. En este caso, esta cantidad de tiempo se ha dividido por dos, y el resultado de la división se ha asignado a la primera y segunda lengua extranjera por igual.

LOS PAÍSES EN LOS QUE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DURA MÁS AÑOS NO NECESARIAMENTE TIENEN EL MAYOR TIEMPO DE INSTRUCCIÓN

La figura E3 muestra la relación entre dos factores que afectan enormemente a la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros escolares: el tiempo mínimo de instrucción asignado y la duración en cursos escolares de dicha enseñanza. Una mirada general a la figura 3 sirve para constatar que existe una relación entre ambos factores. Solo se informan los tiempos de instrucción para los grados para los que hay datos disponibles ([82]).

En general, la figura indica que existe una relación positiva, aunque relativamente débil, entre los dos factores. Sin embargo, un análisis más detallado revela que, aunque en algunos países se imparte la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria durante el mismo número de grados, existen diferencias significativas en el tiempo total de instrucción asignado a la misma. Esta diferencia es particularmente destacable en el caso de los países cuya oferta es de 10 años: en Noruega, el tiempo de instrucción asignado a la primera lengua extranjera es de 588 horas, mientras que en España este número alcanza las 1050 horas.

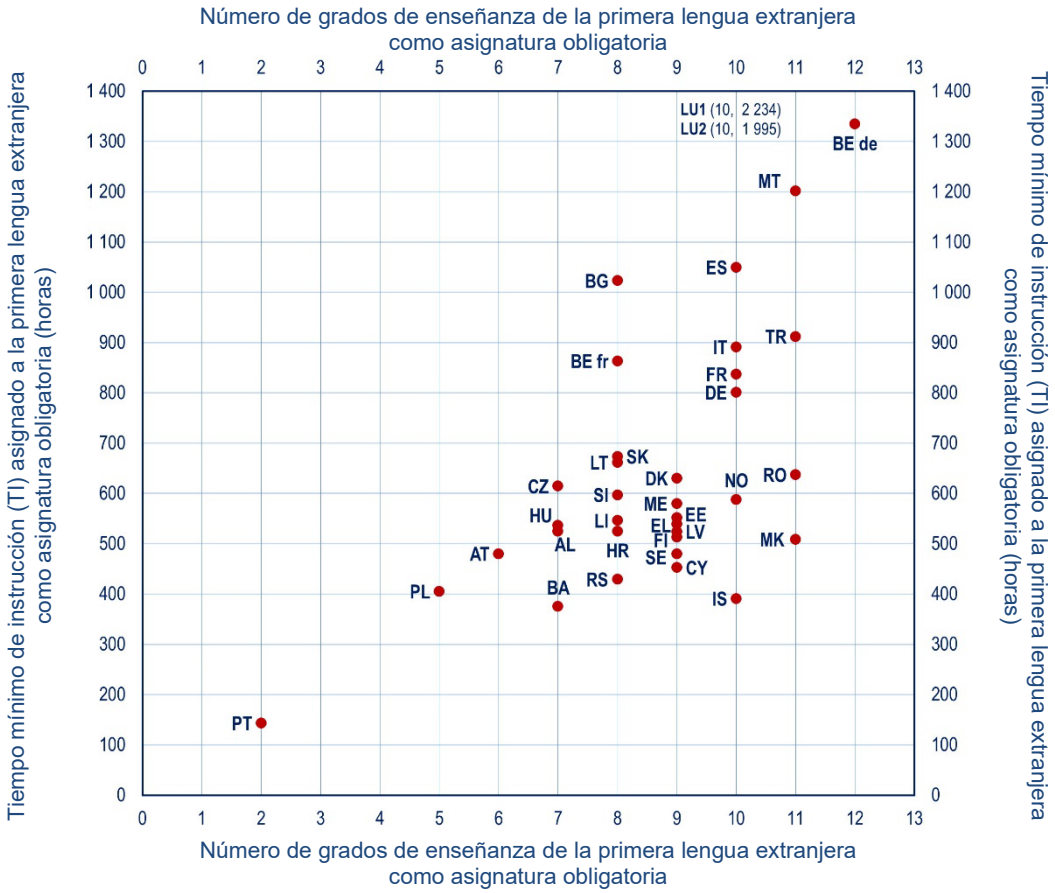
A la inversa, los países que asignan un tiempo total de instrucción semejante pueden hacerlo a lo largo de un número diferente de años de educación obligatoria. Por ejemplo, en Hungría y Macedonia del Norte se recomiendan 536 y 509 horas de instrucción, respectivamente, para la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria, y la oferta tiene una duración de 7 años en Hungría y 11 años en Macedonia del Norte.

La figura E3 también muestra un grupo de 11 países (Dinamarca, Estonia, Grecia, Croacia, Letonia, Lituania, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Liechtenstein y Montenegro) con un perfil similar: asignan entre 700 y 500 horas a la enseñanza de la primera lengua extranjera obligatoria repartidas a lo largo de 8-9 años escolares.

En la Comunidad germanófona de Bélgica, Luxemburgo y Malta, teniendo en cuenta que la primera lengua extranjera también es lengua de enseñanza, el tiempo de instrucción asignado a la misma es el mayor de toda Europa. En estos tres sistemas educativos, los currículos oficiales prescriben 1335 horas durante un período de 12 años en la Comunidad germanófona de Bélgica, 2234 y 1995 horas (para *enseignement secondaire classique* y *enseignement secondaire général*, respectivamente) durante 10 años en Luxemburgo, y 1201 horas durante 11 años en Malta.

([82]) Para más información, consúltese la nota aclaratoria. La información específica sobre la duración de la enseñanza de la primera lengua extranjera figura en la figura B2

Figura E3. Relación entre el tiempo mínimo de instrucción recomendado para la primera lengua extranjera obligatoria y el número de años a lo largo de los cuales se distribuye dicha enseñanza durante la educación general obligatoria a tiempo completo, 2020/2021



Horas	BE fr	BE de	BG	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU1	LU2	HU
IT	863	1335	1023	614	630	801	551	539	1050	837	525	891	452	524	662	2234	1995	536
	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	IS	LI Gym	ME	MK	NO	RS	TR
IT	1201	480	405	143	637	597	673	513	480	525	375	391	546	580	509	588	429	912

Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Los datos presentan el tiempo mínimo de instrucción (en horas) recomendado para la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria para todo el alumnado en relación con el número de grados dedicados a la enseñanza de esta lengua extranjera obligatoria durante la educación general obligatoria a tiempo completo.

El número de años dedicados a la enseñanza de la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria depende de dos factores: el número de grados en los que se imparte la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria y la duración de la educación general obligatoria a tiempo completo, que varía entre los sistemas educativos.

Para algunos sistemas educativos (la Comunidad francófona de Bélgica, Austria, Polonia, Portugal y Liechtenstein), el número de horas que se muestra se relaciona con el número de grados para los que es posible mostrar datos. Por ejemplo, no se han tenido en cuenta los grados (y sus horas lectivas) en los que se aplica la flexibilidad horizontal. Se proporcionan más explicaciones en las notas específicas de países. Para más información sobre la duración de la enseñanza de la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria, véase la figura B2.

Flexibilidad horizontal: las autoridades educativas de alto nivel determinan el tiempo de instrucción total para un grupo de asignaturas (o todas) dentro de un grado específico. Así, los centros educativos/autoridades locales son libres de decidir cuánto tiempo asignar a materias individuales.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): hay flexibilidad horizontal en 3.º y 4.º grado.
Bélgica (BE nl): la figura no incluye datos de este sistema educativo, ya que la flexibilidad horizontal se aplica a todos los grados de la educación general obligatoria a tiempo completo.
Bulgaria: en los dos últimos cursos de educación general obligatoria a tiempo completo, que corresponden a los dos

primeros cursos de la segunda etapa de educación secundaria, la figura muestra datos de la vía que proporciona aprendizaje intensivo de lenguas extranjeras.
Alemania: los datos representan los tiempos de instrucción promedio ponderados para la enseñanza de lenguas extranjeras calculados por la Secretaría de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder* basado en el número de estudiantes en los diferentes tipos de centros educativos.
Irlanda: la enseñanza de lenguas extranjeras no es obligatoria. Todo el alumnado estudia las dos lenguas oficiales: inglés e irlandés.
España: los datos representan las medias ponderadas de las normativas nacionales y autonómicas sobre el currículo y los calendarios escolares (año de referencia 2020/2021). Para el cálculo de las medias ponderadas se han utilizado las estadísticas de número de estudiantes por curso y comunidad autónoma que informa la oficina de estadística del Ministerio de Educación y Formación Profesional (año de referencia 2018/2019).
Italia: los datos de los dos últimos cursos de educación secundaria general obligatoria a tiempo completo se refieren al *liceo scientifico*.
Francia: las autoridades educativas de alto nivel definen el tiempo de instrucción para la primera y la segunda lenguas extranjeras juntas en el último grado de la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo. En este caso, el tiempo se ha dividido por dos, y el resultado de la división se ha asignado por igual a la primera y la segunda lengua extranjera.
Luxemburgo: LU1 corresponde a *enseignement secondaire classique* (educación secundaria clásica); LU2 corresponde a enseignement secondaire général (educación secundaria general).
Hungría: en 9.º y 10.º grado, los dos últimos grados de la educación obligatoria a tiempo completo, los datos corresponden a *Gimnázium.*
Países Bajos: la figura no incluye datos para este país, ya que las autoridades educativas de alto nivel no especifican el tiempo mínimo de instrucción para cada asignatura curricular, sino para todas las materias del currículo juntas por nivel educativo.
Austria: para la educación secundaria, los datos corresponden a *Allgemeinbildende höhere Schule* (educación secundaria académica). El alumnado estudia la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria durante 9 años, es decir, toda la duración de la educación obligatoria. Esta figura muestra el tiempo de instrucción solo durante 6 años. No se pudieron proporcionar datos para los primeros 2 años (la primera lengua extranjera se enseña a través de otras asignaturas y no como una asignatura independiente) y el último año (faltan datos).
Polonia: la primera lengua extranjera se enseña como asignatura obligatoria durante toda la educación obligatoria a tiempo completo (ocho cursos). Sin embargo, los datos solo se pueden proporcionar a partir de 4.º grado en adelante, ya que antes se aplica la flexibilidad horizontal.
Portugal: la primera lengua extranjera es una materia obligatoria en 7 de los 12 años de educación general obligatoria a tiempo completo (desde 3.º hasta 9.º grado). Sin embargo, solo se pueden proporcionar datos para 3.º y 4.º grado, ya que para los demás se aplica la flexibilidad horizontal.
Islandia: las autoridades educativas de alto nivel definen el tiempo de instrucción para la primera y segunda lenguas extranjeras juntos para todos los grados. En este caso, el tiempo se ha dividido por dos, y el resultado de la división se ha asignado por igual a la primera y la segunda lengua extranjera.
Liechtenstein: en educación secundaria, los datos corresponden a *Gymnasium* (el nivel más alto de educación secundaria). El alumnado estudia la primera lengua extranjera como materia obligatoria durante 9 años, es decir, durante toda la educación general obligatoria a tiempo completo. Esta figura muestra el tiempo de instrucción durante 8 años solamente. No se pudieron proporcionar datos para el primer grado (la primera lengua extranjera se enseña a través de otras asignaturas y no como una asignatura independiente).
Macedonia del Norte: la edad de finalización de la educación obligatoria a tiempo completo varía, lo que significa que la duración del aprendizaje de la primera lengua extranjera también varía (entre 11 y 13 años).
Suiza: la figura no incluye datos de este país, ya que no se define un currículo estándar ni un tiempo de instrucción estándar de forma común para todo el país, siendo los 26 cantones quienes determinan ambos aspectos a escala regional.

EL PORCENTAJE DE TIEMPO DE INSTRUCCIÓN ASIGNADO A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS ES SUPERIOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA QUE EN PRIMARIA

La figura E4 refleja el peso de la enseñanza de lenguas extranjeras en el currículo de educación primaria y secundaria general obligatoria a tiempo completo. Para ello, estudia el tiempo mínimo de horas lectivas dedicadas a lenguas extranjeras obligatorias para todo el alumnado, como proporción del tiempo total de instrucción destinado a la enseñanza de todo el currículo obligatorio.

En casi todos los sistemas/itinerarios educativos, la proporción de tiempo dedicado a las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en relación con el tiempo total de instrucción dedicado a la enseñanza del currículo obligatorio es (mucho) mayor en los grados obligatorios de educación secundaria general a tiempo completo que en educación primaria. En 10 sistemas/itinerarios educativos la diferencia es igual o superior a 10 puntos porcentuales (la Comunidad francófona de Bélgica, Bulgaria, Alemania, Francia, Lituania, Hungría, Suecia, Islandia y Liechtenstein [*Realschule* y *Gymnasium*]).

Contra esta tendencia, *enseignement secondaire général* (educación secundaria general) en Luxemburgo es el único itinerario educativo donde el porcentaje de tiempo de instrucción dedicado a las lenguas extranjeras es mayor en la educación primaria. El contexto específico de la educación lingüística en Luxemburgo, en el que la primera y la segunda lengua extranjera se utilizan como lenguas de instrucción, puede ser una explicación (véanse las figuras E1 y E2). Además, en tres sistemas/itinerarios educativos (España, Croacia y Luxemburgo [*enseignement secondaire classique*]), la diferencia entre la educación primaria y la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo se limita a menos de 1 punto porcentual.

Mirando más específicamente el tiempo dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras como parte del tiempo dedicado a impartir todo el currículo en educación primaria, la enseñanza de lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias representa entre el 5 % y el 10 % del tiempo total de instrucción en la mayoría de los sistemas educativos. En unos pocos sistemas educativos (la Comunidad francófona de Bélgica, Hungría, Austria y Portugal), la proporción del tiempo de instrucción total dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias es inferior al 5 %. En Austria, en los dos primeros años de educación primaria las lenguas extranjeras se enseñan a través del sistema AICLE, que no se estudia aquí. En los otros tres sistemas educativos, el aprendizaje de lenguas extranjeras adquiere el carácter de obligatorio relativamente tarde en la educación primaria (véase la figura B1).

En el otro extremo del espectro, la enseñanza de lenguas extranjeras representa alrededor del 11 % del tiempo total de instrucción en la Comunidad germanófona de Bélgica, Grecia, España, Croacia, Letonia y Montenegro, y el 14,9 % en Malta, aunque destaca Luxemburgo, con un 44,0 % del tiempo total de instrucción dedicado a lenguas extranjeras.

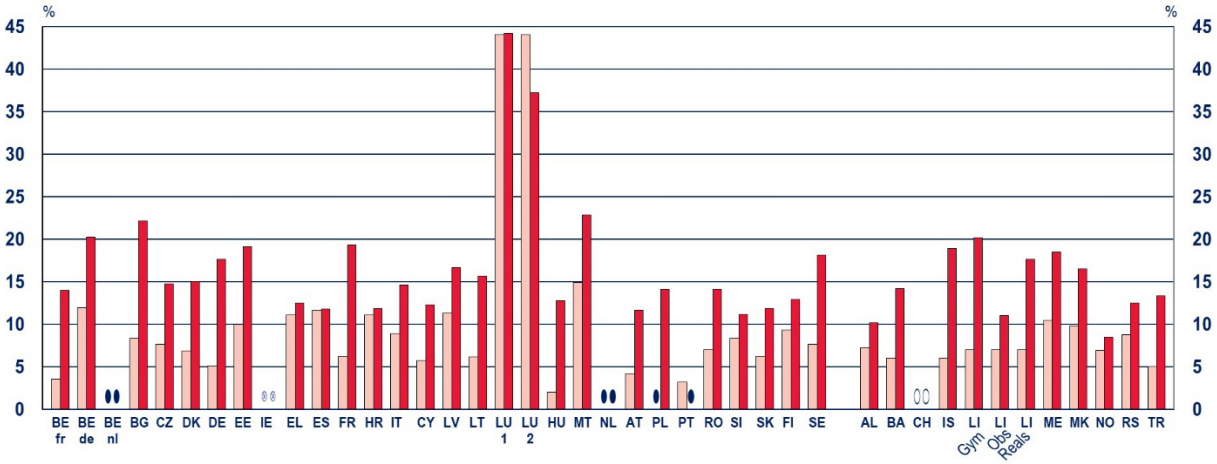
Las diferencias entre los sistemas educativos pueden darse por factores estructurales, ya destacados anteriormente (véanse las figuras E1 y E2), como el número de cursos de primaria y educación secundaria general obligatoria a tiempo completo, o por factores específicamente relacionados con las lenguas extranjeras (es decir, el número de lenguas extranjeras obligatorias y la edad de inicio de su aprendizaje, y su peso en el currículo).

En cuanto a la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo, el porcentaje del tiempo de instrucción dedicado a lenguas extranjeras oscila entre el 10 % y el 19 % en la mayoría de los sistemas educativos, por tanto, se da una variación mayor que en la educación primaria. El porcentaje de Albania está en la parte inferior del rango (10,2 %), mientras que Estonia (19,1 %) y Francia (19,3 %) se sitúan en la parte superior.

Solo unos pocos sistemas educativos están fuera de ese rango: Noruega es el país con la proporción más baja de tiempo dedicado a las lenguas extranjeras (8,5 %). En ese país, solo una lengua extranjera es obligatoria en la educación general obligatoria a tiempo completo, lo que puede explicar, al menos en parte, la baja cifra. Los sistemas educativos con las proporciones más altas, es decir, el 20 % o más, adoptan AICLE como método de enseñanza en todos los centros o en algunos grados de la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo (Comunidad germanófona de Bélgica, Bulgaria [83], Luxemburgo y Malta). Una excepción a esta situación es Liechtenstein (*Gymnasium*) (20,1 %), donde AICLE no se ofrece en esos grados. Al igual que en la educación primaria, Luxemburgo destaca: 37,2 % (*enseignement secondaire général*) y 44,2 % (*enseignement secondaire classique*) del tiempo total de instrucción se dedica a la enseñanza de lenguas extranjeras.

(83) En los dos últimos cursos de educación obligatoria a tiempo completo, que corresponden a los dos primeros cursos de la segunda etapa de educación secundaria, los datos se refieren a la vía que proporciona aprendizaje intensivo de lenguas extranjeras.

Figura E4. Tiempo de instrucción asignado a las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias, como porcentaje del tiempo total de instrucción en educación primaria y secundaria general obligatoria a tiempo completo, 2020/2021



Educación primaria Educación secundaria general obligatoria a tiempo completo

● Flexibilidad horizontal ○ Tiempo de instrucción definido en cuanto a cantón ⊗ No hay lenguas extranjeras obligatorias

%	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU 1	LU 2	HU	MT
Primaria	3,6	11,9	●	8,3	7,6	6,9	5,1	9,9	⊗	11,1	11,6	6,3	11,1	8,9	5,7	11,3	6,1	44,0	44,0	2,0	14,9
Secundaria	14,0	20,2	●	22,2	14,8	15,0	17,7	19,1	⊗	12,5	11,8	19,3	11,9	14,6	12,3	16,7	15,7	44,2	37,2	12,8	22,8

	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI Gym	LI Obs	LI Reals	ME	MK	NO	RS	TR
Primaria	●	4,2	●	3,2	7,0	8,3	6,3	9,4	7,7	7,2	6,0	○	6,0	7,0	7,0	7,0	10,5	9,8	6,9	8.8	5.0
Secundaria	●	11,7	14,1	●	14,1	11,1	11,9	12,9	18,1	10,2	14,2	○	18,9	20,1	11,0	17,6	18,5	16,5	8,5	12,5	13,3

Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Los datos corresponden al tiempo de instrucción (establecido por las autoridades educativas de alto nivel) asignado a todas las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias impartidas a todo el alumnado, dividido por el tiempo total de instrucción de todas las materias del currículo obligatorio, multiplicado por 100.

Flexibilidad horizontal: las autoridades educativas de alto nivel determinan el tiempo de instrucción total para un grupo de asignaturas (o todas) dentro de un grado específico. Así, los centros educativos/autoridades locales son libres de decidir cuánto tiempo asignar a materias individuales. Cuando se trate de la mitad o más de la mitad de los grados de educación primaria o educación secundaria general obligatoria a tiempo completo, se usa el símbolo específico ●. Cuando la flexibilidad horizontal se aplica a menos de la mitad de los grados en educación primaria o educación secundaria general obligatoria a tiempo completo, dichas cualificaciones se excluyen del cálculo de los años nocionales. Esto se aplica a la Comunidad francófona de Bélgica y Portugal en la educación primaria.

Notas específicas de países

Consulte las notas específicas de países debajo de la figura E1.

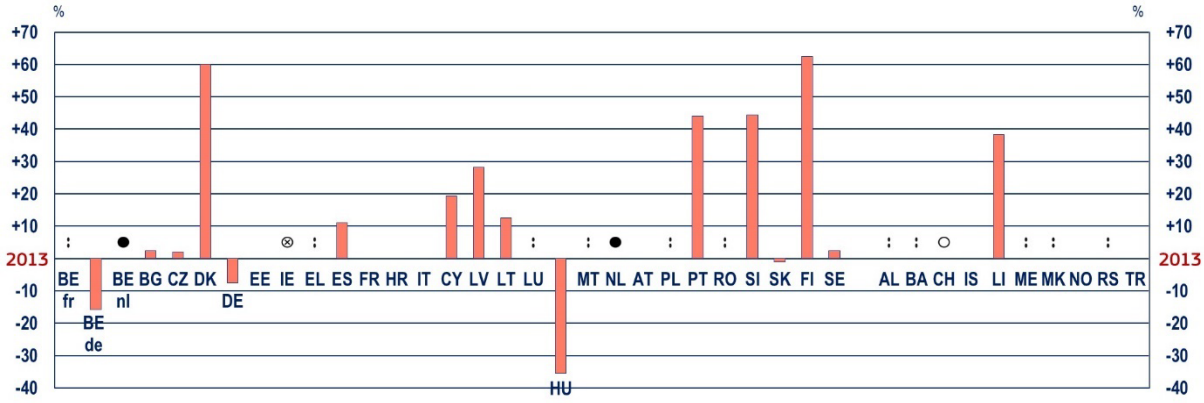
EN TODA EUROPA, EL TIEMPO DE INSTRUCCIÓN DEDICADO A LENGUAS EXTRANJERAS SE MANTIENE RELATIVAMENTE ESTABLE

La figura E5 muestra la evolución (en porcentaje) del tiempo de instrucción mínimo recomendado por año teórico ([84]) asignado a la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras para todo el alumnado en 2020/2021 y en comparación con 2013/2014, utilizado como referencia. Esta figura se centra en la educación primaria y educación secundaria general obligatoria a tiempo completo. Solo se puede realizar una comparación entre los dos años de referencia para algo menos de dos tercios de los sistemas educativos; las notas específicas de países sobre cuestiones de comparabilidad se proporcionan en las notas debajo de la figura.

([84]) La cantidad total de horas lectivas por año teórico corresponde a la cantidad total de horas lectivas para educación primaria / educación secundaria general obligatoria a tiempo completo dividido por el número de grados de educación primaria/educación secundaria general obligatoria a tiempo completo.

