



Comisión  
Europea

# Datos clave sobre la enseñanza de lenguajes en la escuela en Europa

Edición 2023 | Informe  
Eurydice



Deporte  
Jean Monnet  
Jóvenes  
Educación superior  
Educación y formación  
profesional  
Educación de adultos

Erasmus+  
Enriquecer vidas, abrir mentes

Educación escolar

**Puede obtenerse más información sobre la Unión Europea en Internet (<http://europa.eu>).**

**Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2023**

Imprimir ISBN 978-92-9488-108-3 ISSN 1830-2076 doi:10.2797/737474 EC-XA-22-001-EN-C

PDF ISBN 978-92-9488-107-6 doi:10.2797/529032 EC-XA-22-001-EN-N

© **Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, 2023**

La política de reutilización de la Comisión se aplica mediante la Decisión 2011/833/UE de la Comisión, de 12 de diciembre de 2011, relativa a la reutilización de 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 Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esto significa que se permite la reutilización, siempre que se dé el crédito apropiado y se indiquen los cambios.

Para cualquier uso o reproducción de elementos que no sean propiedad de la UE, es posible que sea necesario solicitar permiso directamente a los respectivos titulares de derechos. La UE no posee los derechos de autor en relación con ninguna imagen que no lleve el indicador de derechos de autor © Unión Europea.

#### CRÉDITOS

Foto de portada: © Julia Tim/stock.adobe.com; © todo bagel/stock.adobe.com;

© Alice/stock.adobe.com; © VectorPunks/stock.adobe.com;

© ok\_creation/stock.adobe.com.



## *Eŭropo Demokratio Esperanto*

Documento preparado por Pierre Dieumegard para [Europa-Democracia-Esperanto](#)

El objetivo de este documento «provisional» es permitir que más personas en la Unión Europea tengan conocimiento de los documentos producidos por la Unión Europea (y financiados por sus impuestos). **Sin traducciones, las personas están excluidas del debate.**

El documento [solo estaba](#) en inglés en un archivo pdf. A partir de este archivo inicial, hicimos un archivo odt, preparado por el software Libre Office, para la traducción automática a otros idiomas. [Los resultados ya están disponibles en todos los idiomas oficiales.](#)

**Es deseable que la administración de la UE se haga cargo de la traducción de documentos importantes. Los «documentos importantes» no son solo leyes y regulaciones, sino también la información importante necesaria para tomar decisiones informadas en conjunto.**

Para discutir juntos nuestro futuro común y permitir traducciones confiables, el idioma internacional esperanto sería muy útil debido a su simplicidad, regularidad y precisión.

Póngase en contacto con nosotros:

[Kontakto \(europokune.eu\)](mailto:europokune.eu)

<https://e-d-e.org/-Kontakti-EDE>



# Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en la escuela en Europa Edición de 2023

Informe Eurydice

Este documento ha sido publicado por la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA; Plataforma, Unidad de Estudios y Análisis).

**Por favor, cite esta publicación como:**

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2023. *Datos clave sobre la enseñanza de lenguas en la escuela en Europa — edición 2023*, Informe Eurydice, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Manuscrito terminado en febrero de 2023.

© Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, 2023

Se autoriza la reproducción siempre que se reconozca la fuente.

Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura

Unidad de Plataformas, Estudios y Análisis

Avenue du Bourget 1 (J-70 — Unidad A6)

Be-1049 Bruselas

Tel. + 32 22995058

Fax + 32 22921971

Correo electrónico: [eacea-eurydice@ec.europa.eu](mailto: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 significan los límites de mi mundo». Pero cuando tu idioma se convierte en dos idiomas, tres idiomas o diez idiomas, entonces los límites realmente comienzan a desdibujarse. En los idiomas, pensamos, sentimos, imaginamos y planificamos. Dictan cómo comunicamos nuestro conocimiento, creencia, experiencia, deseo. El lenguaje es cómo nos revelamos y cómo entendemos a los demás. Después de todo, usamos lenguajes para traer cambios en la sociedad e inventar nuestro futuro.

Por lo tanto, las lenguas son fundamentales para nuestras vidas y

desempeñan un papel fundamental en la educación. Europa es un continente lingüísticamente diverso. La diversidad lingüística es también una realidad en muchas de nuestras escuelas. Esta realidad brinda oportunidades ricas a todos los estudiantes, especialmente al fomentar su interés en el mundo entero y el desarrollo de sus habilidades interculturales. Sin embargo, tenemos que prestar atención para apoyar adecuadamente a los estudiantes que aprenden en la escuela en otro idioma que no sea su hogar o los primeros idiomas.

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

En el ámbito de la educación, más concretamente, nuestro objetivo es construir un Espacio Europeo de Educación en el que todos los jóvenes reciban 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 y más allá. De hecho, desde hace muchos años, hemos seguido una política que anima a todos los jóvenes a adquirir competencias lingüísticas extranjeras desde una edad temprana, de modo que al final de la educación secundaria sean capaces de dominar dos idiomas, además del idioma de la escolarización. Los esfuerzos deben continuar e incluso acelerarse en esta dirección.

Para tener éxito en proporcionar educación de idiomas de calidad en las escuelas, abogamos por un enfoque integral para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Nuestro enfoque abarca el multilingüismo en las escuelas y promueve el desarrollo de la conciencia general del lenguaje entre los educadores. Por ejemplo, fomenta la enseñanza colaborativa entre profesores de idiomas y otros profesores, utilizando enfoques de enseñanza innovadores, inclusivos y multilingües, y promoviendo experiencias de aprendizaje en el extranjero para estudiantes y profesores, a través del programa Erasmus +.

Este informe proporciona datos y análisis comparativos para una visión instructiva de la enseñanza de idiomas en los países europeos. Por ejemplo, puede descubrir que en toda la UE, los estudiantes de educación primaria están aprendiendo una lengua extranjera desde una edad más joven que nunca. Y el inglés es el idioma extranjero más aprendido, con más del 98 % de los estudiantes de educación secundaria inferior que lo aprenden a nivel de la UE.

Sin embargo, con respecto a la segunda lengua extranjera se requieren más esfuerzos, ya que no vemos una mejora notable.

Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

Estoy seguro de que este informe será de gran apoyo a los responsables políticos de la educación y a las partes interesadas, diseñando e implementando políticas en el campo y trabajando, en última instancia, para mejorar la enseñanza de idiomas en nuestras escuelas y promover activamente la diversidad lingüística.

Mariya Gabriel

Comisario responsable de Innovación, Investigación, Cultura, Educación y Juventud

## Tabla de Contenidos

PRÓLOGO.....	6
CÓDIGOS Y ABREVIATURAS.....	12
INTRODUCCIÓN.....	14
RESUMEN EJECUTIVO.....	18
CAPÍTULO A: CONTEXTO.....	26
CAPÍTULO B — ORGANIZACIÓN.....	36
SECCIÓN I — ESTRUCTURAS.....	36
SECCIÓN II — DIVERSIDAD DE LENGUAS OFRECIDAS.....	50
CAPÍTULO C PARTICIPACIÓN.....	67
SECCIÓN I — NÚMERO DE LENGUAS EXTRANJERAS APRENDIDAS POR LOS ESTUDIANTES.....	67
SECCIÓN II — LENGUAS EXTRANJERAS APRENDIDAS POR LOS ESTUDIANTES.....	82
CAPÍTULO D LOS PROFESORES.....	100
SECCIÓN I — CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN.....	100
SECCIÓN II — MOVILIDAD TRANSNACIONAL.....	110
CAPÍTULO E PROCESOS DE ENSEÑANZA.....	121
SECCIÓN I — TIEMPO DE INSTRUCCIÓN Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE.....	121
SECCIÓN II — MEDIDAS DE APOYO A LAS PRUEBAS Y AL APRENDIZAJE DE IDIOMAS.....	141
REFERENCIAS.....	148
GLOSARIO.....	150
BASES DE DATOS Y TERMINOLOGÍA ESTADÍSTICA.....	155
ANEXOS.....	157
ANEXO 1: DATOS ESTADÍSTICOS DETALLADOS.....	157
ANEXO 2: CLIL EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA GENERAL.....	175
RECONOCIMIENTOS.....	180



## Índice de la figura

Figura A1: Lenguas estatales y lenguas regionales, minoritarias o no territoriales con estatuto oficial, 2021/2022.....	27
Figura A2: Porcentaje de estudiantes de 15 años que hablan principalmente un idioma diferente en casa que el idioma de la educación, 2018.....	30
Figura A3: Porcentajes de estudiantes inmigrantes y no inmigrantes de 15 años, por idioma hablado en casa, 2018.....	33
Figura A4: Porcentaje de estudiantes de 15 años que asisten a escuelas donde más del 25 % de los estudiantes hablan principalmente un idioma diferente en casa que el idioma de la escuela, 2018.....	35
Figura B1: Edades a partir de las cuales la primera y segunda lenguas extranjeras son asignaturas obligatorias para todos los estudiantes de educación preescolar, primaria o secundaria general (CINE 0-3), 2021/2022.....	38
Figura B2: Período durante el cual el aprendizaje de una lengua extranjera fue obligatorio en la enseñanza preescolar, primaria o secundaria general (CINE 0-3) en 2021/2022, y las diferencias a partir de 2002/2003.....	40
Figura B3: Período durante el cual el aprendizaje de dos lenguas extranjeras fue obligatorio en la enseñanza primaria o secundaria general (CINE 1-3) en 2021/2022, y las diferencias con respecto a 2002/2003.....	43
Figura B4: Lenguas extranjeras previstas como derecho y asignaturas obligatorias para todos los estudiantes de enseñanza primaria o secundaria general (CINE 1-3), 2021/2022.....	45
Figura B5: Diferencia entre estudiantes de educación general y estudiantes de EFP en el número de años pasados aprendiendo una lengua extranjera como asignatura obligatoria, 2021/2022.....	47
Figura B6: Diferencia entre estudiantes de educación general y estudiantes de EFP en el número de años pasados aprendiendo dos lenguas extranjeras simultáneamente como asignaturas obligatorias, 2021/2022.....	48
Figura B7: Lenguas extranjeras específicas obligatorias para todos los estudiantes de enseñanza primaria y secundaria inferior (CINE 1-2), 2021/2022.....	51
Figura B8: Lenguas extranjeras especificadas en los documentos de dirección de primer nivel para la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2021/2022.....	53
Figura B9: Lenguas regionales o minoritarias específicamente mencionadas en los documentos de dirección de primer nivel para la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2021/2022.....	57
Figura B9: Lenguas regionales o minoritarias específicamente mencionadas en los documentos de dirección de primer nivel para la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2021/2022.....	58
Figura B10: El estudio del griego clásico y el latín en la enseñanza secundaria general (CINE 2-3), 2021/2022.....	61
Figura B11: Derecho a la enseñanza de idiomas en el hogar para estudiantes de origen migrante en la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2021/2022.....	63
Figura B12: Existencia de programas CLIL y situación de las lenguas utilizadas en el CLIL en la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2021/2022.....	65
Figura C1.a: Porcentaje de estudiantes que aprenden lenguas extranjeras en la enseñanza primaria (CINE 1), por número de lenguas, 2020.....	69
Figura C1.b: Porcentaje de estudiantes que aprenden al menos una lengua extranjera en la enseñanza primaria (CINE 1), por edad, 2020.....	69
Figura C2: Tendencias en el porcentaje de estudiantes que aprenden al menos una lengua extranjera en la educación primaria (CINE 1), 2013 y 2020.....	71
Figura C3: Porcentaje de estudiantes que aprenden lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2), por número de lenguas, 2020.....	73

Figura C4: Tendencias en el porcentaje de estudiantes que aprenden dos o más lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2), 2013 y 2020.....	74
Figura C5: Porcentaje de estudiantes que aprenden lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria superior (CINE 3), por número de lenguas, 2020.....	76
Figura C6: Tendencias en el porcentaje de estudiantes que aprenden dos o más lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria superior (CINE 3), 2013 y 2020.....	78
Figura C7: Número medio de lenguas extranjeras aprendidas por estudiante en la enseñanza primaria y secundaria (CINE 1–3), 2020.....	80
Figura C8: El idioma extranjero más aprendido en la enseñanza primaria y secundaria (CINE 1–3), 2020...83	
Figura C9: Países con un alto porcentaje de estudiantes (más del 90 %) que aprenden inglés en educación primaria y secundaria (CINE 1–3), 2020.....	85
Figura C10: El segundo idioma extranjero más aprendido en la enseñanza primaria y secundaria (CINE 1–3), 2020.....	87
Figura C11: Idiomas extranjeros distintos del inglés, francés, alemán y español aprendidos por al menos el 10 % de los estudiantes de educación primaria y secundaria general (CINE 1–3), 2020.....	88
Figura C12: Tendencias en los porcentajes de estudiantes que aprenden inglés en la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2013 y 2020.....	90
Figura C13: Tendencias en los porcentajes de estudiantes que aprenden francés en la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2013 y 2020.....	92
Figura C14: Tendencias en los porcentajes de estudiantes que aprenden alemán en la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2013 y 2020.....	94
Figura C15: Tendencias en el porcentaje de estudiantes que aprenden español en la enseñanza secundaria general (CINE 2–3), 2013 y 2020.....	96
Figura C16: Diferencias en los porcentajes de estudiantes que aprenden inglés en general y educación secundaria superior profesional (CINE 3), 2020.....	99
Figura D1: Grado de especialización en asignaturas de profesores de lenguas extranjeras en educación primaria (CINE 1), 2021/2022.....	101
Figura D2: Cualificaciones requeridas para trabajar en escuelas que imparten instrucción CLIL tipo A en educación primaria y secundaria general (CINE 1–3), 2021/2022.....	103
Figura D3: Porcentaje de profesores de enseñanza secundaria inferior (CINE 2) que han recibido formación en enseñanza en entornos multilingües o multiculturales, 2018.....	106
Figura D4: Ejemplos de términos clave que describen actividades de DPC relacionadas con la «concienciación lingüística en las escuelas», 2021/2022.....	109
Figura D5: Existencia de recomendaciones de alto nivel sobre el contenido de ITE para futuros profesores de lenguas extranjeras y el período que debe pasarse en el país de destino, 2021/2022.....	111
Figura D6: Porcentaje de profesores de idiomas extranjeros modernos en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2) que han estado en el extranjero con fines profesionales, 2013 y 2018.....	113
Figura D7: Planes de financiación proporcionados por las autoridades de alto nivel para apoyar la movilidad transnacional de los profesores de lenguas extranjeras en la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1–3), 2021/2022.....	114
Figura D8: Porcentaje de profesores de idiomas extranjeros modernos móviles en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2) que han viajado al extranjero con fines profesionales con el apoyo de un programa de movilidad, 2018.....	116
Figura D9: Porcentaje de profesores móviles en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2), por motivos profesionales para viajar al extranjero, a nivel de la UE, 2018.....	118
Figura D10: Porcentaje de profesores de idiomas extranjeros móviles en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2) en estancias largas y cortas en el extranjero, 2018.....	120

Figura E1: Número de horas de enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras durante un año teórico en la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo y primaria, 2020/2021.....	123
Figura E2: Número de horas por año teórico asignadas a la enseñanza de la primera y segunda lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en la enseñanza general obligatoria a tiempo completo, 2020/2021.....	126
Figura E3: Relación entre el tiempo de instrucción de la primera lengua extranjera y el número de grados durante los cuales se imparte esta lengua en la enseñanza general obligatoria a tiempo completo, 2020/2021.....	129
Figura E4: Tiempo de instrucción asignado a lenguas extranjeras como asignatura obligatoria, como proporción del tiempo total de instrucción en la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo, 2020/2021.....	132
Figura E5: Cambios (en porcentajes) en el tiempo mínimo de instrucción recomendado por año teórico asignado a lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias entre 2013/2014 y 2020/2021.....	134
Figura E6: Nivel mínimo previsto de realización para la primera y segunda lenguas extranjeras al final de la enseñanza secundaria superior inferior y general (CINE 2–3), 2021/2022.....	138
Figura E7: Lenguas extranjeras probadas a través de pruebas nacionales en la enseñanza secundaria superior general (CINE 3), 2021/2022.....	142
Figura E8: Pruebas de la lengua de escolarización al final de la educación preescolar (CINE 0) o al comienzo de la enseñanza primaria (CINE 1), 2021/2022.....	145
Figura E9: Medidas de apoyo al aprendizaje de idiomas para los estudiantes migrantes recién llegados en la enseñanza primaria y secundaria inferior (CINE 1-2), 2021/2022.....	147

## CÓDIGOS Y ABREVIATURAS

### Códigos de país

Unión Europea de la UE	¿POR QUÉ? Italia	<b>Asociación Europea de Libre Comercio y países candidatos</b>
	CY Chipre	AL Albania
<b>Estados miembros</b>	LV Letonia	BA Bosnia y Herzegovina
SER Bélgica	¿QUÉ? Lituania	CH Suiza
Ser fr Bélgica — Comunidad Francesa	LU Luxemburgo	¿POR QUÉ? Islandia
Ser de Bélgica — Habla alemana community	EN HU Hungría	LI Liechtenstein
Ser nl Bélgica — Comunidad Flamenca	MT Malta	A MÍ Montenegro
BG Bulgaria	NL Países Bajos	MK Macedonia del Norte
CZ Chequia	EN LA Austria	NO Noruega
DK Dinamarca	PL Polonia	RS Serbia
DE Alemania	PT Portugal	TR Türkiye
EE Estonia	RO Rumanía	
IE Irlanda	SI Eslovenia	
EL Grecia	SK Eslovaquia	
ES España	FI Finlandia	
FR Francia	SE Suecia	
RRHH Croacia		

### Otros códigos

(:): o: Datos no disponibles

No participar en la recopilación de datos

(-) o — No aplicable

### Abreviaturas y acrónimos

CEFR Marco común europeo de referencia para las lenguas

CLIL Contenido y Aprendizaje Integrado de Lenguaje

CPD desarrollo profesional continuo

ECTS Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos

CINE Clasificación Internacional Uniforme de la Educación

Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

ISO Organización Internacional de Normalización

¡ESO ES! formación inicial del profesorado

OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PISA Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes

TALIS Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje

EL VETERINARIO educación y formación profesional

## INTRODUCCIÓN

Los idiomas son parte de la cultura. Como tal, contribuyen plenamente a la construcción de identidades personales y colectivas. De hecho, cada idioma ofrece una visión específica de la vida. Por lo tanto, la diversidad lingüística es valorada y apreciada en las sociedades democráticas. Los lenguajes también son herramientas sofisticadas que permiten a los seres humanos entablar relaciones significativas entre sí y relacionarse con el mundo en general. Ser competente en idiomas 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 traídas por los migrantes. Desde el principio, el respeto de la diversidad lingüística ha sido visto como 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 idiomas tiene un papel esencial que desempeñar en la realización del proyecto europeo. Las competencias efectivas en más de una lengua influyen directamente en la capacidad de los ciudadanos europeos para beneficiarse de la educación, la formación y las oportunidades de trabajo en toda Europa (2). El aprendizaje de idiomas también puede reforzar la dimensión europea en la educación y la formación: desarrolla el interés de los alumnos, la comprensión y la apreciación de otras culturas y, en última instancia, fomenta una identidad europea inclusiva y abierta a otras culturas.

Las competencias lingüísticas constituyen el núcleo de la visión de un Espacio Europeo de Educación establecida en la Comunicación de la Comisión Europea titulada «Fortalecimiento de la identidad europea a través de la educación y la formación». En consonancia con esta inspiradora perspectiva, Europa debería ser un lugar donde «el aprendizaje, el estudio y la investigación no se vean obstaculizados por las fronteras». Un continente... donde, además de la lengua materna, hablar otras dos lenguas se ha convertido en la norma<sup>3</sup>. Fomentar el aprendizaje de idiomas y el multilingüismo también forma parte de la visión de una educación de alta calidad y clave para la movilidad, la cooperación y el entendimiento mutuo a través de las fronteras.

La alfabetización y las competencias multilingües se encuentran efectivamente entre las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente, incluidas en el marco de referencia europeo (4).

Garantizar que todos los estudiantes se beneficien 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<sup>5</sup>Barcelona. Este objetivo se reiteró recientemente en la Recomendación del Consejo de mayo de 2019 sobre un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Más

1 La Unión «respetará su rica diversidad cultural y lingüística y velará por que se proteja y mejore el patrimonio cultural de Europa» (artículo 3, apartado 4)

2 «Las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes» (Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, DO C 189 de 4.6.2018).

3 Comunicación de la Comisión — Fortalecimiento de 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, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, DO 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.

concretamente, la Recomendación invita a los Estados miembros a que «[e]xploren formas de ayudar a todos los jóvenes a adquirir antes del final de la enseñanza secundaria superior y de la formación, además de las lenguas de escolarización, en la medida de lo posible, un nivel de competencia en al menos otra lengua europea que les permita utilizar eficazmente la lengua con fines sociales, de aprendizaje y profesionales, y fomentar la adquisición de una lengua adicional (tercera) a un nivel que les permita interactuar con cierto grado de fluidez» <sup>(6)</sup>.

De hecho, la Recomendación del Consejo de 2019 lleva el objetivo un paso más allá, ya que su objetivo es cambiar la mentalidad de los responsables políticos y los profesionales de la educación, inspirándolos a adoptar políticas integrales de educación de idiomas y métodos y estrategias de enseñanza de idiomas innovadores e inclusivos. El objetivo es mejorar las competencias lingüísticas generales de los estudiantes, es decir, sus competencias en el idioma de la escolarización, las lenguas extranjeras <sup>(7)</sup> y las lenguas de origen en el caso específico de los niños de origen multilingüe.

Este enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas puede lograrse, en particular, apoyando el desarrollo de la conciencia lingüística en las escuelas, lo que requiere la participación de todo el personal de la escuela en la reflexión continua sobre la dimensión lingüística en todas las facetas de la vida escolar. Las escuelas conscientes de los idiomas deben proporcionar un marco inclusivo para el aprendizaje de idiomas, valorando la diversidad lingüística de los alumnos y utilizándola como recurso de aprendizaje, al tiempo que implican a los padres, otros cuidadores y la comunidad local en general en la educación de idiomas.