Figura E5. Evolución (en porcentaje) del número mínimo de horas recomendadas para la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras durante un curso teórico, 2013/2014 y 2020/2021

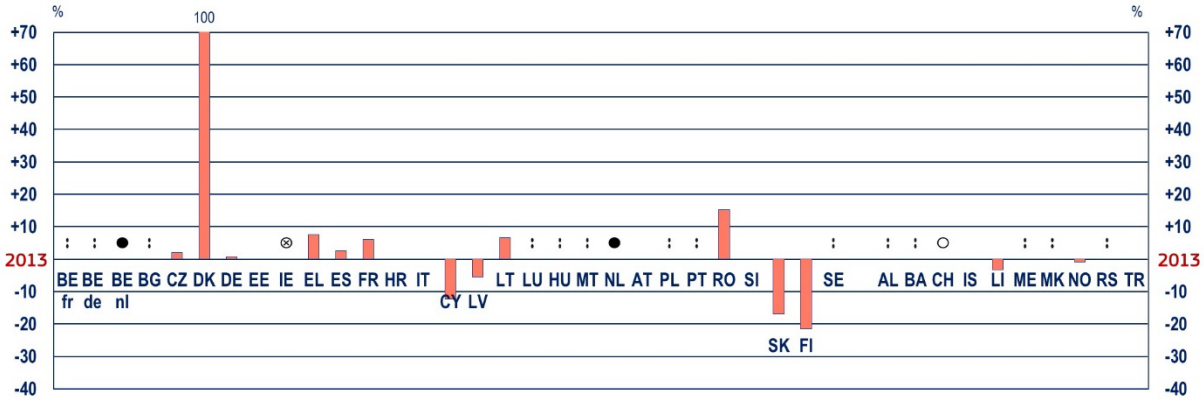
(a) Educación primaria



Horas	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
2020/2021	31	101	●	42	53	69	37	66	⊗	82	92	54	53	79	45	68	41	407	13	112
2013/2014	:	120	●	41	52	43	40	66	⊗	:	83	54	53	79	38	53	36	:	21	:

	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
2020/2021	●	30	81	36	46	57	42	62	55		42	32	○	44	55	56	41	52	54	36
2013/2014	●	30	:	25	:	39	43	38	53		:	:	○	44	39	:	:	52	:	36

(b) Educación secundaria general obligatoria a tiempo completo



Horas	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
2020/2021	123	172	●	182	132	180	160	158	⊗	97	124	187	79	139	105	131	130	373	107	166
2013/2014	:	:	●	:	129	90	159	158	⊗	90	121	176	79	139	120	139	122	:	:	:

	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
2020/2021	●	105	108	●	135	85	98	105	157		79	107	○	159	191	125	84	74	107	120
2013/2014	●	105	:	:	117	85	118	133	:		:	:	○	159	197	:	:	75	:	120

● Flexibilidad horizontal

○ Tiempo de instrucción definido en cuanto a cantón

⊗ No hay lenguas extranjeras obligatorias

Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Esta figura muestra la diferencia, expresada en porcentaje, entre el tiempo de instrucción dedicado a lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en 2020/2021 y el tiempo de instrucción dedicado a lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en 2013/2014, utilizado como referencia.

Las tablas de datos situadas debajo de las figuras presentan el número de horas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias por año teórico en 2020/2021 y 2013/2014. El tiempo de instrucción por año teórico en educación primaria/educación secundaria general obligatoria a tiempo completo corresponde a la cantidad total de horas lectivas en ese periodo educativo dividida por el número de años en educación primaria/o educación secundaria general obligatoria a tiempo completo.

No se puede realizar una comparación entre todos los sistemas educativos porque faltan de datos de 2013/2014, tampoco porque se dan diferencias en la metodología utilizada para recopilar datos entre los dos años de referencia. En ambos casos, se muestra el símbolo ":" para 2013/2014 en las tablas y la figura, y se proporciona información detallada en las notas específicas de países ([85]).

Flexibilidad horizontal: las autoridades educativas de alto nivel determinan el tiempo de instrucción total para un grupo de asignaturas (o todas) dentro de un grado específico. Así, los centros educativos/autoridades locales son libres de decidir cuánto tiempo asignar a materias individuales. Cuando se trate de la mitad o más de la mitad de los grados de educación primaria o educación secundaria general obligatoria a tiempo completo, se usa el símbolo específico ●. Cuando la flexibilidad horizontal se aplica a menos de la mitad de los grados en educación primaria o educación secundaria general obligatoria a tiempo completo, dichas cualificaciones se excluyen del cálculo de los años nocionales. Esto se aplica a la Comunidad francófona de Bélgica y Portugal en la educación primaria.

Notas específicas de países

Las notas específicas de países a continuación se refieren principalmente a problemas de comparabilidad entre los dos años de referencia. Debajo de la figura E1 pueden encontrarse notas adicionales específicas de países sobre temas más generales.
Bélgica (BE fr): se da una diferencia en la metodología (diferente codificación).
Bélgica (BE de) y **Suecia**: se da una diferencia en la metodología (codificación diferente para informar de la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo).
Bélgica (BE nl) y **Países Bajos**: se aplica la flexibilidad horizontal.
Bulgaria: se da una diferencia en la metodología (diferente codificación para informar las materias en la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo).
Grecia: desde 2016/2017, ha habido un solo tipo de escuela primaria de tiempo completo. Se eliminó la distinción entre centros que aplican el currículo convencional y centros que aplican el currículo revisado unificado. El horario diario y el número de horas de instrucción también han cambiado. Por lo tanto, la comparación no es posible a nivel de educación primaria.
Luxemburgo: se da una diferencia en la metodología (codificación diferente para las lenguas nacionales).
Malta: se da una diferencia en la metodología (diferentes enfoques utilizados para informar sobre los horarios de invierno y verano).
Hungría: se da una diferencia en la metodología (alcance diferente).
Polonia: se da una diferencia en la metodología (cambios sustanciales en la estructura de la educación). La flexibilidad horizontal se aplica (en varios grados) en 2013/2014 y 2020/2021.
Portugal: en 2020/2021, en la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo había flexibilidad horizontal en los tres primeros grados y no se enseñaban lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en los tres últimos grados. Por lo tanto, no se puede hacer una comparación con los datos de 2013/2014.
Rumanía: se da una diferencia en la metodología (cambio en cómo se informa de un período escolar en educación primaria).
Albania, Bosnia y Herzegovina, Montenegro, Macedonia del Norte y **Serbia**: no hay datos para 2013/2014.
Liechtenstein: los datos corresponden a *Gymnasium* en la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo.

En educación primaria, no se dan cambios o apenas hay cambios en aproximadamente la mitad de los sistemas educativos para los cuales la comparación es factible. Estas variaciones tan pequeñas pueden resultar simplemente de las fluctuaciones en el número de días de instrucción, dependiendo, por ejemplo, de cuándo caen las vacaciones a lo largo del año y la disposición específica del curso escolar.

Entre los países en los que se dan diferencias entre los dos años de referencia, en la mayoría de ellos aumentó el tiempo de instrucción dedicado a lenguas extranjeras. El aumento osciló entre un 10 % y un 20 % en España, Chipre y Lituania; en Letonia, Portugal, Eslovenia y Liechtenstein, el aumento osciló entre un 30 % y un 45 %; finalmente, en 2020/2021, en Dinamarca y Finlandia, el tiempo de instrucción dedicado a las lenguas extranjeras había aumentado en más del 50 % en comparación con 2013/2014.

El tiempo de instrucción disminuyó en solo tres sistemas educativos (la Comunidad germanófona de Bélgica, Alemania y Hungría). En Hungría, el currículo nacional experimentó cambios sustanciales, lo que resultó en particular en la asignación de más tiempo de instrucción a asignaturas flexibles seleccionadas por determinados centros escolares, que están excluidos del alcance de este análisis. Sin embargo, la Comunidad germanófona de Bélgica sigue estando entre las que ofrecen más tiempo de instrucción para la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación primaria (véase la figura E1).

([85]) Para obtener los datos completos sobre el tiempo lectivo en los centros educativos para 2013/2014, consúltese el informe bienal de Eurydice de 2015 sobre este tema (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2015).

En educación secundaria general obligatoria a tiempo completo, de manera similar a lo que se observó para la educación primaria, el número de países con un cambio notable (es decir, igual o superior al 3 %) es bastante similar al número de países sin cambio o con apenas cambio. Sin embargo, cuando existen diferencias apreciables, generalmente son menores que las de la educación primaria. El número de países que han aumentado o reducido el tiempo de instrucción para la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo es aproximadamente similar.

En Chipre, Eslovaquia y Finlandia, la disminución del tiempo de instrucción dedicado a lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias oscila entre un 10 % y un 20 %. El tiempo de instrucción asignado al aprendizaje de lenguas extranjeras ha aumentado notablemente en cinco países (Dinamarca, Grecia, Francia, Lituania y Rumanía). Se ha dado un aumento particularmente importante (100 %) en Dinamarca, donde aprender una segunda lengua extranjera ha adquirido el carácter de obligatorio para todo el alumnado, mientras que antes el aprendizaje de una segunda lengua era identificado como opcional por el currículo (véase la figura B3).

Pocos países muestran la misma tendencia en ambos niveles educativos, entre estos, el cambio más sustancial se ha producido en Dinamarca, donde ha aumentado el tiempo de instrucción. Por el contrario, en Chipre, Letonia y, en particular, Finlandia, el número de horas lectivas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras ha aumentado en la educación primaria mientras que ha disminuido en los grados obligatorios de la educación secundaria general.

SE ESPERA QUE EL ALUMNADO ALCANCE EL NIVEL B2 EN LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA Y B1 EN LA SEGUNDA AL FINALIZAR LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El MCERL es el marco de referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación del conocimiento de las lenguas desarrollado por el Consejo de Europa, describiendo seis niveles de competencia: A1 y A2 (usuarios básicos), B1 y B2 (usuarios autónomos), C1 y C2 (usuarios competentes). La escala va acompañada de un detallado análisis de los contextos, temas, tareas y propósitos comunicativos, y ofrece además descripciones graduales de las competencias de comunicación. Este marco permite comparar exámenes y pruebas entre lenguas y países. Además, ofrece una base para el reconocimiento de las cualificaciones y competencias lingüísticas, facilitando así la movilidad educativa y profesional (Consejo de Europa, 2020). La recomendación del Consejo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas recomienda que se refuerce el uso del MCERL “especialmente como fuente de inspiración para el desarrollo de los currículos, pruebas y evaluación de las lenguas” ([86]).

La figura E6 muestra los niveles mínimos de competencia esperados en la primera y segunda lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias (para todo el alumnado) en dos puntos de referencia: al final de la primera etapa de educación secundaria y al final de la segunda etapa de educación secundaria general. Actualmente, alrededor de dos tercios de los sistemas educativos europeos donde el aprendizaje de lenguas extranjeras es obligatorio utilizan el MCERL para establecer los niveles mínimos de competencia esperados en el dominio de lenguas extranjeras en estos dos puntos de referencia, que suele aplicarse tanto a la primera lengua extranjera obligatoria como a la segunda lengua extranjera obligatoria.

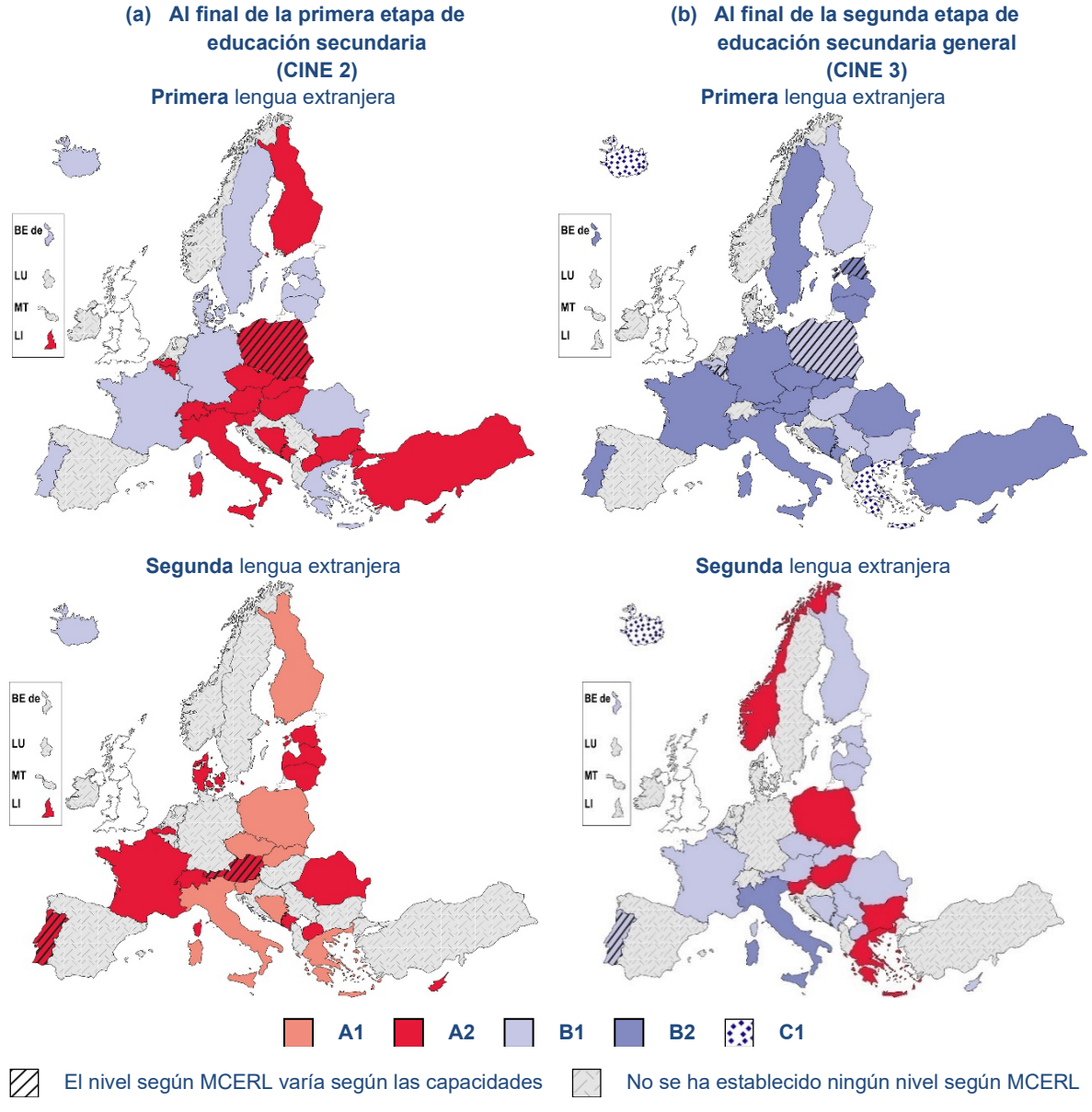
Al comparar los niveles de competencia de la primera y segunda lenguas extranjeras en el mismo punto de referencia, por lo general se presupone que el nivel de competencia del alumnado será superior en la primera que en la segunda. Al final de la primera etapa de educación secundaria, el nivel mínimo generalmente suele variar entre A2 y B1 para la primera lengua y entre A1 y A2 para la segunda en casi todos los sistemas educativos. Al final de la segunda etapa de educación secundaria general, la

([86]) Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, DOUE C 189 de 5/6/2019, p. 18.

mayoría de los países establecen B2 como nivel mínimo de competencia para la primera lengua extranjera y B1 para la segunda. Para la segunda lengua (al final de la segunda etapa de educación secundaria general), los niveles de competencia de la lengua sufren más variaciones en toda Europa: desde A2 en Bulgaria, Grecia, Hungría, Polonia, Eslovenia y Noruega hasta C1 en Islandia. Solo dos países establecen el nivel mínimo de competencia en los niveles de usuario de lenguas avanzado o competente (C1 o C2): Grecia, para la primera lengua extranjera (C1), e Islandia, tanto para la primera lengua extranjera como para la segunda lengua extranjera (C1).

En algunos sistemas educativos, los resultados previstos para la primera y segunda lenguas son idénticos en el mismo punto de referencia. Este es el caso de ocho sistemas educativos (la Comunidad flamenca de Bélgica, Chipre, Austria, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro y Macedonia del Norte) al final de la primera etapa de educación secundaria. Se encuentra una tendencia similar en seis sistemas educativos (la Comunidad flamenca de Bélgica, Italia, Rumanía, Finlandia, Islandia y Serbia) al final de la segunda etapa de educación secundaria general.

Figura E6. Niveles mínimos de competencia esperados, de acuerdo con el MCERL, en la primera y segunda lenguas extranjeras al final de la primera etapa de educación secundaria (CINE 2-3), 2021/2022



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Esta figura muestra el nivel mínimo esperado de competencia en la primera y segundas lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias. Más precisamente, cubre el nivel mínimo de competencia fijado como resultado de aprendizaje por las autoridades educativas de alto nivel. El MCERL se utiliza para expresar los niveles de competencia. Solo se cubren los seis niveles principales (es decir, A1, A2, B1, B2, C1 y C2); no se consideran los subniveles.

Cuando el nivel del MCERL varía según las cuatro destrezas principales (leer, escuchar, escribir y hablar), el nivel de competencia establecido para la mayoría de las cuatro habilidades se informa en la figura; cuando el nivel de logro de dos habilidades principales (por ejemplo, leer y escuchar) difiere del establecido para las dos destrezas principales restantes (por ejemplo, escribir y hablar), el nivel mínimo de competencia se muestra en la figura. En todos estos casos, se proporciona información complementaria en las notas específicas de países.

No se ha establecido ningún nivel según MCERL: esta categoría cubre tres situaciones diferentes: (1) el aprendizaje de lenguas extranjeras (primera o segunda lengua extranjera) no es obligatorio en la primera o segunda etapa de educación secundaria general; (2) el MCERL no se utiliza para definir el nivel de competencia; y (3) no se define un nivel mínimo de competencia en el currículo. La información específica de los países se proporciona en el texto.

Las definiciones de "**Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)**", "**lengua extranjera**" y "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): al final de la segunda etapa de educación secundaria general, para la primera lengua extranjera, los niveles de MCERL varían según las cuatro destrezas principales: B1 para comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral; y B2 para la destreza de comprensión de lectura.
Estonia: al final de la segunda etapa de educación secundaria general, para la primera lengua extranjera, los niveles de MCERL varían según las cuatro destrezas principales: B2 para comprensión de lectura, comprensión auditiva e interacción oral; y B1 para expresión escrita.
Francia: al final de la primera etapa de educación secundaria, para la segunda lengua extranjera, A2 es el nivel esperado de competencia en al menos dos de las destrezas lingüísticas.
Austria: al final de la primera etapa de educación secundaria, para la segunda lengua extranjera, se establecen diferentes niveles para dos tipos de destrezas del habla: A2 para la expresión oral, mientras que A1 es necesario para la interacción oral. Al final de la segunda etapa de educación secundaria general, el nivel del MCERL varía dependiendo de cuántos años el alumnado haya estudiado su segunda lengua extranjera obligatoria (4 o 6 años) o la destreza principal en cuestión (después de 6 años, B2 para compresión escrita y B1 para comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita; y después de 4 años, B1).
Portugal: al final de la primera etapa de educación secundaria, para la segunda lengua extranjera se espera que alumnado alcance el nivel A2 en francés y alemán; en español, el nivel depende de la destreza (B1 para comprensión de lectura y comprensión auditiva; y A2 para expresión oral y expresión escrita).
Polonia: los niveles del MCERL varían según las cuatro destrezas principales para la primera lengua extranjera: A2 para expresión oral y expresión escrita y B1 para comprensión escrita y comprensión auditiva al final de la primera etapa de educación secundaria; y B1 para expresión oral y expresión escrita y B2 para comprensión de lectura y escuchar al final de la segunda etapa de educación secundaria general.

Una comparación de los niveles mínimos de competencia establecidos para el alumnado de lenguas extranjeras al final de la primera y segunda etapa de educación secundaria muestra, como podría esperarse, que lo habitual es que el nivel de competencia sea superior al final de la segunda etapa de educación secundaria general que al final de la primera etapa de educación secundaria. Por lo general, se prevé que el alumnado avance a medida que estudia, lo cual se aplica tanto a la primera como a la segunda lengua extranjera.

La mayoría de los países fijan los mismos niveles mínimos para las cuatro destrezas comunicativas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita). Sin embargo, en la Comunidad francófona de Bélgica, Estonia, Austria, Polonia y Portugal, se asignan diferentes niveles mínimos de competencia a destrezas específicas (véanse las notas específicas de países). No se da una tendencia clara de esta diversidad. Por ejemplo, al final de la segunda etapa de educación secundaria general, la Comunidad francófona de Bélgica establece el nivel de competencia en B1 para las destrezas de comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral y B2 para las destrezas de comprensión de lectura para la primera lengua extranjera, mientras que en Estonia se establece en B2 para comprensión de lectura, comprensión auditiva y expresión oral y B1 para expresión escrita.

Las variaciones en el nivel mínimo de competencia también pueden depender de las lenguas estudiadas, y este es el caso de Portugal y Finlandia. En Portugal, el alumnado puede estudiar francés, alemán o español como segunda lengua. Al final de la primera etapa de educación secundaria, se

espera que el alumnado alcance el nivel A2 en francés y alemán, mientras que en español el nivel que se espera que alcance el alumnado depende de la habilidad (B1 para comprensión de lectura y comprensión auditiva y A2 para expresión oral y expresión escrita). En Finlandia, el nivel mínimo de competencia para el inglés como primera lengua extranjera es más alto que para otras lenguas (es decir, B1 al final de la primera etapa de educación secundaria y B2 al final de la segunda etapa de educación secundaria general).

Tres razones principales pueden explicar por qué no se establece un nivel de competencia del MCERL en algunos sistemas educativos.

Primero, el aprendizaje de las lenguas extranjeras (para la primera o segunda lengua extranjera) puede no ser obligatorio en la primera o segunda etapa de educación secundaria general. Este es el caso de Irlanda, donde no es obligatorio estudiar ninguna lengua extranjera. De igual manera ocurre en la Comunidad francófona de Bélgica, Alemania, España, Croacia, Suecia y Albania, donde en ningún momento de la educación secundaria es obligatoria una segunda lengua extranjera para todo el alumnado. En Bulgaria, Hungría y Noruega, una segunda lengua extranjera es obligatoria para todo el alumnado solo en la segunda etapa de educación secundaria general, mientras que en Dinamarca es obligatoria solo en la primera etapa de educación secundaria. En Malta, ninguna lengua extranjera es materia obligatoria en los dos últimos años de la segunda etapa de educación secundaria general.

En segundo lugar, el MCERL no puede utilizarse para definir el nivel de competencia. Esto se aplica a España y Croacia, donde solo es obligatoria una lengua extranjera, y a Luxemburgo, Malta y los Países Bajos, donde son obligatorias dos lenguas extranjeras. En Noruega y Turquía, el uso del MCERL para definir los niveles de competencia depende de la lengua extranjera en cuestión (el segundo para Noruega y el primero para Turquía). Un enfoque mixto similar se da en Dinamarca, Suiza, Liechtenstein y Serbia, donde el uso del MCERL depende del nivel educativo (se utiliza al final de la primera etapa de educación secundaria en los tres primeros países y al final de la segunda etapa de educación secundaria general en el último).

Finalmente, en Albania, en el currículo no se define un nivel mínimo de competencia para la primera lengua extranjera obligatoria (no hay segunda lengua extranjera obligatoria).

SECCIÓN II – PRUEBAS Y MEDIDAS DE APOYO AL APRENDIZAJE DE LENGUAS

El tiempo de instrucción destinado a lenguas extranjeras, tema que se aborda en la Sección I de este capítulo, es el tiempo dedicado a ofrecer oportunidades de aprendizaje formal al alumnado en un contexto escolar. Otras dimensiones importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, que son el foco de esta secunda sección, son la evaluación y adopción de medidas de apoyo al aprendizaje de lenguas. Las pruebas de evaluación pueden ser muy distintas en función de sus propósitos: pueden ser diagnósticas, formativas o sumativas ([87]). La recomendación del Consejo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas recomienda el "uso de una combinación" de estas tres formas de evaluación ([88]).

Esta sección analiza las pruebas sumativas de lenguas extranjeras que otorgan derecho a un certificado al final de la educación secundaria general (véase la figura E7). El debate se centra en la diversidad de lenguas extranjeras para las que están disponibles esas pruebas, situación estrechamente relacionada con las figuras B7 y B8 del capítulo B y la sección II del capítulo C. Esta sección también se refiere a la evaluación diagnóstica de lenguas al final de la educación infantil o al comienzo de la educación primaria. Se centra en la evaluación de la lengua de escolarización, que puede ser una lengua extranjera para parte del alumnado (por ejemplo, alumnado inmigrante recién llegado) (figura E8).

Las medidas de apoyo al aprendizaje de lenguas que se describen en esta sección (véase la figura E9) se limitan a aquellas dirigidas a población estudiantil inmigrante recién llegada en educación primaria y primera etapa de educación secundaria, que corresponde a la educación obligatoria en la mayoría de los países. La recomendación del Consejo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas reconoce las necesidades específicas de este grupo específico de estudiantes, en particular en relación con la lengua de escolarización ([89]).

Todos los indicadores de esta sección se basan en datos recopilados a través de la Red Eurydice, que cubre 39 sistemas educativos en 37 países ([90]).

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES EXISTEN PRUEBAS NACIONALES EN LAS QUE SE EVALÚAN ENTRE 6 Y 12 LENGUAS EXTRANJERAS

La figura E7 muestra las lenguas extranjeras que se evalúan a través de pruebas nacionales que otorgan derecho a un certificado al final de la educación secundaria general. Las pruebas nacionales son pruebas/exámenes estandarizados establecidos por las autoridades educativas de alto nivel y se llevan a cabo bajo su responsabilidad. Como muestra la figura, la mayoría de los países utilizan pruebas nacionales. Las lenguas extranjeras evaluadas se pueden agrupar en tres categorías principales. La primera categoría incluye inglés, francés y alemán, que se evalúan a través de pruebas nacionales (si hay) en la gran mayoría de los sistemas educativos, seguidos de cerca por ruso, español e italiano, que también se evalúan en la mayoría de ellos. La segunda categoría comprende chino, latín, griego

([87]) "Las evaluaciones diagnósticas son evaluaciones previas que brindan a los instructores información sobre el conocimiento previo, la comprensión y los conceptos erróneos del alumnado antes de [la] introducción de un nuevo concepto o actividad. La evaluación diagnóstica también se puede usar para establecer una referencia del crecimiento académico que se ha producido al momento de completar la clase". "Las evaluaciones sumativas son evaluaciones del alumnado... que ocurren con frecuencia (pero no siempre) al final de un curso, módulo o unidad para medir cómo el alumnado ha alcanzado los objetivos educativos". "La evaluación formativa no se refiere al tipo de evaluación del alumnado, sino al momento de esa evaluación" (McComas, 2014). Se llevan a cabo durante las clases. Proporcionan información a estudiantes y docentes sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje con el fin de mejorarlo y ayudar al alumnado a mejorar su rendimiento académico.

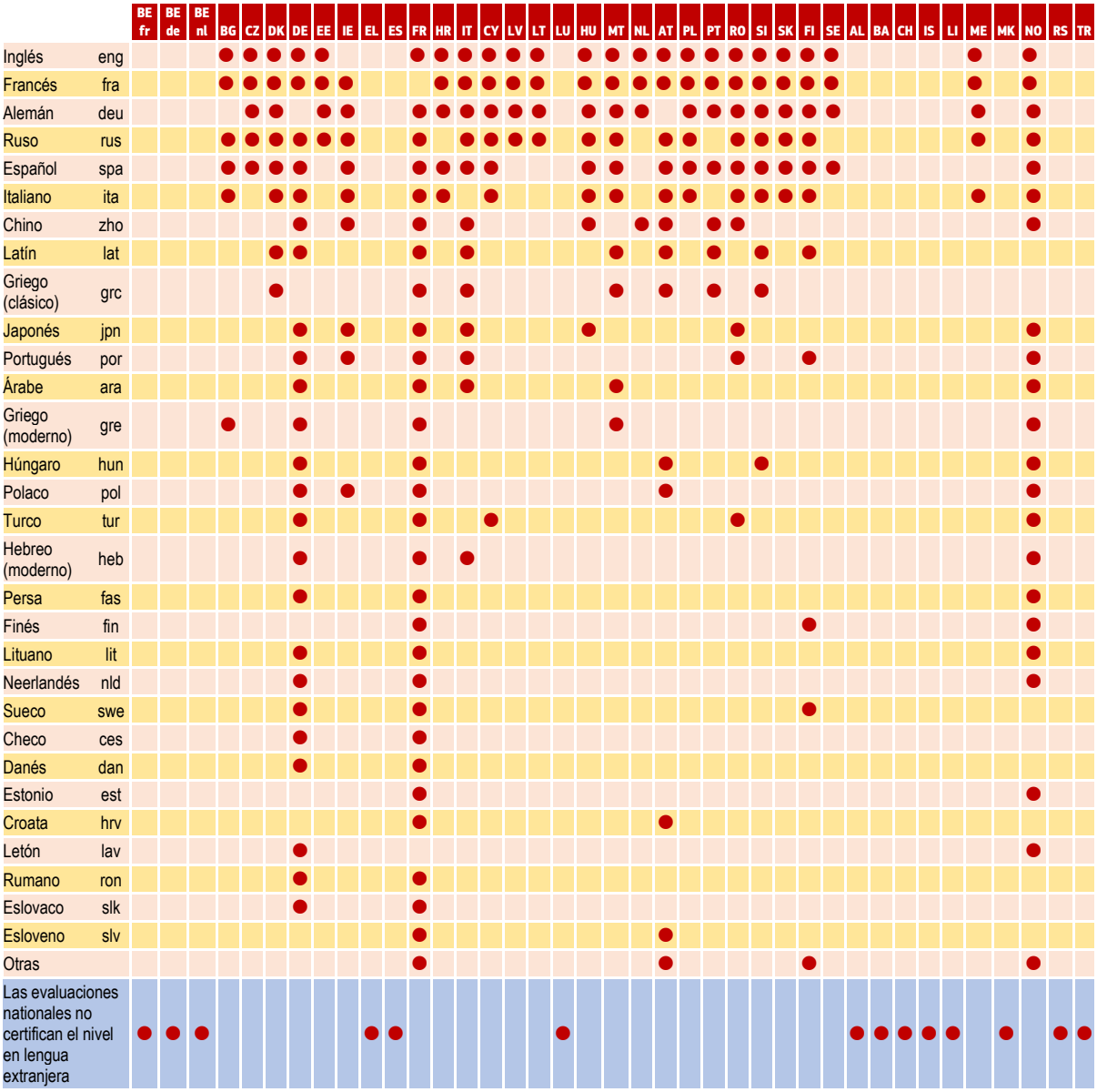
([88]) Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, DOUE C 189 de 5.6.2019, p. 21

([89]) Véase la nota anterior.

([90]) Para obtener más información sobre los países cubiertos en el presente informe, consúltese la introducción del informe.

clásico ([91]), japonés, portugués, árabe, griego moderno, húngaro, polaco y turco. Estas lenguas se someten a examen a través de pruebas nacionales en entre 5 y 10 sistemas educativos. La última categoría contiene lenguas que se evalúan en menos de cinco sistemas educativos. Este es el caso, por ejemplo, del hebreo moderno (cuatro sistemas educativos), persa, finlandés, lituano, neerlandés y sueco (tres sistemas educativos).

Figura E7. Lenguas extranjeras evaluadas a través de pruebas nacionales en la segunda etapa de educación secundaria general (CINE 3), 2021/2022



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

El alcance de esta figura solo se refiere a las pruebas nacionales que conducen a un certificado al final de la educación secundaria general. Es posible que las lenguas extranjeras enumeradas no afecten a toda la población escolar en este nivel educativo, ya que las lenguas extranjeras evaluadas a través de pruebas nacionales pueden diferir según las vías educativas.

Las lenguas extranjeras se enumeran en orden descendente, según el número de sistemas educativos que las evalúan a través de pruebas nacionales. Cuando el número de lenguas enumeradas es el mismo, las lenguas se ordenan de acuerdo con su código ISO (ISO 639-3) (véase https://iso639-3.sil.org/, último acceso: 11 de julio de 2022).

([91]) El griego clásico y el latín están incluidos en la lista de lenguas evaluadas, ya que en algunos países se consideran lenguas extranjeras y el alumnado puede elegirlos como alternativas a las lenguas modernas.

Las lenguas oficiales de la UE se muestran cuando se someten a examen en al menos dos sistemas educativos; todas las demás lenguas se muestran cuando se someten a examen en al menos tres sistemas educativos. Todas las lenguas que no se muestran están marcadas como "otra" en la figura y se especifican en las notas específicas de países.

Las definiciones de "**lengua extranjera**", "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" y "**prueba nacional**", figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE de): no existe una prueba nacional, pero todo el alumnado del último año de la segunda etapa de educación secundaria participa en el *diplôme d'études en langue française* (diploma de estudios en lengua francesa) y recibe un certificado si lo aprueba.
Alemania: las pruebas del *Abitur* (cualificación general para el acceso a la educación superior) las fijan las autoridades educativas de alto nivel en casi todos los *Länder*. Las lenguas pueden variar entre los *Länder*.
Francia: "Otras" incluye albanés, amárico, armenio, bambara, vasco, bereber tashelhit, bereber cabilio, bereber rifeño, bretón, búlgaro, catalán, camboyano, corso, criollo, fula, galo, hausa, hindi, indonesio-malasio, coreano, laosiano, macedonio, malgache, lenguas melanesias, noruego, occitano, lenguas regionales de Alsacia y Mosela (conocidos como dialectos alsacianos y franconianos de la Mosela), swahili, tahitiano, tamil, vietnamita, wallisiano y futuniano.
Hungría: cualquier lengua que se enseñe en el centro educativo puede ser evaluado en el examen *madura* (prueba nacional al final de la educación secundaria). Las lenguas extranjeras enumeradas son las que se sometieron a examen en 2020/2021.
Austria: "Otras" incluye bosnio, croata y serbio.
Finlandia: "Otros" incluye las lenguas sami (del norte, skolt e inari).
Noruega: "Otras" incluye albanés, amárico, bosnio, cantonés, dari, filipino, hindi, islandés, coreano, kurdo (sorani), lule sami, sami del norte, oromo, panjabi, pastún, serbio, lengua de signos, somalí, sami del sur, tamil, tailandés, tigriña, urdu y vietnamita.

La mayoría de los países con pruebas nacionales que otorgan derecho a un certificado al final de la educación secundaria general someten a examen entre 6 y 12 lenguas extranjeras. En tres países (Alemania, Francia y Noruega), el número de lenguas extranjeras evaluadas es excepcionalmente alto: 24, 60 y 45 lenguas extranjeras, respectivamente.

EN POCO MENOS DE LA MITAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EXISTE UNA RECOMENDACIÓN O REQUISITO PARA EVALUAR LA LENGUA DE ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO MÁS PEQUEÑO

Dominar la lengua de escolarización es clave para que cualquier estudiante se desempeñe bien académicamente. Además, ahora se reconoce que para aprender correctamente, el alumnado debe desarrollar competencias lingüísticas que "vayan más allá del lenguaje espontáneo y generalmente informal utilizado en la vida social cotidiana" (Consejo de Europa, 2015, p. 10). El lenguaje específico que se utiliza en entornos académicos, a menudo denominado "lenguaje académico", difiere del lenguaje cotidiano en muchos aspectos y presenta, por ejemplo, vocabulario especializado u oraciones complejas con conectores de frases. Si bien desarrollar un alto nivel de competencia en la lengua de escolarización puede ser un desafío para el alumnado en general, lo es especialmente para el que no habla la lengua de escolarización en casa (véase la figura A2).

También existe una conciencia cada vez mayor de que tener en cuenta las realidades lingüísticas y culturales del alumnado, cuando difieren de la lengua (y la cultura) principal del centro escolar, tiene un efecto positivo en el bienestar y el rendimiento del alumnado en el centro, especialmente en relación con la lengua de escolarización (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2019). Diversas medidas concretas de apoyo, como la organización de clases de la lengua materna (véase la figura E9), pueden ayudar a valorar las circunstancias lingüísticas y culturales específicas del alumnado y, de forma más general, contribuir a mejorar su rendimiento escolar (Siarova, 2022).

El documento de trabajo de los servicios de la Comisión que se adjunta a la propuesta de Recomendación del Consejo relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, aboga enérgicamente por "romper los silos del aprendizaje de las lenguas" (Comisión Europea, 2018, p. 24), adoptando un enfoque más integral para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en el centro escolar. En esta perspectiva innovadora e integradora, también se recomienda la

evaluación (y validación) de las competencias lingüísticas del alumnado (es decir, evaluar todas las lenguas que el alumnado pueda conocer [parcialmente]).

En los países europeos, actualmente no existe ninguna recomendación o requisito impuesto por las autoridades educativas de alto nivel para que los centros escolares lleven a cabo pruebas de diagnóstico en el repertorio lingüístico completo del alumnado, es decir, su lengua de escolarización, lengua materna, lenguas extranjeras, etc. Las pruebas de diagnóstico se centran exclusivamente en la lengua de escolarización.

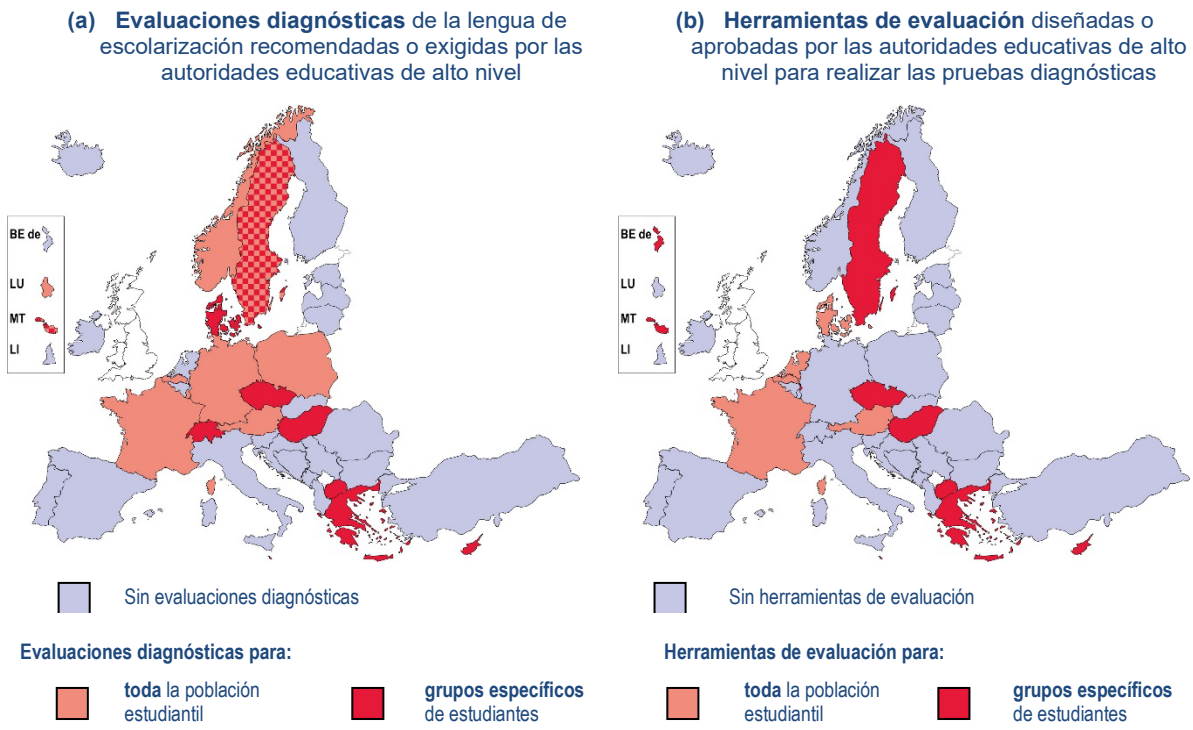
El propósito de la figura E8 es mostrar si las autoridades educativas de alto nivel recomiendan o exigen que los centros educativos realicen pruebas de diagnóstico de la lengua de escolarización al final de la educación infantil o al comienzo de la educación primaria (mapa [a]). También muestra si las autoridades educativas de alto nivel han diseñado o aprobado herramientas de evaluación para llevar a cabo estas pruebas (mapa [b]). El final de la educación infantil y el comienzo de la educación primaria son puntos críticos en la educación, ya que a menudo corresponden al período en que comienza la enseñanza de la alfabetización. Ambos mapas también indican si las pruebas de diagnóstico y las herramientas de evaluación afectan a todo el alumnado o solo a grupos específicos de estudiantes, por ejemplo, alumnado inmigrante recién llegado o alumnado con dislexia.

Como muestra la figura (mapa [a]), las autoridades educativas de alto nivel en 16 sistemas educativos (de 39) recomiendan o exigen que los centros escolares lleven a cabo pruebas de diagnóstico de las competencias del alumnado en la lengua de escolarización al final de la educación infantil o al comienzo de la educación primaria. La mitad de ellos evalúa a todo el alumnado, mientras que la otra mitad solo evalúa a grupos específicos de estudiantes. En Malta y Suecia, se recomienda (o se exige) a los centros escolares que evalúen a toda la población estudiantil y también a categorías específicas de estudiantes.

La población inmigrante recién llegada o la que no habla la lengua de escolarización son los grupos de estudiantes más evaluados (República Checa, Grecia, Chipre, Malta, Suecia y Suiza). Otras categorías específicas de estudiantes a los que se dirigen las pruebas de diagnóstico son el alumnado de centros escolares en las que más del 30 % de la población escolar procede de zonas vulnerables (Dinamarca); aquellos identificados como grupos vulnerables, por ejemplo, el alumnado de la comunidad romaní o retornados griegos (Grecia); alumnado con dislexia (Hungría y Suecia); y alumnado mayor de la edad escolar esperada (Macedonia del Norte).

Las autoridades educativas de alto nivel de la mayoría de los sistemas educativos en los que se recomienda o exige evaluar la competencia del alumnado en la lengua de escolarización también han diseñado o aprobado herramientas de evaluación específicas. Las excepciones son Alemania, Luxemburgo, Polonia, Suiza y Noruega (mapa [b]). Por el contrario, si bien no existe una recomendación o requisito para realizar pruebas de diagnóstico al final de la educación infantil o al comienzo de la educación primaria (mapa [a]), las autoridades educativas de alto nivel en la Comunidad germanófona de Bélgica y los Países Bajos han diseñado o aprobado herramientas de evaluación que se dirigen a estudiantes cuyo dominio de la lengua de escolarización está por debajo del nivel A2 del MCERL (Comunidad germanófona de Bélgica) y alumnado de 3 a 4 años (Países Bajos).

Figura E8. Países en los que existen pruebas de la lengua de escolarización al final de la educación infantil (CINE 0) o al comienzo de la educación primaria (CINE 1), 2021/2022



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Las evaluaciones que se centran únicamente en las competencias de comprensión lectora están excluidas del alcance de la figura.

"Toda la población estudiantil" se refiere a toda la población escolar de una determinada edad.

Las definiciones de "**evaluación diagnóstica**", "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**" y "**administración educativa de alto nivel**" figuran en el Glosario.

Nota específica de país

Bélgica (BE nl): la población estudiantil objetivo de la prueba *KOALA* es toda la población de estudiantes de 5 años excepto la población inmigrante recién llegada.

UNA MINORÍA DE PAÍSES FOMENTA O APOYA ECONÓMICA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA DEL ALUMNADO INMIGRANTE RECIÉN LLEGADO

El alumnado inmigrante recién llegado es un grupo específico de estudiantes que se enfrentan a una serie de desafíos, relacionados con el proceso de migración (p. ej., dejar el país de origen y adaptarse a las nuevas reglas del país de acogida), las circunstancias socioeconómicas y políticas generales del país de acogida (p. ej., recursos dedicados a la educación) y la participación en la educación (p. ej., asignación de un curso inadecuado o la oferta de lenguas y la falta de apoyo social y emocional). Para afrontar estos desafíos, la investigación aboga por un enfoque integral para brindar apoyo, incluidas medidas de apoyo al aprendizaje de lenguas, que tenga en cuenta las necesidades académicas, sociales y emocionales del alumnado inmigrante recién llegado (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2019).

Sin embargo, en el contexto de este informe, que se centra en el aprendizaje de lenguas, el énfasis se da en las medidas de apoyo al aprendizaje de lenguas, en particular aquellas promovidas o apoyadas económicamente por las autoridades educativas de alto nivel. Las medidas de apoyo al aprendizaje de lenguas, que contribuyen a desarrollar entornos de aprendizaje ricos en variedad de lenguas, benefician

no solo al alumnado inmigrante recién llegado, que a menudo no habla la lengua de escolarización, sino también a toda la población escolar (Comisión Europea, 2018).

Como muestra la figura E9, las autoridades educativas de alto nivel en casi todos los países apoyan financieramente o promueven al menos una de las siguientes medidas de apoyo al aprendizaje de lenguas:

- clases adicionales en la lengua de escolarización
- un currículo adaptado (es decir, un currículo con distintos requisitos estándar)
- clases de lengua materna
- profesorado de apoyo en clase
- enseñanza bilingüe de asignaturas (lengua materna y lengua de escolarización)

La medida de apoyo lingüístico más extendida, que existe en casi todos los países europeos, es la oferta de clases adicionales en la lengua de escolarización durante el horario lectivo. Por lo general, la oferta de estas clases está limitada en el tiempo. En Finlandia, es de una duración particularmente larga: el alumnado puede beneficiarse durante 6 años a partir de la incorporación al centro escolar. Solo Bulgaria, Polonia, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Albania, Macedonia del Norte y Noruega no notifican dicha disposición. Sin embargo, estos países, excepto Albania y Noruega, organizan clases adicionales en la lengua de escolarización fuera del horario lectivo.

La oferta de clases adicionales en la lengua de escolarización fuera del horario lectivo es una medida de apoyo lingüístico promovida o con apoyo financiero en algo menos de dos tercios de los sistemas educativos. En algunos de ellos, se presta apoyo para el aprendizaje de lenguas durante el verano, por ejemplo, el caso de Malta. El curso de verano “Language to Go”, organizado por la Unidad de Estudiantes Migrantes, está dirigido específicamente a población estudiantil inmigrante recién llegada y para el alumnado con dificultades de aprendizaje en maltés o inglés.

En varios sistemas educativos, las autoridades educativas de alto nivel financian la oferta de clases adicionales en la lengua de escolarización sin especificar si deben organizarse durante o fuera del horario lectivo. Este es, por ejemplo, el caso de la Comunidad flamenca de Bélgica, Estonia, Letonia y los Países Bajos. En Austria, la disposición elegida para las clases adicionales depende de los resultados del alumnado en la prueba de competencia de lengua alemana: quienes necesitan mucho apoyo dan clases fuera del horario lectivo, mientras que quienes necesitan menos apoyo reciben clases adicionales dentro del horario lectivo.

Además de las clases complementarias en la lengua de escolarización, la introducción de un currículo adaptado es otra medida de apoyo disponible en muchos países para el alumnado inmigrante recién llegado a toda Europa. Está vigente en poco más de la mitad de los países encuestados.

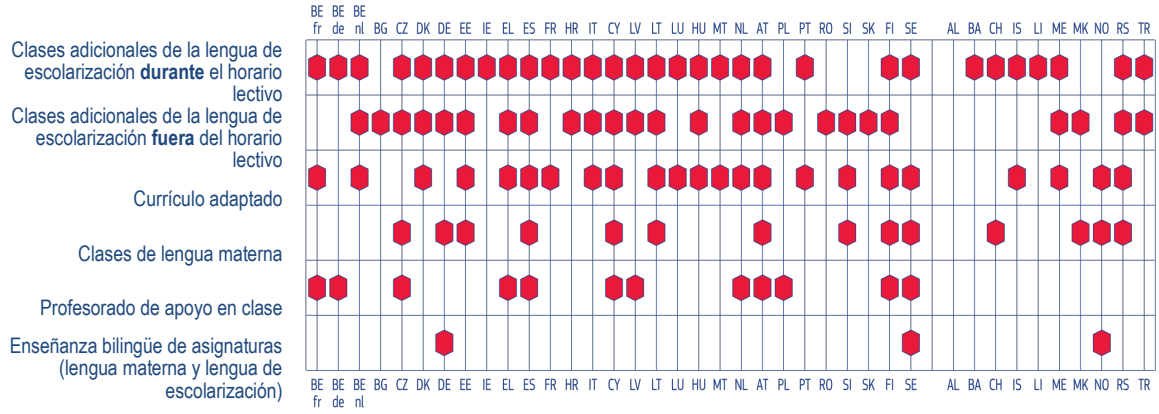
Con un poco más de un tercio de los países que informan que promueven u ofrecen apoyo financiero a la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante recién llegado, es una medida menos popular. En algunos casos, esta disposición depende del país de origen del alumnado o de la existencia de acuerdos bilaterales entre el país de acogida y el país de origen (por ejemplo, República Checa y Macedonia del Norte). En Chipre, las clases de lengua materna se ofrecen a través de un proyecto nacional financiado por los fondos estructurales de la UE. En Alemania y España, la disponibilidad de oferta de lengua materna depende de los *Länder* y las Comunidades Autónomas, respectivamente.

En poco menos de un tercio de los sistemas educativos, el profesorado auxiliar de enseñanza de las aulas facilita el aprendizaje del alumnado inmigrante recién llegado. También es de destacar que el trabajo de docentes auxiliares no se limita necesariamente a ayudar al alumnado inmigrante recién llegado, ya que puede estar disponible para todo el alumnado que necesita apoyo. Este es, por ejemplo, el caso de Finlandia.

Finalmente, pocos países (solo Alemania, Suecia y Noruega) ofrecen enseñanza bilingüe de las asignaturas, incluida la lengua materna del alumnado y la lengua de escolarización.

Al considerar todas las medidas de apoyo analizadas, solo un país (Albania), no informa ninguna medida.

Figura E9. Medidas de apoyo al aprendizaje de la lengua dirigidas a alumnado inmigrante recién llegado en la educación primaria y secundaria inferior (CINE 1-2), 2021/2022



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

La figura muestra si las autoridades educativas de alto nivel promueven o apoyan financieramente alguna de las medidas de apoyo al aprendizaje de lenguas enumeradas para el alumnado inmigrante recién llegado.