Más recientemente, la Resolución del Consejo sobre un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación hacia el Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030), adoptada en febrero de 2021<sup>8)</sup>, señalaba el apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y el multilingüismo como una acción concreta para la cooperación europea con el fin de garantizar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito en la educación y la formación.

Por último, la Recomendación del Consejo recientemente adoptada sobre los itinerarios para el éxito escolar <sup>(9)</sup> tiene por objeto promover mejores resultados educativos para todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias particulares (por ejemplo, antecedentes socioeconómicos), y el bienestar en la escuela. En este contexto, se destacan las necesidades específicas de los estudiantes de origen migrante, en particular en términos de apoyo al aprendizaje de idiomas.

## CONTENIDO DEL INFORME

Esta quinta edición de *datos clave sobre la enseñanza de idiomas en la escuela en Europa*, que, naturalmente, se basa en la edición anterior, proporciona datos fiables sobre muchas cuestiones

- 6 Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, sobre un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (DO C 189 de 5.6.2019, p. 17).
- 7 La encuesta de la Unión Europea sobre las competencias de los estudiantes en lenguas extranjeras mostró que solo el 42 % de los estudiantes de 15 años evaluados alcanzaron un 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 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación hacia el Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030), DO C 66 de 26.2.2021.
- 9 Recomendación del Consejo, de 28 de noviembre de 2022, relativa a las vías para el éxito escolar y que sustituye a la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, sobre políticas para reducir el abandono escolar prematuro (DO C 469 de 9.12.2022).

relacionadas con la enseñanza de idiomas en las escuelas de Europa. Las lenguas extranjeras son el punto focal de esta publicación, aunque también se tengan en cuenta otras lenguas (lenguas regionales o minoritarias, lenguas clásicas, etc.). El enfoque de la investigación es el marco político en el que se lleva a cabo la enseñanza de idiomas extranjeros. Sin embargo, cuando están disponibles, los datos estadísticos ayudan a proporcionar una imagen más fundamentada.

Este informe incluye 51 indicadores. Cada uno de ellos contiene gráficos, texto explicativo y un encabezamiento que resume el hallazgo principal. Los indicadores se organizan en cinco capítulos:

El capítulo A comienza esbozando todas las lenguas oficiales de Europa y continúa discutiendo la diversidad lingüística en las aulas actuales.

En el capítulo B se analiza la provisión de idiomas extranjeros en el plan de estudios. La primera sección se centra en el número de lenguas extranjeras proporcionadas, mientras que la segunda describe las lenguas específicas que se proporcionan.

El capítulo C se centra en las tasas de participación de los estudiantes en el aprendizaje de idiomas. La primera sección investiga el número de lenguas extranjeras aprendidas por los estudiantes según el nivel educativo y el camino, mientras que la segunda explora qué estudiantes de idiomas extranjeros aprenden.

El capítulo D está dedicado a los profesores (lenguas extranjeras). La primera sección aborda una serie de cuestiones relacionadas con las cualificaciones de los profesores, su grado de especialización en la materia y las oportunidades de formación que tienen. La segunda sección examina la movilidad transnacional de los profesores de lenguas extranjeras.

El capítulo E comienza investigando el tiempo de instrucción dedicado a las lenguas extranjeras y los resultados esperados de aprendizaje de los dos primeros estudiantes de idiomas extranjeros. También examina las pruebas de idiomas y las medidas de apoyo para los estudiantes migrantes en la educación general.

Los capítulos van acompañados de un glosario que explica los conceptos clave utilizados. En los anexos se proporciona información complementaria sobre diversos aspectos del informe.

## FUENTES DE DATOS Y METODOLOGÍA

La principal fuente de datos para este informe es la Red Eurydice, que proporcionó información cualitativa sobre las políticas y medidas en el ámbito de la enseñanza de idiomas (extranjeros) en las escuelas. Esta información se recopiló a través de un cuestionario completado en enero y febrero de 2022 por expertos/representantes nacionales de la red. La principal fuente de información son los reglamentos/recomendaciones, los planes de estudio y otros documentos de orientación emitidos por las autoridades educativas de alto nivel. El año de referencia es el año escolar 2021/2022. También se utilizó información de la recogida conjunta de datos de Eurydice-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) 2020/2021 sobre el tiempo de instrucción (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021.a).

Los datos de Eurydice se complementan con datos de Eurostat y datos de dos encuestas internacionales realizadas por la OCDE: el Programa 2018 para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje 2018 (TALIS). Los datos estadísticos de Eurostat, con el año 2019/2020 como año de referencia, proporcionan información sobre las tasas de participación de los estudiantes en el aprendizaje de idiomas en las escuelas. El cuestionario de estudiantes para el PISA 2018 se utilizó para calcular la proporción de estudiantes que hablan un idioma en casa que no sea el idioma de la escuela. El cuestionario de profesores para el TALIS 2018 se utilizó para dar una idea de la movilidad



transnacional de los profesores de idiomas (extranjeros) y sus oportunidades de formación para enseñar en escuelas multilingües.

Este informe se centra principalmente en la enseñanza primaria y secundaria general. Sin embargo, algunos indicadores abarcan la educación preescolar y la educación secundaria profesional. En la mayoría de los casos, solo se incluyen escuelas públicas (excepto Bélgica, Irlanda y los Países Bajos, donde se tienen en cuenta las escuelas privadas dependientes del gobierno).

El informe abarca 39 sistemas de educación y formación en los 37 países miembros<sup>10</sup>) 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 Türkiye).

Durante el curso escolar 2021/2022, que es el año de referencia para la mayoría de los indicadores, las medidas específicas aplicadas 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 se informan en esta publicación, que presenta el contexto «normal» en el que los estudiantes están aprendiendo lenguas (extranjeras).

---

10 El número de sistemas de educación y formación es superior al número de países. Esto se debe a que Bélgica cuenta con tres sistemas de educación y formación (Comunidad Francesa de Bélgica, Comunidad Flamenca de Bélgica y Comunidad Alemana de Bélgica).

## RESUMEN EJECUTIVO

La diversidad lingüística forma parte del ADN europeo. El mosaico de lenguas europeas incluye no solo las lenguas oficiales de los países, sino también las lenguas regionales o minoritarias habladas durante siglos en territorio europeo, por no hablar de las lenguas traídas por los migrantes. En este contexto, el aprendizaje de idiomas es una necesidad para muchas personas; además, es una oportunidad para todos, que conduce a nuevos trabajos u oportunidades de estudio. Además, como parte de la cultura, las lenguas contribuyen a la construcción de identidades personales y colectivas. De hecho, cada idioma ofrece una visión específica de la vida. Por lo tanto, la diversidad lingüística es valorada y apreciada en las sociedades democráticas.

El aprendizaje de idiomas tiene un papel esencial que desempeñar a la hora de hacer realidad el proyecto europeo, en particular en la consecución del Espacio Europeo de Educación <sup>(11)</sup>, un verdadero espacio común para una educación de alta calidad y un aprendizaje permanente para todos, a través de las fronteras. En este contexto, se reconoce que el multilingüismo es 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, como se indica en la Recomendación del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente <sup>(12)</sup>.

La Recomendación del Consejo de 2019 sobre un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas tiene por objeto mejorar las competencias lingüísticas generales de los estudiantes. Mejorar específicamente el aprendizaje de idiomas extranjeros en las escuelas también es un objetivo importante. A la vista de este objetivo, la Recomendación invita a los Estados miembros a «ayudar a todos los jóvenes a adquirir, antes del final de la enseñanza secundaria superior y de la formación —además de las lenguas de escolarización— en la medida de lo posible, un nivel de competencia en al menos otra lengua europea que les permita utilizar eficazmente la lengua con fines sociales, de aprendizaje y profesionales, y fomentar la adquisición de una lengua adicional (tercera) a un nivel que les permita interactuar con cierto grado de fluidez<sup>13</sup>».

La edición 2023 de *datos clave sobre la enseñanza de idiomas en la escuela en Europa* es la quinta edición del informe. Naturalmente, se basa en las cuatro publicaciones anteriores. Al igual que en las ediciones anteriores, esta nueva edición tiene la intención de contribuir al seguimiento de la evolución de las políticas en el ámbito de la enseñanza de idiomas (extranjeros) en las escuelas europeas. Mientras que las lenguas extranjeras están en el centro de la investigación, también se consideran otras lenguas (lenguas regionales o minoritarias, lenguas clásicas, etc.).

Más concretamente, este informe incluye 51 indicadores que abarcan una amplia gama de temas relevantes para la política lingüística (extranjera) a nivel de la Unión Europea (UE) y nacional, tales como:

- la provisión de idiomas (extranjeros) en el plan de estudios;
- el número y el rango de idiomas estudiados por los estudiantes;
- el tiempo de instrucción dedicado a la enseñanza de idiomas extranjeros;
- los niveles esperados de logro para la primera y segunda lengua extranjera;
- apoyo lingüístico para estudiantes migrantes recién llegados y enseñanza de idiomas en el hogar;
- perfiles y cualificaciones de profesores de idiomas extranjeros;
- la movilidad transnacional de los profesores de idiomas extranjeros.

---

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, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, DO C 189 de 4.6.2018.

13 Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, sobre un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (DO C 189 de 5.6.2019, p. 17).

La principal fuente de datos del informe es la Red Eurydice, que proporcionó información cualitativa sobre las políticas y medidas en el ámbito de la enseñanza de idiomas (extranjeros) en las escuelas (<sup>14</sup>). Los datos de Eurydice se complementan con datos de Eurostat y datos de dos encuestas internacionales realizadas por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos: el Programa 2018 para la Evaluación de Estudiantes Internacionales y la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje 2018 (<sup>15</sup>).

El informe abarca 39 sistemas educativos en los 37 países miembros<sup>16</sup>) 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 Türkiye).

### **En comparación con hace casi dos décadas, los estudiantes de educación primaria están aprendiendo un idioma extranjero desde una edad más temprana en la gran mayoría de los sistemas educativos.**

En la mayoría de los sistemas educativos, todos los estudiantes tienen que comenzar a aprender un idioma extranjero entre las edades de 6 y 8 años. En seis sistemas educativos (la Comunidad de habla alemana de Bélgica, Grecia, Chipre, Luxemburgo, Malta y Polonia), este requisito se impone incluso antes (véase el gráfico B1). En las últimas dos décadas, alrededor de dos tercios de los sistemas educativos han aumentado la duración del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras de 1 a 7 años. En todos los casos, este aumento se debe a la disminución de la edad inicial a la que la primera lengua extranjera es una asignatura obligatoria (véase el gráfico B2). Esta tendencia refleja el llamamiento realizado por el Consejo Europeo en su reunión de Barcelona de 2002, que invitó a los países de la UE a adoptar medidas para «mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana<sup>17</sup>».

La obligación de aprender al menos una lengua extranjera desde los primeros años de la educación primaria (o incluso la educación preescolar) en la mayoría de los sistemas educativos explica el muy alto porcentaje de estudiantes de educación primaria a nivel de la UE que aprenden al menos una lengua extranjera (86,1 %) en 2020 (véase el gráfico C1.a). En comparación con 2013, se trata de un aumento de 6,7 puntos porcentuales (véase la figura C2). En 2020, menos de la mitad de todos los estudiantes que asisten a la educación primaria aprendieron al menos una lengua extranjera en solo tres sistemas educativos (las comunidades francesa y flamenca de Bélgica y los Países Bajos) (véase el gráfico C1). En estos sistemas educativos, el aprendizaje de una lengua extranjera como asignatura obligatoria comienza relativamente tarde en la enseñanza primaria (véase el gráfico B1). Esto explica por qué la proporción, que afecta a los estudiantes en el conjunto de la educación primaria, es relativamente baja.

### **El aprendizaje de una segunda lengua extranjera generalmente comienza al final de la educación primaria o en la enseñanza secundaria inferior**

En 2020, a nivel de la UE, el 59,2 % de los estudiantes en el conjunto de la enseñanza secundaria inferior estaban aprendiendo dos lenguas extranjeras o más (véase el gráfico C3). Los estudiantes comienzan a aprender una segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria en los últimos años de la educación

---

14 El año de referencia es 2021/2022, excepto los datos sobre el 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, 2019/2020 es el año de referencia, excepto para las series temporales, para los que los años de referencia son 2012/2013 y 2019/2020. Los datos estadísticos de Eurostat proporcionan información sobre las tasas de participación de los estudiantes en las escuelas en el aprendizaje de idiomas. Los cuestionarios contextuales de las encuestas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos se utilizaron para abordar las cuestiones de los estudiantes que hablan un idioma distinto del idioma de la escolarización en el hogar (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) y la movilidad transnacional de los profesores de idiomas (extranjeros) y las oportunidades de formación para enseñar en escuelas multilingües (Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje).

16 El número de sistemas de educación y formación es mayor que el número de países. Esto se debe a que Bélgica tiene tres sistemas de educación y formación (Comunidad Francesa de Bélgica, Comunidad Flamenca de Bélgica y Comunidad Alemana de Bélgica).

17 Conclusiones de la Presidencia — Consejo Europeo de Barcelona 15 y 16 de marzo de 2002, C/02/930, p. 19.

primaria o en los primeros años de la educación secundaria inferior en la mayoría de los sistemas educativos (véase el gráfico B1). Sin embargo, existen otros patrones, que pueden explicar en parte la tasa general relativamente baja de estudiantes que estudian al menos dos lenguas extranjeras en este nivel de educación a nivel de la UE. Por ejemplo, en ocho sistemas educativos (Bulgaria, Hungría, Austria, Eslovenia, Eslovaquia, Liechtenstein, Noruega y Türkiye) el aprendizaje de dos lenguas extranjeras solo es obligatorio para todos los estudiantes de educación general cuando alcanzan el nivel secundario superior. Además, en siete sistemas educativos (la Comunidad Francesa de Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Croacia, Suecia y Albania), no existe ninguna política que haga que el aprendizaje de dos lenguas extranjeras sea un requisito para todos los estudiantes (véase el gráfico B1).

### **En algunos países, aprender dos idiomas es un derecho más que una obligación.**

En lugar de hacer obligatorias dos lenguas extranjeras para todos los estudiantes, los planes de estudios nacionales pueden proporcionar otras formas de garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender dos o más idiomas extranjeros. Por ejemplo, en España, Croacia y Suecia el aprendizaje de dos idiomas extranjeros nunca es un requisito para todos los estudiantes. Sin embargo, todos los estudiantes de educación general tienen derecho a hacerlo durante su escolarización. Esta oportunidad se ofrece por primera vez al comienzo de la enseñanza secundaria inferior (en España) o al final de la enseñanza primaria (en Croacia y Suecia) (véase el gráfico B4).

### **Entre 2013 y 2020, a nivel de la Unión Europea apenas hubo cambios en el porcentaje de estudiantes que aprenden al menos dos lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria inferior**

A escala de la UE, la proporción de estudiantes que aprenden al menos dos lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria inferior solo aumentó 0,8 puntos porcentuales entre 2013 y 2020. La diferencia fue inferior a 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 todavía era inferior al 90 % en 2020, lo que sugiere margen de mejora en las tasas de participación de los estudiantes que aprenden dos o más lenguas extranjeras (véase el gráfico C4).

En tres sistemas educativos, a saber, la Comunidad Flamenca de Bélgica, Chequia y Francia, el porcentaje creció al menos 15 puntos porcentuales. En otros dos países (Eslovenia y Eslovaquia), la tendencia era la contraria: la proporción de estudiantes de secundaria inferior que aprenden dos o más lenguas extranjeras disminuyó en más de 25 puntos porcentuales <sup>(18)</sup>. Se pueden identificar diferentes razones para estos cambios. Por ejemplo, en Eslovaquia la disminución puede estar relacionada con la supresión del requisito de que cada estudiante aprenda dos idiomas extranjeros durante la enseñanza secundaria inferior (véase el gráfico B3).

### **Los estudiantes de educación y formación profesional no tienen las mismas oportunidades de aprender dos idiomas extranjeros que sus homólogos en la educación general.**

En 2020, a escala de la UE, la proporción de estudiantes de educación y formación profesionales (EFP) en la enseñanza secundaria superior que aprendían dos idiomas o más era del 35,1 %. Esto es casi 25 puntos porcentuales menos que sus contrapartes en la educación general (60,0 %). En la enseñanza secundaria superior general, al menos el 90 % de los estudiantes aprendieron dos o más lenguas extranjeras en 13 sistemas educativos, mientras que en la enseñanza secundaria superior profesional, este porcentaje solo se alcanzó en Rumanía. Del mismo modo, solo hay un país en el que más del 30,0 % de los estudiantes de todo el conjunto de la enseñanza secundaria superior general no aprenden ninguna lengua extranjera (Portugal), frente a seis en la enseñanza secundaria superior profesional (Dinamarca, Alemania, Estonia, España, Lituania e Islandia) (véase el gráfico C5). En comparación con 2013, el porcentaje de estudiantes de EFP en la enseñanza secundaria superior que estaban aprendiendo dos idiomas o más se mantuvo bastante estable en la mayoría de los países (véase el gráfico C6).

---

18 En Polonia, también hubo una disminución significativa en la proporción de estudiantes de secundaria inferior que aprenden dos o más lenguas extranjeras. Esta disminución se debe a una reorganización de los grados escolares en todos los niveles educativos, con la educación secundaria inferior que ahora consta de cuatro grados, de los cuales dos no incluyen el aprendizaje obligatorio de segunda lengua extranjera. Sin embargo, el grado inicial y el número de años de aprendizaje obligatorio de segunda lengua extranjera permanecen sin cambios (véase el gráfico C4).

Estas estadísticas reflejan fielmente las diferencias en la oferta lingüística establecidas en los planes de estudios oficiales para los estudiantes de educación general, por un lado, y los estudiantes de EFP, por otra. De hecho, en 19 sistemas educativos, al final de la educación secundaria, los estudiantes de EFP habrán aprendido dos idiomas como asignaturas obligatorias durante menos años que sus homólogos en la educación general (véase el gráfico B6).

### **El inglés, como lengua extranjera, es único en su tipo**

En casi todos los países europeos, el inglés es el idioma extranjero más aprendido por los estudiantes durante la educación primaria y secundaria (véase el gráfico C8). En 2020, más del 90 % de los estudiantes aprendieron inglés en al menos un nivel educativo (es decir, educación primaria, secundaria inferior o superior) en casi todos los países europeos. En 11 países, más del 90 % de los estudiantes aprendieron inglés en todos los niveles de educación cubiertos (véase la Figura C9).

El alto porcentaje de estudiantes que aprenden inglés se relaciona con el hecho de que el inglés es un idioma extranjero obligatorio en 21 sistemas educativos en el nivel primario o secundario inferior (véase el gráfico B7). En aún más sistemas educativos, debe figurar en el plan de estudios en niveles educativos específicos en todas las escuelas (véase el gráfico B8.a).

### **Entre 2013 y 2020, hubo un aumento sustancial en las tasas de participación de los estudiantes que aprenden inglés en la educación primaria**

En 2020, a nivel de la UE, el porcentaje de estudiantes que aprenden inglés fue del 98,3 % en la enseñanza secundaria inferior y del 95,7 % en la enseñanza secundaria superior general. En 2013, en la gran mayoría de los sistemas educativos, el 90 % o más estudiantes de la enseñanza secundaria superior y secundaria inferior y general también aprendieron inglés. Esto significa que, en estos dos niveles educativos, las tasas de estudiantes que aprenden inglés son estables y altas (ver Figuras C12b y C12c).

En la educación primaria, el panorama es ligeramente diferente: en solo alrededor de un tercio de los sistemas educativos, al menos el 90 % de todos los estudiantes aprendieron 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 el gráfico C12.a). Este aumento puede explicarse por dos hechos mencionados anteriormente: los estudiantes comienzan a aprender un idioma extranjero a una edad temprana y el inglés es el idioma extranjero más aprendido en casi todos los países.

### **En 2020, a nivel de la Unión Europea, el francés y el alemán fueron las opciones más populares para la segunda lengua extranjera.**

El francés o el alemán deben figurar en el plan de estudios escolar en aproximadamente una cuarta parte de los sistemas educativos (véase el gráfico B8.a). Además, algunos sistemas educativos hacen obligatorio el francés o el alemán (véase el gráfico B7). Este es el caso, en particular, en los países multilingües en los que son lenguas estatales, por ejemplo en Bélgica, Luxemburgo y Suiza (véase el gráfico A1). Los documentos oficiales también suelen referirse al francés o al alemán entre los idiomas que las escuelas pueden decidir incluir en su oferta de aprendizaje (véase el gráfico B8b).

En 2020, a nivel de la UE, el francés fue el segundo idioma extranjero más aprendido en la enseñanza primaria y secundaria inferior. Se aprendió por 5,5 % y 30,6 % de los estudiantes en estos dos niveles, respectivamente. El alemán fue el segundo idioma extranjero más aprendido en la UE en la enseñanza secundaria superior, con el 20,0 % de los estudiantes que lo toman como asignatura (véase el gráfico C10).

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

### **En 2020, el español fue el segundo idioma extranjero más aprendido en cinco países**

Las autoridades educativas de la mayoría de los países europeos ponen menos énfasis en el español que en el inglés, el francés o el alemán. De hecho, ningún país europeo especifica el español como lengua extranjera obligatoria para todos los estudiantes durante al menos un año escolar (véase el gráfico B7), y solo dos países (Suecia y Noruega) requieren que todas las escuelas en niveles educativos específicos brinden a los estudiantes la oportunidad de aprender español (véase el gráfico B8.a).