Cuando el alumnado inmigrante recién llegado asiste a clases adicionales durante el horario lectivo, no dan las clases programadas en ese momento para impartir el currículo estándar al resto de alumnado.

Cuando el alumnado inmigrante recién llegado asiste a clases adicionales después del horario lectivo, asisten a estas clases después de las clases programadas para impartir el currículo estándar al resto del alumnado (y a este alumnado).

Un currículo adaptado se refiere a un currículo cuyos requisitos estándar han sido modificados para responder a las necesidades y circunstancias particulares del alumnado inmigrante recién llegado.

Cuando las autoridades educativas de alto nivel financian las clases adicionales en la lengua de escolarización sin especificar si estas clases adicionales deben organizarse durante o fuera del horario lectivo, ambas opciones se muestran en la figura.

Las definiciones de "**lengua de escolarización**", "**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**", "**alumnado inmigrante recién llegado**" y "**administración educativa de alto nivel**" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Alemania: la oferta de medidas de apoyo depende de los *Länder*. La información mostrada representa las medidas de apoyo más comunes en los 16 *Länder* en el país.
España: las medidas de apoyo al alumnado inmigrante recién llegado las deciden las Comunidades Autónomas. La figura muestra las medidas comunes en toda España, pero no necesariamente en todas las Comunidades Autónomas.
Países Bajos: los centros escolares reciben fondos específicos cuando acogen a alumnado de origen inmigrante, y son los centros quienes deciden cómo gastar estos fondos, disponibles por el tiempo que dure la condición de inmigrante, es decir, 4 años.

REFERENCIAS

Bergroth, M., Dražnik, T., Llompart Esbert, J., Pepiot, N., van der Worp, K. y Sierens, S. (2022), *Linguistically Sensitive Teacher Education: Toolkit for reflection tasks and action research* (https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022021018583), último acceso: 13 de julio de 2022.

Consejo de Europa (1992), *The European Charter for Regional or Minority Languages (ECRML)*, *European Treaty Series*, No 148 (http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm), último acceso: 20 de mayo de 2022.

Consejo de Europa (2015), *The Language Dimension in All Subjects: A handbook for curriculum development and teacher training* (https://www.ecml.at/coe-docs/language-dimensions-subjects-EN.pdf), último acceso: 17 de mayo de 2022.

Consejo de Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg (https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4), último acceso: 30 de noviembre de 2021.

EACEA (Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura) (2015), *Comparative overview on recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe* (https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8a70d336-9f16-4907-8908-d44d3cc690fe/language-en), último acceso: 30 enero de 2023.

Comisión Europea (2012), *First European Survey on Language Competences: Final report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg (https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/42ea89dc-373a-4d4f-aa27-9903852cd2e4), último acceso: 6 de julio de 2022.

Comisión Europea (2013), *Study on educational support for newly arrived migrant children* (http://bookshop.europa.eu/en/study-on-educational-support-for-newly-arrived-migrant-children-pbNC3112385/), último acceso: 12 de noviembre de 2021.

Comisión Europea (2018), documento de trabajo de los servicios de la Comisión que acompaña a la propuesta de documento de Recomendación del Consejo relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, COM(2018) 272 final (https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=SWD%3A2018%3A174%3AFIN), último acceso: 15 de diciembre de 2022.

Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2015), *Languages in Secondary Education: An overview of national tests in Europe: 2014/15*, Informe Eurydice, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2017), *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición de 2017*, Informe Eurydice, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2018), *The Structure of the European Education Systems 2018/19: Schematic diagrams*, *Eurydice – Facts and Figures*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2019), *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*, Informe Eurydice, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2020), *The Structure of the European Education Systems 2020/21: Schematic diagrams*, Eurydice – Facts and Figures, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2021a), *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe* – 2020/21, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2021b), *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2021: Overview of major reforms since 2015*, Informe Eurydice, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2021c), *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*, Informe Eurydice Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Gerken, M. (2022), *Facilitating the implementation of the European Charter for Regional or Minority Languages through artificial intelligence* (https://rm.coe.int/min-lang-2022-4-ai-and-ecrml-en/1680a657c5), último acceso: 18 de mayo de 2022.

McComas, W. F. (ed.) (2014), *The Language of Science Education: An expanded glossary of key terms and concepts in science teaching and learning* (https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-94-6209-497-0.pdf), último acceso: 8 de julio de 2022.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2019a), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*, Publicaciones OCDE, París (https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en), último acceso: 18 de mayo de 2020.

Siarova, H. (2022), *Education interventions supporting newly arrived migrant and displaced children in their language learning needs*, *NESET ad hoc reports*, No 2/2022 (https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2022/09/NESET_AHQ_Languages.pdf), último acceso: 2 de diciembre de 2022.

UNESCO UIS (Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), (2012), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011)* (http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf), último acceso: 19 de enero de 2021.

Wallace, S. (ed.) (2015), *A Dictionary of Education*, Oxford University Press, Oxford. DOI:10.1093/acref/9780199679393.001.0001.

GLOSARIO

Administración educativa de alto nivel: Nivel de autoridad más alto con responsabilidad en materia de educación en un país determinado, normalmente a nivel nacional (estatal). Sin embargo, en Bélgica, Alemania y España, las administraciones de las comunidades, los *Länder*, y las Comunidades Autónomas, respectivamente, son totalmente responsables o comparten responsabilidades con el nivel estatal en todos o la mayoría de los ámbitos relacionados con la educación. Por lo tanto, estas administraciones se consideran una autoridad de alto nivel en los ámbitos en los que tienen total responsabilidad, mientras que en aquellos ámbitos en los que comparten la responsabilidad con el nivel nacional, ambas se consideran autoridades de alto nivel.

Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE): Término general que engloba a distintos modelos de educación bilingüe o de inmersión lingüística. Es necesario distinguir dos tipos de AICLE, dependiendo de las lenguas que se utilizan para impartir diferentes asignaturas (asignaturas distintas del aprendizaje de la lengua y de su literatura o cultura).

AICLE tipo A: Oferta educativa en la que las asignaturas no lingüísticas se imparten en una lengua designada en el currículo ► central como ► lengua extranjera. El número de asignaturas que se enseñan en lengua extranjera puede variar. En algunos centros (caso 1), todas las asignaturas no lingüísticas se imparten en la lengua extranjera. En otros (caso 2), algunas asignaturas (no lingüísticas) se enseñan en lengua extranjera y otras en la principal ► lengua de escolarización del país.

AICLE tipo B: Oferta educativa en la que algunas asignaturas se imparten en una ► lengua regional o minoritaria, en una ► lengua no territorial o en una ► lengua estatal (en países con más de una lengua estatal), y otras (que no sean lingüísticas) en una segunda lengua, que puede ser cualquier otra lengua. A diferencia de lo que sucede en la enseñanza AICLE tipo A (caso 1), en el tipo B las asignaturas no lingüísticas siempre se imparten en dos lenguas distintas. En un número reducido de casos, se utiliza también una tercera (o más) para enseñar las asignaturas no lingüísticas (una lengua estatal, una regional o una minoritaria y una lengua extranjera).

Alumnado de origen inmigrante: Alumnado que asiste a un centro escolar en un país distinto a su país de origen o al país de origen de sus dos progenitores. El concepto engloba situaciones jurídicamente distintas, como las de la población refugiada, solicitante de asilo, descendientes de personal trabajador inmigrante, descendientes de personas con ciudadanía de terceros países que son residentes de larga duración, descendientes de trabajadores procedentes de países de fuera de la UE que no son residentes de larga duración, descendientes que residen irregularmente en el país y descendientes de familias de origen inmigrante que no necesariamente se benefician de disposiciones legales relacionadas específicamente con la educación. Esta definición no toma en consideración las minorías lingüísticas que llevan más de dos generaciones asentadas en el país.

Alumnado inmigrante recién llegado: Alumnado nacido fuera de su actual país de residencia, de padres que también nacieron en un país distinto del de acogida, que se encuentran en edad escolar o inferior (de acuerdo con las normativas nacionales sobre educación obligatoria) y que acceden de forma tardía a la educación formal del país de acogida (Comisión Europea, 2013).

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE): Clasificación internacional de referencia para la organización de programas educativos y cualificaciones relacionadas por niveles y campos. Esta clasificación se ha desarrollado para facilitar la comparación de estadísticas e indicadores educativos entre países a partir de definiciones uniformes y acordadas a nivel internacional. El alcance de la CINE se extiende a todas las oportunidades de aprendizaje organizado y continuado para niños y niñas, jóvenes y personas adultas, incluidas las personas con necesidades educativas especiales,

independientemente de las instituciones u organizaciones que las proporcionen o la forma en que se impartan.

La clasificación actual, CINE 2011 (UNESCO UIS, 2012), tiene nueve niveles, que comienzan en CINE 0 (educación infantil) y se extienden hasta CINE 8 (doctorado o nivel equivalente).

Este informe cubre cuatro niveles CINE (CINE 0-3), aunque el centro de la investigación reside en CINE 1-3. Las características clave de los niveles en cuestión son las siguientes.

CINE 0: Educación infantil

Los programas de educación infantil suelen estar diseñados con un enfoque completo para fomentar el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional temprano del alumnado y para introducirlo en la educación reglada fuera del contexto familiar.

Los programas CINE 0 están dirigidos a alumnado por debajo de la edad de acceso a CINE 1. Hay dos categorías de programas de CINE 0: desarrollo educativo de educación infantil y la educación preescolar. El primero tiene un contenido educativo diseñado para alumnado más pequeño (en el rango de edad de 0 a 2 años), mientras que el segundo está diseñado para alumnado desde los 3 años hasta la edad en que inician la educación primaria.

CINE 1: Educación primaria

La educación primaria ofrece actividades educativas y de aprendizaje diseñadas típicamente para permitir al alumnado desarrollar habilidades fundamentales en lectura, escritura y matemáticas (es decir, comprensión lectora y competencia matemática). Fija una base sólida para el aprendizaje y una sólida comprensión de las áreas básicas de conocimiento, y fomenta el desarrollo personal, preparando así al alumnado para la primera etapa de educación secundaria. Proporciona un aprendizaje básico con poca o ninguna especialización.

La edad habitual o legal de entrada no suele ser inferior a los 5 años ni superior a los 7 años. Este nivel tiene una duración de 6 años, aunque su duración puede oscilar entre los 4 y los 7 años. La educación primaria dura hasta los 10 o 12 años.

CINE 2: Primera etapa de educación secundaria

Los programas del nivel CINE 2, o primera etapa de educación secundaria, generalmente se basan en los procesos fundamentales de enseñanza y aprendizaje que comienzan en el nivel CINE 1. Por lo general, el objetivo educativo es sentar las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo personal, preparando al alumnado para futuras oportunidades educativas. Los programas de este nivel se suelen organizar en torno a un currículo más orientado a asignaturas concretas, introduciendo conceptos teóricos en una amplia gama de materias.

Algunos sistemas educativos pueden ofrecer programas de formación profesional en CINE 2 para proporcionar al alumnado destrezas relevantes para el empleo.

CINE 2 comienza tras haber asistido a un periodo de entre 4 y 7 años de educación CINE 1. El alumnado accede al nivel CINE 2 generalmente entre los 10 y los 13 años (aunque los 12 años es el más común).

CINE 3: Segunda etapa de educación secundaria

Los programas de nivel CINE 3, o segunda etapa de educación secundaria, generalmente están diseñados para estudiantes que completan la educación secundaria como preparación para la

educación terciaria o superior, o para proporcionar las capacidades relevantes para el empleo, o ambas. Los programas de este nivel están más basados en materias específicas y tienen un mayor grado de especialización y profundidad que los que se ofrecen en educación secundaria inferior (CINE 2). El nivel de diferenciación es mayor, con un creciente abanico de opciones y trayectorias.

Los programas de CINE 3 pueden ser generales o profesionales. Algunos programas de CINE 3 permiten el acceso directo a CINE 4 o CINE 5, 6 o 7.

CINE 3 comienza después de 8 a 11 años de educación desde el inicio de CINE 1. El alumnado accede a este nivel típicamente entre los 14 y los 16 años. Los programas de CINE 3 suelen finalizar 12 o 13 años después del comienzo de CINE 1 (o alrededor de los 17 o 18 años).

Concienciación lingüística en los centros escolares: Término que se refiere a un enfoque multilingüe y de todo el centro escolar que implica una estrategia lingüística integral y exige una reflexión continua sobre la dimensión lingüística en todas las facetas de la vida del centro; también implica un enfoque general de la enseñanza de todas las lenguas en los centros (la ► lengua de escolarización, las ► lenguas maternas, las ► lenguas extranjeras [incluidas las ► lenguas clásicas, etc.]). Se espera que este enfoque implique a todo el profesorado y personal directivo e incluya a las familias, tutores y la comunidad local en general. Más concretamente, los centros concienciados lingüísticamente valoran la diversidad lingüística de su alumnado, reconocen sus habilidades lingüísticas previas y las utilizan como recurso de aprendizaje. Los centros concienciados con la lengua ayudan al profesorado a que utilice la lengua especializada en sus asignaturas respectivas, en particular concienciando sobre los diferentes registros de lengua y el vocabulario específico (Comisión Europea, 2018).

Currículo: Un ► documento guía oficial emitido por ► autoridades del más alto nivel que detallan programas de estudio o alguno de los siguientes: contenido de aprendizaje, objetivos pedagógicos, objetivos de rendimiento, pautas para la evaluación del alumnado o programas de estudios. En un momento determinado en un sistema educativo pueden coexistir varios documentos guía oficiales, y estos pueden imponer diferentes niveles de obligación de cumplimiento a los centros educativos.

Desarrollo profesional continuo (DPC): En el contexto de este informe, DPC se refiere a la formación continua formal realizada por docentes o personal directo a lo largo de su carrera que les permite ampliar, desarrollar y actualizar sus conocimientos, habilidades y actitudes. Incluye tanto la formación en asignaturas concretas como la formación pedagógica. Se ofrecen diferentes formatos como cursos, seminarios, observación por iguales y apoyo de redes de profesionales. En determinados casos, las actividades de DPC pueden dar lugar a cualificaciones complementarias.

Documentos guía: Distintos tipos de documentos oficiales que contienen normas, directrices o recomendaciones para los centros educativos.

Edad teórica del alumnado: Dentro del sistema educativo, la edad teórica hace referencia a la edad ordinaria a la que un miembro del alumnado ha de encontrarse en un curso o nivel concreto, sin tener en cuenta la incorporación temprana o tardía, la repetición de curso o cualquier otra interrupción de la escolarización.

Evaluaciones diagnósticas: “Una prueba cuyo propósito es evaluar las destrezas y áreas de desarrollo del alumnado. … [Es] un medio para descubrir qué nivel de apoyo o desafío necesitará cada estudiante. Una evaluación diagnóstica a menudo es un primer paso en el desarrollo de un plan de aprendizaje individual. Por lo general, se lleva a cabo cuando un/a estudiante accede a su curso de estudio, y sus resultados a veces se denominan «comportamiento de entrada» o punto de partida del

alumnado" (Wallace, 2015). Las evaluaciones diagnósticas pueden ser nacionales/estandarizadas o pueden venir definidas por las propios centros y profesorado.

Formación inicial del profesorado (FIP): Periodo de estudio y formación durante el cual los futuros profesores asisten a cursos académicos basados en el estudio de determinadas materias y realizan formación profesional (sea de forma consecutiva o simultánea) con el objeto de adquirir los conocimientos y competencias necesarios para la docencia. Este periodo finaliza cuando el/la futuro/a docente obtiene su correspondiente titulación.

Itinerario educativo: En algunos países, el alumnado de secundaria ha de escoger un área de especialización de estudios entre varias posibilidades. Por ejemplo, en algunos países debe elegir entre estudios literarios o científicos; en otros, como sucede en Alemania, la elección es entre distintos tipos de centros educativos, como, por ejemplo, *Gymnasium*, *Realschule*, etc. Este concepto solo se aplica a los centros donde se imparte educación ordinaria y no sirve para describir ofertas educativas muy específicas, como la ► enseñanza AICLE, los centros experimentales y las escuelas de música.

Lengua clásica: Lengua clásica, como el griego clásico o el latín, que ya no se habla en ningún país y que se enseña, por tanto, con una finalidad distinta a la de "comunicarse". Los objetivos académicos de esta materia pueden ser la adquisición de un conocimiento más profundo de las raíces de una lengua moderna procedente de la lengua clásica en cuestión, la lectura y comprensión de los textos originales de su literatura antigua o el conocimiento de la civilización que empleaba dicha lengua. En algunos currículos, las lenguas clásicas se consideran ► lenguas extranjeras.

Lengua como asignatura optativa: Cualquier lengua especificada en el ► currículo u otros ► documentos de guía elaborados por las ► administraciones educativas de alto nivel que el alumnado tiene derecho a elegir como asignatura optativa. Esta opción implica que los centros escolares deben asegurarse de ofertar la que el alumnado elija. En el contexto de lenguas extranjeras y clásicas, la expresión puede utilizarse para referirse a situaciones en las que todo el alumnado de un programa educativo específico o de un grado específico tiene derecho a elegir una lengua, o en el contexto particular de planes de estudio específicos para diferentes ► itinerarios educativos.

Lengua de escolarización: Lengua que se usa para impartir el ► currículo y, más generalmente, para comunicarse tanto dentro del centro escolar como, fuera de él, con interesados como las familias, administración educativa, etc.

Lengua estatal: Cualquier lengua con estatus de lengua oficial en la totalidad del territorio de un país. Cualquier lengua estatal es una ► lengua oficial.

Lengua extranjera: Lengua denominada "extranjera" en el ► currículo establecido por la ► administración educativa de alto nivel. Esta definición se circunscribe al ámbito educativo y no guarda relación con el estatus político de dicha lengua. Por tanto, algunas lenguas consideradas lenguas regionales o minoritarias desde un punto de vista político pueden figurar en el currículo como lenguas extranjeras. Del mismo modo, algunas ► lenguas clásicas pueden tener la consideración de lenguas extranjeras en determinados currículos. Las lenguas extranjeras también pueden denominarse "lenguas modernas" (para distinguirlas claramente de las lenguas clásicas) o "segunda o tercera lengua" (en contraposición a "primera lengua", que puede emplearse para describir la ► lengua de escolarización de países con más de una ► lengua estatal).

Lengua extranjera como asignatura obligatoria: Cualquier lengua designada como asignatura obligatoria en el ► currículo u otros ► documentos directivos elaborados por las ► autoridades educativas de alto nivel. La expresión puede utilizarse para referirse a situaciones en que todo el

alumnado de un programa educativo o de un curso específico debe aprender una lengua o hacerlo en el contexto particular de currículos específicos de diferentes ► itinerarios educativos.

Lengua hablada en casa: Lengua que a menudo habla en casa el ► alumnado de origen inmigrante. Se diferencia de la ► lengua de escolarización. En muchos casos, la lengua del hogar del alumnado es su lengua materna.

Lengua no territorial: Lengua "utilizada por los ciudadanos de un país, distinta de la lengua o lenguas habladas por el resto de la población, pero que, a pesar de haber sido tradicionalmente hablada en dicho territorio, no puede identificarse con un área geográfica concreta del mismo" (Consejo de Europa, 1992). El romaní es un ejemplo de lengua no territorial.

Lengua oficial: Lengua utilizada con fines jurídicos y administrativos en una zona concreta de un determinado Estado. Su estatus oficial puede estar circunscrito a una parte de dicho Estado o extenderse a la totalidad de su territorio. Todas las ► lenguas estatales son lenguas oficiales, pero no todas las lenguas oficiales son lenguas estatales (por ejemplo, el danés, cuyo estatus es el de lengua oficial en Alemania, es una ► lengua regional o minoritaria, pero no una lengua estatal).

Lengua regional o minoritaria: Lengua que "tradicionalmente hablan en un determinado territorio dentro de un Estado ciudadanos de dicho Estado que constituyen un grupo minoritario respecto al resto de la población del mismo. La lengua regional o minoritaria es diferente de la ► lengua o lenguas estatales de dicho Estado" (Consejo de Europa, 1992). Por lo general, se trata de lenguas habladas por grupos de población procedentes originariamente de dichos territorios, o que han estado asentados en dichas regiones durante generaciones. Las lenguas regionales o minoritarias pueden gozar del estatus de ► lengua oficial, pero, por definición, dicho estatus se limita a las áreas territoriales en las que se habla la lengua en cuestión.

Lenguaje académico: Forma específica del lenguaje que difiere léxica y gramaticalmente del lenguaje cotidiano, a menudo presenta vocabulario especializado o estructuras gramaticales particulares (por ejemplo, conectores de frases) y se utiliza para varios propósitos específicos, como resumir, comparar y contrastar. El alumnado necesita desarrollar sus habilidades lingüísticas académicas para poder aprender con éxito el contenido del ► currículo.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL): Es el marco de referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación del conocimiento de las lenguas desarrollado por el Consejo de Europa. Su principal objetivo es facilitar la transparencia y la comparabilidad de la oferta educativa y las titulaciones en el área de las lenguas.

El MCERL describe las competencias necesarias para comunicarse en una ► lengua extranjera, así como los conocimientos y destrezas relacionados y los distintos contextos comunicativos.

Define seis niveles de competencia, desde "usuario básico" a "usuario competente":

- A1 ("acceso"),
- A2 ("plataforma"),
- B1 ("umbral"),
- B2 ("avanzado"),
- C1 ("dominio operativo efectivo"),
- C2 ("maestría").

Permiten medir el progreso de los alumnos y usuarios de lenguas extranjeras (Consejo de Europa, 2020).

Profesorado especialista: Miembro del personal educativo cualificado para impartir un número limitado de materias (generalmente hasta tres materias). Esto incluye ► solo las lenguas extranjeras o bien una o más lenguas extranjeras y otra materia.

Profesorado generalista: Docente (habitualmente de educación primaria) cualificado/a para impartir todas (o prácticamente todas) las asignaturas del currículo, incluidas las ► lenguas extranjeras. A este personal docente se le encomienda la enseñanza de lenguas extranjeras, independientemente de si ha recibido formación en dicha área o no.

Prueba nacional: Pruebas o exámenes estandarizados establecidos por las ► administraciones públicas de alto nivel y aplicados bajo su responsabilidad. El concepto incluye cualquier modalidad de prueba que (1) requiera que todos los que la realizan respondan a las mismas preguntas (o a preguntas seleccionadas de un banco común de preguntas) y (2) se puntúe de forma estándar o consistente. Las pruebas o encuestas internacionales como SurveyLang no forman parte de esta categoría, y tampoco los exámenes diseñados por cada centro escolar, aunque hayan sido desarrollados a partir de un marco de referencia diseñado a alto nivel (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015c).

Título: Certificado oficial de una cualificación que se concede a un alumno o estudiante al finalizar una etapa determinada o un periodo completo de educación o formación. Los títulos pueden concederse en virtud de distintos tipos de evaluación, no siendo los exámenes finales requisito obligatorio en todos los casos.

BASES DE DATOS ESTADÍSTICOS Y TERMINOLOGÍA

Base de datos internacional PISA 2018

PISA es un estudio internacional auspiciado por la OCDE para medir los niveles de rendimiento de los alumnos de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias. El estudio se basa en muestras representativas de alumnado de 15 años que cursa educación secundaria inferior o superior (CINE 2 o 3), dependiendo de la estructura del sistema. Además de medir el rendimiento, el estudio internacional PISA incluye cuestionarios para identificar variables de los centros y del contexto familiar que puedan contribuir a la interpretación de los resultados. Los indicadores analizan tanto centros públicos como privados y concertados.

Los estudios PISA se llevan a cabo cada 3 años. El primero se realizó en 2000 y las siguientes ediciones en 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018.

Liechtenstein fue el único país miembro de la red Eurydice que no ha participado en la recogida de datos de PISA 2018.

El procedimiento de muestreo consiste en una selección de centros y, posteriormente, de alumnos. Se persigue que la posibilidad de cada alumno de ser seleccionado sea la misma con independencia del tamaño o la localización del centro al que asiste. Para este fin, cada centro se pondera antes del muestreo, de manera que la probabilidad de ser seleccionado es inversamente proporcional al número de estudiantes de 15 años. Dentro de un centro, se muestreó a un número fijo de estudiantes. Este procedimiento está diseñado para limitar la variabilidad de la probabilidad de que un/a estudiante forme parte de la muestra.

Cuando se toman datos para aplicar a toda la población de un país, es esencial cumplir con ciertos requisitos estrictos, como el análisis SE (estimación de errores relacionados con el muestreo). Como resultado de esto, una diferencia perceptible entre dos ítems de datos puede considerarse insignificante en términos estadísticos (consulte también las explicaciones en “Términos estadísticos”).

Los valores de la UE (estimación de población) presentados en este informe son promedios ponderados de las estimaciones de población de los países/regiones de la UE que participaron en la encuesta PISA de 2018. Esto significa que la contribución de cada país a la estimación del indicador estadístico en el conjunto de Europa es proporcional al tamaño del país, es decir, al número de estudiantes de 15 años con valores no perdidos.

Es posible consultar los datos de PISA 2018 en el sitio web de la OCDE (http://www.oecd.org/pisa/data/).

Es posible consultar los datos los cuestionarios PISA 2018 en el sitio web de la OCDE (https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/).

Base de datos TALIS 2018

TALIS es un estudio internacional realizado bajo los auspicios de la OCDE que se centra en las condiciones de trabajo del profesorado y en el entorno de aprendizaje de los centros escolares. Los principales temas abordados por el estudio son la dirección de los centros escolares; la formación del profesorado; la valoración e información al profesorado; las creencias pedagógicas, actitudes y prácticas docentes del profesorado, el sentimiento de autoeficiencia expresado por el/la docente; su satisfacción con el trabajo y el clima en los centros escolares y aulas en que trabaja; y, finalmente, la movilidad transnacional del profesorado.

El estudio se centra principalmente en el profesorado de la primera etapa de educación secundaria (CINE 2) Se basa en los cuestionarios del profesorado y equipo directo. Los indicadores analizan tanto centros públicos como privados y concertados.

La primera edición del estudio tuvo lugar en 2008 y la segunda en 2013. Los datos más recientes provienen de la tercera edición del estudio (2018). La OCDE está preparando actualmente TALIS 2024.

Este informe utiliza datos sobre la formación docente y la movilidad transnacional del profesorado. Los datos sobre la formación docente cubren 26 sistemas educativos en 25 países de los que se recogieron datos en TALIS 2018. Los datos sobre la movilidad transnacional del profesorado están disponibles en un número más limitado de sistemas educativos (23). Este informe también presenta datos de tendencias basados en las ediciones de TALIS de 2013 y 2018. Los datos de las tendencias se refieren a los 17 sistemas educativos que participaron en ambas ediciones.

El procedimiento de muestreo estándar requirió la participación de 200 centros escolares por país y 20 docentes de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) (por centro escolar).

En aquellos países en los que los datos hacen referencia a la totalidad de la población es esencial cumplir con una serie de requisitos específicos, como el análisis de errores típicos (medición de errores derivados del muestreo). Como consecuencia de ello, es posible que una diferencia apreciable entre dos elementos dentro del conjunto de datos se considere irrelevante en términos estadísticos (véase también las explicaciones en “Términos estadísticos”).

Los valores de la UE (estimaciones de población) presentados en este informe son promedios ponderados de los valores de los países/regiones de la UE que participaron en TALIS en 2018. Esto significa que la contribución de cada país a la estimación del indicador estadístico en el conjunto de Europa es proporcional al tamaño del país, es decir, al número de docentes de CINE 2 con valores no faltantes.

Es posible consultar los datos de TALIS 2018 en el sitio web de la OCDE (https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm).

Es posible consultar los cuestionarios de TALIS 2018 en el sitio web de la OCDE (https://www.oecd.org/education/school/talis2018questionnaires.htm).

Términos estadísticos

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE): véase el Glosario.

Errores estándar: Los estudios PISA 2018 y TALIS 2018, al igual que cualquier otro estudio educativo a gran escala (los estudios anteriores PISA de la OCDE y TALIS, el Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje y el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, etc.), solo examinan una muestra representativa de las poblaciones objetivo. Por lo general, existe un número infinito de posibles muestras en cualquier población dada. De esto se puede inferir que de una muestra a otra, los cálculos realizados en un parámetro de población (un promedio, un porcentaje, una correlación, etc.) pueden variar. El error estándar asociado a cualquier cálculo de un parámetro de población cuantifica la incertidumbre de este muestreo. En función del parámetro calculado y su error estándar respectivo, es posible crear un intervalo de confianza, lo que refleja cuánto puede variar el valor calculado a partir de una muestra a otra muestra. En consecuencia, supongamos un promedio calculado de 50 y que su error estándar es 5. El intervalo de confianza, con un error de tipo 1 del 5 %, equivale a [50 – (1,96 × 5); 50 + (1,96 × 5)], es decir, aproximadamente [40; 60]. Por tanto, se puede decir que solo tenemos 5 posibilidades, de 100, de equivocarnos si decimos que la media de la población está en este intervalo.

Todos los errores estándar registrados en este informe se han calculado mediante métodos de remuestreo y siguiendo la metodología de varios documentos técnicos del estudio PISA y TALIS.

Los errores estándar de los datos de la encuesta se enumeran en el Anexo 1.

Significación estadística: Hace referencia a un nivel de confianza del 95 %. Por ejemplo, una diferencia significativa quiere decir que la diferencia es estadísticamente distinta a 0 a un nivel de confianza del 95 %.

ANEXOS

ANEXO 1: DATOS ESTADÍSTICOS DETALLADOS

Capítulo A

Porcentaje de estudiantes de 15 años que en casa habla principalmente una lengua diferente a la de escolarización, 2018 (datos correspondientes a la figura A2) y diferencias entre 2003 y 2015, 2003 y 2018, y 2015 y 2018

	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
% 2018	11,5	17,4	24,1	17,4	12,9	5,8	8,1	17,8	5,4	9,1	6,2	20,6	11,5	3,3	7,1	22,3	10,5	5,9	82,9	2,2
E.E.	*0,21*	*0,85*	*2,28*	*1,33*	*1,17*	*0,51*	*0,39*	*0,95*	*0,40*	*0,59*	*0,47*	*0,76*	*0,66*	*0,28*	*0,37*	*0,53*	*0,70*	*0,41*	*0,42*	*0,23*
Δ2003–2015	:	**10,5**	0,7	**–7,4**	:	**3,8**	**3,8**	**4,1**	:	**4,8**	**2,6**	2,9	1,8	:	**3,9**	:	1,7	:	**–8,0**	**1,7**
E.E.		*1,56*	*2,50*	*1,75*		*0,38*	*0,59*	*0,96*		*0,86*	*0,72*	*1,76*	*0,98*		*0,48*		*1,42*		*0,59*	*0,26*
Δ2003–2018	:	**10,2**	**6,9**	**–5,5**	:	**4,8**	**4,2**	**10,1**	:	**6,7**	**3,0**	**4,8**	**4,8**	:	**5,1**	:	2,2	:	**–9,6**	**1,6**
E.E.		*1,11*	*2,70*	*1,84*		*0,54*	*0,62*	*1,11*		*0,79*	*0,61*	*1,64*	*1,00*		*0,45*		*1,31*		*0,58*	*0,26*
Δ2015–2018	:	–0,4	**6,2**	1,9	**4,2**	1,0	0,4	**6,0**	–0,4	**1,8**	0,4	1,9	**3,1**	0,2	**1,1**	:	0,5	0,5	**–1,6**	–0,1
E.E.		1,63	3,05	1,79	1,50	0,60	0,53	1,22	0,71	0,90	0,77	1,24	0,92	0,45	0,56		1,13	0,62	0,60	0,33

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
% 2018	82,8	9,8	20,5	1,7	3,1	3,1	9,9	8,7	7,6	17,6	4,0	6,5	27,0	7,2	4,2	7,2	10,2	5,2	7,0
E.E.	*0,54*	*0,76*	*0,90*	*0,29*	*0,34*	*0,55*	*0,39*	*0,74*	*0,49*	*1,03*	*0,53*	*0,44*	*1,20*	*0,45*	*0,25*	*0,39*	*0,55*	*0,58*	*0,91*
Δ2003–2015	:	**–7,4**	**9,8**	**0,9**	**1,4**	:	:	**4,9**	**3,1**	**8,2**	:	:	**14,0**	**4,0**	:	:	**3,9**	:	**5,4**
E.E.		*1,42*	*1,20*	*0,18*	*0,35*			*1,00*	*0,57*	*1,28*			*1,38*	*0,43*			*0,80*		*1,26*
Δ2003–2018	:	**–4,8**	**11,5**	**1,5**	**1,7**	:	:	**4,8**	**4,7**	**10,0**	:	:	**14,9**	**5,5**	:	:	**5,1**	:	**5,2**
E.E.		*1,49*	*1,17*	*0,30*	*0,40*			*1,07*	*0,54*	*1,25*			*1,39*	*0,50*			*0,77*		*1,17*
Δ2015–2018	**–4,9**	**2,6**	1,7	0,6	0,2	0,4	**2,3**	–0,1	**1,6**	1,9	:	:	0,9	**1,6**	**1,1**	**1,4**	1,1	:	–0,2
E.E.	*0,74*	*0,98*	*1,31*	*0,33*	*0,44*	*0,62*	*0,60*	*0,97*	*0,72*	*1,48*			*1,69*	*0,58*	*0,35*	*0,52*	*0,81*		*1,37*

Δ Diferencia entre años de referencia específicos

Fuente: Eurydice, basado en TALIS 2018, 2015 y 2018.

Notas aclaratorias

Los datos han sido calculados a partir de las preguntas del estudio PISA "¿Qué lenguas hablas en casa la mayor parte del tiempo?" (ST16Q01(31) en PISA 2003 y ST022Q01TA en PISA 2015 y 2018). La categoría "Lengua de la prueba" se usa como representativa de quienes hablan la misma lengua en casa que en el centro escolar.

Al analizar las diferencias entre 2003 y 2015, 2003 y 2018 y 2015 y 2018, se indican en negrita los valores que son significativamente distintos a cero ($p < 0,05$).

Véanse también las notas aclaratorias de la figura A2 en el capítulo A.

Porcentajes de estudiantes de 15 años inmigrantes y no inmigrantes por lengua que hablan en casa, 2018 (datos correspondientes a la figura A3)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
A	6,9	11,7	14,4	9,9	0,7	2,9	5,4	13,8	1,3	8,8	4,8	6,1	6,5	0,7	5,9	8,0	1,0	0,5	41,5	:
E.E.	*0,18*	*0,83*	*1,96*	*0,89*	*0,11*	*0,33*	*0,28*	*0,85*	*0,19*	*0,58*	*0,42*	*0,31*	*0,49*	*0,11*	*0,34*	*0,45*	*0,17*	*0,08*	*0,64*	
B	5,6	11,1	11,2	4,5	:	1,2	5,2	8.3	9,1	9,0	6,9	6,1	7,8	8,3	4,1	6,7	3,4	1,1	13,4	2,2
E.E.	*0,16*	*0,88*	*1,75*	*0,49*		*0,17*	*0,30*	*0,50*	*0,45*	*0,55*	*0,45*	*0,29*	*0,66*	*0,48*	*0,30*	*0,30*	*0,27*	*0,11*	*0,42*	*0,30*
C	4,4	5,5	9,4	7,0	11,6	2,7	2,6	3,5	4,0	:	1,3	14,2	5,0	2,4	1,1	14,0	9,4	5,3	41,5	1,8
E.E.	*0,12*	*0,36*	*1,33*	*0,68*	*1,13*	*0,30*	*0,24*	*0,29*	*0,32*		*0,23*	*0,69*	*0,39*	*0,24*	*0,13*	*0,33*	*0,66*	*0,42*	*0,61*	*0,23*
D	83,1	71,7	65,0	78,6	87,2	93,2	86,8	74,4	85,6	81,8	87,0	73,6	80,8	88,5	88,9	71,3	86,1	93,2	3,6	95,6
E.E.	*0,30*	*1,43*	*2,50*	*1,41*	*1,16*	*0,54*	*0,52*	*1,26*	*0,55*	*0,91*	*0,67*	*0,87*	*1,02*	*0,57*	*0,50*	*0,60*	*0,76*	*0,44*	*0,25*	*0,39*

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
A	5,7	7,6	16,7	:	1,9	:	6,9	:	4,3	13,9	:	:	21,7	4,6	1,0	:	7,8	1,0	:
E.E.	*0,38*	*0,66*	*0,92*		*0,27*		*0,31*		*0,36*	*1,01*			*1,08*	*0,36*	*0,13*		*0,49*	*0,16*	
B	3,0	6,2	6,0	:	5,0	:	1,9	0,7	1,5	6,5	:	2,3	12,2	1,0	4,8	1,2	4,6	8,3	0,6
E.E.	*0,31*	*0,65*	*0,43*		*0,42*		*0,18*	*0,13*	*0,19*	*0,50*		*0,30*	*0,69*	*0,18*	*0,28*	*0,19*	*0,43*	*0,40*	*0,12*
C	77,2	1,9	3,6	1,2	1,1	3,0	2,8	8,0	3,1	3,3	3,8	5,9	5,0	2,5	3,2	6,5	2,3	4,2	6,7
E.E.	*0,57*	*0,25*	*0,27*	*0,18*	*0,14*	*0,65*	*0,31*	*0,73*	*0,38*	*0,25*	*0,52*	*0,43*	*0,43*	*0,28*	*0,22*	*0,40*	*0,21*	*0,50*	*0,89*
D	14,1	84,3	73,7	98,2	91,9	96,3	88,3	90,9	91,1	76,2	95,6	91,3	61,1	91,9	91,0	91,9	85,3	86,5	92,5
E.E.	*0,51*	*1,24*	*1,12*	*0,30*	*0,62*	*0,67*	*0,41*	*0,74*	*0,56*	*1,36*	*0,51*	*0,54*	*1,50*	*0,47*	*0,34*	*0,46*	*0,80*	*0,63*	*0,91*

A **Alumnado** inmigrante que en casa habla principalmente una **lengua diferente** a la de escolarización

B **Alumnado** inmigrante que habla principalmente la **lengua de escolarización** en casa

C **Alumnado** no inmigrante que en casa habla principalmente una **lengua diferente** a la de escolarización

D **Alumnado** no inmigrante que habla principalmente la **lengua de escolarización** en casa

Fuente: Eurydice, basándose en PISA 2018.

Notas aclaratorias

Véanse las notas aclaratorias de la figura A3 en el capítulo A.

Notas específicas de países

Consulte las notas específicas de cada país para la figura A3 en el capítulo A.

Porcentaje de estudiantes de 15 años que acuden a centros escolares en los que más del 25 % del alumnado no habla en casa la lengua de escolarización, 2018 (datos correspondientes a la figura A4)

	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
%	13,3	21,8	41,4	20,5	16,6	3,1	4,5	25,8	2,6	4,7	3,7	27,8	10,8	:	6.4	18,1	10,8	6,6	96,2	:
E.E.	*0,50*	*2,79*	*0,61*	*2,80*	*2,27*	*0,93*	*0,58*	*2,48*	*0,84*	*1,70*	*0,99*	*1,05*	*1,60*		*0,85*	*0,39*	*1,39*	*0,84*	*0,03*	

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
%	98,0	10,1	29,0	:	:	2,0	10,5	11,0	7,8	22,5	1,8	1,6	48,3	1,2	0,0	5,1	6,1	3,9	8,9
E.E.	*0,03*	*2,29*	*2,44*			*0,84*	*0,49*	*1,29*	*1,51*	*2,59*	*0,91*	*0,68*	*3,32*	*0,11*		*0,11*	*1,52*	*0,97*	*1,80*

Fuente: Eurydice, basándose en PISA 2018.

Notas aclaratorias

Véanse las notas aclaratorias de la figura A4 en el capítulo A.

Notas específicas de países

Consulte las notas específicas de cada país para la figura A4 en el capítulo A.

Capítulo C, Sección I

Porcentaje de alumnado que estudia lenguas extranjeras (LE) en educación primaria (CINE 1), por número de lenguas, 2020 (datos correspondientes a la figura C1a)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 LE	7,2	0,0	*X*	0,0*	2,0	0,8	30,2	1,3	33,4	:	35,9	20,2	0,9	20,0	2,7	10,2	19,0	0,7	83,2	2,1
1 LE	78,9	47,3	*X*	26.7*	81,5	79,0	56,7	52,8	46,3	:	62,4	79,8	99,0	80,0	93,5	89,8	79,2	72,0	16,8	60,3
0 LE	13,9	52,7	*X*	73,3*	16,4	20,2	13,1	45,9	20,3	:	1,7	0	0,1	0,0	3,9	0,0	1,8	27,3	:	37,6

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 LE	4,4	1,0	1,7	5,1	0,6	2,1	0,0	5,0	26,8	15,0	*X*	4,9	*X*	22,0	0,0	*X*	0,0	0,0	:	*X*
1 LE	95,6	43,6	98,1	94,8	68,1	97,7	81,2	83,4	59,9	79,6	*X*	69,9	*X*	53,4	100,0	*X*	100,0	100,0	:	*X*
0 LE	0,0	55,4	0,2	0,1	31,3	0,2	18,8	11,6	13,3	5,4	*X*	25,2	*X*	24,6	0,0	*X*	0,0	0,0	:	*X*

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

Para la explicación sobre los cálculos y datos, véanse las notas aclaratorias de las figuras C1a y C1b en el capítulo C.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país para las figuras C1a y C1b en el capítulo C.

Porcentaje de alumnado que estudia al menos una lengua extranjera en educación primaria (CINE 1), por edades, 2020 (datos correspondientes a la figura C1b)

%	BE fr	CZ	DE	EE	EL	ES	FR	IT	CY	LT	LU	HU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	FI	LI	NO
7 años	6,8	50,3	13,7	33,2	97,4	100,0	99,8	100,0	100,0	3,2	100,0	44,8	100,0	99,8	100,0	0,5	99,7	99,3	65,3	100,0	100,0
8 años	33,6	75,0	58,4	45,1	98,6	100,0	100,0	100,0	100,0	93,9	100,0	51,3	100,0	99,8	100,0	83,8	99,8	99,1	56,5	100,0	100,0
9 años	38,6	96,6	94,1	83,5	98,7	100,0	100,0	100,0	100,0	98,3	100,0	70,7	100,0	99,9	99,9	98,6	100,0	99,1	99,2	100,0	100,0
10 años	90,9	98,6	95,6	98,2	98,9	100,0	100,0	100,0	100,0	98,6	100,0	92,3	100,0	99,9	99,8	99,7	100,0	98,8	99,6	100,0	100,0

Fuente: Cálculos de Eurydice, basándose en datos no publicados de Eurostat/UOE (última actualización: 29 de septiembre de 2022).

Nota aclaratoria

Para la explicación sobre los cálculos y la toma de datos por edad, véanse las notas aclaratorias de las figuras C1a y C1b en el capítulo C.

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país para las figuras C1a y C1b en el capítulo C.

Porcentaje de alumnado que estudia al menos una lengua extranjera en educación primaria (CINE 1), 2013 y 2020 (datos correspondientes a la figura C2)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2020	86,1	47,3	x	26,7*	83,6	79,8	86,9	54,1	79,7	:	98,3	100,0	100,0	100,0	96,1	100,0	98,2	72,7	100,0	62,4
2013	79,4	50,0	x	28,6	82,9	71,9	56,9	67,9	77,0	:	75,5	99,6	98,8	99,9	99,7	100,0	73,1	74,9	100,0	59,1

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
2020	100,0	44,6	99,8	99,9	68,7	99,8	81,2	87,6	86,7	94,6	x	74,8	x	75,4	100,0	x	100,0	100,0	:	x
2013	100,0	52,2	99,9	97,3	35,2	56,5	49,8	84,8	68,8	77,9	x	:	x	:	100,0	x	100,0	100,0	:	x

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

Para la explicación sobre los cálculos y datos, véanse las notas aclaratorias de la figura C2 en el capítulo C.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país para la figura C2 en el capítulo C.

Porcentaje de alumnado que estudia lenguas extranjeras (LE) en la primera etapa de educación secundaria (CINE 2), por número de lenguas, 2020 (datos correspondientes a las figuras C3 y C4)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 LE	59,2	0	x	65,7	12,0	65,5	85,1	36,9	95,2	7,8	95,7	45,0	75,5	54,6	97,0	83,7	73,0	77,4	100,0	7,4
1 LE	39,2	98,4	x	34,3	86,4	33,0	14,9	58,9	1,9	74,1	3,8	55,0	24,3	45,4	3,0	16,1	25,0	20,8	:	90,4
0 LE	1,6	1,6	x	0,0	1,6	1,4	0,0	4,3	2,9	18,1	0,5	0,0	0,2	0,0	0,0	0,2	2,0	1,8	:	2,2

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 LE	95,0	71,1	7,9	46,7	92,7	94,6	25,6	52,6	98,7	78,6	x	94,9	x	97,1	100,0	x	100,0	66,1	:	x
1 LE	5,0	26,3	92,1	53,2	3,3	5,4	74,4	45,2	1,0	21,4	x	4,6	x	2,3	0,0	x	0,0	28,6	:	x
0 LE	0,0	2,6	0,1	0,1	4,0	0,0	0,0	2,2	0,4	0,0	x	0,5	x	0,6	0,0	x	0,0	0,0	:	x

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

Para la explicación sobre los cálculos y datos, véanse las notas aclaratorias de la figura C3 en el capítulo C.

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país para la figura C3 en el capítulo C.

Porcentaje de alumnado que estudia dos o más lenguas extranjeras (LE) en la primera etapa de educación secundaria (CINE 2), 2013 (datos de la figura C4)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 LE	58,4	:	x	49,3	17,4	43,1	81,7	37,1	95,6	8,5	95,0	41,6	54,0	52,4	98,5	91,6	71,8	81,0	100,0	6,0

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2	96,5	73,7	9,7	93,6	86,8	95,6	53,9	79,8	98,3	78,2	x	:	x	97,5	97,2	x	98,1	69,9	:	x

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Nota aclaratoria

Para la explicación sobre los cálculos y datos, véanse las notas aclaratorias de la figura C4 en el capítulo C.

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país para la figura C4 en el capítulo C.

Porcentajes de alumnado que estudia lenguas extranjeras (LE) en la segunda etapa de educación secundaria general (gen) y profesional (pro) (CINE 3), por número de lenguas, 2020 (datos correspondientes a las figuras C5 y C6)

	%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 LE	Gen	60,0	72,1	x	100,0	72,6	98,8	45,0	58,7	97,6	12,2	0,9	27,4	99,6	94,3	24,7	38,8	82,6	38,3	100,0	74,9
	Pro	35,1	16,0	x	69,7	42,0	33,9	1,2	1,3	22,6	:	2,8	0,2	32,1	30,0	48,1	32,2	54,4	6,5	77,4	4,5
1 LE	Gen	37,1	27,9	x	0,0	27,1	1,2	39,6	41,2	1,9	66,9	88,8	70,3	0,3	5,7	74,8	55,8	16,1	60,4	:	23,5
	Pro	46,9	70,2	x	30,3	53,1	60,1	14,8	38,3	35,2	:	72,4	45,1	66,7	64,7	51,6	63,3	31,3	54,3	15,2	88,6

0 LE	Gen	2,9	0,0	x	0,0	0,3	0,0	15,4	0,1	0,5	20,9	10,3	2,3	0,1	0,0	0,5	5,8	1,3	1,3	:	1,6
	Pro	18,0	13,8	x	0,0	4,9	5,9	84,0	60,4	42,2	:	24,8	54,7	1,3	5,3	0,3	4,4	14,3	39,2	7,4	6,9
	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 LE	Gen	66	67,9	63,6	81,3	7,1	99,1	95,5	98,4	99,0	80,1	x	95,8	x	55,9*	91,9	x	56,6	100,0	:	x
	Pro	1,4	12,4	21,6	76,8	7,3	97,4	29,4	31,5	89,3	3,8	x	28,2	x	5,2*	:	x	:	0,0	:	x
1 LE	Gen	34,0	32,1	36,3	18,7	61,8	0,9	3,3	1,6	1,0	19,9	x	2,8	x	30,1*	8,1	x	43,4	0,0	:	x
	Pro	98,6	58,4	77,6	23,2	72,6	2,4	64,4	68,2	7,9	96,1	x	68,3	x	19,0*	:	x	:	100,0	:	x
0 LE	Gen	0,0	0,0	0,1	0,0	31,1	0,0	1,3	0,0	0,0	0,0	x	1,4	x	14,0*	0,0	x	0	0,0	:	x
	Pro	0,0	29,2	0,8	0,0	20,1	0,2	6,2	0,3	2,8	0,1	x	3,5	x	75,8*	:	x	:	0,0	:	x

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

Para obtener una explicación sobre los cálculos, el agregado de la UE y los datos por país, véanse las notas aclaratorias de la figura C5 en el capítulo C.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país para la figura C5 en el capítulo C.