En 2020, a nivel de la UE, el 17,7 % de los estudiantes de enseñanza secundaria inferior y el 18,0 % de los estudiantes de enseñanza secundaria superior aprendieron español. Fue la segunda lengua extranjera más

aprendida (con al menos el 10 % de los estudiantes que la aprenden) en la educación secundaria inferior en Irlanda, en la educación secundaria superior en Alemania y en la educación secundaria inferior y la educación secundaria superior en Francia, Suecia y Noruega (véase el gráfico C10).

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

### **En 2020, los idiomas extranjeros que no son el inglés, el francés, el alemán y el español se aprendieron con mucha menos frecuencia en Europa.**

En 2020, los idiomas distintos del inglés, el francés, el alemán y el español se estudiaban comúnmente en unos pocos países, principalmente por razones históricas o debido a la proximidad geográfica (véase el gráfico C11). El italiano (en Croacia, Malta, Austria y Eslovenia), el ruso (en Bulgaria, Chequia, Estonia, Letonia, Lituania, Polonia y Eslovaquia), el danés (en Islandia), el neerlandés (en la Comunidad francesa de Bélgica), el estonio (en Estonia) y el sueco (en Finlandia) fueron las únicas otras lenguas extranjeras aprendidas por un mínimo del 10 % de los estudiantes de educación primaria o secundaria general en cualquier país europeo (véase el gráfico C11).

Sin embargo, en varios países el plan de estudios especifica otros idiomas que las escuelas pueden proporcionar, como el chino, árabe, turco, japonés y portugués. El rango de lenguas extranjeras especificadas es el más alto en la enseñanza secundaria superior general (véase el gráfico B8b). Además, en ese nivel educativo existen pruebas nacionales en lenguas menos aprendidas que conducen a un certificado en varios países de Europa. Este es, por ejemplo, el caso del idioma chino, para el que está disponible una prueba nacional que conduce a un certificado en aproximadamente una cuarta parte de los países. Francia, Noruega y Alemania son los tres países con mayor número de lenguas extranjeras para los que existe una prueba nacional de este tipo: 60, 45 y 24, respectivamente (véase la figura E7).

### **En la educación primaria, el tiempo de instrucción dedicado a idiomas extranjeros es una pequeña proporción del tiempo total de instrucción en la mayoría de los países.**

En la educación primaria, en la mayoría de los sistemas educativos, el tiempo de instrucción dedicado a las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias representa entre el 5 % y el 10 % del tiempo total de instrucción asignado a la enseñanza de todo el plan de estudios obligatorio. Esta proporción alcanza entre el 10 % y el 19 % en los grados obligatorios de la enseñanza secundaria general, durante el cual los estudiantes aprenden uno o, a veces, dos idiomas extranjeros (véase el gráfico E4).

En la enseñanza primaria, el número de horas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias es de entre 30 y 69 horas por año teórico en la mayoría de los sistemas educativos (véase el gráfico E1.a). El número relativamente bajo de horas observados en algunos sistemas educativos puede explicarse en parte por el hecho de que la enseñanza de idiomas extranjeros no es obligatoria en todos los grados de la enseñanza primaria.

En los grados obligatorios de la enseñanza secundaria general, el número de horas lectivas por año teórico oscila entre unas 75 horas (en Croacia, Albania y Noruega) a unas 185 horas (en Bulgaria, Dinamarca, Francia y Liechtenstein (gimnasio)) (véase el gráfico E1b). Con 373 horas, Luxemburgo (enseignement secondaire classique) es un caso pendiente: El francés y el alemán, dos de los tres idiomas estatales, que son aprendidos por los estudiantes desde una edad temprana (véase la Figura B1), se consideran lenguas extranjeras en el plan de estudios.

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

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

Al examinar los grados obligatorios de la enseñanza secundaria general, el número de países con un cambio notable en el número de horas lectivas es bastante similar al número de países con ningún cambio o casi ningún cambio. Entre los países con una diferencia, no surge una tendencia clara. Además, las diferencias son menores que las de la educación primaria. Dinamarca es el único país con un aumento

particularmente grande (100 %) (véase el gráfico E5). En este país, el estudio de una segunda lengua extranjera se ha vuelto obligatorio para todos los estudiantes, mientras que antes era opcional (véase la Figura B3).

**Se espera que los estudiantes alcancen el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en su primera lengua extranjera al final de la educación secundaria general.**

Casi todos los países utilizan el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, establecido por el Consejo de Europa para establecer niveles de logro internacionalmente comparables para las lenguas extranjeras. Para la primera lengua extranjera, la mayoría de los países exigen que los estudiantes alcancen el nivel A2 al final de la enseñanza secundaria inferior y el nivel B2 al final de la enseñanza secundaria superior general. Los planes de estudio de Grecia e Islandia establecieron el nivel C1 como el nivel más alto de realización al final de la enseñanza secundaria superior general. Para la segunda lengua extranjera, en la mayoría de los países los requisitos mínimos son el nivel A2 al final de la enseñanza secundaria inferior y el nivel B1 al final de la enseñanza secundaria superior general. Solo Italia e Islandia establecieron el requisito mínimo a un nivel superior al B1 para los estudiantes de educación general al final de su escolarización (B2 y C1, respectivamente) (véase el gráfico E6).

Al comparar los niveles de logro de los estudiantes para la primera y la segunda lengua extranjera, generalmente se espera que el logro sea mayor para la primera lengua extranjera que para la segunda. En solo una minoría de países se esperan resultados para la primera y segunda lenguas idénticas en el mismo punto de referencia. Esta diferencia en los niveles de logro entre la primera y la segunda lengua extranjera no es sorprendente, ya que la segunda lengua extranjera se aprende durante menos años en todos los sistemas educativos (véanse las figuras B2 y B3). El tiempo de instrucción para la segunda lengua extranjera también es menor (véase la Figura E2).

**En muchos países, las lenguas regionales o minoritarias y las lenguas clásicas también figuran en el plan de estudios.**

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

Basado en el contenido del plan de estudios, la enseñanza del griego clásico o latín se lleva a cabo principalmente en la educación secundaria superior general. Estas lenguas rara vez son asignaturas obligatorias. El griego clásico solo es obligatorio para todos los estudiantes en Grecia y Chipre en la enseñanza secundaria superior inferior y general. El latín es una asignatura obligatoria para todos los estudiantes en Rumania (educación secundaria inferior) y en Croacia, Bosnia y Herzegovina, Montenegro y Serbia (enseñanza secundaria superior general). En una serie de sistemas educativos adicionales, el griego clásico o el latín son obligatorios solo para los estudiantes que siguen itinerarios educativos específicos (véase la figura B10).

**A nivel de la Unión Europea, aproximadamente uno de cada siete estudiantes de 15 años asiste a una escuela heterogénea de idiomas**

Las escuelas heterogéneas de idiomas, definidas a los efectos de este informe como escuelas donde más del 25 % de los estudiantes hablan un idioma diferente en casa de la lengua de la educación, son bastante comunes en muchos países europeos. En 2018, a nivel de la UE, el 13,3 % de los estudiantes de 15 años asistieron a escuelas heterogéneas de idiomas (véase el gráfico A4). Esto puede explicarse en parte por el contexto lingüístico nacional: algunos países tienen varias lenguas estatales o lenguas regionales, minoritarias o no territoriales (véase el gráfico A1). Este hallazgo también está estrechamente relacionado con la proporción de estudiantes de origen migrante que no hablan el idioma de la escolarización en el hogar (véase el gráfico A3).

En 2018, solo una minoría de profesores a escala de la UE informó de que habían recibido formación para impartir clases multilingües durante su formación inicial del profesorado (24,5 %) o el desarrollo profesional

continuo (20,1 %). Chipre tuvo la mayor proporción de profesores que se capacitaron para impartir tales clases durante la educación inicial del profesorado (48,0 %) y el desarrollo profesional continuo (37,7 %) (véase el gráfico D3).

### **La enseñanza del idioma en casa es promovida o apoyada financieramente por una minoría de países**

Muchas autoridades educativas de alto nivel en Europa están tomando medidas para apoyar el aprendizaje de idiomas para los estudiantes inmigrantes recién llegados en la educación primaria y secundaria inferior. La medida más popular son las clases adicionales en el idioma de la escolarización; estos son promovidos o apoyados financieramente en casi todos los sistemas educativos (véase el gráfico E9). Las autoridades educativas de alto nivel recomiendan o exigen pruebas diagnósticas del idioma de escolarización al final de la enseñanza preescolar o al comienzo de la enseñanza primaria en poco menos de la mitad de los sistemas educativos. En una ligera mayoría de ellos, estas recomendaciones o requisitos se refieren a toda la población escolar y no solo a grupos específicos de alumnos (estudiantes migrantes recién llegados, aquellos que hablan en casa un idioma diferente del idioma de la escolarización, etc.) (véase la Figura E8).

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

### **La necesidad de profesores de idiomas extranjeros competentes en los programas de enseñanza primaria y de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas ha dado lugar a diversas respuestas políticas en toda Europa.**

En las últimas dos décadas, la enseñanza de idiomas extranjeros ha ganado terreno en la educación primaria (véase el gráfico B2). Por lo tanto, la cuestión de las competencias de los profesores de primaria en la enseñanza de idiomas extranjeros ha surgido en muchos países. Esta cuestión se refiere en particular al grado de especialización de los que enseñan lenguas extranjeras, ya que los profesores tradicionalmente generalistas (es decir, los que enseñan todas o la mayoría de las materias) imparten el plan de estudios a ese nivel.

En toda Europa, existen tres enfoques para asignar profesores a la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza 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 profesores especializados (es decir, a los especializados en la enseñanza de un número limitado de materias). En segundo lugar, esta responsabilidad se coloca en manos de los maestros generalistas. Por último, tanto los profesores generales como los profesores especializados pueden enseñar idiomas extranjeros (véase la figura D1).

En aproximadamente dos tercios de los países que imparten programas CLIL en los que al menos algunas asignaturas se imparten en un idioma extranjero, los profesores que imparten este tipo de programas deben poseer cualificaciones específicas (adicionales). Más comúnmente, estos profesores deben demostrar que tienen suficiente conocimiento del idioma en el que se imparte el programa CLIL. La competencia mínima de lengua extranjera requerida suele corresponder al nivel B2 o al nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (véase la figura D2).

### **Entre 2013 y 2018, a nivel de la Unión Europea, el porcentaje de profesores de lenguas extranjeras que han estado en el extranjero con fines profesionales aumentó 14,6 puntos porcentuales**

Estudiar o enseñar en el extranjero es una experiencia enriquecedora para cualquier maestro o posible maestro. Lo es aún más para los profesores de idiomas extranjeros, 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 el idioma que enseñan.

En 2018, a escala de la UE, alrededor del 70 % de los profesores de lenguas extranjeras que enseñan en la enseñanza secundaria inferior informaron haber estado en el extranjero al menos una vez con fines profesionales durante la formación inicial del profesorado o durante su servicio. España, los Países Bajos e



Islandia tuvieron las mayores proporciones de profesores de idiomas extranjeros móviles, con más del 80 % de ellos informando de movilidad transnacional (véase el gráfico D6).

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

**A nivel de la Unión Europea, la movilidad transnacional de más de uno de cada cuatro profesores de idiomas extranjeros móviles ha sido apoyada por un programa de la Unión Europea.**

Los programas de la UE desempeñan un papel importante en la movilidad transnacional de los profesores de lenguas extranjeras. En 2018, en la mayoría de los sistemas educativos, el porcentaje de profesores de idiomas extranjeros móviles en la enseñanza secundaria inferior que se desplazaron al extranjero con fines profesionales a través de un programa de la UE fue significativamente superior al porcentaje de los que se desplazaron al extranjero a través de un programa nacional o regional. A escala de la UE, estos porcentajes fueron del 27,4 % y el 15,7 %, respectivamente (véase el gráfico D8).

En contraste con esta tendencia, la contribución de los programas de la UE y los programas nacionales o regionales a la movilidad transnacional de profesores de lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria inferior fue aproximadamente similar en la Comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Croacia, Chipre y Hungría (véase el gráfico D8).

**A nivel de la Unión Europea, la enseñanza en el extranjero es una razón profesional para ir al extranjero por un tercio de los profesores de idiomas extranjeros móviles**

En 2018, a escala de la UE, las principales razones profesionales para viajar al extranjero (reportadas por más de la mitad de los profesores móviles de lenguas extranjeras secundarias inferiores) fueron el «aprendizaje de idiomas», el «estudio como parte de su formación docente» y el «acompañamiento de los estudiantes visitantes». Otras razones profesionales menos comunes para viajar al extranjero (reportadas por aproximadamente el 40 % o menos de profesores de idiomas extranjeros de secundaria inferior) eran «establecer contacto con escuelas en el extranjero», «enseñar» y «aprender en otras materias» (véase el gráfico D9).

En 2018, en casi todos los países, la mayoría de los profesores de idiomas extranjeros móviles informaron permanecer en el extranjero durante menos de 3 meses (es decir, estancias cortas). España, Francia e Italia son excepciones a este patrón, ya que la mayoría de los profesores de idiomas extranjeros móviles declararon que permanecieron en el extranjero durante más tiempo (véase el gráfico D10).

## CAPÍTULO A: CONTEXTO

Europa se caracteriza por un rico mosaico de lenguas, cada una de ellas encarnando una historia cultural específica. Los idiomas pueden ser hablados en países enteros, o pueden tener una base regional dentro de los países. También es común que los países compartan idiomas con sus vecinos alrededor de sus fronteras, reflejando así su historia compartida.

La naturaleza multilingüe de Europa puede abordarse desde diferentes ángulos, uno de los cuales es el reconocimiento oficial de lenguas por parte de las autoridades europeas o nacionales. Por lo tanto, este capítulo comienza esbozando todas las lenguas oficiales de los 37 países europeos participantes en el presente informe (véase el gráfico A1). Esta información se basa en los datos suministrados por la Red Eurydice.

Para destacar una mayor diversidad lingüística en Europa, el capítulo también analiza el porcentaje de estudiantes de todos los países europeos que no hablan el idioma de la escolarización en el hogar (véanse las figuras A2 y A3) y el grado de heterogeneidad lingüística entre las escuelas de Europa (véase el gráfico A4). Estos indicadores se basan en datos del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2018 <sup>(19)</sup>. Muestran datos de todos los países participantes en el presente informe, excepto Liechtenstein, que no participaron en la encuesta PISA de 2018.

### **JUNTO CON SU LENGUA ESTATAL (O LENGUAS), LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES EUROPEOS RECONOCEN OFICIALMENTE LENGUAS ADICIONALES.**

La Unión Europea (UE) tiene 24 lenguas oficiales, todas ellas lenguas estatales en al menos uno de sus Estados miembros <sup>(20)</sup>. Los reglamentos y otros documentos de aplicación general están redactados en los 24 idiomas oficiales. Hay menos lenguas oficiales de la UE que los Estados miembros, ya que algunos comparten lenguas comunes: Alemán, griego, inglés, francés, neerlandés y sueco son lenguas oficiales en más de un país. Además de las 24 lenguas oficiales de la UE, dos lenguas adicionales son lenguas estatales en los Estados miembros de la UE (el turco es una de las dos lenguas estatales en Chipre, y el luxemburgués es una de las tres lenguas estatales en Luxemburgo). Por lo tanto, 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 <sup>(21)</sup>) solo se reconoce una lengua como lengua estatal (figura A1). Irlanda, Chipre, Malta y Finlandia tienen cada uno dos idiomas estatales. En Bélgica, Luxemburgo y Bosnia y Herzegovina, hay tres idiomas estatales. Sin embargo, en Bélgica las lenguas estatales se utilizan en áreas lingüísticas delimitadas y no se reconocen como lenguas administrativas en todo el territorio del país (solo la región de Bruselas-Capital es bilingüe, utilizando holandés y francés). Del mismo modo, aunque Suiza tiene cuatro idiomas oficiales, la mayoría de sus cantones son monolingües. El alemán es el único idioma oficial en 17 cantones suizos, 4 cantones hablan francés y 1 cantón habla italiano. Además, 3 cantones son bilingües (alemán y francés), mientras que 1 es trilingüe (alemán, italiano y románico).

Más de la mitad de los países a los que se refiere el presente informe reconocen oficialmente las lenguas regionales o minoritarias dentro de sus fronteras con fines legales o administrativos. La presencia de estas lenguas (y su número) depende de una variedad de factores, como la historia cultural y política de cada país, su posición geográfica, su tamaño o su número de lenguas estatales. El estatus de lengua regional o minoritaria oficialmente reconocida se concede normalmente a las lenguas dentro de una determinada área geográfica, a menudo una región, en la que se habla ampliamente. Comúnmente, una cierta proporción de la población debe hablar el idioma minoritario para que el idioma se clasifique como idioma oficial. Por ejemplo, en Eslovaquia y Serbia se reconoce oficialmente una lengua minoritaria que puede utilizarse con

19 Para más información sobre la encuesta PISA, véase la sección «Bases de datos y terminología estadísticas».

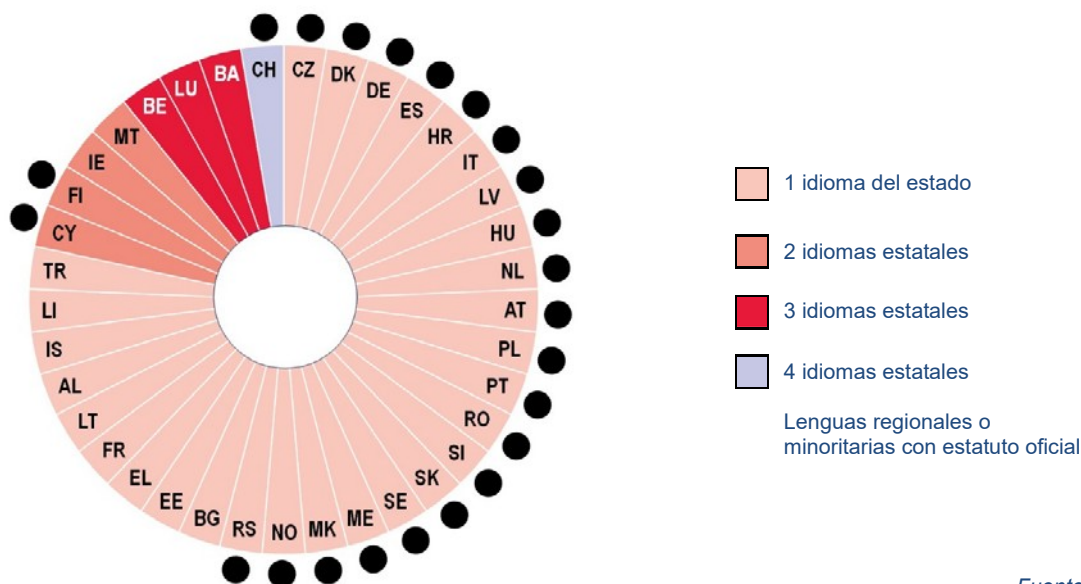
20 Búlgaro, croata, checo, danés, eslovaco, esloveno, español, estonio, alemán, finlandés, francés, griego, húngaro, irlandés, italiano, letón, lituano, maltés, polaco, portugués, rumano y sueco.

21 La cobertura nacional de este informe va más allá de los países de la UE. Para más información sobre la cobertura del país, véase la introducción al informe.

finés jurídicos y administrativos en cualquier unidad administrativa local en la que la población minoritaria represente al menos el 15 % del número total de habitantes. En Polonia, Rumanía y Macedonia del Norte, el umbral se fija en el 20 %. En Hungría, si la población minoritaria supera el 10 %, la autoridad autónoma de la minoría local puede exigir que la lengua minoritaria se utilice además del idioma estatal en los decretos del gobierno local, formularios oficiales y juntas de avisos públicos, y en los medios de comunicación locales. Si la población minoritaria supera el 20 % del número total de habitantes, podrán concederse derechos adicionales previa solicitud. Por ejemplo, pueden emplearse funcionarios públicos locales que hablen el idioma minoritario.

El número de lenguas regionales o minoritarias reconocidas oficialmente varía de un país a otro. Letonia, los Países Bajos y Portugal tienen cada uno solo una lengua regional oficial. Por el contrario, Italia, Hungría, Polonia, Rumanía y Serbia tienen más de 10 lenguas regionales o minoritarias oficiales. Algunas lenguas regionales o minoritarias son reconocidas oficialmente en varios países. Más concretamente, algunas lenguas eslavas (chica, croata, polaca, eslovaca y ucraniana), así como el alemán y el húngaro, son reconocidas como lenguas regionales o minoritarias en más de tres países de la UE.

Otra parte de la imagen lingüística en Europa es la existencia de lenguas no territoriales, es decir, «lenguas utilizadas por los nacionales del Estado que difieren de la lengua o lenguas utilizadas por el resto de la población del Estado pero que, aunque tradicionalmente se utilizan en el territorio del Estado, no pueden identificarse con un área particular de la misma» (Consejo de Europa, 1992). El Romany es un ejemplo típico de un lenguaje no territorial. Es una lengua oficialmente reconocida en 11 países europeos, a saber, Chequia, Alemania, Hungría, Austria, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Macedonia del Norte y Serbia.



Fuente: Eurydice.

Figura 1 Figura A1: Lenguas estatales y lenguas regionales, minoritarias o no territoriales con estatuto oficial, 2021/2022

Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

	Idioma(s) estatal(s)	Lenguas regionales o minoritarias con estatuto oficial		Idioma(s) estatal(s)	Lenguas regionales o minoritarias con estatuto oficial
SER	Alemán, francés holandés		PL	Polaco	Bielorruso, checo, Kashubian, alemán, hebreo, armenio, Karaim, lituano, romaní, ruso, eslovaco, tártaro, ucraniano, yiddish
BG	Búlgaro		PT	Portugués	Mirandese
CZ	Checo	Alemán, polaco, romaní, eslovaco	RO	Rumano	Búlgaro, checo, alemán, griego, croata, húngaro, italiano, polaco, romaní, ruso, eslovaco, serbio, turco, ucraniano
DK	Danés	Alemán, feroés, groenlandés	SI	Esloveno	Húngaro, italiano
DE	Alemán	Danés, frisio, bajo alemán, romaní, sorbio	SK	Eslovaco	Búlgaro, checo, alemán, croata, húngaro, polaco, romaní, ruso, ucraniano
EE	Estonio		FI	Finlandés, sueco	Romany, Sami
IE	Inglés, irlandés		SE	Sueco	Finlandés, Meänkieli, Romany, Sami, Yiddish
EL	Griego		AL	Albanés	
ES	Español	Catalán, valenciano, vasco, gallego, occitano	BA	Bosnio, serbio croata	
FR	Francés		CH	Alemán, francés, italiano, romano	Francoprovençal, Yenish
RRH H	Croata	Checo, húngaro, italiano, eslovaco, serbio			
¿POR QUÉ?	Italiano	Catalán, alemán, griego, francés, francoprovençal, friuliano, croata, latín, occitano, esloveno, albanés, sardo	¿P OR QU É?	Islandés	
CY	Griego, turco	Árabe chipriota, armenio	LI	Alemán	
LV	Letón	Liv (Livonia)	A MÍ	Montenegrin	Bosnio, croata, albanés, serbio
¿QUÉ ?	Lituano		MK	Macedonio	Bosnio, romaní, albanés, serbio, turco
LU	Alemán, francés luxemburgués		NO	Noruego (dos formularios: Bokmål y Nynorsk)	Finlandés, Kven, Sami
EN HU	Húngaro	Búlgaro, alemán, griego, croata, armenio, polaco, romaní, rumano, ruso, eslovaco, esloveno, serbio, ucraniano	RS	Serbio	Bosnio, búlgaro, checo, montenegrino, croata, húngaro, macedonio, romaní, rumano, ruso, eslovaco, albanés
MT	Inglés, Maltés		TR	Turco	
NL	Holandés	Frisian			
EN LA	Alemán	Checo, croata, húngaro, romaní, eslovaco, esloveno			

*Figura A1 (continuación): Lenguas estatales y lenguas regionales, minoritarias o no territoriales con estatuto oficial, 2021/2022*

**Notas explicativas**

Esta cifra agrupa las lenguas regionales, minoritarias y no territoriales con estatuto oficial bajo el epígrafe «lenguas regionales o minoritarias con estatuto oficial».

Los idiomas de la tabla se enumeran por orden alfabético de acuerdo con su código de la Organización Internacional de Normalización (ISO) 639-3 ( véase <http://www.sil.org/iso639-3/>, último acceso: 27 de junio de 2022). Las lenguas que no tienen código ISO 639-3 se especifican en las notas específicas por país.

Para las definiciones de «lengua no territorial», «lengua oficial», «lengua regional o minoritaria» y «lengua estatal», véase el glosario.

### Notas específicas por país

Bélgica (BE fr, BE nl), Bulgaria, Chequia, 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 Türkiye: todos estos países han concedido el estatuto de lengua oficial a su lengua o lenguas de señas.

Bélgica: diferentes idiomas estatales solo se utilizan en áreas delimitadas.

España: la lengua estatal española coexiste con otras lenguas en algunas comunidades autónomas (ver las lenguas enumeradas en la tabla) y comparte con ellas el estado de la lengua oficial. Las lenguas cooficiales son también lenguas de escolarización. Además de los idiomas enumerados, asturiano, un idioma que no tiene estatus oficial, está protegido por la ley. Se imparte en educación primaria y secundaria general en la Comunidad Autónoma de Asturias (véase el gráfico B9).

En Hungría: Boyash, un dialecto de Romany, también es una lengua oficialmente reconocida.

Austria: la lengua regional o minoritaria croata se refiere al croata Burgenland.

Polonia: además de las lenguas indicadas en el cuadro, Lemko es también una lengua minoritaria reconocida oficialmente.

República Checa: además de las lenguas indicadas en el cuadro, el ruso y el serbio fueron reconocidos oficialmente en 2014-2015. Sin embargo, estos dos idiomas aún no se han añadido en el marco jurídico fundamental sobre el uso de los idiomas de las minorías nacionales (Ley 184/1999) y, por lo tanto, no se muestran en el cuadro.

En Finlandia: La legislación finlandesa no reconoce las lenguas minoritarias oficiales, pero el romaní y el sami (véanse los idiomas enumerados) tienen estatus de protección en varios documentos legales.

Suiza: diferentes idiomas estatales solo se utilizan en áreas delimitadas. Cuando se trata de lenguas regionales y minoritarias, además de las lenguas indicadas en el cuadro, Franc-Comtois es también una lengua minoritaria oficialmente reconocida.

El mosaico de lenguas europeas no estaría completo sin mencionar las lenguas de signos. En la actualidad, la mayoría de los países incluidos en el presente informe reconocen oficialmente su lengua o lenguas de señas <sup>(22)</sup>. En los países sin ese reconocimiento, existen marcos jurídicos que establecen el derecho de las personas con discapacidad auditiva o del habla a comunicarse en una lengua de señas (por ejemplo, Polonia y Serbia).

## ALREDEDOR DE UNO DE CADA DIEZ JÓVENES DE 15 AÑOS EN LA UE NO HABLA EL IDIOMA DE LA ESCOLARIZACIÓN EN CASA

La encuesta PISA permite evaluar el porcentaje de estudiantes de 15 años que hablan (y no hablan) el idioma de la prueba PISA en casa, lo que se considera un proxy para hablar el idioma de la escolarización.

A nivel de la UE, el 88,5 % de los estudiantes de 15 años habla principalmente el idioma de la escolarización en casa, mientras que el 11,5 % habla un idioma diferente.

El gráfico A2 muestra los porcentajes de estudiantes de 15 años de edad en todos los países europeos (Estados miembros de la UE y países no pertenecientes a la UE) que hablan principalmente un idioma diferente en casa de la lengua de escolarización.

Entre los países con el porcentaje más alto (20 % o más) de estudiantes de 15 años que hablan en casa un idioma que difiere del idioma de la escolarización, Luxemburgo y Malta tienen la mayor proporción de estudiantes que lo hacen. En Luxemburgo, el 82,9 % de los estudiantes de 15 años no hablan el idioma de la escuela en casa. En este país, el 40,3 % de los estudiantes indican que en casa hablan principalmente luxemburgués <sup>(23)</sup>, una lengua germánica que es una de las tres lenguas oficiales de Luxemburgo (véase el gráfico A1) pero no se utiliza en la enseñanza. En Malta, que es un país bilingüe, todos los estudiantes

22 Véanse las notas específicas por país relacionadas con el gráfico A1.

23 El porcentaje de estudiantes que hablan idiomas específicos en el hogar presentado en el texto se basa en la información proporcionada por la encuesta PISA (para el enlace a la base de datos PISA, véase la sección «Bases de datos estadísticas y terminología»). Estos datos no se muestran en la figura ni en el anexo 1.

tomaron el examen PISA en inglés, uno de los dos idiomas ampliamente utilizados en el contexto de la educación. Sin embargo, el 82,8 % de los estudiantes hablan un idioma diferente en casa. La mayoría de los estudiantes (75,2 %) hablan maltés en casa.

Suiza también tiene un porcentaje relativamente alto de jóvenes de 15 años que hablan principalmente un idioma en casa que es diferente del idioma de la escolarización (27,0 %). En este país multilingüe, la mayoría de los estudiantes que hablan alemán, francés o italiano (o sus dialectos) hablan el mismo idioma en casa y en la escuela. Sin embargo, muchos estudiantes hablan en casa un idioma que difiere del idioma de la educación.

Otros países (o sistemas educativos) donde el 20 % o más de los estudiantes de 15 años hablan principalmente un idioma diferente en casa de la lengua de escolarización son la Comunidad de habla alemana de Bélgica (24,1 %), Chipre (22,3 %), España (20,6 %) y Austria (20,5 %). Son seguidos por los otros dos sistemas educativos belgas (Comunidades francesas y flamencas), Alemania y Suecia, donde entre el 17 % y el 18 % de los estudiantes hablan principalmente un idioma diferente en casa de la lengua de escolarización.

A diferencia de todos los países anteriores, Polonia tiene una población de 15 años especialmente homogénea, con solo el 1,7 % de los estudiantes que hablan un idioma diferente en casa que el idioma de la escuela. El porcentaje también es relativamente bajo, por debajo del 5 %, en Croacia, Hungría, Portugal, Rumanía, Albania y Montenegro.

En más de la mitad de los países con datos (20 países), entre el 5 % y el 15 % de los estudiantes de 15 años hablan principalmente en casa un idioma que difiere del idioma de la escolarización.

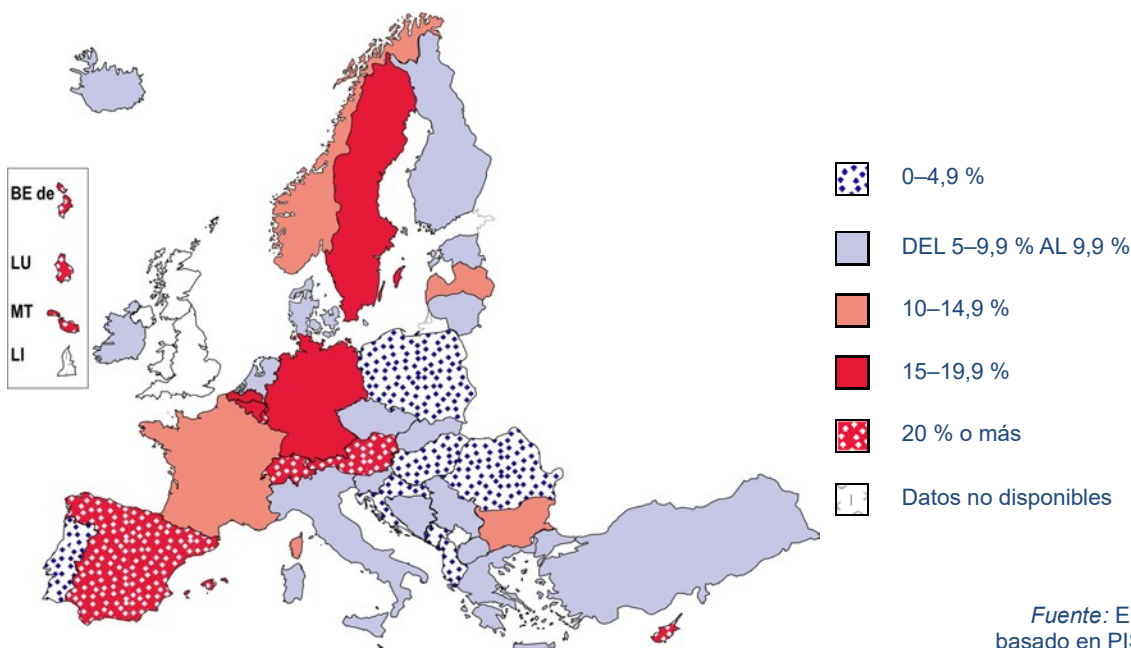


Figura 2 Figura A2: Porcentaje de estudiantes de 15 años que hablan principalmente un idioma diferente en casa que el idioma de la educación, 2018

## Notas explicativas

Los datos se calculan en base a la pregunta de la encuesta PISA «¿Qué idioma hablas en casa la mayor parte del tiempo?» (ST022Q01TA). La categoría de encuesta «Idioma de la prueba» (Idioma 1) se utiliza como representante para hablar el mismo idioma en casa que en la escuela.

Hablar un dialecto de un determinado idioma en casa se considera hablar el idioma estándar. Este enfoque se ha utilizado en la mayoría de los países que participan en la encuesta PISA. Dado que el enfoque aún no se ha aplicado a la Comunidad germanófona de Bélgica e Italia, los dialectos han sido recodificados en consecuencia.

Véase el anexo 1 para los datos y los errores estándar (S.E.s.). Para más información sobre PISA, véase la sección «Bases de datos estadísticos y terminología».

Teniendo en cuenta la evolución entre 2003 y 2018, el porcentaje de estudiantes que hablan principalmente un idioma en casa que no sea el idioma de la escolarización aumentó considerablemente en Suiza, 14,9 puntos porcentuales (véase el anexo 1). El aumento también fue notable -alrededor de 10 puntos porcentuales- en la Comunidad Francesa de Bélgica, Alemania y Suecia. En la mayoría de estos países, el aumento se produjo principalmente entre 2003 y 2015. En Alemania, sin embargo, el porcentaje de estudiantes que hablan principalmente un idioma diferente en casa de la lengua de escolarización aumentó en 4,1 puntos porcentuales entre 2003 y 2015, y en 6,0 puntos porcentuales entre 2015 y 2018. Esto puede explicarse por el hecho de que el país recibió a más de 1 millón de solicitantes de asilo, principalmente personas que huían de la guerra en Afganistán, Irak y Siria, en 2015 y 2016.

## LOS ESTUDIANTES QUE NO HABLAN EL IDIOMA DE LA ESCUELA EN CASA NO SOLO SE ENCUENTRAN ENTRE LAS POBLACIONES INMIGRANTES

La identificación de las poblaciones que no hablan el idioma de la escolarización en el hogar puede ayudar a proporcionar medidas de apoyo lingüístico más apropiadas. La figura A3 muestra los porcentajes de estudiantes que hablan, y no hablan, el mismo idioma en la escuela y en el hogar entre las poblaciones de inmigrantes y no inmigrantes. Las poblaciones de inmigrantes y no inmigrantes se definen en función del lugar de nacimiento de los padres. Un estudiante se define como un «inmigrante» si sus dos padres nacieron en el extranjero. Los estudiantes inmigrantes pueden nacer en su país de residencia (inmigrantes de segunda generación) o nacidos en el extranjero (inmigrantes de primera generación). Un estudiante se considera un «no inmigrante» si al menos uno de sus padres nació en su país de residencia.

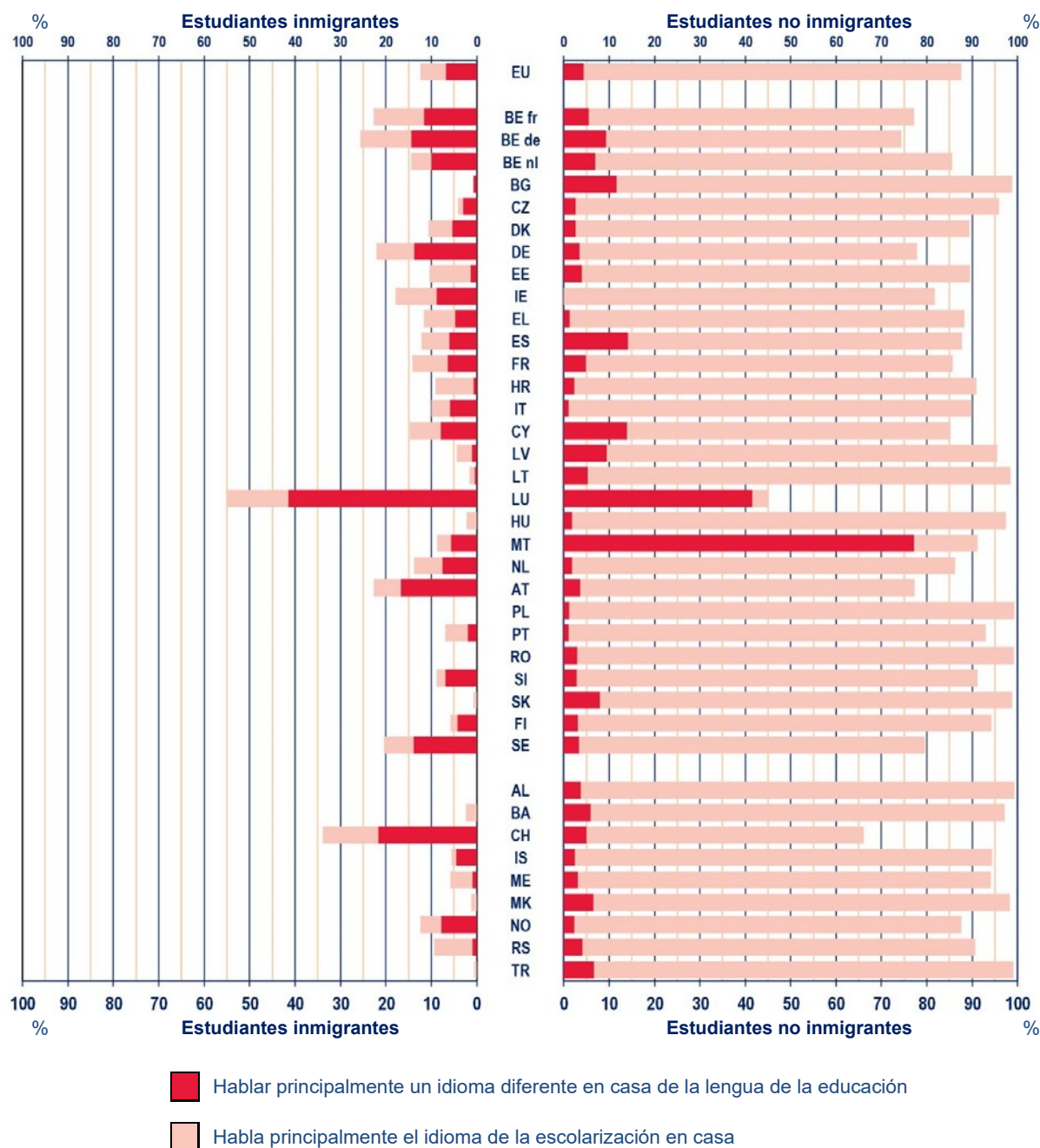
Como muestra la figura, tener padres nacidos en el extranjero no significa inevitablemente que el estudiante no hable el idioma de escolarización en casa. A nivel de la UE, el 5,6 % de los estudiantes de 15 años son inmigrantes que hablan principalmente el idioma de la escolarización en casa (datos en rojo claro en el lado izquierdo de la cifra). Solo un porcentaje ligeramente mayor de estudiantes de 15 años — 6,9 % — son inmigrantes que no hablan el idioma de la escuela en casa (datos en rojo oscuro en el lado izquierdo de la figura). En otras palabras, alrededor de la mitad de los estudiantes de 15 años de la UE cuyos padres nacieron en el extranjero indican que hablan el idioma de la escolarización en casa.

Por el contrario, ser no inmigrante no significa necesariamente que el estudiante hable el idioma de la escuela en casa. A nivel de la UE, el 4,4 % de los jóvenes de 15 años son no inmigrantes que no hablan el idioma de la escolarización en casa (datos en rojo oscuro en el lado derecho de la figura).

Pasando de los datos a nivel de la UE a los datos a nivel de país, la cifra demuestra que las situaciones nacionales varían mucho cuando se trata de las proporciones de estudiantes inmigrantes en la población estudiantil (total de las dos categorías en el lado izquierdo de la cifra). En varios países (o sistemas educativos), el 20 % o más de los estudiantes de 15 años son inmigrantes (las comunidades de habla francesa y alemana de Bélgica, Alemania, Luxemburgo, Austria, Suecia y Suiza). En todos estos países, al menos la mitad de todos los estudiantes inmigrantes hablan un idioma diferente en casa que el idioma de la escolarización (compare los datos en rojo claro y rojo oscuro en el lado izquierdo de la figura). En los países con porcentajes más bajos de estudiantes de 15 años de origen migrante (menos del 20 %), las situaciones varían. Por ejemplo, en Estonia, Croacia y Serbia, donde alrededor del 10 % de la población estudiantil de 15 años son inmigrantes, casi todos los estudiantes inmigrantes hablan el idioma de la escuela en casa. Por el contrario, en Eslovenia, que tiene una proporción comparable de inmigrantes en la población estudiantil, la mayoría de los estudiantes inmigrantes (alrededor del 80 %) hablan un idioma diferente en casa de la lengua de escolarización.

Cuando se trata de estudiantes no inmigrantes (en el lado derecho de la figura), Luxemburgo y Malta tienen los patrones más extremos. En Malta, el 77,2 % de los estudiantes de 15 años son no inmigrantes que hablan principalmente un idioma diferente en casa del idioma de la prueba PISA. Esto se debe a que la mayoría de los estudiantes en Malta hablan maltés en casa, mientras que en la escuela usan inglés y maltés, el primero es el idioma en el que tomaron la prueba PISA (para más detalles, véase el análisis relacionado con la Figura A2). En Luxemburgo, el 41,5 % de los jóvenes de 15 años son no inmigrantes que hablan principalmente un idioma diferente en casa 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 un idioma diferente en casa de la lengua de escolarización (más del 10 %) son Bulgaria, España y Chipre.





Fuente: Eurydice, basado en PISA 2018.

Figura 3 Figura A3: Porcentajes de estudiantes inmigrantes y no inmigrantes de 15 años, por idioma hablado en casa, 2018

### Notas explicativas

Los datos se calculan en base a la pregunta de la encuesta PISA «¿Qué idioma hablas en casa la mayor parte del tiempo?» (ST022Q01TA). La categoría de encuesta «Idioma de la prueba» (Idioma 1) se utiliza como representante para hablar el mismo idioma en casa que en la escuela.

Hablar un dialecto de un determinado idioma en casa se considera hablar el idioma estándar. Este enfoque se ha utilizado en la mayoría de los países que participan en la encuesta PISA. Dado que el enfoque aún no se ha aplicado a la Comunidad germanófona de Bélgica e Italia, los dialectos han sido recodificados en consecuencia.

La categoría «estudiantes inmigrantes» corresponde a los estudiantes cuyos padres nacieron en el extranjero. Esta categoría fusiona dos categorías PISA distintas de estudiantes inmigrantes, a saber: 1) el estudiante y ambos padres nacieron en el extranjero (es decir, inmigrantes de primera generación); y (2) el estudiante nació en el país de la prueba, pero ambos padres nacieron en el extranjero (es decir, inmigrantes de segunda generación).