Porcentajes de alumnado que estudia dos o más lenguas extranjeras (LE) en la segunda etapa de educación secundaria general (gen) y profesional (pro) (CINE 3), 2013 (datos correspondientes a la figura C6)

	%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 LE	Gen	58,4	78,3	x	99,9	73,3	93,9	49,7	55,6	92,7	6,2	2,7	31,2	97,2	86,9	24,1	83,8	81,9	41,2	100,0	46,1
	Pro	34,1	14,4	x	68,5	48,9	34,3	5,4	1,7	62,3	:	0,1	0,4	30,9	23,1	41,7	21,8	46,1	11,8	67,7	0,7
	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 LE	Gen	68,0	69,7	64,1	69,1	5,1	98,7	95,5	98,7	99,0	81,2	x	:	x	60,1	100,0	x	52,6	:	:	x
	Pro	0,0	12,7	22,3	64,9	9,2	96,6	32,6	66,5	88,6	11,3	x	:	x	15,8	:	x	:	:	:	x

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (última actualización: 15 septiembre 2022).

Notas aclaratorias

Los datos agregados de la UE para CINE 3 profesional están marcados como “la definición difiere, véanse los metadatos”. Para obtener las notas metodológicas relacionadas con los datos, véase https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx.

Para obtener una aclaración de los cálculos, véanse las notas aclaratorias de la figura C6 en el capítulo C.

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país para la figura C6 en el capítulo C.

Promedio de lenguas extranjeras que estudia cada estudiante de educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2020 (datos correspondientes a la figura C7)

Promedio	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CINE 1	0,9	0,5	x	0,3*	0,9	0,8	1,2	0,6	1,1	:	1,3	1,2	1	1,2	1	1	1,2	0,7	1,8	0,7
CINE 2	1,6	1	x	1,7	1,1	1,7	1,9	1,3	2	0,9	1,9	1,5	1,8	1,5	2	1,9	1,7	1,8	2,5	1,1
CINE 3	1,4	1,5	x	2,1	1,5	1,5	0,9	1	1,6	:	0,9	1	1,8	1,5	1,5	1,4	1,7	1,2	2,6	1,3

Promedio	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CINE 1	1,1	0,5	1	1,1	0,7	1	0,8	0,9	1,2	1,1	x	0,8	x	1,0	1	x	1	1	:	x
CINE 2	2,1	2	1,1	1,5	1,9	2	1,3	1,5	2,2	1,8	x	1,9	x	2,0	2,0	x	2,0	1,6	:	x
CINE 3	1,5	1,2	1,4	1,9	0,8	2	1,5	1,5	2,1	1,6	x	1,4	x	1,2*	1,9	x	1,6	0,7	:	x

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang03] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

Para obtener una aclaración sobre los cálculos, el agregado de la UE y los datos por país, consúltense las notas aclaratorias de la figura C7 en el capítulo C.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país para la figura C7 en el capítulo C.

Capítulo C – Sección II

Lengua extranjera que más se estudia y porcentaje de estudiantes que la estudian, educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2020 (datos correspondientes a la figura C8)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CINE 1	eng	nld	𝑋	fra*	eng	eng	eng	eng	eng	:	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	deu	eng
	84,1	33,1	𝑋	26,1*	77,2	79,1	86,9	57,4	72,6	:	98,2	99,6	96,6	93,3	95,5	100,0	96,9	72,4	100,0	45,9
CINE 2	eng	eng	𝑋	fra	eng	eng	eng	eng	eng	fra	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	deu fra	eng
	98,3	49,7	𝑋	100,0	91,2	98,2	100,0	100,0	95,7	49,2	99,2	99,2	99,4	98,0	100,0	100,0	97,5	97,8	100,0	74,6
CINE 3	eng	eng	𝑋	fra	eng	eng	eng	eng	eng	(fra)	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	deu	eng
	88,1	77,6	𝑋	94,4	87,8	93,5	54,1	68,6	81,5	(50,8)	78,3	83,0	99,0	92,4	99,8	99,9	92,4	86,8	86,3	79,4

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CINE 1	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	𝑋	eng	𝑋	eng	eng	𝑋	eng	eng	:	𝑋
	100,0	44,6	99,6	98,8	68,3	88,2	79,4	85,1	83,0	94,6	𝑋	73,5	𝑋	75,4	100,0	𝑋	100,0	100,0	:	𝑋
CINE 2	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	𝑋	eng	𝑋	eng	eng fra	𝑋	eng	eng	:	𝑋
	100,0	97,4	99,8	98,8	97,3	100,0	99,8	97,0	99,5	100,0	𝑋	100,0	𝑋	99,4	100,0	𝑋	100,0	94,7	:	𝑋
CINE 3	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	𝑋	eng	𝑋	eng*	eng	𝑋	eng	eng	:	𝑋
	100,0	79,8	99,3	95,9	66,7	99,5	96,8	93,3	97,0	100,0	𝑋	91,8	𝑋	57,7*	100,0	𝑋	99,9	42,5	:	𝑋

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

Para referirse a las lenguas, la tabla utiliza los códigos ISO 639-3.

El agregado de la UE muestra el porcentaje de alumnado que estudia una lengua extranjera de todo el alumnado en un nivel CINE concreto. Se basa en la población de referencia de todo el alumnado de la UE, excluyendo el país (o países) donde la lengua concreta no se considera como lengua extranjera.

Los datos agregados de la UE de 2020 para CINE 3 están marcados como “la definición difiere, véanse los metadatos”. Por lo tanto, véanse las notas metodológicas relacionadas con los datos: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx.

Las lenguas distintas al inglés han sido ensombrecidas.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Los datos entre paréntesis corresponden solo a la segunda etapa de educación secundaria general.

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país para la figura C8 en el capítulo C.

Porcentaje de estudiantes que aprende inglés en educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2020 (datos correspondientes a la figura C9)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CINE 1	84,1	13,3	𝑋	0,0*	77,2	79,1	86,9	57,4	72,6	:	98,2	99,6	96,6	93,3	95,5	100,0	96,9	72,4	0,0	45,9
CINE 2	98,3	49,7	𝑋	65,7	91,2	98,2	100,0	100,0	95,7	:	99,2	99,2	99,4	98,0	100,0	100,0	97,5	97,8	54,3	74,6
CINE 3	88,1	77,6	𝑋	88,8	87,8	93,5	54,1	68,6	81,5	:	78,3	83,0	99,0	92,4	99,8	99,9	92,4	86,8	84,4	79,4

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CINE 1	100,0	44,6	99,6	98,8	68,3	88,2	79,4	85,1	83,0	94,6	𝑋	73,5	𝑋	75,4	100,0	𝑋	100,0	100,0	:	𝑋
CINE 2	100,0	97,4	99,8	98,8	97,3	100,0	99,8	97,0	99,5	100,0	𝑋	100,0	𝑋	99,4	100,0	𝑋	100,0	94,7	:	𝑋
CINE 3	100,0	79,8	99,3	95,9	66,7	99,5	96,8	93,3	97,0	100,0	𝑋	91,8	𝑋	57,7*	100,0	𝑋	99,9	42,5	:	𝑋

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 15/12/2022).

Notas aclaratorias

Para obtener una aclaración sobre el agregado de la UE, véanse las notas aclaratorias en este anexo relacionadas con los datos de la figura C8.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país para la figura C9 en el capítulo C.

Segunda lengua extranjera que más se estudia y porcentaje de estudiantes por lengua estudiada, educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2020 (datos correspondientes a la figura C10)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CINE 1	fra	eng	𝑋	0,0*	rus	deu	:	fra	est	:	fra	fra	deu	deu	deu	fra	rus	deu	fra	deu
	5,5	13,3	𝑋	0,0*	4,3	1,1	:	2,6	20,7	:	19,2	19,1	3,1	20,4	1,9	2,3	13,3	0,4	83,2	18,9
CINE 2	fra	nld	𝑋	eng	rus	deu	deu	fra	rus	spa	fra	fra	spa	deu	fra	fra	rus	rus	deu fra	deu
	30,6	47,3	𝑋	65,7	10,1	47,6	76,5	23,1	64,7	21,3	47,8	41,3	54,6	44,1	60,4	82,7	58,1	59,3	100,0	29,1
CINE 3	deu	nld	𝑋	eng	deu	deu	deu	spa	rus	(deu)	fra	fra	spa	deu	fra	fra	rus	rus	fra	deu
	20,0	59,2	𝑋	88,8	26,8	37,8	17,2	11,9	44,9	(19,0)	3,8	18,0	59,3	34,9	23,5	25,5	51,8	24,8	85,4	41,0

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CINE 1	ita	deu	slv	deu	fra	fra	deu	slk	swe	spa	𝑋	deu	𝑋	dan	0,0	𝑋	0,0	0,0	:	𝑋
	2,4	0,6	0,7	5,0	0,4	10,7	2,1	6,0	18,4	8,6	𝑋	5,8	𝑋	20,7	0,0	𝑋	0,0	0,0	:	𝑋
CINE 2	ita	fra	fra	deu	fra	fra	deu	deu	swe	spa	𝑋	deu	𝑋	dan	eng fra	𝑋	deu	spa	:	𝑋
	55,1	55,3	3,8	40,6	71.2	80,3	21,3	32,3	92,5	45,9	𝑋	76,5	𝑋	95,7	100,0	𝑋	59,6	31,2	:	𝑋
CINE 3	ita	deu	fra	deu	spa	fra	deu	deu	swe	spa	𝑋	deu	𝑋	dan*	fra	𝑋	deu	spa	:	𝑋
	25,4	21,4	15,2	62,9	7,2	85,0	37,0	36,8	89,4	28,6	𝑋	38,1	𝑋	24,9*	91,9	𝑋	30,8	11,7	:	𝑋

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

Para referirse a las lenguas, la tabla utiliza los códigos ISO 639-3.

Para obtener una aclaración sobre el agregado de la UE, véanse las notas aclaratorias relacionadas con los datos de la figura C8 en este anexo.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Los datos entre paréntesis corresponden solo a la segunda etapa de educación secundaria general.

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país para la figura C10 en el capítulo C.

Porcentajes de alumnado que estudia lenguas distintas al inglés, francés, alemán y español (donde al menos el 10 % estudia otras lenguas) en educación primaria y secundaria general (CINE 1–3), 2020 (datos de la figura C11)

%	BE fr	BG	CZ	EE		HR	LV	LT	MT	AT	PL	SI	SK	FI	IS
CINE 1	nld	—	—	rus	est	—	rus	—	—	—	—	—	—	swe	dan
	33,1	—	—	15,5	20,7	—	13,3	—	—	—	—	—	—	18,4	20,7
CINE 2	nld	rus	rus	rus	est	ita	rus	rus	ita	—	—	—	rus	swe	dan
	47,3	10,1	13,4	64,7	22,0	10,6	58,1	59,3	55,1	—	—	—	12,9	92,5	95,7
General CINE 3	nld	rus	rus	rus	est	ita	rus	rus	ita	ita	rus	ita	rus	swe	dan*
	72,7	24,2	11,4	67,0	18,1	22,7	56,7	29,9	34,6	15,0	11,5	10,6	18,1	91,9	32,4*

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

Para referirse a las lenguas, la tabla utiliza los códigos ISO 639-3.

La tabla muestra los países donde al menos el 10 % del alumnado (en al menos un nivel educativo) estudia lenguas extranjeras distintas al inglés, francés, alemán y español. No se muestran otros países.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país para la figura C11 en el capítulo C.

Porcentaje de alumnado que estudia inglés en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2013 y 2020 (datos correspondientes a la figura C12)

	%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CINE 1	2020	84,1	13,3	𝑥	0,0*	77,2	79,1	86,9	57,4	72,6	:	98,2	99,6	96,6	93,3	95,5	100,0	96,9	72,4	0,0	45,9
	2013	77,2	11,4	𝑥	0,1	73,5	71,2	56,9	62,4	68,9	:	74,6	99,0	92,2	92,3	98,8	98,0	71,2	73,7	0,0	40,4
CINE 2	2020	98,3	49,7	𝑥	65,7	91,2	98,2	100,0	100,0	95,7	:	99,2	99,2	99,4	98,0	100,0	100,0	97,5	97,8	54,3	74,6
	2013	96,7	42,5	𝑥	49,3	86,8	96,5	100,0	97,8	97,1	:	99,0	99,4	98,4	97,6	100,0	99,7	95,8	97,1	53,2	68,5
General CINE 3	2020	95,7	90,7	𝑥	100,0	90,3	99,9	78,0	97,0	98,5	:	80,6	97,3	99,9	99,8	97,3	100,0	98,0	97,0	100,0	89,1
	2013	93,8	91,1	𝑥	99,9	90,6	95,1	82,8	86,8	96,0	:	93,5	98,1	99,7	99,4	95,9	91,4	98,6	94,4	97,1	81,8

	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CINE 1	2020	100,0	44,6	99,6	98,8	68,3	88,2	79,4	85,1	83,0	94,6	𝑥	73,5	𝑥	75,4	100,0	𝑥	100,0	100,0	:	𝑥
	2013	100,0	52,2	100,0	94,0	34,9	45,3	48,0	81,0	66,3	77,9	𝑥	:	𝑥	71,5	100,0	𝑥	100,0	100,0	:	𝑥
CINE 2	2020	100,0	97,4	99,8	98,8	97,3	100,0	99,8	97,0	99,5	100,0	𝑥	100,0	𝑥	99,4	100,0	𝑥	100,0	94,7	:	𝑥
	2013	100,0	96,6	99,9	96,3	93,4	99,2	100,0	94,9	99,4	100,0	𝑥	:	𝑥	99,8	100,0	𝑥	99,9	100,0	:	𝑥
General CINE 3	2020	100,0	100,0	99,8	98,4	62,3	99,4	98,5	98,7	99,7	100,0	𝑥	98,6	𝑥	72,7*	100,0	𝑥	(99,9)	38,7	:	𝑥
	2013	100,0	100,0	99,9	94,0	59,2	99,6	98,0	98,8	99,9	100,0	𝑥	:	𝑥	70,8	100,0	𝑥	(98,4)	:	:	𝑥

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

Para obtener una explicación sobre el agregado de la UE, véanse las notas aclaratorias relacionadas con los datos de la figura C8 en este anexo.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Los datos entre paréntesis cubren tanto la educación general como la segunda etapa de educación secundaria profesional.

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país para la figura C12 en el capítulo C.

Porcentaje de alumnado que estudia francés en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2013 y 2020 (datos correspondientes a la figura C13)

	%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CINE 1	2020	5,5	:	𝑥	26,1*	0,8	0,1	:	2,6	1,4	:	19,2	19,1	:	0,6	0,8	2,3	1,4	0,2	83,2	0,3
	2013	3,6	:	𝑥	28,6	1,2	0,1	:	3,7	1,6	:	14,8	5,4	:	0,6	0,9	2,0	0,8	0,2	83,8	0,3
CINE 2	2020	30,6	:	𝑥	100,0	1,3	2,6	9,3	23,1	2,6	49,2	47,8	41,3	:	1,2	60,4	82,7	2,2	4,6	100,0	0,5
	2013	33,9	:	𝑥	99,6	3,1	3,3	9,1	24,4	2,7	61,6	49,4	38,7	:	1,4	68,7	90,0	1,0	3,4	100,0	0,5
General CINE 3	2020	21,8	:	𝑥	100,0	9,5	11,5	7,8	20,9	5,6	50,8	4,6	24,8	:	4,5	14,8	29,4	5,9	2,7	100,0	8,0
	2013	23,6	:	𝑥	99,9	12,2	17,5	15,0	24,2	6,4	58,9	4,6	28,7	:	3,6	17,7	37,2	5,8	3,2	100,0	5,8

	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CINE 1	2020	2,2	0,5	0,1	0,4	0,4	10,7	0,0	0,2	2,1	3,0	𝑥	0,0	𝑥	0,6	0,0	𝑥	0,0	0,0	:	𝑥
	2013	1,1	:	0,3	0,2	0,1	10,8	0,0	0,1	2,0	2,2	𝑥	:	𝑥	0,6	0,0	𝑥	0,2	0,0	:	𝑥
CINE 2	2020	28,1	55,3	3,8	1,3	71,2	80,3	1,4	1,0	4,6	14,4	𝑥	2,3	𝑥	1,8	100,0	𝑥	38,7	10,7	:	𝑥
	2013	35,1	57,8	5,1	3,7	63,3	85,0	3,2	2,6	5,9	15,6	𝑥	:	𝑥	1,8	97,2	𝑥	50,4	14,0	:	𝑥
General CINE 3	2020	18,2	28,1	29,7	12,3	3,0	80,8	7,2	9,0	8,8	15,8	𝑥	6,6	𝑥	9,0*	91,9	𝑥	(22,4)	7,4	:	𝑥
	2013	23,1	32,7	35,5	8,1	2,6	84,9	11,2	14,8	12,0	18,3	𝑥	:	𝑥	11,3	100,0	𝑥	(27,2)	:	:	𝑥

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

Para obtener una explicación sobre el agregado de la UE, véanse las notas aclaratorias relacionadas con los datos de la figura C8 en este anexo.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Los datos entre paréntesis cubren tanto la educación general como la segunda etapa de educación secundaria profesional.

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país para la figura C13 en el capítulo C.

Porcentaje de alumnado que estudia alemán en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2013 y 2020 (datos correspondientes a la figura C14)

	%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CINE 1	2020	3,4	0,9	𝑋	0,0*	2,2	1,1	:	:	3,2	:	16,7	1,2	3,1	20,4	1,9	0,0	5,0	0,4	100,0	18,9
	2013	3,7	1,0	𝑋	0,0	2,6	1,3	:	:	3,9	:	12,0	0,6	5,7	20,2	2,0	0,0	4,7	0,6	100,0	20,4
CINE 2	2020	21,4	1,4	𝑋	0,0	5,0	47,6	76,5	:	9,9	19,3	46,6	4,8	15,2	44,1	9,4	1,7	13,2	13,8	100,0	29,1
	2013	22,6	1,6	𝑋	0,1	7,2	32,4	73,6	:	14,5	20,9	44,9	3,1	14,4	42,7	8,6	1,3	11,3	11,4	100,0	31,7
General CINE 3	2020	21,4	5,2	𝑋	42,3	34,3	64,1	27,4	:	19,4	19,0	4,4	2,9	20,8	62,1	9,2	1,4	26,5	6,7	98,8	55,4
	2013	21,5	5,6	𝑋	51,2	34,2	55,7	28,0	:	29,6	15,4	2,5	2,1	22,0	62,1	7,7	5,3	28,9	10,2	100,0	45,4

	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CINE 1	2020	1,4	0,6	:	5,0	0,1	2,6	2,1	1,7	3,9	3,3	𝑋	5,8	𝑋	0,0	0,0	𝑋	0,0	0,0	:	𝑋
	2013	0,6	:	:	6,7	0,1	1,5	1,7	1,8	3,7	2,2	𝑋	:	𝑋	0,0	0,0	𝑋	1,7	0,0	:	𝑋
CINE 2	2020	13,7	49,4	:	40,6	1,3	13,6	21,3	32,3	9,3	18,4	𝑋	76,5	𝑋	1,0	0,0	𝑋	59,6	24,0	:	𝑋
	2013	9,1	51,7	:	69,0	0,7	10,3	19,1	57,7	10,5	19,3	𝑋	:	𝑋	2,5	0,0	𝑋	44,9	24,4	:	𝑋
General CINE 3	2020	9,2	42,2	:	53,9	1,4	16,3	66,2	57,6	14,6	19,6	𝑋	78,1	𝑋	20,9*	0,0	𝑋	(30,8)	23,0	:	𝑋
	2013	5,0	42,4	:	47,0	1,0	12,5	63,4	58,8	17,6	22,2	𝑋	:	𝑋	22,3	0,0	𝑋	(22,5)	:	:	𝑋

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

Para obtener una explicación sobre el agregado de la UE, véanse las notas aclaratorias relacionadas con los datos de la figura C8 en este anexo.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Los datos entre paréntesis cubren la segunda etapa tanto de la educación secundaria general como la profesional.

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país para la figura C14 en el capítulo C.

Porcentaje de alumnado que estudia español en educación primaria y secundaria general (CINE 2-3), 2013 y 2020 (datos correspondientes a la figura C15)

	%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CINE 2	2020	17,7	:	𝑋	0,0	2,1	3,0	:	6,2	0,1	21,3	0,1	:	54,6	0,1	25,0	0,5	0,5	0,2	0,0	0,2
	2013	12,6	:	𝑋	0,0	1,5	1,7	:	3,7	0,3	14,4	0,1	:	37,0	0,1	21,3	0,9	0,0	0,0	0,0	0,1
General CINE 3	2020	26,8	7,4	𝑋	2,2	10,6	14,0	17,9	22,5	4,0	18,3	0,0	:	73,1	4,5	15,3	4,0	2,5	0,9	5,8	6,1
	2013	21,9	0,7	𝑋	2,5	9,6	11,9	20,5	18,9	4,1	14,0	0,1	:	70,0	3,2	12,0	18,7	1,1	0,8	5,4	2,9

	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CINE 2	2020	14,0	1,9	1,2	3,6	18,8	0,6	2,5	0,9	3,7	45,9	𝑋	0,0	𝑋	2,4	0,0	𝑋	0,0	31,2	:	𝑋
	2013	7,5	1,9	1,2	1,4	24,1	0,4	2,4	0,7	1,7	43,5	𝑋	:	𝑋	2,9	0,0	𝑋	0,0	31,0	:	𝑋
General CINE 3	2020	9,1	5,7	21,5	15,2	9,1	2,6	15,7	12,6	12,9	41,4	𝑋	0,0	𝑋	24,2*	0,0	𝑋	(0,0)	24,1	:	𝑋
	2013	5,3	4,8	15,7	3,3	8,4	2,5	12,3	10,0	13,4	39,9	𝑋	:	𝑋	21,7	0,0	𝑋	(0,4)	:	:	𝑋

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

Para obtener una explicación sobre el agregado de la UE, véanse las notas aclaratorias relacionadas con los datos de la figura C8 en este anexo.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Los datos entre paréntesis cubren la segunda etapa tanto de la educación secundaria general como la profesional.

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país para la figura C15 en el capítulo C.

Porcentajes de alumnado que estudia inglés en la segunda etapa de educación secundaria general y profesional (CINE 3), 2020 (datos correspondientes a la figura C16)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
General	95,7	90,7	𝑋	100,0	90,3	99,9	78,0	97,0	98,5	:	80,6	97,3	99,9	99,8	97,3	100,0	98,0	97,0	100,0	89,1
Profesional	79,2	59,9	𝑋	79,7	85,4	91,1	15,4	38,8	56,3	:	73,5	45,3	96,9	89,1	100,0	95,6	83,6	56,2	76,9	69,7

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
General	100,0	100,0	99,8	98,4	62,3	99,4	98,5	98,7	99,7	100,0	𝑋	98,6	𝑋	72,7*	100,0	𝑋	(99,9)	38,7	:	𝑋
Profesional	100,0	68,9	99,2	93,7	73,6	99,6	96,1	90,6	95,0	99,9	𝑋	89,8	𝑋	20,9*	:	𝑋	:	46,0	:	𝑋

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 15 de diciembre de 2022).

Notas aclaratorias

Los datos agregados de la UE para CINE 3 profesional están marcados como "la definición difiere, véanse los metadatos". Por lo tanto, véanse las notas metodológicas relacionadas con los datos: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx.

Para obtener más detalles sobre el agregado de la UE, véanse las notas aclaratorias relacionadas con los datos de la figura C8 en este anexo.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Los datos entre paréntesis cubren la segunda etapa tanto de la educación secundaria general como la profesional.

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país para la figura C16 en el capítulo C.