Véase el anexo 1 para los datos y S.E.s. Para más información sobre PISA, véase la sección «Bases de datos y terminología estadísticas».

### Notas específicas por país

Bulgaria, Irlanda, Hungría, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Albania, Bosnia y Herzegovina, Macedonia del Norte y Türkiye: al menos una categoría de estudiantes no se muestra en la figura porque la muestra era insuficiente (contenía menos de 30 estudiantes). Véase el anexo 1 para los detalles de la categoría o categorías de que se trate.

## LOS PAÍSES EUROPEOS DIFIEREN MUCHO CUANDO SE TRATA DEL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN ESCUELAS HETEROGÉNEAS DE IDIOMAS

Enseñar y aprender en contextos heterogéneos de idiomas puede proporcionar una oportunidad para que los estudiantes tomen conciencia de otros idiomas y culturas y, por lo tanto, pueden enriquecer la experiencia escolar. Sin embargo, al mismo tiempo, la diversidad lingüística en la población estudiantil puede ser un desafío para los profesores, los estudiantes y, en general, para los sistemas educativos afectados. Pueden ser necesarias medidas específicas para ayudar a los estudiantes a dominar el idioma de la escolarización y apoyar a los profesores en la gestión de clases multilingües y, en algunos casos, multiculturales.

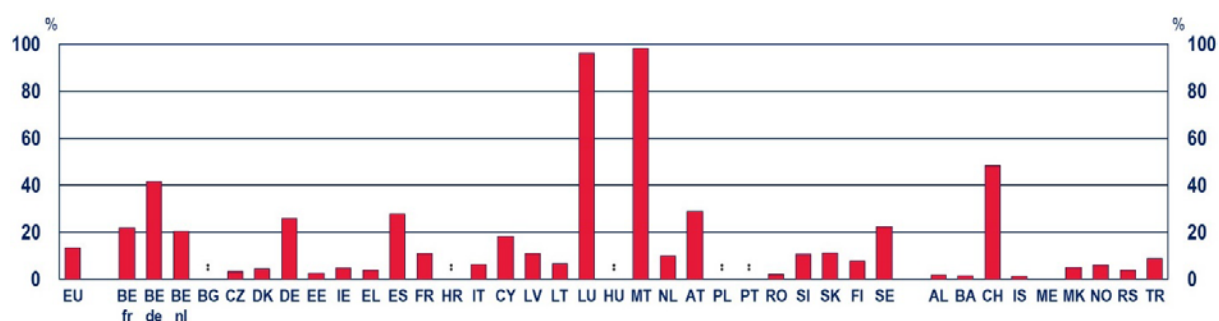
La heterogeneidad lingüística en las escuelas, definida aquí como más del 25 % de los estudiantes que hablan un idioma diferente en casa de la lengua de escolarización, varía de un país a otro (ver Figura A4). Esto puede explicarse en parte por el contexto lingüístico nacional: algunos países tienen varias lenguas estatales o lenguas regionales, minoritarias o no territoriales (véase el gráfico A1). También está estrechamente relacionado con el porcentaje de estudiantes de origen migrante que no hablan el idioma de la escolarización en el hogar (véase el gráfico A3). Otros factores que pueden influir en la heterogeneidad del idioma en las escuelas incluyen, por ejemplo, la planificación urbana (con o sin segregación residencial) y las políticas relacionadas con la elección de la escuela.

A nivel de la UE, el 13,3 % de los estudiantes de 15 años asisten a escuelas heterogéneas.

Luxemburgo y Malta tienen los porcentajes más altos de estudiantes de 15 años que asisten a escuelas heterogéneas (96,2 % y 98,0 %, respectivamente). En Luxemburgo, muchos estudiantes hablan luxemburgués en casa, que es una de las tres lenguas oficiales de Luxemburgo (véase el gráfico A1) pero no se utiliza en la enseñanza (véase el análisis relacionado con la figura A2). En Malta, la mayoría de los estudiantes hablan maltés en casa, mientras que en la escuela utilizan el inglés y el maltés, siendo el primero el idioma en el que se sometieron a la prueba PISA (véase el análisis relacionado con la figura A2).

Además de Luxemburgo y Malta, Bélgica, Alemania, España, Austria, Suecia y Suiza también registran porcentajes relativamente altos de estudiantes de 15 años en escuelas heterogéneas de idiomas (más del 20 %).

Por el contrario, en varios países europeos menos del 5 % de los estudiantes de 15 años asisten a escuelas heterogéneas (Czequia, Dinamarca, Estonia, Irlanda, Grecia, Rumanía, Albania, Bosnia y Herzegovina, Islandia y Serbia).



Fuente: Eurydice, basado en PISA 2018.

Figura 4 Figura A4: Porcentaje de estudiantes de 15 años que asisten a escuelas donde más del 25 % de los estudiantes hablan principalmente un idioma diferente en casa que el idioma de la escuela, 2018

### Notas explicativas

Los datos se calculan en base a la pregunta de la encuesta PISA «¿Qué idioma hablas en casa la mayor parte del tiempo?» (ST022Q01TA). La categoría de encuesta «Idioma de la prueba» (Idioma 1) se utiliza como representante para hablar el mismo idioma en casa que en la escuela.

Hablar un dialecto de un determinado idioma en casa se considera hablar el idioma estándar. Este enfoque se ha utilizado en la mayoría de los países que participan en la encuesta PISA. Dado que el enfoque aún no se ha aplicado a la Comunidad germanófona de Bélgica e Italia, los dialectos han sido recodificados en consecuencia.

Véase el anexo 1 para los datos y S.E.s. Para más información sobre PISA, véase la sección «Bases de datos y terminología estadísticas».

### Notas específicas por país

Croacia, Hungría, Polonia y Portugal: la muestra fue insuficiente (contenía menos de 30 alumnos o menos de cinco escuelas).

Austria y Eslovenia: la unidad de muestreo es un programa dentro de una escuela, no toda la escuela.

## CAPÍTULO 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 a través de las fronteras <sup>(24)</sup>. En 2002, los Jefes de Estado o de Gobierno de la UE reunidos en Barcelona pidieron nuevas medidas para «mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana<sup>25</sup>». El objetivo de que todos los jóvenes adquieran competencias en dos lenguas además de la lengua de escolarización al final de su educación secundaria superior se reiteró recientemente en la Recomendación del Consejo de mayo de 2019 sobre un enfoque integral de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas <sup>(26)</sup>.

Esta sección se centra en el suministro de idiomas extranjeros en los niveles preescolar, primario y secundario, tal como se establece en los planes de estudios nacionales u otros documentos directivos de alto nivel. Arroja luz sobre el número de lenguas extranjeras obligatorias para todos los estudiantes y sobre el tiempo por el que son obligatorias. En primer lugar, se analiza la edad a partir de la cual todos los estudiantes de educación preescolar, primaria y secundaria general deben comenzar a aprender una primera y una segunda lengua extranjera (véase el gráfico B1). Se analiza el número de años durante los cuales la primera y la segunda lengua extranjera son obligatorias para todos los estudiantes, y explora los cambios en esta duración desde 2003 (véanse las figuras B2 y B3). Completa el panorama de la oferta de idiomas extranjeros en la enseñanza primaria y secundaria general destacando el derecho de todos los estudiantes a elegir lenguas extranjeras como parte de sus asignaturas opcionales en el plan de estudios (véase el gráfico B4).

Esta sección termina discutiendo las diferencias entre los estudiantes de educación y formación profesional (EFP) y los estudiantes de educación general con respecto al aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras. Más concretamente, analiza la diferencia en el número de años para los cuales los estudiantes de educación general/EFP deben estudiar uno o dos idiomas extranjeros (véanse las figuras B5 y B6).

Todos los indicadores de esta sección se basan en datos recopilados a través de la red Eurydice, que abarcan 39 sistemas educativos en 37 países <sup>(27)</sup>.

#### **EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EXTRANJEROS SE VUELVE OBLIGATORIO ANTES DE LOS 6 AÑOS EN SEIS SISTEMAS EDUCATIVOS**

La figura B1 muestra la edad inicial de la primera y segunda lengua extranjera enseñada como asignatura obligatoria a todos los estudiantes de la enseñanza primaria y secundaria general. En algunos casos, el ámbito de aplicación se extiende a la educación preescolar.

En la mayoría de los sistemas educativos, la edad inicial de la primera lengua extranjera enseñada como asignatura obligatoria oscila entre los 6 y los 8 años, lo que corresponde al primer año o años de educación primaria u obligatoria. En seis sistemas educativos, la primera lengua extranjera se introduce antes de los 6 años: a la edad de 3 años en la Comunidad germanófila 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 excepción de Malta, el

---

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 lenguas, DO C 189 de 5.6.2019, p. 8.

27 Para más información sobre la cobertura nacional de este informe, véase la introducción al informe.

requisito de aprender el primer idioma extranjero comienza en la educación preescolar y se aplica a todos los niños de este nivel educativo <sup>(28)</sup>.

Las escuelas de Estonia, Suecia e Islandia tienen cierta libertad para determinar el grado en el que se introduce la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria. Las autoridades educativas de alto nivel definen un tramo de edad (o grado) para la introducción de lenguas extranjeras: entre 7 y 9 años en Estonia y Suecia, y entre 6 y 9 años en Islandia. Las escuelas de Estonia (véase el gráfico C1b) e Islandia <sup>(29)</sup> suelen iniciar la enseñanza de idiomas extranjeros cuando los estudiantes tienen 9 años. En Suecia, el aprendizaje de idiomas extranjeros generalmente comienza a los 7 años.

Las últimas edades en las que todos los estudiantes deben comenzar a aprender un idioma extranjero tienen 10 años. Este es el caso en algunas partes de la Comunidad Francesa de Bélgica y en la Comunidad Flamenca de Bélgica.

Irlanda es el único país donde el aprendizaje de un idioma extranjero en la escuela no es obligatorio. En Irlanda, todos los estudiantes aprenden inglés e irlandés, ninguno de los cuales se ve como un idioma extranjero.

En la mayoría de los sistemas educativos (32 de 39), es obligatorio que todos los estudiantes de educación general aprendan dos idiomas extranjeros al mismo tiempo durante su escolarización.

En la mayoría de los casos, la edad inicial para aprender una segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria oscila entre los 11 y los 13 años. Esto corresponde al final de la educación primaria o al comienzo de la educación secundaria. Los estudiantes de Grecia, Letonia, Suiza y Serbia comienzan a aprender un segundo idioma extranjero antes, a partir de la edad de 10 años, correspondiente a la segunda mitad de la educación primaria. Luxemburgo destaca, ya que todos los estudiantes tienen que aprender una segunda lengua extranjera a partir de los 6 años. En el otro extremo de la escala, en Noruega el aprendizaje de una segunda lengua extranjera se convierte en obligatorio para todos los estudiantes en el nivel secundario superior, cuando tienen 16 años. En Bulgaria, Hungría, Austria, Eslovenia, Eslovaquia, Liechtenstein y Türkiye, dos lenguas extranjeras también son obligatorias para todos los estudiantes de enseñanza general de nivel secundario superior, a partir de los 14 o 15 años.

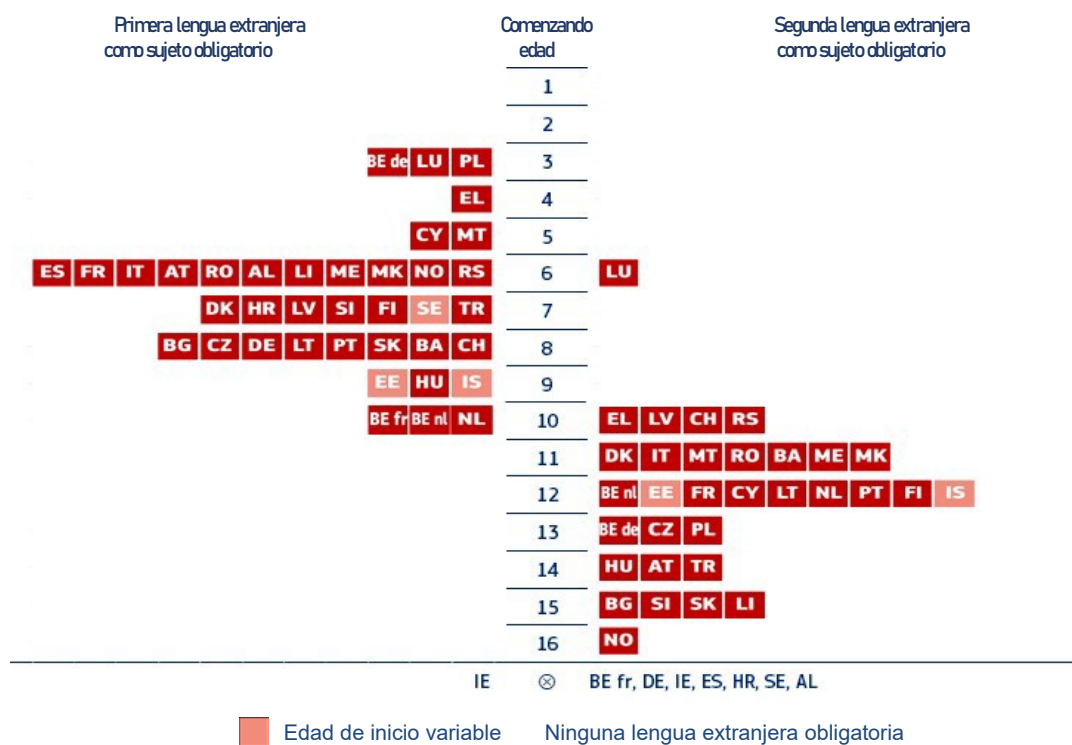
En Estonia e Islandia, como es el caso de la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria, las autoridades educativas centrales exigen que las escuelas introduzcan la segunda lengua extranjera dentro de un rango de edad definido (10-12 años). En Islandia, según las estadísticas nacionales disponibles, los estudiantes suelen empezar a aprender una segunda lengua extranjera a los 12<sup>30</sup>años.

---

28 En este informe, si todos los niños comienzan a aprender un idioma extranjero en la educación preescolar en algún momento, la edad inicial se considera la edad en la que la educación preescolar es obligatoria o se garantiza un lugar en entornos preprimarios subvencionados públicamente para todos los niños. Por ejemplo, en Grecia y Chipre la educación preescolar es obligatoria a partir de los 4 y 5 años, respectivamente. Mientras tanto, en la Comunidad germanófona de Bélgica, Luxemburgo y Polonia, se garantiza un lugar para todos los niños a partir de los 3 años (o incluso antes en el caso de la Comunidad de habla alemana de Bélgica). Para más información, véase Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021b).

29 [https://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Samfelag/Samfelag\\_skolamal\\_2\\_grunnskolestig\\_0\\_gsNemendur/SKO02110.px/?rxid=832f99cd-f008-441f-bbe9-d5f251db3ce9](https://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Samfelag/Samfelag_skolamal_2_grunnskolestig_0_gsNemendur/SKO02110.px/?rxid=832f99cd-f008-441f-bbe9-d5f251db3ce9)

30 [https://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Samfelag/Samfelag\\_skolamal\\_2\\_grunnskolestig\\_0\\_gsNemendur/SKO02110.px/?rxid=832f99cd-f008-441f-bbe9-d5f251db3ce9](https://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Samfelag/Samfelag_skolamal_2_grunnskolestig_0_gsNemendur/SKO02110.px/?rxid=832f99cd-f008-441f-bbe9-d5f251db3ce9)



Fuente: Eurydice.

Figura 5 Figura B1: Edades a partir de las cuales la primera y segunda lenguas extranjeras son asignaturas obligatorias para todos los estudiantes de educación preescolar, primaria o secundaria general (CINE 0-3), 2021/2022

## Notas explicativas

Esta cifra trata principalmente de lenguajes descritos como «extranjeros» (o «modernos») en el currículo. Las lenguas regionales o minoritarias (véase el gráfico B9) y las lenguas clásicas (véase la figura B10) solo se incluyen cuando el plan de estudios las designa como alternativas a las lenguas extranjeras.

Las edades iniciales reflejan la edad normal de los estudiantes cuando comienza la enseñanza de idiomas extranjeros (edad nociónal de los estudiantes); no tienen en cuenta la entrada temprana o tardía a la escolarización, la repetición de calificaciones u otras interrupciones en la escolarización.

«Segunda lengua»: una lengua aprendida por los estudiantes además de la primera, lo que da lugar a que los estudiantes aprendan dos idiomas diferentes al mismo tiempo.

La información se basa en el plan de estudios u otros documentos de dirección emitidos por las autoridades educativas de alto nivel.

Para las definiciones de «lengua extranjera», «Clasificación Internacional Uniforme de la Educación (CINE)», «lengua como asignatura obligatoria», «documentos de dirección» y «autoridades educativas de alto nivel», véase el glosario.

## Notas específicas por país

Bélgica (BE fr): solo en la región de Bruselas-Capital y en las comunas valonas con estatus lingüístico específico, los estudiantes comienzan a aprender la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria a partir de los 8 años, mientras que en las otras partes de la Comunidad Francesa de Bélgica comienzan a partir de los 10 años. Tras una reforma curricular en curso, la edad inicial para aprender la primera lengua extranjera será de 8 años para todos los estudiantes a partir de 2023/2024, mientras que una segunda lengua extranjera será obligatoria para todos los estudiantes de 13 y 14 años a partir de 2027/2028.

Bélgica (BE de): aunque los estudiantes no están legalmente obligados a aprender dos idiomas extranjeros, en todas las escuelas secundarias generales los estudiantes deben comenzar a aprender inglés además de su primer idioma extranjero (francés) a partir de los 13 años a más tardar.

Alemania: en seis Länder, los estudiantes deben comenzar a aprender el primer idioma extranjero a partir de los 6 años.

Estonia, Suecia e Islandia: la figura muestra la edad a la que los estudiantes más comúnmente comienzan a aprender la primera o segunda lengua extranjera.

España: la cifra presenta la situación más extendida en España. En algunas comunidades autónomas, el aprendizaje de dos idiomas es obligatorio a partir de los 12 años (por ejemplo, Galicia y País Vasco) y los 10 años (por ejemplo, Andalucía y Canarias).

Países Bajos: es obligatorio aprender un idioma extranjero durante la educación primaria. En la práctica, esto ocurre entre las edades de 10 y 12 años, pero las escuelas pueden organizar esta disposición en una etapa anterior.

Bosnia y Herzegovina: la cifra presenta la situación en la entidad de la República Srpska. En la Federación de Bosnia y Herzegovina y en el distrito de Brčko, algunos estudiantes comienzan a aprender su primer idioma extranjero como asignatura obligatoria a partir de los 6 o 7 años de edad y su segundo a partir de los 10 años.

Suiza: tres cantones tienen una edad de partida diferente para el segundo idioma, es decir, 12 años.

## **LOS ESTUDIANTES APRENDEN EL PRIMER IDIOMA EXTRANJERO DURANTE UN NÚMERO CRECIENTE DE AÑOS**

La figura B2 ilustra el número de años durante los cuales los estudiantes en educación preescolar, primaria y secundaria general deben estudiar un idioma extranjero. También muestra la diferencia en el número de años entre 2002/2003 y 2021/2022.

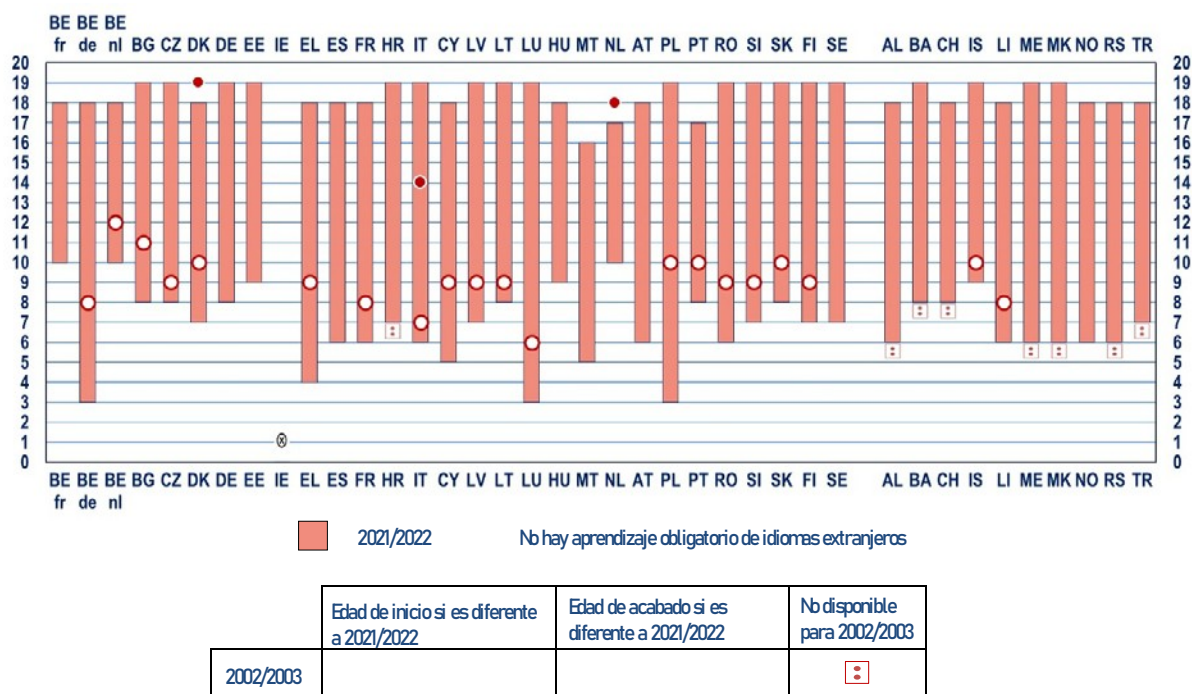
En 2021/2022, la duración del aprendizaje de al menos una lengua extranjera como asignatura obligatoria varió de 7 a 16 años en todos los países europeos. El principal factor que determina la duración del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras es la edad a partir de la cual el aprendizaje de idiomas es obligatorio, que oscila entre los 3 y los 10 años. De hecho, una vez que ha comenzado el aprendizaje obligatorio, el requisito de que todos los estudiantes estudien una lengua extranjera generalmente continúa hasta el último o el penúltimo año de la educación secundaria superior. La única excepción está en Malta, donde el requisito de estudiar una lengua extranjera termina al final de la educación obligatoria.