Capítulo D, Sección I

Porcentaje de docentes de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que han completado su formación inicial que incluía la enseñanza en entornos multilingües o multiculturales, total y por grupo de edad, 2018 (datos de la figura D3)

%	UE		BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
A. Total	25,4		**28,2**	**34,0**	26,5	**16,4**	**36,8**	27,8	**29,5**	**12,0**	24,6	26,3	**48,0**	**33,0**
E.E.	*0,36*		*1,25*	*1,21*	*0,95*	*0,68*	*1,22*	*1,51*	*0,95*	*0,68*	*1,04*	*0,94*	*1,71*	*1,91*
B.	35,3		33,1	47,7	35,0	29,2	59,2	48,7	45,8	17,7	26,5	36,0	57,3	38,9
E.E.	*0,79*		*1,76*	*1,85*	*3,35*	*1,97*	*3,41*	*3,11*	*2,88*	*1,50*	*1,71*	*3,21*	*4,70*	*3,26*
C. ≥ 35 años	23,4		25,1	25,4	25,5	13,5	31,3	24,9	27,3	10,3	24,0	25,3	46,9	32,1
E.E.	*0,38*		*1,68*	*1,28*	*0,97*	*0,80*	*1,35*	*1,57*	*0,89*	*0,68*	*1,23*	*0,94*	*1,54*	*2,07*
ΔB – C	**11,9**		**8,0**	**22,2**	**9,5**	**15,6**	**27,9**	**23,8**	**18,5**	**7,4**	2,5	**10,7**	**10,4**	6,8
E.E.	*0,83*		*2,39*	*2,08*	*3,47*	*2,26*	*3,87*	*3,12*	*2,84*	*1,56*	*2,06*	*3,26*	*4,07*	*3,54*

	LT	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	NO	TR
A. Total	**23,0**	**18,5**	**38,3**	**30,3**	**30,8**	**20,6**	**37,0**	**11,9**	25,9	**28,9**	**40,6**	27,1	**29,3**	**32,7**
E.E.	*0,97*	*1,07*	*1,70*	*2,28*	*0,73*	*0,74*	*1,15*	*1,04*	*0,84*	*1,14*	*1,03*	*1,30*	*0,88*	*0,89*
B. < 35 años	29,9	26,9	52,3	36,7	52,9	37,9	42,3	16,9	26,6	49,2	52,3	47,1	54,2	35,6
E.E.	*2,61*	*2,58*	*2,29*	*2,67*	*1,54*	*4,61*	*2,84*	*2,81*	*2,07*	*2,76*	*2,52*	*4,17*	*1,99*	*1,42*
C. ≥ 35 años	22,4	17,5	26,1	27,7	23,1	20,2	35,6	11,2	25,7	24,7	38,5	24,2	21,6	29,7
E.E.	*0,99*	*1,07*	*1,53*	*2,63*	*0,86*	*0,73*	*1,23*	*0,98*	*0,95*	*1,18*	*1,11*	*1,36*	*0,75*	*1,19*
ΔB – C	**7,5**	**9,3**	**26,2**	**9,0**	**29,8**	**17,7**	**6,7**	**5,7**	0,9	**24,4**	**13,8**	**22,9**	**32,6**	**5,9**
E.E.	*2,69*	*2,51*	*2,80*	*3,12*	*1,83*	*4,60*	*3,09*	*2,62*	*2,33*	*2,79*	*2,73*	*4,47*	*2,06*	*1,92*

Δ Diferencia entre grupos de edad específicos

Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2018.

Notas aclaratorias

Datos basados en las respuestas de docentes a la pregunta 2, "¿Cuántos años tienes?", y a la pregunta 6 (opción [f]) de TALIS 2018, "¿Los siguientes ítems estaban incluidos en su [educación o formación] formal?". Las respuestas a la pregunta 2 se ordenaron por grupo de edad. Al analizar el porcentaje total de docentes de primera etapa de educación secundaria que completaron la formación inicial que incluía la enseñanza en entornos multilingües o multiculturales, las diferencias estadísticamente significativas respecto al valor de la UE se indican en negrita.

Al analizar las diferencias entre los dos grupos de edad (< 35 años y ≥ 35 años), se indican en negrita los valores que son significativamente distintos a cero ($p < 0,05$).

El valor UE incluye respuestas de todos los países que en la actualidad forman parte en la UE que participaron en TALIS en 2018.

Porcentaje de docentes de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que asistieron a actividades de DPC centradas en la enseñanza en entornos multilingües o multiculturales, 2018 (datos de la figura D3)

%	UE		BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
DPC	20,1		8,1	17,6	31,4	14,2	14,4	24,9	32,5	6,3	18,7	28,1	37,7	28,4
E.E.	*0,32*		*0,86*	*1,28*	*1,47*	*0,95*	*1,46*	*1,60*	*0,84*	*0,74*	*1,25*	*1,27*	*2,15*	*1,79*
	LT	**HU**	**MT**	**NL**	**AT**	**PT**	**RO**	**SI**	**SK**	**FI**	**SE**	**IS**	**NO**	**TR**
DPC	18,1	14,8	26,9	9,7	17,6	14,0	22,3	17,6	14,2	19,9	23,9	23,0	15,0	27,0
E.E.	*0,83*	*1,08*	*2,08*	*0,79*	*0,80*	*0,80*	*1,05*	*1,68*	*0,72*	*1,24*	*0,94*	*1,18*	*0,93*	*0,88*

Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2018.

Notas aclaratorias

Véanse las notas aclaratorias de la figura D3 en el capítulo D.

Capítulo D, Sección II

Porcentaje de docentes de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero por motivos profesionales, 2018 (datos de la figura D6)

	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY
Profesorado de lenguas extranjeras modernas	71,2	73,2	58,7	40,6	72,8	66,0	69,8	80,5	77,6	55,6	79,3	75,7
E.E.	*0,72*	*2,55*	*2,32*	*3,09*	*1,70*	*2,02*	*2,12*	*1,60*	*2,38*	*3,01*	*1,77*	*3,71*
Profesorado de otras asignaturas	36,0	33,5	38,4	28,9	40,7	50,1	55,5	38,4	33,1	29,4	27,9	63,5
E.E.	*0,48*	*1,27*	*1,36*	*1,29*	*1,24*	*1,84*	*1,46*	*1,10*	*1,30*	*1,43*	*1,03*	*1,97*
	LV	**HU**	**MT**	**NL**	**PT**	**RO**	**SI**	**SK**	**FI**	**SE**	**IS**	**TR**
Profesorado de lenguas extranjeras modernas	76,2	62,1	54,0	85,5	55,6	39,3	69,2	55,3	66,3	63,9	85,8	20,7
E.E.	*3,36*	*2,20*	*3,75*	*2,80*	*2,11*	*2,21*	*3,05*	*1,79*	*1,94*	*2,43*	*1,97*	*2,22*
Profesorado de otras asignaturas	55,7	31,4	29,3	56,5	33,9	32,0	47,3	28,7	48,7	39,0	80,1	8,9
E.E.	*1,76*	*1,33*	*1,37*	*1,81*	*1,07*	*1,82*	*1,65*	*1,18*	*1,73*	*1,66*	*1,86*	*0,71*

Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2018.

Notas aclaratorias

Los datos se basan en las respuestas del profesorado a las preguntas 15 y 56 de TALIS 2018: "¿Enseña las siguientes categorías de materias en el curso escolar actual?" y "¿Ha estado alguna vez en el extranjero con fines profesionales en su carrera como docente o durante su educación/formación docente?"

El profesorado de lenguas extranjeras fue quien eligió la opción (e) para la pregunta 15. El profesorado de otras asignaturas fue quien no eligió la opción (e) para la pregunta 15, pero eligió cualquier otra opción de (a) a (i). El profesorado que sí viajó fue quien respondió "sí" a al menos una de las situaciones de movilidad (opciones (a) a (e)).

UE incluye respuestas de todos los países actualmente en la UE que respondieron a las cuestiones relacionadas con la movilidad de TALIS en 2018.

Diferencias entre 2018 y 2013 en el porcentaje de docentes de lenguas extranjeras modernas de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero por motivos profesionales (datos de la figura D6)

	Promedio 17	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT
2018	72,2	58,7	72,8	66,0	69,8	80,5	77,6	55,6	79,3
E.E.	*0,74*	*2,32*	*1,70*	*2,02*	*2,12*	*1,60*	*2,38*	*3,01*	*1,77*
2013	57,6	43,0	53,3	45,1	54,2	73,7	63,3	36,8	61,7
E.E.	*0,82*	*2,77*	*1,96*	*2,27*	*2,08*	*2,02*	*2,07*	*2,03*	*2,33*
Δ2018–2013	14,6	15,8	19,5	20,9	15,5	6,8	14,2	18,8	17,6
E.E.	*1,11*	*3,61*	*2,59*	*3,04*	*2,97*	*2,58*	*3,16*	*3,64*	*2,92*
	CY	**LV**	**NL**	**PT**	**RO**	**SK**	**FI**	**SE**	**IS**
2018	75,7	76,2	85,5	55,6	39,3	55,3	66,3	63,9	85,8
E.E.	*3,71*	*3,36*	*2,80*	*2,11*	*2,21*	*1,79*	*1,94*	*2,43*	*1,97*
2013	58,6	62,0	59,5	35,1	30,0	39,6	56,2	57,1	71,6
E.E.	*3,79*	*3,04*	*3,24*	*2,23*	*2,26*	*1,76*	*2,20*	*1,86*	*2,65*
Δ2018–2013	17,1	14,2	26,0	20,5	9,3	15,7	10,0	6,7	14,2
E.E.	*5,30*	*4,53*	*4,28*	*3,07*	*3,16*	*2,52*	*2,94*	*3,06*	*3,30*

Δ Diferencia entre años de referencia específicos

Fuente: Eurydice, basado en TALIS 2018 y 2013.

Notas aclaratorias

"Promedio 17" se refiere a los 17 países (o sistemas educativos) con respuestas para las preguntas sobre movilidad transnacional en TALIS 2013 y 2018.

Véanse también las notas aclaratorias de la figura D6 en el capítulo D.

Diferencias entre 2018 y 2013 en el porcentaje de docentes de otras asignaturas de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero por motivos profesionales (datos correspondientes a la figura D6)

	Promedio 17	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT
2018	36,3	38,4	40,7	50,1	55,5	38,4	33,1	29,4	27,9
E.E.	*0,51*	*1,36*	*1,24*	*1,84*	*1,46*	*1,10*	*1,30*	*1,43*	*1,03*
2013	20,0	21,1	21,2	30,4	35,5	24,1	15,3	10,4	13,2
E.E.	*0,37*	*0,94*	*1,20*	*1,54*	*1,26*	*1,06*	*0,78*	*0,72*	*0,89*
Δ2018–2013	16,3	17,4	19,4	19,6	20,0	14,2	17,8	18,9	14,7
E.E.	*0,63*	*1,66*	*1,73*	*2,40*	*1,93*	*1,53*	*1,52*	*1,60*	*1,36*
	CY	**LV**	**NL**	**PT**	**RO**	**SK**	**FI**	**SE**	**IS**
2018	63,5	55,7	56,5	33,9	32,0	28,7	48,7	39,0	80,1
E.E.	*1,97*	*1,76*	*1,81*	*1,07*	*1,82*	*1,18*	*1,73*	*1,66*	*1,86*
2013	36,5	37,5	32,7	15,6	17,2	17,4	37,3	31,8	70,9
E.E.	*1,35*	*2,43*	*1,78*	*0,96*	*1,21*	*1,25*	*1,36*	*1,40*	*1,49*
Δ2018–2013	27,0	18,2	23,8	18,3	14,8	11,3	11,4	7,2	9,2
E.E.	*2,39*	*3,00*	*2,53*	*1,44*	*2,19*	*1,72*	*2,20*	*2,17*	*2,38*

Δ Diferencia entre años de referencia específicos

Fuente: Eurydice, basado en TALIS 2018 y 2013.

Notas aclaratorias

Véanse las notas aclaratorias de la tabla anterior en este anexo, así como las de la figura D6 en el capítulo D.

Porcentaje de docentes de lenguas extranjeras de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero por motivos profesionales con el apoyo de un programa de movilidad transnacional (datos correspondientes a la figura D8)

	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY
Programa de la UE	27,4	20,1	13,7	35,2	37,6	26,9	51,8	33,3	16,6	25,0	16,7	34,2
E.E.	*0,66*	*3,20*	*2,14*	*4,24*	*2,18*	*2,93*	*3,25*	*2,09*	*2,22*	*3,28*	*2,07*	*4,84*
Programa nacional o regional	15,7	:	10,5	18,9	23,4	10,5	33,6	21,6	14,5	20,1	6,6	34,1
E.E.	*0,64*	*:*	*2,00*	*3,42*	*1,59*	*1,60*	*2,19*	*1,55*	*2,11*	*2,41*	*1,27*	*5,76*
	LV	**HU**	**MT**	**NL**	**PT**	**RO**	**SI**	**SK**	**FI**	**SE**	**IS**	**TR**
Programa de la UE	55,8	28,5	36,0	27,9	37,7	59,3	50,5	33,2	37,6	24,2	40,9	58,5
E.E.	*5,63*	*2,73*	*4,66*	*3,69*	*2,45*	*3,40*	*4,40*	*2,36*	*2,55*	*2,43*	*3,19*	*6,27*
Programa nacional o regional	29,1	24,6	:	13,2	17,5	24,8	17,9	15,3	17,0	8,2	15,1	:
E.E.	*3,46*	*2,48*	*:*	*2,10*	*2,37*	*3,01*	*3,06*	*2,04*	*1,96*	*1,69*	*2,38*	*:*

Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2018.

Notas aclaratorias

Véanse las notas aclaratorias de la figura D8 en el capítulo D.

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de cada país para la figura D8 en el capítulo D.

Diferencias entre 2018 y 2013 en el porcentaje de docentes de lenguas extranjeras de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero por motivos profesionales con el apoyo de un programa de movilidad (datos correspondientes a la figura D8)

	Promedio 17	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT
Programa de la UE	27,2	13,7	37,6	26,9	51,8	33,3	16,6	25,0	16,7
E.E.	*0,71*	*2,14*	*2,18*	*2,93*	*3,25*	*2,09*	*2,22*	*3,28*	*2,07*
Programa de la UE	25,1	17,1	37,5	24,3	41,1	35,2	9,3	12,7	15,2
E.E.	*0,89*	*2,85*	*2,31*	*2,33*	*2,44*	*2,51*	*1,81*	*2,52*	*1,88*
Δ2018–2013	2,1	–3,4	0,1	2,7	**10,8**	–1,8	**7,2**	**12,3**	1,5
E.E.	*1,13*	*3,56*	*3,18*	*3,74*	*4,06*	*3,27*	*2,86*	*4,14*	*2,80*
Programa nacional o regional	15,4	10,5	23,4	10,5	33,6	21,6	14,5	20,1	6,6
E.E.	*0,67*	*2,00*	*1,59*	*1,60*	*2,19*	*1,55*	*2,11*	*2,41*	*1,27*
Programa nacional o regional	11,1	:	13,2	:	26,1	19,9	:	22,2	:
E.E.	*0,53*	:	*1,43*	:	*2,59*	*1,76*	:	*2,75*	:
Δ2018–2013	**4,3**	:	**10,2**	:	**7,5**	1,7	:	–2,1	:
E.E.	*0,86*	:	*2,13*	:	*3,39*	*2,34*	:	*3,66*	:
	CY	**LV**	**NL**	**PT**	**RO**	**SK**	**FI**	**SE**	**IS**
Programa de la UE	34,2	55,8	27,9	37,7	59,3	33,2	37,6	24,2	40,9
E.E.	*4,84*	*5,63*	*3,69*	*2,45*	*3,40*	*2,36*	*2,55*	*2,43*	*3,19*
Programa de la UE	40,7	61,2	27,3	45,6	49,7	25,8	38,8	21,0	29,0
E.E.	*4,64*	*3,10*	*3,92*	*4,56*	*3,97*	*2,24*	*2,78*	*1,93*	*2,24*
Δ2018–2013	–6,5	–5,3	0,6	–7,9	9,6	**7,4**	–1,2	3,3	**11,9**
E.E.	*6,71*	*6,42*	*5,38*	*5,17*	*5,23*	*3,25*	*3,78*	*3,10*	*3,90*
Programa nacional o regional	34,1	29,1	13,2	17,5	24,8	15,3	17,0	8,2	15,1
E.E.	5,76	3,46	2,10	2,37	3,01	2,04	1,96	1,69	2,38
Programa nacional o regional	:	22,6	:	:	:	12,7	13,5	:	20,1
E.E.	:	*3,64*	:	:	:	*1,81*	*2,03*	:	*2,59*
Δ2018–2013	:	6,6	:	:	:	2,6	3,5	:	–5,0
E.E.	:	*5,02*	:	:	:	*2,72*	*2,82*	:	*3,52*

Δ Diferencia entre años de referencia específicos

Fuente: Eurydice, basado en TALIS 2018 y 2013.

Notas aclaratorias

Los datos se basan en las respuestas del profesorado a las preguntas 15 y 56 de TALIS 2018 y a las preguntas 15 y 48 de TALIS 2013: "¿Enseña las siguientes categorías de materias en el curso escolar actual?" y "¿Ha estado alguna vez en el extranjero con fines profesionales en su carrera como docente o durante su educación/formación docente?", opción (b) en 2018 y (c) en 2013, "como docente en un programa de la UE", y (c) en 2018 y (d) en 2013, "como docente en un programa regional o nacional". También puede darse el caso de que el profesorado se haya beneficiado de ambos tipos de programas.

El profesorado de lenguas extranjeras fue quien eligió la opción (e) para la pregunta 15. El profesorado que viajó al extranjero fue quien respondió "sí" a al menos una de las opciones (a) a (e) en la pregunta 56 en 2018 y (b) a (f) en 2013.

"Promedio 17" se refiere a los 17 países (o sistemas educativos) con respuestas a las preguntas sobre movilidad transnacional en TALIS 2013 y 2018.

Al analizar las diferencias entre 2018 y 2013, se indican en negrita los valores que son significativamente distintos (p<,0,05) a cero.

Notas específicas de países

Bélgica (BE nl), **Dinamarca**, **Francia**, **Italia**, **Chipre**, **Países Bajos**, **Portugal**, **Rumanía** y **Suecia**: la muestra era insuficiente (menos de 5 centros educativos diferentes o 30 docentes) para la categoría "programas nacionales o regionales" en 2013.

Porcentaje de docentes de lengua extranjera de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero, por motivo del desplazamiento, en el conjunto de la UE, 2018 (datos correspondientes a la figura D9)

	UE		CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
A	76,4		77,4	49,6	58,1	89,1	75,3	70,6	91,6	57,3	62,7
E.E.	*0,75*		*1,78*	*2,72*	*2,63*	*1,36*	*2,69*	*2,92*	*1,35*	*5,68*	*3,89*
B	68,4		56,0	54,8	70,3	80,0	58,8	38,7	83,1	77,1	44,4
E.E.	*0,94*		*2,27*	*3,12*	*2,62*	*2,12*	*2,92*	*4,65*	*1,76*	*4,83*	*5,16*
C	57,4		73,9	55,2	60,6	60,9	84,9	38,8	41,3	57,8	53,0
E.E.	*1,01*		*1,80*	*2,89*	*2,92*	*2,07*	*2,17*	*3,94*	*2,16*	*6,47*	*4,41*
D	40,8		45,3	40,3	61,2	46,5	34,3	37,6	25,2	33,5	61,4
E.E.	*0,92*		*2,18*	*3,16*	*3,28*	*1,80*	*2,87*	*3,93*	*1,91*	*5,90*	*3,88*
E	33,5		25,5	38,0	27,0	41,9	42,8	12,8	23,7	35,8	33,7
E.E.	*0,94*		*1,62*	*2,14*	*2,51*	*2,08*	*3,05*	*2,20*	*2,03*	*5,31*	*3,68*
F	21,9		33,7	15,4	19,1	30,3	12,0	11,4	15,7	44,4	:
E.E.	*0,75*		*1,88*	*1,62*	*2,19*	*2,40*	*2,11*	*3,61*	*1,95*	*6,12*	:

	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
A	82,2	68,7	59,0	51,4	36,9	68,7	70,9	62,3	59,5	33,1	:
E.E.	*2,05*	*3,32*	*4,95*	*2,39*	*3,42*	*3,59*	*2,45*	*2,20*	*2,80*	*3,15*	:
B	70,8	62,5	63,1	47,7	56,6	41,9	62,5	54,5	66,0	38,6	36,4
E.E.	*2,29*	*5,38*	*4,27*	*3,26*	*4,02*	*3,06*	*2,61*	*2,06*	*2,53*	*3,41*	*5,42*
C	35,7	46,9	46,6	74,2	49,8	53,8	35,7	55,0	35,3	:	38,4
E.E.	*3,22*	*5,60*	*5,08*	*2,40*	*3,78*	*3,50*	*2,58*	*2,30*	*2,74*	:	*4,76*
D	55,2	37,3	44,7	51,6	65,7	59,1	43,2	53,6	41,2	43,5	50,0
E.E.	*3,00*	*4,73*	*4,07*	*2,18*	*3,90*	*3,20*	*2,53*	*2,18*	*2,73*	*3,01*	*5,77*
E	27,0	25,6	26,2	10,3	68,3	30,7	23,4	22,4	33,2	31,6	32,7
E.E.	*2,54*	*5,28*	*3,25*	*1,70*	*3,21*	*3,33*	*2,40*	*2,47*	*2,81*	*3,18*	*4,92*
F	36,4	35,3	18,3	20,0	15,0	32,1	24,1	39,6	28,8	27,9	79,2
E.E.	*2,50*	*5,30*	*3,00*	*2,41*	*2,04*	*3,83*	*2,43*	*2,43*	*2,57*	*2,76*	*5,05*

A Aprendizaje de la lengua **B** Estudio, como parte de su formación como docentes **C** Acompañamiento de alumnado visitante **D** Establecimiento de contacto con centros escolares en el extranjero **E** Enseñanza **F** Aprendizaje de otras asignaturas

Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2018.

Notas aclaratorias

Véanse las notas aclaratorias de la figura D9 en el capítulo D.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr, BE nl) y **Bulgaria**: la pregunta no se hizo en el país.
Letonia, Islandia y **Turquía**: una de las categorías no se muestra en la tabla debido a la muestra insuficiente (menos de 5 centros educativos diferentes o 30 docentes).

Porcentaje de docentes de otras asignaturas de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero, por motivo del desplazamiento, en el conjunto de la UE, 2018 (datos correspondientes a la figura D9)

	UE		CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
A	39,3		35,5	10,2	32,5	65,1	30,5	32,3	62,4	23,1	28,7
E.E.	*0,75*		*1,71*	*1,62*	*1,49*	*1,72*	*1,74*	*2,04*	*1,66*	*1,41*	*1,84*
B	39,3		32,0	48,3	63,9	48,5	21,6	28,8	50,5	64,0	20,4
E.E.	*0,71*		*1,54*	*2,54*	*1,55*	*1,76*	*1,56*	*2,27*	*1,97*	*2,23*	*2,31*
C	49,9		64,4	54,5	51,5	47,9	78,9	42,8	31,5	50,1	48,3
E.E.	*0,76*		*1,80*	*2,64*	*1,64*	*1,72*	*1,85*	*2,78*	*1,96*	*2,24*	*2,42*
D	34,9		46,5	36,2	60,7	30,8	24,0	45,0	18,4	35,6	55,1
E.E.	*0,71*		*2,03*	*2,81*	*1,86*	*1,47*	*1,88*	*2,49*	*1,42*	*1,97*	*1,99*
E	23,3		25,0	32,0	24,0	24,3	18,7	12,1	16,6	25,9	27,3
E.E.	*0,59*		*1,69*	*2,73*	*1,39*	*1,69*	*1,75*	*1,28*	*1,28*	*2,41*	*1,48*
F	22,3		37,0	15,2	20,6	28,5	4,9	15,5	26,9	40,2	15,2
E.E.	*0,61*		*1,89*	*2,02*	*1,48*	*1,50*	*0,88*	*1,51*	*1,62*	*2,25*	*1,37*
	HU	**MT**	**NL**	**PT**	**RO**	**SI**	**SK**	**FI**	**SE**	**IS**	**TR**
A	42,4	13,3	9,3	20,9	30,2	29,3	25,6	18,7	13,7	10,1	29,3
E.E.	*2,31*	*1,81*	*1,42*	*1,57*	*1,86*	*1,66*	*2,07*	*1,77*	*1,96*	*1,47*	*3,55*
B	44,0	40,9	38,3	29,7	46,1	27,9	42,0	29,8	36,1	36,8	32,2
E.E.	*1,76*	*2,76*	*1,86*	*1,60*	*2,09*	*1,93*	*2,58*	*2,00*	*2,17*	*1,99*	*3,96*
C	24,8	41,6	35,1	66,4	45,8	55,3	29,1	50,9	39,0	7,2	37,5
E.E.	*1,56*	*2,71*	*2,48*	*1,73*	*2,88*	*2,29*	*2,17*	*1,83*	*2,36*	*1,27*	*3,82*
D	53,2	43,5	38,1	42,8	63,1	56,0	44,8	51,0	41,4	34,5	44,8
E.E.	*1,87*	*2,97*	*2,33*	*2,00*	*2,41*	*2,36*	*2,31*	*1,89*	*2,19*	*2,05*	*4,13*
E	17,5	36,1	22,5	10,2	52,7	19,9	21,1	24,2	41,6	38,2	35,2
E.E.	*1,55*	*2,55*	*1,54*	*1,12*	*2,63*	*1,33*	*2,05*	*1,79*	*2,48*	*2,12*	*4,04*
F	36,2	26,7	19,9	23,3	19,9	21,9	23,9	38,8	29,6	31,9	64,5
E.E.	*2,31*	*2,05*	*3,31*	*1,60*	*2,67*	*1,45*	*2,14*	*1,85*	*2,60*	*1,86*	*4,06*

A Aprendizaje de la lengua B Estudio, como parte de su formación como docentes C Acompañamiento de alumnado visitante D Establecimiento de contacto con centros escolares en el extranjero E Enseñanza F Aprendizaje de otras asignaturas

Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2018.