Se pueden identificar tres grupos principales de sistemas educativos en función de la duración del aprendizaje de al menos una lengua extranjera. Más comúnmente, los estudiantes tienen que aprender un idioma extranjero durante 11 a 13 años. Esto afecta a dos tercios de los sistemas educativos. En esos sistemas educativos, los estudiantes comienzan a aprender un idioma extranjero entre las edades de 6 y 8 años (excepto en Chipre y Malta) y terminan a los 18 o 19 años (excepto en Malta). En un segundo y más pequeño grupo de ocho sistemas educativos, los estudiantes estudian un idioma extranjero durante 7-10 años. Este grupo incluye todos los sistemas educativos en los que el aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio para todos los estudiantes una vez que tienen 9 o 10 años (las comunidades francesa y flamenca de Bélgica, Estonia, Hungría, los Países Bajos e Islandia), y Suiza y Portugal. Por último, el aprendizaje de una primera lengua extranjera dura 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 comienza antes de los 5 años.

Como muestra el gráfico B2, en las últimas dos décadas, alrededor de dos tercios de los sistemas educativos sobre los que se dispone de datos han aumentado la duración del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras. En todos estos sistemas educativos, la duración se incrementó al reducir la edad en la que el aprendizaje de una primera lengua extranjera se vuelve obligatorio en comparación con el comienzo 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, con la excepción de Italia, los estudiantes ahora deben comenzar a aprender un idioma extranjero en la educación preescolar, mientras que hace 20 años solo comenzaron a aprender uno en la educación primaria. Italia es el único país en el que el aumento de la duración del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras es el resultado no

solo de la reducción de la edad inicial, sino también de la prolongación del aprendizaje de lenguas extranjeras hasta el final de la enseñanza 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 al cambiar la edad inicial de este aprendizaje a entre 6 y 8 años. En la Comunidad flamenca de Bélgica y Luxemburgo, el número de años de estudio de la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria también ha aumentado en 2 y 3 años, respectivamente, desde 2003. Sin embargo, en la Comunidad Flamenca de Bélgica la edad actual de inicio (10 años) sigue siendo más alta que en la mayoría de los sistemas educativos, mientras que en Luxemburgo es menor (3 años).



Fuente: Eurydice.

Figura 6 Figura B2: Período durante el cual el aprendizaje de una lengua extranjera fue obligatorio en la enseñanza preescolar, primaria o secundaria general (CINE 0-3) en 2021/2022, y las diferencias a partir de 2002/2003

## Notas explicativas

Esta cifra trata principalmente de lenguajes descritos como «extranjeros» (o «modernos») en el currículo. Las lenguas regionales o minoritarias (véase el gráfico B9) y las lenguas clásicas (véase la figura B10) solo se incluyen cuando el plan de estudios las designa como alternativas a las lenguas extranjeras.

La información se basa en el plan de estudios u otros documentos de dirección emitidos por las autoridades educativas de alto nivel.

Para las definiciones de «lengua extranjera», «Clasificación Internacional Uniforme de la Educación (CINE)», «lengua como asignatura obligatoria», documentos de orientación y «autoridades educativas de primer nivel», véase el glosario.

## Notas específicas por país

Bélgica (BE fr): solo en la región de Bruselas-Capital y en las comunas valonas con un estatus lingüístico específico, el aprendizaje de lenguas extranjeras es obligatorio durante 10 años. En las demás partes de la Comunidad Francesa de Bélgica, tiene una duración de ocho años.

Después de una reforma curricular en curso, la edad inicial para aprender el primer idioma extranjero será de 8 años para todos los estudiantes a partir de 2023/2024.

Bélgica (BE nl): la diferencia con respecto a 2002/2003 refleja la situación de la Comunidad Flamenca, excepto en Bruselas, donde el número de años de estudio disminuyó en consonancia con los reglamentos vigentes en el resto de la Comunidad.



Dinamarca: hay una ruptura en las series temporales debido a un cambio en la metodología utilizada para establecer la edad a la que termina el aprendizaje obligatorio de idiomas extranjeros.

Estonia y Finlandia: en 2002/2003, las autoridades educativas solo precisaron que los alumnos debían comenzar a aprender una lengua extranjera como asignatura obligatoria entre los 7 y los 9 años. Este fue el caso en Estonia en 2021/2022. En Finlandia, desde 2021/2022 esta flexibilidad de edad (es decir, la edad inicial entre 7 y 9 años) ha sido reemplazada por una edad de inicio fija (7 años).

Irlanda: la enseñanza de idiomas extranjeros no es obligatoria. Los idiomas oficiales, inglés e irlandés, se enseñan a todos los estudiantes.

España: la cifra presenta la situación más extendida en España. Desde 2006, las comunidades autónomas han podido decidir que el aprendizaje de una lengua extranjera sea obligatorio para los niños que asisten a la educación preescolar.

Esto ha aumentado la duración del aprendizaje de idiomas extranjeros en algunos de ellos.

Países Bajos: es obligatorio que los estudiantes aprendan un idioma extranjero durante la educación primaria. En la práctica, esto ocurre entre las edades de 10 y 12 años, pero las escuelas pueden organizar esta disposición en una etapa anterior.

Suecia: en 2002/2003, las autoridades educativas solo especificaron que los estudiantes debían comenzar a aprender una lengua extranjera como asignatura obligatoria entre las edades de 7 y 10 años, y en 2021/2022 entre las edades de 7 y 9 años.

Por último, en las dos últimas décadas la duración del aprendizaje de la primera lengua extranjera también se prolongó en un año en Chequia, Lituania e Islandia.

Un total de 10 sistemas educativos no han aumentado la duración del aprendizaje obligatorio de idiomas extranjeros desde 2003. Sin embargo, en la mayoría de ellos hay circunstancias particulares relacionadas con la edad a la que el aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio para todos los estudiantes. En 2003, en España, Malta, Austria y Noruega, los estudiantes ya estaban obligados a aprender un idioma a una edad temprana (a los 5 o 6 años). En Estonia, los Países Bajos y Suecia, las escuelas gozaban de cierta flexibilidad para determinar el año en que los estudiantes tenían que comenzar a aprender un idioma extranjero.

La reducción de la edad en la que los estudiantes comienzan a aprender lenguas extranjeras 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 <sup>(31)</sup> y reiterado en la Recomendación del Consejo sobre un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas <sup>(32)</sup>. Como se mencionó anteriormente, todos los sistemas educativos que han ampliado la duración del aprendizaje de la primera lengua extranjera desde 2003 lo hicieron reduciendo la edad inicial. En la mayoría de los casos, estos cambios tuvieron lugar entre 2003 y 2011 <sup>(33)</sup>.

## **DURACIÓN PARA LA CUAL EL APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA ES OBLIGATORIO EN SOLO UN PEQUEÑO NÚMERO DE PAÍSES A LO LARGO DEL TIEMPO**

La figura B3 ilustra el número de años durante los cuales los estudiantes de educación primaria y secundaria general deben estudiar dos idiomas extranjeros simultáneamente. También muestra la diferencia en el número de años desde 2003.

En 2021/2022, en la mayoría de los sistemas educativos, todos los estudiantes de educación general aprendieron dos idiomas extranjeros simultáneamente en algún momento de su escolarización (véase el gráfico B1). Como muestra la Figura B3, la situación más común es el requisito de aprender dos idiomas extranjeros durante 5 a 9 años. Los estudiantes estudian dos idiomas extranjeros durante menos de 5 años

---

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, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, DO C 189 de 5.6.2019.

33 Para información específica por país para 2010/2011, véase Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017), pp. 32–33.

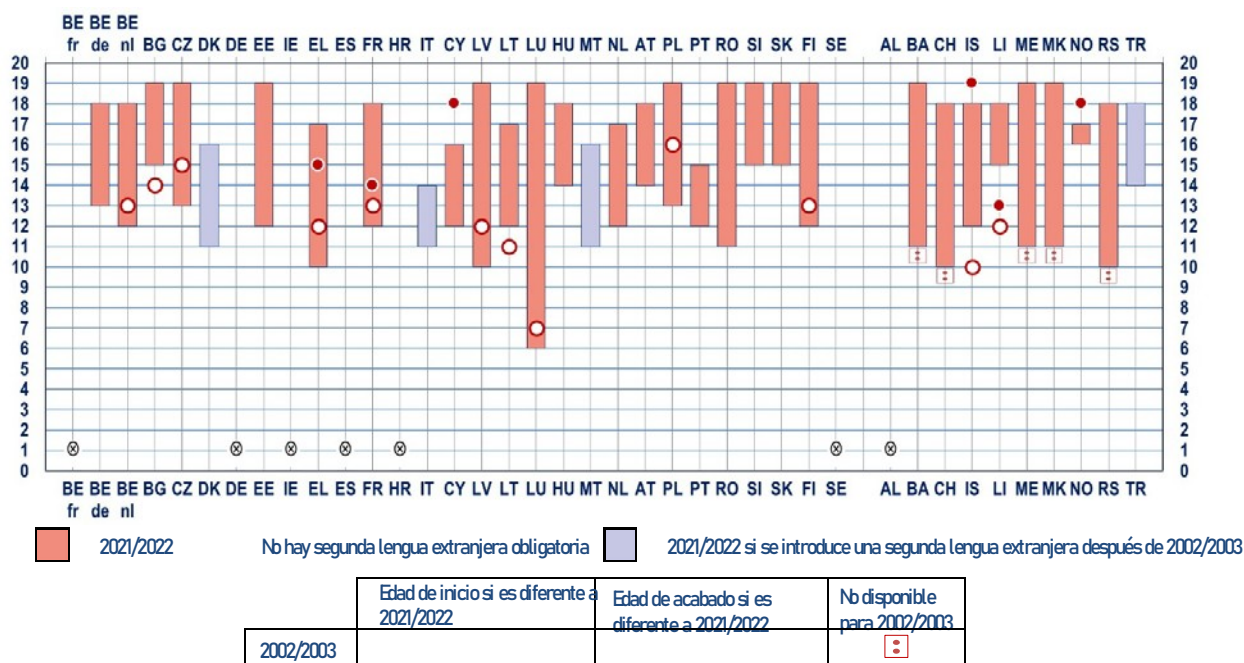
en 11 sistemas educativos. Estos incluyen Chipre, así como los sistemas educativos en los que este aprendizaje obligatorio se lleva a cabo solo en el nivel secundario inferior (Italia y Portugal) o solo en el nivel secundario superior (Bulgaria, Hungría, Austria, Eslovenia, Eslovaquia, Liechtenstein, Noruega y Türkiye). En el otro extremo de la escala, los estudiantes en Luxemburgo deben estudiar dos idiomas extranjeros 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 del aprendizaje de una segunda lengua extranjera no ha aumentado. En efecto, durante ese período, alrededor de un tercio de los sistemas educativos sobre los que se dispone de datos han introducido reformas para reforzar el aprendizaje de una segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria. Estas reformas pueden clasificarse en dos categorías. En primer lugar, en tres sistemas educativos (Dinamarca, Italia y Türkiye) el aprendizaje de una segunda lengua extranjera se ha convertido en obligatorio para todos. En segundo lugar, en nueve sistemas educativos se ha alargado el período durante el cual el aprendizaje de dos lenguas extranjeras simultáneamente es obligatorio. Los aumentos más importantes se han producido en Francia (cinco años) y Grecia (cuatro años). Dependiendo del sistema educativo, la duración se incrementó reduciendo la edad inicial (la Comunidad flamenca de Bélgica, Chequia, Letonia, Luxemburgo, Polonia y Finlandia), posponiendo 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 todos los estudiantes deben estudiar dos lenguas extranjeras al mismo tiempo. Por ejemplo, en Chipre, desde 2015/2016, la segunda lengua extranjera no ha sido obligatoria para todos los estudiantes en el segundo y tercer año de la enseñanza secundaria superior general. En Islandia, desde 2015/2016 no ha sido obligatorio que los estudiantes estudien una segunda lengua extranjera durante un año escolar a partir de los 18 años. Además, la edad de inicio para aprender un segundo idioma se cambió en 2014/2015 de 10 años a un grupo de edad de 10 a 12 años.

En ocho sistemas educativos (la Comunidad germanófono de Bélgica, Estonia, los Países Bajos, Austria, Portugal, Rumanía, Eslovenia y Eslovaquia), el número de años durante los cuales los estudiantes aprenden dos lenguas extranjeras al mismo tiempo se mantuvo igual entre 2002/2003 y 2021/2022. En dos de ellos, sin embargo, vale la pena mencionar las circunstancias particulares de los cambios en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera. En Eslovenia, en 2011 se introdujo una reforma que obliga a la segunda lengua a partir de los 12 años, pero se suspendió en noviembre del mismo año y nunca se ha aplicado más desde entonces. En 2021, el requisito de aprender dos lenguas extranjeras solo se aplicaba a los estudiantes de 15 años o más. En Eslovaquia, en 2008/2009 el estudio de dos lenguas extranjeras pasó a ser obligatorio en la enseñanza secundaria inferior. Sin embargo, en septiembre de 2015, las autoridades educativas de alto nivel eliminaron la obligación de todos los estudiantes de educación secundaria inferior de aprender dos idiomas extranjeros simultáneamente hasta la edad de 15 años. Al mismo tiempo, otorgaron autonomía escolar individual para decidir sobre el asunto.

## Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023



Fuente: Eurydice.

**Figura 7 Figura B3: Período durante el cual el aprendizaje de dos lenguas extranjeras fue obligatorio en la enseñanza primaria o secundaria general (CINE 1-3) en 2021/2022, y las diferencias con respecto a 2002/2003**

### Notas explicativas

Esta cifra trata principalmente de lenguajes descritos como «extranjeros» (o «modernos») en el currículo. Las lenguas regionales o minoritarias (véase el gráfico B9) y las lenguas clásicas (véase la figura B10) solo se incluyen cuando el plan de estudios las designa como alternativas a las lenguas extranjeras.

«Segunda lengua»: un estudiante de idiomas que aprende además de la primera, lo que da lugar a que los estudiantes aprendan dos idiomas diferentes al mismo tiempo.

La información se basa en el plan de estudios u otros documentos de dirección emitidos por las autoridades de alto nivel.

Para las definiciones de «lengua extranjera», «Clasificación Internacional Uniforme de la Educación (CINE)», «lengua como asignatura obligatoria», documentos de orientación y «autoridades educativas de primer nivel», véase el glosario.

### Notas específicas por país

Bélgica (BE fr): después de una reforma curricular en curso, una segunda lengua extranjera será obligatoria para todos los estudiantes de 13 y 14 años a partir de 2027/2028.

España: la cifra presenta la situación más extendida en España. Una segunda lengua extranjera es obligatoria para todos los estudiantes de 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).

Estonia (en 2002/2003 y 2021/2022) e Islandia (en 2021/2022): las autoridades educativas de alto nivel solo especificaron que los alumnos debían comenzar a aprender la segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria entre las edades de 10 y 12 años.

En Hungría: hay una ruptura en las series temporales 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 idiomas varía según el camino que los estudiantes siguen.

Noruega: hay una ruptura en las series temporales debido a un cambio en la metodología (cambio en la forma en que se informa la enseñanza de la segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria para todos).

## **EN UN TERCIO DE LOS PAÍSES EUROPEOS, TODOS LOS ESTUDIANTES TIENEN DERECHO A ELEGIR LENGUAS EXTRANJERAS COMO ASIGNATURAS OPCIONALES.**

Además de las lenguas del plan de estudios que son obligatorias para todos, los estudiantes pueden tener derecho a aprender idiomas extranjeros como asignaturas opcionales. Este derecho aumenta la oportunidad de los estudiantes de aprender más idiomas que la disposición obligatoria y, en algunos casos, de estudiar dos idiomas extranjeros si solo uno es obligatorio.

El gráfico B4 se centra en el aprendizaje de lenguas extranjeras como derecho de todos los estudiantes de enseñanza primaria y secundaria general. Solo muestra a los países con tal provisión. También incluye información sobre el número de lenguas extranjeras que son asignaturas obligatorias para todos (véase el gráfico B1), que proporciona una imagen más completa de la oferta de idiomas extranjeros. Este indicador contribuye al debate relativo a la Recomendación del Consejo dirigida a los Estados miembros de la UE sobre el aprendizaje de dos lenguas además de la lengua de escolarización (véase la introducción de la presente sección).

Como muestra el gráfico, en 13 países las escuelas deben incluir lenguas extranjeras dentro del conjunto de asignaturas opcionales que deben proponer a todos los estudiantes de educación primaria o secundaria general.

El derecho de todos los estudiantes a elegir lenguas extranjeras como parte de sus asignaturas opcionales solo se aplica en el nivel secundario, excepto en Croacia, Eslovenia y Suecia, donde se trata de estudiantes tanto de educación primaria como de enseñanza secundaria general. En la enseñanza primaria en Croacia y Suecia, todos los estudiantes de 10 y 12 años, respectivamente, pueden optar por aprender un idioma extranjero opcional. En Eslovenia, todos los estudiantes de 6 años pueden optar por comenzar a estudiar una lengua extranjera un año antes de que el aprendizaje de idiomas extranjeros sea obligatorio para todos. Esta oportunidad se brinda de nuevo a todos los estudiantes a partir de los 9 años.

La duración durante la cual se ofrecen lenguas extranjeras como asignaturas opcionales para todos los estudiantes varía de 7 años en Suecia a 1 año en Francia. En Francia, esto afecta a todos los estudiantes a la edad de 15 años en la enseñanza secundaria superior general (licencia general y tecnológica) y continúa para algunos de ellos a partir de los 16 años.

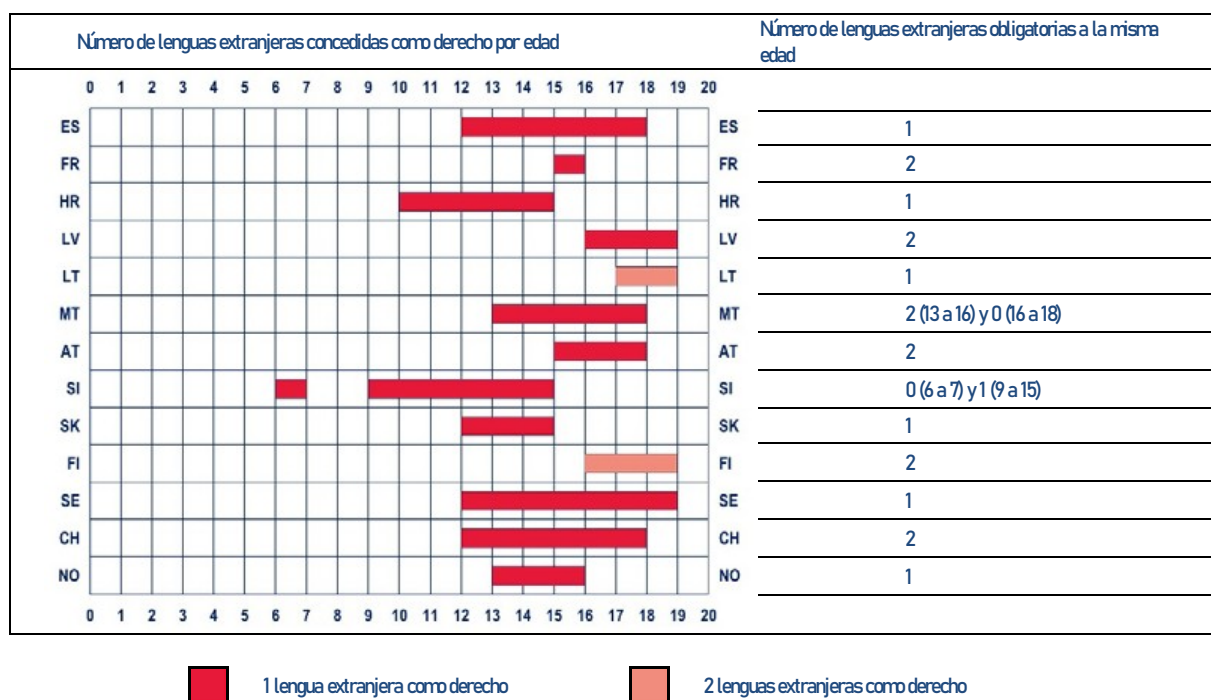


Figura 8 Figura B4: Lenguas extranjeras previstas como derecho y asignaturas obligatorias para todos los estudiantes de enseñanza primaria o secundaria general (CINE 1–3), 2021/2022

Ninguna lengua extranjera prevista como derecho para todos: BE, BG, CZ, DK, DE, EE, ES DECIR, EL, IT, CY, LU, HU, NL, PL, PT, RO, AL, BA, ES, LI, ME, MK, RS, TR.

### Notas explicativas

Esta cifra trata principalmente de lenguajes descritos como «extranjeros» (o «modernos») en el currículo. Las lenguas regionales o minoritarias (véase el gráfico B12) y las lenguas clásicas (véase el gráfico B13) solo se incluyen cuando el plan de estudios las designa como alternativas a las lenguas extranjeras.

La información se basa en el plan de estudios u otros documentos de dirección emitidos por las autoridades educativas de alto nivel.

Para las definiciones de «lengua extranjera», «Clasificación Internacional Uniforme de la Educación (CINE)», «lengua como derecho», «documentos de dirección» y «autoridades de primer nivel», véase el glosario.

En siete países, proporcionar idiomas extranjeros como derecho brinda a todos los estudiantes de educación primaria o secundaria general la oportunidad de estudiar dos idiomas extranjeros simultáneamente, aunque solo uno de ellos es una asignatura obligatoria (véase el gráfico B1). De hecho, en España, Croacia y Suecia, donde solo una lengua extranjera es obligatoria para todos los estudiantes durante su escolarización, se les ofrece una lengua adicional como derecho en algún momento de la educación primaria o secundaria general. En los cuatro países restantes, la provisión de lenguas extranjeras como derecho se lleva a cabo antes de los años escolares durante los cuales dos lenguas extranjeras son obligatorias para todos (Eslovenia, Eslovaquia y Noruega) o después (Lituania).

En seis países (Francia, Letonia, Malta, Austria, Finlandia y Suiza), el suministro de lenguas extranjeras como derecho da a todos los estudiantes la oportunidad de estudiar más de dos idiomas extranjeros en algún momento de su educación general. En esos países, los estudiantes tienen derecho a elegir lenguas extranjeras como asignaturas opcionales durante un período de enseñanza secundaria general (secundaria inferior o superior) cuando ya es obligatorio para ellos estudiar dos idiomas extranjeros. En la mayoría de los

casos, los estudiantes pueden tomar un idioma extranjero como una asignatura opcional. En Finlandia, sin embargo, todas las escuelas deben proporcionar dos idiomas extranjeros como asignaturas opcionales, además de las que todos los estudiantes aprenden como asignaturas obligatorias.

Dos países han introducido recientemente reformas relativas a las lenguas extranjeras previstas como derecho. En Grecia, desde 2020/2021, la asignatura «lenguas extranjeras» ya no se ofrece como derecho a todos los estudiantes del tercer grado de enseñanza secundaria superior general junto con el aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras. Esta reforma está relacionada con un aumento en el número de años durante los cuales todos los estudiantes deben estudiar dos idiomas extranjeros (véase el gráfico B3), introducido en 2020/2021. En Letonia, desde la introducción del nuevo plan de estudios para la enseñanza secundaria superior en 2020, todas las escuelas han tenido que ofrecer un tercer idioma extranjero como derecho en los tres años de este nivel de educación.

En muchos países, la provisión de idiomas extranjeros no se limita a las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias o asignaturas opcionales que todas las escuelas deben ofrecer. De hecho, en un gran número de países las escuelas gozan de cierta autonomía que les permite ofrecer la enseñanza de idiomas extranjeros adicionales. Esta enseñanza puede ser parte de opciones específicas seleccionadas por las escuelas individuales. Sin embargo, la disposición curricular diseñada a nivel escolar y las iniciativas puestas en marcha a nivel local no se informan en esta sección, que se centra en las regulaciones de alto nivel que definen la provisión mínima de idiomas extranjeros para todos los estudiantes. El capítulo C contiene datos complementarios, ya que proporciona información sobre las tasas de participación en el aprendizaje de idiomas de los estudiantes de la enseñanza primaria y secundaria.

## **EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, LOS ESTUDIANTES VETERINARIOS HABRÁN APRENDIDO UN IDIOMA EXTRANJERO DURANTE EL MISMO NÚMERO DE AÑOS QUE SUS COMPAÑEROS EN LA EDUCACIÓN GENERAL.**

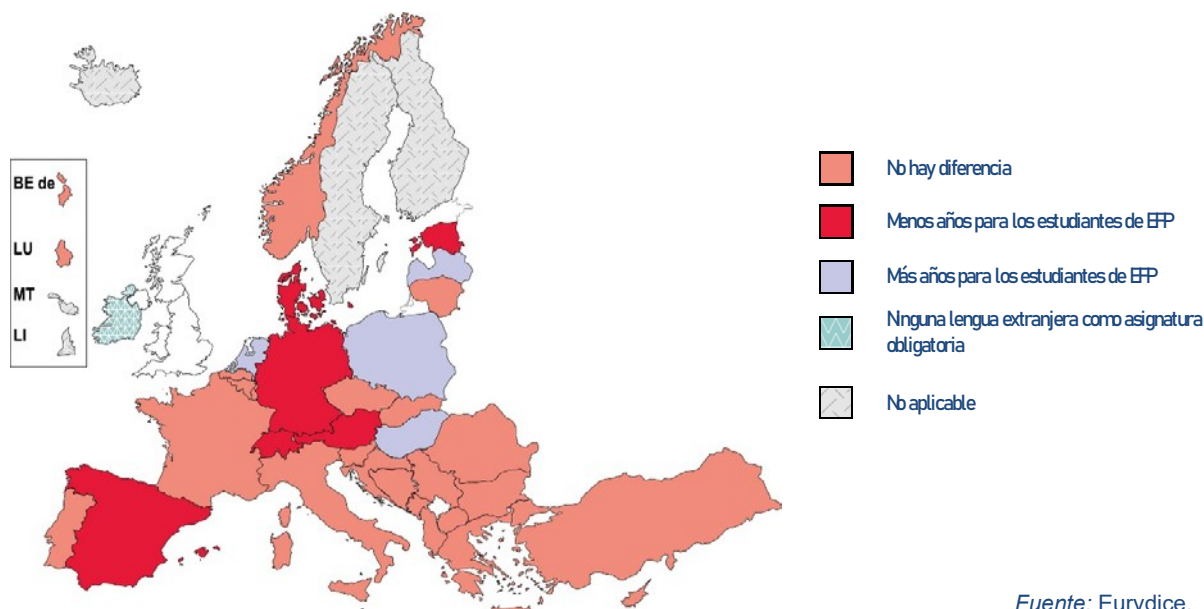
Los cuatro indicadores anteriores se centran en la oferta de idiomas extranjeros en la educación general. La figura B5 compara el suministro de la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria en la educación general y la EFP. Más concretamente, se analiza el número de años que los estudiantes de educación profesional y secundaria general pasan el aprendizaje de una lengua extranjera como asignatura obligatoria<sup>(34)</sup>. A efectos de comparabilidad, aquí solo se consideran los itinerarios de EFP que dan acceso a la educación terciaria.

En la gran mayoría de los países europeos (21 de 31), todos los estudiantes de educación profesional y secundaria general deben aprender un idioma extranjero durante el mismo número de años al final de sus estudios. Sin embargo, en algunos casos (seis países) al menos algunos estudiantes de EFP habrán aprendido un idioma extranjero durante un número menor de años al final de la educación secundaria. En Dinamarca, Alemania, España y Suiza, no es obligatorio que todos los estudiantes de EFP aprendan una lengua extranjera; esto depende del programa de educación y formación que sigan. En consecuencia, el requisito de que cada estudiante aprenda una lengua extranjera solo se aplica a los estudiantes antes de comenzar su programa de EFP, es decir, antes de cumplir 15 o 16 años, dependiendo del país. En Estonia, el aprendizaje de lenguas extranjeras es obligatorio para todos los estudiantes durante el primer año de estudios de EFP, mientras que en la educación general es obligatorio hasta el final del segundo ciclo secundario. Por último, en Austria la menor duración del programa de EFP (1 año menos) en la enseñanza secundaria superior representa la diferencia.

Por el contrario, en Letonia, Hungría, los Países Bajos y Polonia, los programas de EFP son más largos, por lo que los estudiantes de EFP estudian una lengua durante un año más que sus homólogos en la educación general.

---

34 El número de años considerados para los estudiantes de EFP es todo el período durante el cual todos los estudiantes en EFP tienen que estudiar (al menos) una lengua extranjera, incluso durante su asistencia a la educación preescolar, primaria y secundaria inferior.



Fuente: Eurydice.

**Figura 9 Figura B5: Diferencia entre estudiantes de educación general y estudiantes de EFP en el número de años pasados aprendiendo una lengua extranjera como asignatura obligatoria, 2021/2022**

### Notas explicativas

Dada la complejidad de la EFP y el elevado número de itinerarios en algunos países, en este indicador solo se tienen en cuenta los programas que ofrecen acceso directo a la educación terciaria (es decir, CINE-P 354). Además, dentro de este ámbito definido, la información se basa en los programas más representativos, excluyendo los entregados en instituciones dedicadas a campos muy específicos (por ejemplo, bellas artes y artes escénicas). También se excluyen los programas de educación para adultos, los programas de educación con necesidades especiales o los itinerarios con un número muy bajo de estudiantes. Dentro de este ámbito, cuando los programas profesionales tienen una duración diferente, se considera que el más corto indica la edad final. Para más detalles sobre la clasificación CINE, véase CINE 2011 (UNESCO UIS, 2012).

Esta cifra trata principalmente de lenguajes descritos como «extranjeros» (o «modernos») en el currículo. Las lenguas regionales o minoritarias (figura B9) y las lenguas clásicas (Figura B10) solo se incluyen cuando el plan de estudios las designa como alternativas a las lenguas extranjeras.

Para obtener más información sobre el aprendizaje de una lengua extranjera como asignatura obligatoria en la educación general, consulte las figuras B1 y B2.

Ninguna lengua extranjera como asignatura obligatoria: no hay obligación para todos los estudiantes de aprender un idioma extranjero.

La información se basa en el plan de estudios u otros documentos de dirección emitidos por las autoridades educativas de alto nivel.

Para las definiciones de «currículo», «lengua extranjera», «clasificación internacional estándar de la educación (CINE)», «lengua como asignatura obligatoria», «documentos de dirección» y «autoridades educativas de alto nivel», véase el glosario.

### Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Croacia y los Países Bajos: existen diferencias en la duración de los programas profesionales y la cifra es la más corta.

Malta, Suecia e Islandia: no existen vías de EFP dentro del ámbito del indicador.

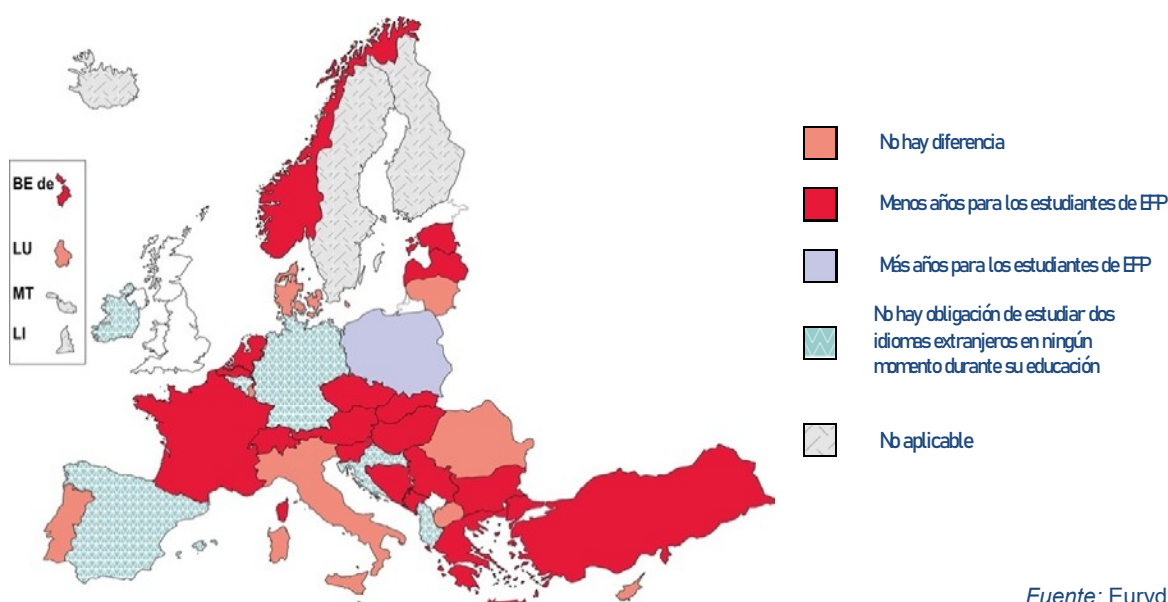
En Finlandia: tras una reforma introducida en 2018, la duración de la enseñanza de lenguas extranjeras no está regulada de manera centralizada para los estudiantes de EFP. Varía según los requisitos de la cualificación en cuestión, el aprendizaje previo del estudiante y el plan de desarrollo de competencias personales del estudiante. Dos lenguas extranjeras se encuentran entre los requisitos de competencia para todas las cualificaciones.

Liechtenstein: la parte escolar de los programas de EFP se ofrece en Suiza.

## EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, LOS ESTUDIANTES VETERINARIOS HABRÁN PASADO MENOS AÑOS APRENDIENDO DOS IDIOMAS QUE SUS COMPAÑEROS EN LA EDUCACIÓN GENERAL.

Mientras que en la mayoría de los países todos los estudiantes de EFP aprenden una lengua extranjera durante el mismo número de años que sus compañeros en la educación general (véase el gráfico B5), la misma comparación para la segunda lengua revela mayores diferencias entre los estudiantes de EFP y los estudiantes de educación general (figura B6). La figura B6 se basa en los requisitos más bajos en términos de aprendizaje obligatorio de dos lenguas extranjeras para todos los estudiantes a través de los numerosos itinerarios individuales en EFP y educación general <sup>(35)</sup>. Las tasas de participación de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras en los dos programas educativos están disponibles en el capítulo C (véase el gráfico C5).

En 19 sistemas educativos, hay una diferencia en el tiempo dedicado a aprender dos idiomas extranjeros entre los dos tipos de programas educativos en detrimento de los estudiantes de EFP. En la mayoría de los casos, es de 3 o 4 años. Sin embargo, la diferencia es de 2 años en Bulgaria y Grecia y de 1 año en los Países Bajos y Noruega.



Fuente: Eurydice.

Figura 10 Figura B6: Diferencia entre estudiantes de educación general y estudiantes de EFP en el número de años pasados aprendiendo dos lenguas extranjeras simultáneamente como asignaturas obligatorias, 2021/2022

### Notas explicativas

Véanse las notas explicativas de la figura B5.

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

### Notas específicas por país

Malta, Suecia e Islandia: no existe una vía de EFP en el ámbito de este indicador.

En Finlandia: tras una reforma introducida en 2018, la duración de la enseñanza de lenguas extranjeras no está regulada de manera centralizada para los estudiantes de EFP. Varía según los requisitos de la cualificación en cuestión,

35 A efectos de comparabilidad, aquí solo se consideran los itinerarios de EFP que dan acceso a la educación terciaria. El número de años previstos para los estudiantes de EFP es todo el período durante el cual todos los estudiantes de EFP tienen que estudiar (al menos) dos lenguas extranjeras, incluso durante su asistencia a la educación primaria y secundaria inferior.



el aprendizaje previo del estudiante y el plan de desarrollo de competencias personales del estudiante. Dos lenguas extranjeras se encuentran entre los requisitos de competencia para todas las cualificaciones.

Liechtenstein: la parte escolar de los programas de EFP se ofrece en Suiza.

En la mayoría de los sistemas educativos con requisitos más bajos para la EFP (comunidades de habla alemana y flamenca de Bélgica), Chequia, Estonia, Grecia, Francia, Letonia, los Países Bajos, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Montenegro y Serbia, los estudiantes de EFP comienzan a aprender una segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria antes de la enseñanza secundaria superior, cuando la educación básica sigue siendo común para todos. En la enseñanza secundaria superior, este aprendizaje ya no es obligatorio para todos los estudiantes de los programas de EFP (aunque algunos pueden seguir aprendiendo dos lenguas extranjeras), mientras que sigue siendo obligatorio para los que estudian en general. En Hungría, Austria, Eslovenia, Eslovaquia, Noruega y Türkiye, la segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria afecta únicamente a todos los estudiantes del nivel secundario superior general. Por último, en Bulgaria todos los estudiantes de EFP estudian dos lenguas extranjeras obligatorias durante dos años, mientras que para sus homólogos en la educación general son obligatorios durante cuatro años, hasta el final de la enseñanza secundaria superior.

En ocho países (Dinamarca, Italia, Chipre, Lituania, Luxemburgo, Portugal, Rumanía y Macedonia del Norte) no hay diferencias entre los dos tipos de programas educativos. En otras palabras, esto significa que al final de la educación secundaria los estudiantes de EFP y de educación general habrán aprendido dos idiomas simultáneamente durante el mismo número de años.

Por último, en la Comunidad Francesa de Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Croacia y Albania no se exige que todos los estudiantes estudien dos idiomas ni en la enseñanza básica ni en la enseñanza secundaria superior.

En Polonia, la mayor duración de los programas de EFP explica el año adicional dedicado al aprendizaje de idiomas por parte de los estudiantes de EFP.

## SECCIÓN II — DIVERSIDAD DE LENGUAS OFRECIDAS

La sección anterior se centró en el número de lenguas extranjeras que son obligatorias para todos los estudiantes y el período durante el cual los estudiantes tienen que aprender idiomas extranjeros. Esta sección se centra en las lenguas específicas que se enseñan en las escuelas de Europa.

La sección comienza por ver los idiomas que son obligatorios para todos los estudiantes durante al menos un año escolar (véase la Figura B7). Luego continúa discutiendo los idiomas extranjeros que todas las escuelas deben proporcionar y aquellos entre los que las escuelas pueden elegir al crear su plan de estudios de idiomas extranjeros (véase la Figura B8). A continuación, la sección examina las lenguas que los planes de estudio a veces consideran alternativas a las lenguas extranjeras, a saber, las lenguas regionales y minoritarias, y las lenguas clásicas (véanse las figuras B9 y B10). Otra área de investigación es la prestación de enseñanza de idiomas en el hogar (es decir, idiomas hablados por los estudiantes en el hogar) a estudiantes de origen migrante (véase el gráfico B11). Por último, la imagen de idiomas específicos que se enseñan en las escuelas se completa con una visión general de las lenguas utilizadas para impartir contenido y aprendizaje integrado del lenguaje (CLIL), es decir, la provisión de aprendizaje en el que se utiliza un idioma diferente del idioma de la escolarización para enseñar diversas materias (véase la figura B12).

Todos los indicadores de esta sección se basan en los datos recogidos a través de la Red Eurydice. Por lo tanto, abarcan 39 sistemas educativos en 37 países <sup>(36)</sup>.

### UNA LENGUA EXTRANJERA OBLIGATORIA PARA TODOS SE ESPECIFICA EN MÁS DE LA MITAD DE TODOS LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS: ES MÁS A MENUDO INGLÉS

El aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio en casi todos los países europeos (véase el capítulo B, sección I). La figura B7 examina si las autoridades educativas de alto nivel definen una lengua extranjera específica (o lenguas extranjeras específicas) que todos los estudiantes deben estudiar durante al menos un año escolar. La atención se centra en los estudiantes de enseñanza primaria y secundaria inferior.

Como muestra el gráfico, en más de la mitad de los sistemas educativos encuestados (22 de 39 sistemas educativos), todos los estudiantes deben estudiar una lengua extranjera específica (o lenguas extranjeras específicas). En los otros sistemas, los estudiantes o las escuelas pueden elegir qué idioma o idiomas se estudian. Las autoridades educativas de alto nivel a menudo guían esta elección definiendo varios idiomas entre los que las escuelas o los estudiantes deben elegir (véase la Figura B8).

En la mayoría de los sistemas educativos con lenguas obligatorias específicas, los documentos oficiales definen solo una lengua que es obligatoria para todos. Dos lenguas extranjeras específicas que son obligatorias para todos se definen en las Comunidades de habla alemana y flamenca de Bélgica, Chipre, Suiza e Islandia. En Luxemburgo existen tres lenguas extranjeras obligatorias específicas.

El inglés es obligatorio en casi todos los sistemas educativos que definen un idioma extranjero obligatorio específico: 21 de los 22 sistemas educativos (todos excepto Finlandia). En la mayoría de estos sistemas (15 sistemas), el inglés es el único idioma extranjero obligatorio especificado.

Idiomas distintos del inglés son obligatorios para todos los estudiantes solo en unos pocos países.

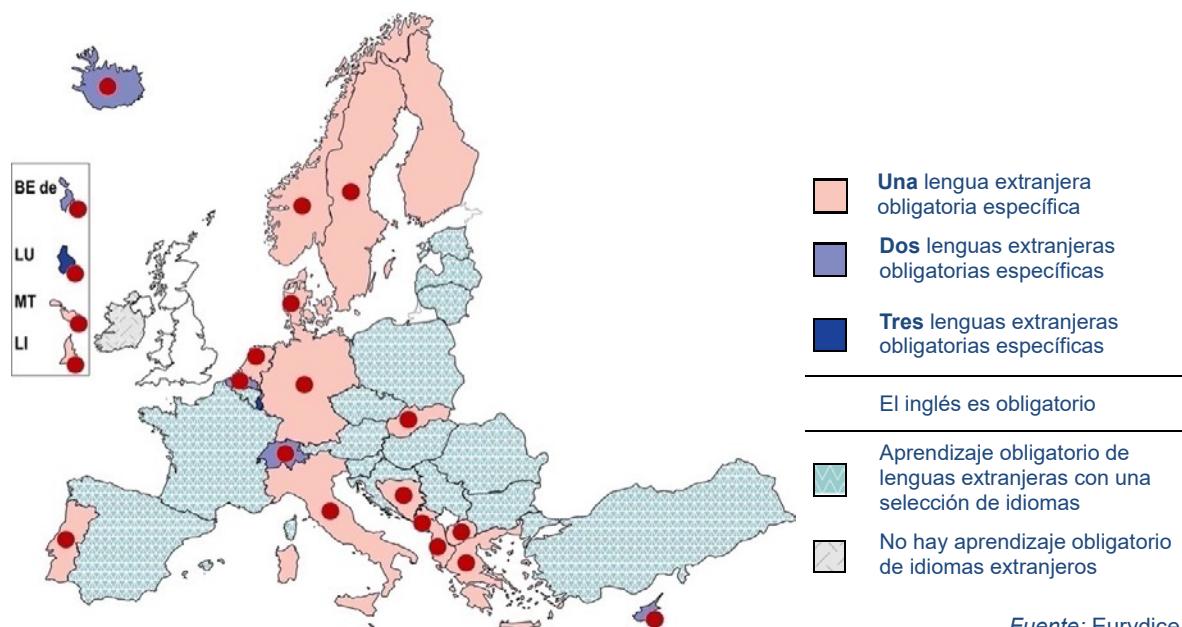
El francés es obligatorio para todos los estudiantes de las comunidades de habla alemana y flamenca de Bélgica, Chipre, Luxemburgo y algunos cantones en Suiza. En las dos Comunidades belgas y Luxemburgo, el francés es la primera lengua extranjera que todos los estudiantes deben estudiar. En Chipre, es el segundo idioma extranjero obligatorio, después del inglés. En Suiza, el pedido varía: en los cantones que definen el francés como lengua extranjera obligatoria, a veces es la primera y, a veces, la segunda lengua obligatoria (véanse las notas específicas por país de la figura B7 para más detalles). Cabe destacar que el francés es obligatorio principalmente en los países en los que es una de las lenguas oficiales del Estado (todos los países mencionados anteriormente, excepto Chipre; véase la Figura A1).