Notas aclaratorias

Véanse las notas aclaratorias de la figura D9 en el capítulo D.

Nota específica de país

Bélgica (BE fr, BE nl) y **Bulgaria**: la pregunta no se hizo en el país.

Porcentaje de docentes de lenguas extranjeras en la primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que ha realizado estancias largas y cortas en el extranjero, 2018 (datos correspondientes a la figura D10)

	UE	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
Menos de tres meses	48,8	76,0	64,5	71,3	70,4	32,5	34,5	71,5	40,9	53,6	78,3
E.E.	*0,90*	*0,00*	*3,86*	*1,65*	*2,33*	*2,60*	*2,89*	*2,60*	*4,10*	*2,27*	*4,80*
Al menos 3 meses	51,2	24,0	35,5	28,7	29,6	67,5	65,5	28,5	59,1	46,4	21,7
E.E.	*0,90*	*0,00*	*3,86*	*1,65*	*2,33*	*2,60*	*2,89*	*2,60*	*4,10*	*2,27*	*4,80*
	HU	**MT**	**NL**	**PT**	**RO**	**SI**	**SK**	**FI**	**SE**	**IS**	**TR**
Menos de tres meses	65,0	76,6	61,7	76,4	79,9	76,6	57,7	59,6	60,6	88,1	69,1
E.E.	*2,47*	*3,66*	*3,33*	*2,72*	*3,13*	*2,69*	*2,53*	*2,37*	*2,64*	*2,18*	*6,52*
Al menos 3 meses	35,0	:	38,3	23,6	20,1	23,4	42,3	40,4	39,4	11,9	:
E.E.	*2,47*	:	*3,33*	*2,72*	*3,13*	*2,69*	*2,53*	*2,37*	*2,64*	*2,18*	:

Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2018.

Notas aclaratorias

Véanse las notas aclaratorias de la figura D10 en el capítulo D.

Notas específicas de países

Véanse las notas específicas de países de la figura D10 en el capítulo D.

ANEXO 2: AICLE (APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS) EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA GENERAL

	Enseñanza en distintas lenguas y niveles CINE correspondientes		
	Estatus de las lenguas	**Lenguas**	**Nivel CINE**
BE fr	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**francés +** inglés	1–3
	1 lengua estatal + 1 otra lengua estatal	**francés +** neerlandés/alemán	1–3
BE de	**1 lengua estatal +** 1 otra lengua estatal	**alemán +** francés	1–3
BE nl	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**neerlandés +** inglés	2–3
	1 lengua estatal + 1 otra lengua estatal	**neerlandés +** francés/alemán	2–3
	1 lengua estatal + 1 otra lengua estatal + 1 lengua extranjera	**neerlandés +** francés/alemán + inglés	2–3
	1 lengua estatal + 1 otra lengua estatal + 1 otra lengua estatal + 1 lengua extranjera	**neerlandés** + francés + alemán + inglés	2–3
BG	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**búlgaro +** inglés/francés/alemán/italiano/ruso/español	3
CZ	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**checo +** inglés/alemán	1–3
		checo + francés/italiano/español	2–3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria **con** estatus de lengua oficial	**checo +** polaco	1–3
DK	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**danés +** inglés	1–3
DE	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**alemán +** chino/checo/neerlandés/inglés/francés/griego/italiano/polaco/ portugués/rumano/español/turco	1–3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria **con** estatus de lengua oficial	**alemán +** danés/sórabo	1–3
EE	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**estonio +** alemán	2–3
		estonio + inglés	3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria **sin** estatus de lengua oficial	**estonio +** ruso	1–3
	1 lengua regional o minoritaria **sin** estatus de lengua oficial + 1 lengua extranjera	**ruso +** inglés	1
IE	**1 lengua estatal +** 1 otra lengua estatal	**inglés +** irlandés	1–3
EL	—	—	—
ES	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**español +** inglés/francés/alemán/italiano/portugués	1–3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria **con** estatus de lengua oficial	**español +** euskera/catalán/gallego/occitano/valenciano	1–3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria **con** estatus de lengua oficial + 1 lengua extranjera	**español +** euskera + inglés/francés/alemán **español +** catalán + inglés/francés **español +** gallego + inglés/francés/alemán/portugués **español +** aranés (occitano) + inglés/francés **español +** valenciano + inglés/francés	1–3
	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera + 1 otra lengua extranjera	**español +** inglés + francés/alemán/italiano	1–3
	1 lengua regional o minoritaria **con** estatus de lengua oficial + 1 lengua extranjera	euskera + inglés/francés catalán + inglés/francés	1–3
FR	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**Francés +** árabe/chino/danés/neerlandés/inglés/alemán/italiano/ Japonés/coreano/polaco/portugués/ruso/español/sueco	1–3
		francés + vietnamita	2–3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria **sin** estatus de lengua oficial	**francés +** alsaciano/euskera/bretón/catalán/corso/criollo/galo/ lenguas melanesias/mosellanas/occitanas/polinesias	1–3
HR	**1 lengua estatal +** 1 lengua regional o minoritaria **con** estatus de lengua oficial	**croata +** húngaro/serbio	1–2
		croata + checo	3

	Enseñanza en distintas lenguas y niveles CINE correspondientes		
	Estatus de las lenguas	**Lenguas**	**Nivel CINE**
IT	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**italiano +** inglés/francés/alemán/español	3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria **con** estatus de lengua oficial	**italiano +** francés/friulano/alemán/ladino/esloveno	1–3
CY	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**griego +** inglés	1
LV	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**letón +** inglés/alemán	2–3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria **sin** estatus de lengua oficial	**letón +** polaco/ruso/ucraniano	1–3
		letón + bielorruso	1–2
		letón + lituano	2–3
		letón + estonio	1
LT	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**lituano +** inglés/francés/alemán	1–3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria **sin** estatus de lengua oficial	**lituano +** bielorruso/polaco/ruso	1–3
LU	**1 lengua estatal +** 1 otra lengua estatal	**luxemburgués +** alemán/francés	1–3
HU	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**húngaro +** inglés/alemán	1–3
		húngaro + chino	1–2
		húngaro + francés/italiano/ruso/eslovaco/español	2–3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria **con** estatus de lengua oficial	**húngaro +** bayash/búlgaro/croata/alemán/griego/polaco/ rumano/romaní/serbio/eslovaco/esloveno	1–3
MT	**1 lengua estatal +** 1 otra lengua estatal	**maltés +** inglés	1–3
NL	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**neerlandés +** inglés	1–3
		neerlandés + alemán	2–3
AT	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**alemán +** árabe/bosnio/croata/serbio/inglés	1–3
		alemán + español	1–2
		alemán + francés	1
		alemán + chino/polaco	2
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria **con** estatus de lengua oficial	**alemán +** croata (croata de Burgenland)/húngaro/esloveno	1–3
		alemán + checo/eslovaco	1–2
PL	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**polaco +** inglés/francés/alemán/italiano/español	2–3
		polaco + ruso	2
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria **con** estatus de lengua oficial	**polaco +** casubio/alemán	1–2
		polaco + ucraniano	1–3
		polaco + ruso	2
		polaco + bielorruso	3
PT	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**portugués +** francés	2–3
		portugués + inglés	1–2
RO	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**rumano +** inglés/francés/alemán/italiano/portugués/ español	3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria **con** estatus de lengua oficial	**rumano +** búlgaro/croata/checo/alemán/griego/ húngaro/italiano/polaco/romaní/ruso/serbio/eslovaco/turco/ucraniano	2–3
SI	**1 lengua estatal +** 1 lengua regional o minoritaria **con** estatus de lengua oficial	**esloveno +** húngaro	1–3
SK	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**eslovaco +** inglés/francés/alemán/italiano/ruso/español	1–3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria **con** estatus de lengua oficial	**eslovaco +** alemán/romaní/rusino	1–2
		eslovaco + ucraniano	1–3

	Enseñanza en distintas lenguas y niveles CINE correspondientes		
	Estatus de las lenguas	**Lenguas**	**Nivel CINE**
FI	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**finés +** inglés/francés/alemán/ruso	1–3
		finés + chino/estonio/español	1–2
	1 lengua estatal + 1 lengua no territorial **con** estatus de lengua oficial	**finlandés +** sami	1–2
	1 lengua estatal + 1 otra lengua estatal	**finés +** sueco	1–2
SE	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**sueco +** inglés	1–2
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria **con** estatus de lengua oficial	**sueco +** finés	1–2
	1 lengua estatal + 1 lengua no territorial **con** estatus de lengua oficial	**sueco +** sami	1
AL	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**albanés +** italiano	3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria **sin** estatus de lengua oficial	**albanés +** griego/macedonio	3
BA	—	—	—
CH	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**alemán +** inglés	3
		francés + inglés	3
	1 lengua estatal + 1 otra lengua estatal	**francés +** alemán **alemán +** francés **italiano +** alemán **romanche +** alemán	1–3
		francés + italiano **alemán +** italiano **alemán +** romanche	3
IS	—	—	—
LI	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**alemán +** inglés	1–3
ME	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**montenegrino +** inglés	1 y 3
	1 lengua regional o minoritaria **con** estatus de lengua oficial + 1 lengua extranjera	**albanés +** inglés	1
MK	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**macedonio +** francés/inglés	3
NO	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**noruego +** inglés	2–3
		noruego + francés/alemán	3
RS	**1 lengua estatal +** 1 lengua extranjera	**serbio +** inglés/alemán/francés/italiano/ruso/español	1–3
TR	—	—	—

Notas aclaratorias

Véase la nota aclaratoria relacionada con la figura B12.

Dentro de un país, una sola lengua puede formar parte de diferentes programas AICLE (véase Italia, Hungría, Austria, Polonia, Rumanía y Eslovaquia).

Notas específicas de países

Italia: desde 2010, todo el alumnado que cursa el último año de la segunda etapa de educación secundaria tenía que estudiar una asignatura no lingüística en una lengua extranjera. A partir de los 16 años, el alumnado del "itinerario de lenguas" debe cursar una asignatura no lingüística a través de una lengua extranjera y una segunda asignatura no lingüística a través de otra lengua extranjera a partir de los 17 años.
Luxemburgo: toda la instrucción se da en una lengua que no es el luxemburgués, principalmente en francés o alemán.
Hungría y **Polonia**: no hay normativa relativa a las lenguas para AICLE. Los datos se refieren a la oferta de AICLE real en el curso escolar 2021/2022.
Eslovaquia: la normativa relativa a las lenguas para AICLE se aplica únicamente a la educación primaria. Los datos sobre los niveles educativos posteriores a la educación primaria se refieren a la oferta AICLE real en el curso escolar 2021/2022.
Suecia: la normativa relativa a las lenguas para AICLE cubre solo la educación primaria y primera etapa de educación secundaria. Los datos se refieren únicamente a estos dos niveles. Es posible que se dé AICLE en la segunda etapa de educación secundaria, pero no está regulado.
Montenegro: los datos se refieren a un proyecto piloto de AICLE.

AGRADECIMIENTOS

AGENCIA EJECUTIVA EUROPEA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Plataformas, Estudios y Análisis

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unidad A6)
B-1049 Bruselas
(https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/)

Dirección editorial

Peter Birch

Autoría

Nathalie Baïdak (coordinación), Isabelle De Coster y Daniela Kocanova

Colaboradores de otras instituciones de la UE

Unidad Eurostat F.5: Educación, salud y protección social: Malgorzata Stadnik y Marco Picciolo (apoyo con la base de datos Eurostat sobre aprendizaje de lenguas extranjeras)

Experto externo

Christian Monseur, Universidad de Lieja (extracción de datos y cálculos de PISA y TALIS)

Maquetación y diseño gráfico

Patrice Brel

Coordinación de la producción

Gisèle De Lel

UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

ALBANIA

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación y Deporte
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë
Contribución de la unidad: Egest Gjokuta

ALEMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlin
Contribución de la unidad: Thomas Eckhardt

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Abt. Bildungsstatistik und –monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Contribución de la unidad: Alexandra Kristinar-Wojnesitz (experta externa)

BÉLGICA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Administration Générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 – Bureau 4P03
1080 Bruxelles
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

BOSNIA Y HERZEGOVINA

Ministerio de Asuntos Civiles
Departamento de Educación
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

BULGARIA

Unidad de Eurydice
Centro de Desarrollo de Recursos Humanos
Unidad de investigación y planificación educativa
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribución de la unidad: Marchela Mitova y Nikoleta Hristova

CHIPRE

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación y Cultura
Kimonos y Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución de la unidad: Christiana Haperi;
expertas: Dra. Angeliki Constantinou-Charalambous (inspectora de inglés, Departamento de Educación Secundaria General),
Dra. Sophia Ioannou Georgiou (directora de Educación, Departamento de Educación Primaria, Ministerio de Educación, Deporte y Juventud)

CROACIA

Agencia de Movilidad y Programas de la UE
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Contribución de la unidad: Maja Balen Baketa y Ana Dragičević

DINAMARCA

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación Superior y Ciencia
Agencia Danesa de Educación Superior y Ciencia
Haraldsgade 53
2100 Copenhagen Ø
Contribución de la unidad: Ministerio de Educación Superior y Ciencia y Ministerio de Infancia y Educación

ESLOVAQUIA

Unidad de Eurydice
Asociación Académica de Cooperación Internacional de Eslovaquia
Krížkova 9
811 04 Bratislava
Contribución de la unidad: Marta Čurajová

ESLOVENIA

Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte
Ministrstvo za izobrazevanje, znanost in sport
Departamente para el Desarrollo y la Calidad de la Educación
Eurydice Eslovenia
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Contribución de la unidad: Saša Ambrožič Deleja

ESPAÑA

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)
Ministerio de Educación y Formación Profesional
Paseo del Prado, 28
28014 Madrid
Contribución de la unidad: Eva Alcayde García, Juan Mesonero Gómez y Jaime Vaquero Jiménez.
Aportación de las Comunidades/Ciudades Autónomas: Manuel Sáez Fernández (Andalucía); José Calvo Dombón y Óscar Sánchez Estella (Aragón); Carlos Duque Gómez (Canarias); María Pilar Martín García y Clara Sancho Ramos (Castilla y León); María Isabel Rodríguez Martín (Castilla-La Mancha); Montserrat Montagut Montagut (Cataluña); Roberto Romero Navarro (Comunitat Valenciana); María Guadalupe Donoso Morcillo y Myriam García Sánchez (Extremadura); Iván Mira Fernández (Galicia); David Cervera Olivares y Gretchen Dobrott Bernard (C. de Madrid); Cristina Landa Gil (C.F. de Navarra); Maite Ruiz López (País Vasco); Antonio Coronil Rodríguez (Ceuta).

ESTONIA

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación e Investigación
Munga 18
50088 Tartu
Contribución de la unidad: Inga Kukk, Pille Põiklik y Ministerio de Educación e Investigación

FINLANDIA

Unidad de Eurydice
Agencia Nacional Finlandesa de Educación
CP 380
00531 Helsinki
Contribución de la unidad: las representantes de la Unidad Nacional de Finlandia: Tiina Komppa (especialista principal); Janne Loisa (especialista sénior); Petra Packalén (asesora sénior, Educación)
Especialistas en la materia EDUFI:
Minna Bálint (asesora principal, Educación); Kati Costiander, (asesora principal, Educación); Nina Eskola (jefa de proyecto); Anu Halvari (asesora principal, Educación); Annamari Kajasto, (asesora principal, Educación); Katri Kuukka (asesora principal, Educación); Olli Määttä (asesor principal, Educación);
Yvonne Nummela (asesora principal, Educación) y Susanna Rajala (asesora sénior, Educación)

FRANCIA

Unité française d'Eurydice
Dirección de Evaluación, Proyección y Seguimiento del Desempeño (DEPP)
Ministerio de Educación Escolar y Asuntos de la Juventud
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribución de la unidad: Françoise Parillaud (experta) y Anne Gaudry-Lachet (Eurydice Francia)

GRECIA

Unidad de Eurydice Helénica
Dirección de Asuntos Europeos e Internacionales,
Dirección General de Asuntos Internacionales y Europeos,
Diáspora Helénica y Educación Intercultural
Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos
37 Andrea Papandreou Street (Office 2172)
15180 Amarousion (Attiki)
Contribución de la unidad: Georgia Fermeli (consejera A' de Ciencias) y Thalia Chatzigiannoglou (consejera B' de Lenguas Extranjeras), Instituto de Política Educativa

HUNGRÍA

Unidad Húngara de Eurydice
Autoridad Educativa
19-21 Maros Str.
1122 Budapest
Contribución de la unidad: Róza Szabó (experto, Autoridad Educativa) y Sara Hatony (NU)

IRLANDA

Unidad de Eurydice
Department of Education and Skills
Sección International
Marlborough Street
Dublin 1 – DO1 RC96
Contribución de la unidad: Maria Lorigan y Pádraig MacFhlannchadha

ISLANDIA

Unidad de Eurydice
Dirección de Educación
Víkurhvarf 3
203 Kópavogur
Contribución de la unidad: Hulda Skogland

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contribución de la unidad: Simona Baggiani;
experta: Diana Saccardo (dirigente tecnica, Ministero dell'Istruzione e del Merito)

LETONIA

Unidad de Eurydice
Agencia Estatal de Desarrollo Educativo
Vaļņu street 1 (5.ª planta)
1050 Riga
Contribución de la unidad: Rita Kursite

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Contribución de la unidad: Belgin Amann, Unidad Eurydice, Oficina de Educación de Liechtenstein y
Barbara Ospelt-Geiger, experta, Oficina de Educación de Liechtenstein

LITUANIA

Unidad de Eurydice
Agencia Nacional de Educación
K. Kalinausko Street 7
03107 Vilnius
Contribución de la unidad: Eglė Petronienė y Beata Valungevičienė (expertas externas)

LUXEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORE ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 - étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Contribución de la unidad: Claude Sevenig (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) – Service des relations internationales), Nevena Zhelyazkova (MENJE – Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) – Division du traitement de données sur la qualité de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative) y Annick Bartocci (MENJE – Service de l'enseignement secondaire (ES))

MALTA

Ministerio de Educación, Deporte, Juventud, Investigación e Innovación
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Contribución de la unidad: Jeannine Vasallo

MONTENEGRO

Unidad de Eurydice
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Contribución de la unidad: Divna Paljevic del Centro de Exámenes y Fadila Kajevic de la Oficina de servicios educativos

MACEDONIA DEL NORTE

Agencia Nacional de Movilidad y Programas EducativosEuropeos
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No. 17
1000 Skopje
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

NORUEGA

Unidad de Eurydice
Dirección de Educación Superior y Capacidades
Postboks 1093,
5809 Bergen
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

PAÍSES BAJOS

Eurydice Países Bajos
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

POLONIA

Unidad Polaca de Eurydice
Fundación para el Desarrollo del Sistema Educativo
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
Contribución de la unidad: Beata Platos-Zielińska; expertas nacionales: Agata Gajewska-Dyszkiewicz y Katarzyna Paczuska (Instituto de Investigación Educativa)

PORTUGAL

Unidad portuguesa de Eurydice
Dirección General de Estadísticas de Educación y Ciencia
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contribución de la unidad: Isabel Almeida y Margarida Leandro, en colaboración con la Dirección General de Educación; expertas externas: Helena Peralta y Joana Viana (Instituto de Educación- Universidad de Lisboa)

REPÚBLICA CHECA

Unidad de Eurydice
Agencia Nacional Checa para la Educación e Investigación Internacional
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribución de la unidad: Jana Halamová, Radka Topinková; expertas: Eva Tučková y Marie Černíková

RUMANÍA

Unidad de Eurydice
Agencia Nacional de Programas Comunitarios en el Ámbito de la Educación y Formación Profesional
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Contribución de la unidad: Veronica – Gabriela Chirea, en cooperación con los expertos: Manuela Delia Anghel (Ministerio de Educación), Rodica Diana Cherciu (Ministerio de Educación) y Ciprian Fartuşnic (Centro Nacional de Política y Evaluación en Educación – Unidad de Investigación en Educación)

SERBIA

Unidad Serbia de Eurydice
Fundación Tempus
Zabljacka 12
11000 Belgrade
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

SUECIA

Unidad de Eurydice
Universitets- och högskolerådet/
Consejo Sueco de Educación Superior
4030
171 04 Solna
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

SUIZA

Unidad de Eurydice
Congreso de Ministros Cantonales de Educación (EDK) de Suiza
Speichergasse 6
3001 Berna
Contribución de la unidad: Alexander Gerlings

TURQUÍA

Unidad de Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribución de la unidad: Osman Yıldırım Uğur; experto: Prof. Dr. Cem Balcikanli

Ponerse en contacto con la UE

EN PERSONA

En toda Europa hay cientos de centros locales de información de la UE.
Aquí encontrará la dirección del centro más cercano: https://europa.eu/european-union/contact_en

POR TELÉFONO O CORREO ELECTRÓNICO

Europe Direct es un servicio que responde a sus preguntas acerca de la Unión Europea. Puede contactar con este servicio:
– por teléfono gratuito: 00 800 6 7 8 9 10 11 (algunos operadores pueden cobrar por estas llamadas),
– en el siguiente número: +32 22999696, o
– por correo electrónico a través de: https://europa.eu/european-union/contact_en

Encontrar información sobre la UE

EN LÍNEA

Encontrará información en todas las lenguas oficiales de la Unión Europea en el sitio web Europa: europa.eu

PUBLICACIONES DE LA UE

Puede descargar o solicitar publicaciones de la UE gratuitas o de pago de EU Bookshop en: https://op.europa.eu/en/web/general-publications/publications.
Puede obtener varias copias de publicaciones gratuitas poniéndose en contacto con Europe Direct o con un centro de información local (véase https://europa.eu/european-union/contact_en).

LEGISLACIÓN EUROPEA Y DOCUMENTOS RELACIONADOS

Para acceder a información legal de la UE, incluida toda la legislación de la UE desde 1951 en todas las lenguas oficiales, visite el portal EUR-Lex: https://eur-lex.europa.eu/

DATOS ABIERTOS DE LA UE

El portal de datos abiertos de la UE (https://data.europa.eu/en) proporciona acceso a conjuntos de datos de la UE. Los datos se pueden descargar y reutilizar de forma gratuita, tanto para fines comerciales como no comerciales.

EC-XA-22-001-ES-N

Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023

Informe Eurydice

La edición 2023 de Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa muestra las principales políticas educativas aplicadas a la enseñanza y aprendizaje de lenguas en 39 sistemas educativos europeos En ella se analizan cuestiones sobre el número y la variedad de lenguas extranjeras que se estudian, el tiempo de instrucción dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, el tipo de apoyo que se ofrece al alumnado inmigrante recién llegado en relación con el aprendizaje de la lengua, la movilidad transnacional del profesorado de lenguas extranjeras, entre otros muchos temas.

El informe contiene 51 indicadores que están organizados en cinco capítulos diferentes: Contexto, Organización, Participación, Profesorado y Procesos Educativos. Para elaborar los indicadores se ha recurrido a diversas fuentes, como la Red Eurydice, Eurostat y los estudios internacionales PISA y TALIS de la OCDE. Los datos de Eurydice cubren todos los países de la Unión Europea, además de Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Norte, Noruega, Serbia y Turquía.

La Red Eurydice se encarga de analizar y explicar la organización y funcionamiento de los diferentes sistemas educativos europeos. La red elabora descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparativos sobre distintos temas específicos, indicadores y estadísticas. Todas las publicaciones de Eurydice están disponibles de manera gratuita en la página web de Eurydice y en formato impreso previa petición. El objetivo de Eurydice es promover el entendimiento, la cooperación, la confianza y la movilidad a nivel europeo e internacional. La red está integrada por unidades nacionales de distintos países europeos, coordinadas por la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA).

Para obtener más información sobre Eurydice, consulte:
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/

Oficina de Publicaciones de la Unión Europea

ISBN 978-92-9488-531-9
doi:10.2797/543862