---

36 Para más información sobre la cobertura nacional de este informe, véase la introducción al informe.

Del mismo modo, el alemán es obligatorio en los países donde es una de las lenguas estatales, a saber, en Luxemburgo y en todos los cantones de habla alemana en Suiza.

Finlandia e Islandia especifican algunas lenguas nórdicas como obligatorias para todos los estudiantes. En Finlandia, la segunda lengua estatal (sueco o finlandés, dependiendo del idioma principal de la escuela) es obligatoria. En Islandia, junto con el inglés, el danés es obligatorio (noruego o sueco pueden sustituirlo en determinadas circunstancias).



Fuente: Eurydice.

Figura 11 Figura B7: Lenguas extranjeras específicas obligatorias para todos los estudiantes de enseñanza primaria y secundaria inferior (CINE 1-2), 2021/2022

### Notas explicativas

La figura muestra si el plan de estudios u otros documentos de dirección emitidos por las autoridades de alto nivel (educación) especifican las lenguas extranjeras obligatorias que todos los estudiantes de educación primaria o secundaria inferior deben aprender durante al menos un año escolar. Si este es el caso, se indica el número de lenguas obligatorias. Cuando se trata de detalles sobre qué idiomas extranjeros son obligatorios para todos, solo se muestra el inglés. Los idiomas distintos del inglés se especifican en el texto asociado.

Para las definiciones de «currículum», «lengua extranjera», «clasificación internacional estándar de la educación (CINE)», «lengua como sujeto obligatorio», «documentos de dirección» y «autoridad de nivel superior (educación)», véase el glosario.

### Notas específicas por país

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 específica obligatoria, que es el neerlandés. En otras partes de la Comunidad Francesa de Bélgica, no existe una lengua extranjera específica que sea obligatoria para todos los estudiantes.

Bélgica (BE de): El francés es la primera lengua extranjera. Solo en las escuelas donde el francés es el idioma de instrucción es el alemán el primer idioma extranjero. El inglés no se define en los documentos de dirección de primer nivel como una lengua extranjera obligatoria. Sin embargo, en la práctica, todas las escuelas secundarias generales requieren que los estudiantes aprendan inglés. Por lo tanto, la cifra se refiere a dos lenguas extranjeras obligatorias específicas e identifica el inglés como obligatorio.

Alemania: en nueve Länder, el inglés es obligatorio como primera lengua extranjera. El francés es obligatorio en Sarre.

Irlanda: todos los estudiantes deben estudiar los dos idiomas estatales: Inglés e irlandés. Sin embargo, ninguno de ellos es considerado como una lengua extranjera por el plan de estudios.

España: El inglés es un idioma obligatorio específico en solo unas pocas comunidades autónomas (por ejemplo, Valencia, Rioja y Castilla-La Mancha).

En Finlandia: El sueco es obligatorio en las escuelas donde el finlandés es el idioma de la escolarización, y el finlandés es obligatorio en las escuelas donde el sueco es el idioma de la escolarización.

Bosnia y Herzegovina: el enfoque de la recopilación de datos era diferente del de otros países. La información 2021/2022 se basa en una encuesta de regulaciones cantonales. En la mayoría de los cantones, el inglés es obligatorio.

Suiza: dos idiomas extranjeros son obligatorios para los estudiantes. Las lenguas obligatorias especificadas incluyen todas las lenguas estatales (francés, alemán, italiano y románico) e inglés. La orden depende del cantón. Por lo general, una lengua nacional se especifica como la primera lengua extranjera obligatoria y el inglés como la segunda lengua extranjera o el inglés se especifica como la primera lengua extranjera obligatoria y una lengua nacional como la segunda. Más específicamente, en la mayoría de los cantones de habla alemana, el primer idioma extranjero obligatorio es el inglés y el segundo es el francés (en algunos cantones, el orden se invierte). En los cantones francófonos, el primer idioma extranjero es el alemán y el segundo el inglés. En el cantón de habla italiana, el primer idioma extranjero obligatorio es el francés y el segundo es el alemán.

El análisis del desarrollo del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras a lo largo del tiempo revela que las políticas en materia de lenguas obligatorias son bastante estables en Europa. Sin embargo, en los últimos años se han producido algunos cambios. En la UE, Luxemburgo adoptó, en 2017, una reforma que introdujo el francés en la educación infantil a partir de los 3 años. Esto implica que los niños ahora aprenden francés antes de comenzar a aprender alemán, que comienzan cuando tienen 6 años (antes de la reforma, el alemán era el primer idioma obligatorio, seguido del francés). Como antes de la reforma, el inglés es el tercer idioma que todos los estudiantes de Luxemburgo deben aprender. Fuera de la UE, en Montenegro, una reforma de 2017 introdujo el inglés como lengua extranjera obligatoria para todos los estudiantes del primer grado de educación primaria. Teniendo en cuenta el período más largo que se ha mapeado a lo largo de las diferentes ediciones de este informe (que abarca las dos últimas décadas), algunos otros países (por ejemplo, Italia, Portugal y Eslovaquia) implementaron reformas que introducen el inglés como tema obligatorio (para más detalles, véase Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017, p. 44).

La información sobre las lenguas que los documentos de dirección definen como obligatorios puede complementarse con datos sobre las proporciones reales de estudiantes que estudian diferentes idiomas. Estos datos se proporcionan en la sección II del capítulo C.

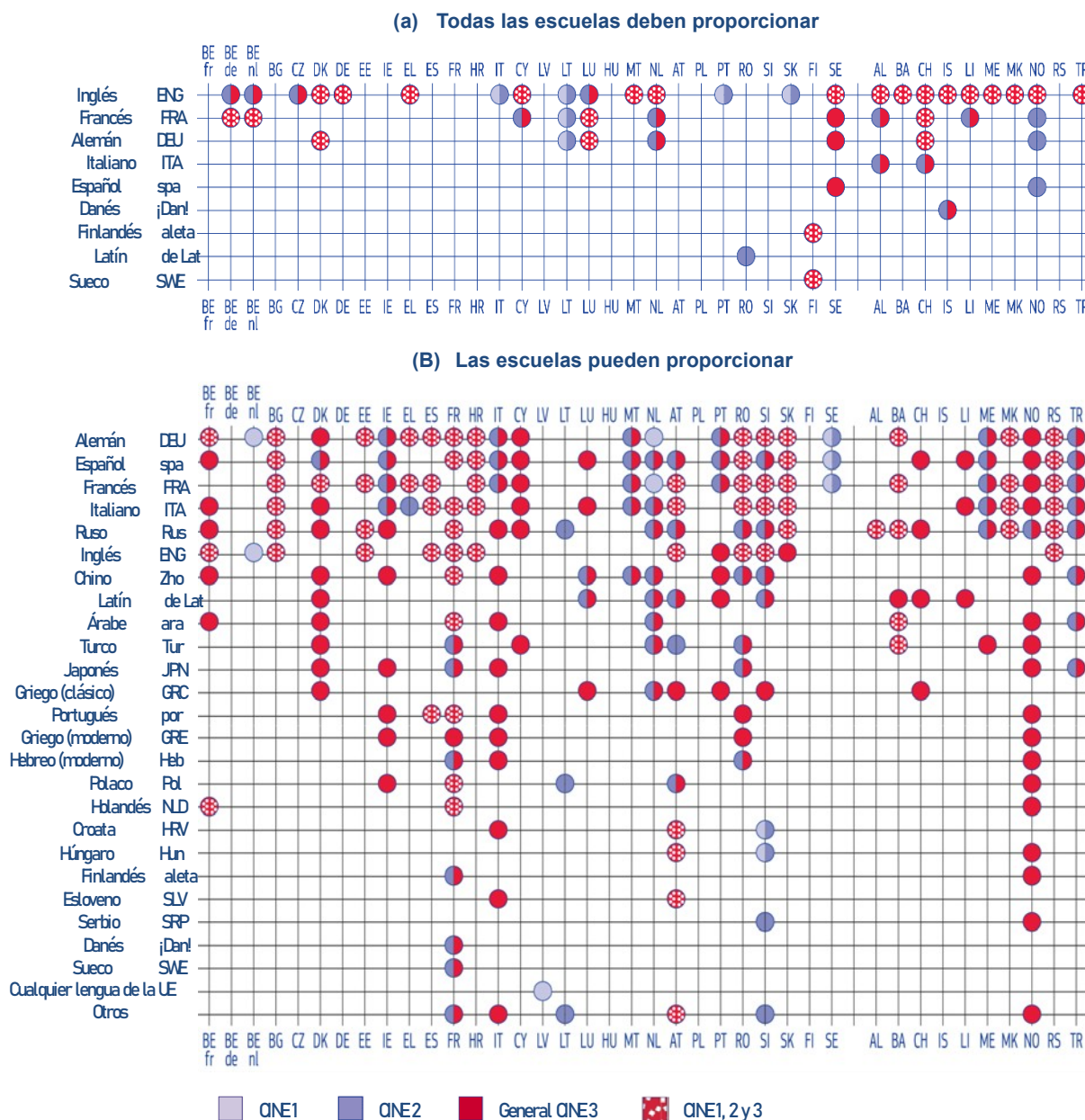
## **EN POCO MÁS DE UN TERCIO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS, LOS DOCUMENTOS DE DIRECCIÓN DE ALTO NIVEL ESPECIFICAN AL MENOS DOS IDIOMAS EXTRANJEROS QUE TODAS LAS ESCUELAS DEBEN PROPORCIONAR.**

Las lenguas extranjeras que aprenden los estudiantes (véase el capítulo C, sección II) dependen de la disposición lingüística estipulada en el plan de estudios. La figura B8 muestra las lenguas extranjeras específicas proporcionadas en las escuelas de acuerdo con los documentos de dirección de primer nivel. Consta de dos partes: la parte a) indica los idiomas extranjeros específicos que todas las escuelas deben proporcionar; la parte b) ilustra los idiomas extranjeros que las escuelas pueden optar por proporcionar a los estudiantes.

En casi todos los países, los documentos de dirección de alto nivel especifican los idiomas extranjeros que las escuelas deben proporcionar o pueden proporcionar (o ambos) para al menos un nivel educativo. Además, pueden permitir o alentar a las escuelas a ofrecer idiomas distintos de los especificados. En algunos casos, los documentos de dirección hacen referencia explícita a la autonomía escolar con respecto a las lenguas que pueden proporcionar, al tiempo que especifican las que deben proporcionar (en la Comunidad de habla alemana de Bélgica y en Finlandia). En otros casos, los documentos de dirección no especifican ni las lenguas que las escuelas pueden proporcionar ni las que deben proporcionar, dando a las escuelas plena autonomía para decidir al respecto (en Hungría y Polonia).

En la mayoría de los países, los documentos de dirección de alto nivel especifican uno o más idiomas extranjeros que todas las escuelas deben proporcionar. En la mayoría de los casos, esos idiomas son el inglés seguido por el francés o el alemán. Cuando se especifican otras lenguas, a menudo son lenguas oficiales (finés/sueco en Finlandia e italiano en Suiza) o una lengua de un país vecino (italiano en Albania). En muchos casos, especialmente en la enseñanza primaria, es obligatorio que los estudiantes aprendan los idiomas extranjeros especificados (véase el gráfico B7). Además, el gráfico B8 muestra que el número de lenguas extranjeras especificadas aumenta en el nivel secundario. En Suecia, Suiza y Noruega, se deben

proporcionar cuatro idiomas extranjeros específicos en todas las escuelas de enseñanza secundaria superior o secundaria superior general, dependiendo del país.



Fuente: Eurydice.

Figura 12 Figura B8: Lenguas extranjeras especificadas en los documentos de dirección de primer nivel para la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1–3), 2021/2022

**Notas explicativas**

Esta cifra muestra lenguas extranjeras específicas proporcionadas en las escuelas de acuerdo con el plan de estudios u otros documentos de dirección emitidos por las autoridades educativas de alto nivel. La parte a) indica los idiomas extranjeros que todas las escuelas deben proporcionar; la parte b) muestra los idiomas extranjeros que las escuelas

pueden elegir proporcionar. En algunos casos, se permite o se anima a las escuelas a ofrecer idiomas adicionales a los especificados.

Para uno o más niveles educativos, el plan de estudios o los documentos de dirección de alto nivel pueden no especificar los idiomas extranjeros que las escuelas deben o pueden proporcionar. En algunos casos, pueden hacer referencia explícita a la autonomía escolar en este ámbito político.

Esta cifra y las notas específicas por país no especifican si las lenguas indicadas deben proporcionarse como lenguas primera, segunda o tercera.

Las lenguas clásicas (es decir, el griego clásico y el latín) solo se incluyen cuando el plan de estudios o los documentos de dirección de alto nivel los designan como alternativas a las lenguas extranjeras.

En cada parte de la figura, los idiomas se enumeran en orden descendente según el número de sistemas educativos que los incluyan en su plan de estudios o documentos de dirección de primer nivel. La clasificación no tiene en cuenta el nivel o niveles educativos para los que se recomienda/requiere la oferta de idiomas extranjeros. Si varios idiomas se enumeran en el mismo número de sistemas educativos, se ordenan alfabéticamente de acuerdo con su código ISO 639-3 (véase <http://www.sil.org/iso639-3/>, último acceso: 13 de julio de 2022).

Las lenguas oficiales de la UE se muestran cuando se proporcionan en al menos dos sistemas educativos; todos los demás idiomas se muestran cuando se proporcionan en al menos tres sistemas educativos. Todas las lenguas que no se muestran están marcadas como «otras» en la figura y especificadas en las notas específicas por país.

Para las definiciones de «currículum», «lengua extranjera», «clasificación internacional estándar de la educación (CINE)» y «documentos de dirección», véase el glosario.

### Notas específicas por país

**Bélgica (BE fr):** en la región de Bruselas-Capital y en las comunas valonas con un estatus lingüístico especial junto con la Comunidad Flamenca de Bélgica, todas las escuelas deben proporcionar a los holandeses en la enseñanza primaria y secundaria general. En las comunas valonas con un estatus lingüístico especial junto con la Comunidad de habla alemana, las escuelas deben proporcionar alemán en la educación primaria y secundaria general. A partir de septiembre de 2022, la lengua de señas (francesa) se puede ofrecer en la enseñanza secundaria superior general.

**Alemania:** en nueve Länder, todas las escuelas deben proporcionar inglés. Todas las escuelas deben proporcionar francés en Sarre.

**Francia:** «Otros» idiomas incluyen el armenio, el camboyano y los idiomas regionales vasco, bretón, catalán, corso, criollo, melanesio, occitano y tahitiano en la enseñanza secundaria general. En la enseñanza secundaria inferior, coreano, vietnamita y el idioma regional Gallo, las lenguas regionales de Alsacia y las lenguas regionales de Mosela también se pueden ofrecer. En general, la educación secundaria superior, noruego, persa, tamil y las lenguas regionales Wallisian y Futunian también se pueden ofrecer.

**Italia:** «Otros» idiomas incluyen albanés y serbio/croata, considerado serbocroata.

**En Lituania:** «Otros» idiomas incluyen el letón.

**Países Bajos:** todas las escuelas en la provincia de Frisia deben ofrecer Frisian.

**Austria:** «Otros» idiomas incluyen checo, eslovaco y bosnio/croata/serbio que se enseña como un idioma.

**Eslovenia:** «Otros» idiomas incluyen la lengua de señas macedonia y (eslovena) en la educación secundaria inferior.

**En Finlandia:** El sueco debe proporcionarse en escuelas en las que la lengua de escolarización es finlandesa y finlandesa debe proporcionarse en escuelas en las que la lengua de escolarización es el sueco.

**Bosnia y Herzegovina:** las escuelas en el cantón de Sarajevo pueden optar por proporcionar árabe y turco.

**Suiza:** las lenguas extranjeras que se proporcionarán difieren según las regiones lingüísticas y los cantones: Los cantones francófonos deben proporcionar alemán e inglés, los cantones de habla alemana deben proporcionar francés e inglés, y los cantones de habla italiana deben proporcionar alemán, francés e inglés en la enseñanza primaria y secundaria general. El italiano debe impartirse en la enseñanza secundaria general en todos los cantones de habla francesa y alemana. Romansh debe ser proporcionado en la parte de habla alemana del cantón de Graubünden.

**Noruega:** «Otros» idiomas incluyen albanés, estonio, islandés, amhárico, bosnio, dari, filipino, cantonés, coreano, kurdo (sorani), oromo, punjabi, persa, somalí, tamil, (noruego), tailandés, tigrinya, urdu y vietnamita.

Además de los idiomas extranjeros que las escuelas deben proporcionar, los documentos de dirección de alto nivel a menudo mencionan idiomas extranjeros que las escuelas pueden elegir proporcionar. Además del inglés, el francés y el alemán, los idiomas extranjeros más a menudo especificados son el español, el italiano y el ruso. Luego viene el chino, seguido por el latín, árabe, turco, japonés, griego clásico y

portugués. En varios países, las lenguas clásicas (es decir, el griego clásico y el latín) aparecen en los documentos de dirección de alto nivel como lenguas extranjeras que las escuelas pueden proporcionar. En otras palabras, son alternativas a las lenguas extranjeras modernas y se pueden estudiar en lugar de ellas. Por último, según documentos de dirección de primer nivel, las escuelas de una minoría de países pueden proporcionar algunas otras lenguas europeas.

Como se esperaba, el número de lenguas extranjeras especificadas que las escuelas pueden optar por proporcionar aumentos en la enseñanza secundaria general, en particular en la enseñanza secundaria superior general. Cuando los estudiantes alcanzan ese nivel de educación, a menudo deben estudiar más de un idioma extranjero o se les da la oportunidad de estudiar varios idiomas extranjeros como asignaturas opcionales (ver Figuras B3 y B4). Por lo tanto, la provisión de idiomas extranjeros en el plan de estudios refleja los requisitos para los estudiantes descritos en el plan de estudios.

El número de lenguas extranjeras especificadas que las escuelas pueden proporcionar es muy alto en Francia y Austria en los tres niveles educativos. Este número también es particularmente elevado en la enseñanza secundaria superior inferior y general en Hungría, Rumanía y Eslovenia. En algunos países, el plan de estudios especifica un gran número de idiomas extranjeros que las escuelas pueden proporcionar en la enseñanza secundaria superior general más específicamente. Este es el caso de Dinamarca, Irlanda, Italia y Noruega.

## **ALREDEDOR DE LA MITAD DE TODOS LOS PAÍSES EUROPEOS ESPECIFICAN LAS LENGUAS REGIONALES O MINORITARIAS EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN**

En toda Europa, junto con las lenguas oficiales estatales, las lenguas regionales o minoritarias se hablan en partes de los territorios de los países. Si bien el estatus legal y el número de personas que hablan estos idiomas varían mucho, muchos 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 el gráfico A1) y promueve su uso en diferentes ámbitos de la vida pública, como la administración pública, los servicios jurídicos, la educación, los medios de comunicación, la cultura y la vida económica y social.

El gráfico B9 se centra en la inclusión de las lenguas regionales o minoritarias en la educación. Indica si los documentos oficiales (de dirección) expedidos por las autoridades educativas de alto nivel, como los planes de estudios o programas educativos nacionales, los documentos nacionales de evaluación o examen, o los reglamentos que exigen que las escuelas impartan clases en idiomas específicos, se refieren al suministro de idiomas regionales o minoritarios y, en ese caso, muestran los idiomas abarcados.

Como muestra el gráfico, en aproximadamente la mitad de los sistemas educativos estudiados, los documentos de dirección emitidos por las autoridades educativas de alto nivel se refieren específicamente al suministro de determinadas lenguas regionales o minoritarias. El número de lenguas abarcadas varía de una o dos (Dinamarca, Grecia, los 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 reconocidas oficialmente (véase el gráfico A1), y solo estas lenguas regionales o minoritarias, se mencionan específicamente en los documentos de dirección 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 reconocidas oficialmente tienen un plan de estudios básico y las escuelas están obligadas a impartir enseñanza de idiomas regionales o minoritarios si se cumplen determinadas condiciones (por ejemplo, un número mínimo de estudiantes solicitan estudiar la lengua). En los Países Bajos, donde el frisio es una lengua minoritaria reconocida oficialmente, todos los estudiantes de educación primaria y secundaria inferior en el área de Frisian tienen que estudiar esta lengua (por lo tanto, todas las escuelas en esta área tienen que proporcionarlo). Además de la instrucción, los documentos de dirección pueden referirse a la prestación de exámenes en lenguas regionales o minoritarias. Por ejemplo, en Hungría los estudiantes pueden tomar su examen final de salida de la escuela secundaria superior (érettségi) en cualquiera de las lenguas regionales o minoritarias reconocidas oficialmente.





Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

		BEfr	BEde	BEnl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
No hay referencia		●	●	●		●			●	●						●	●			●
Asturiano	ast											●								
Belorussian	bel																	●		
Bosnio	bos													●						
Bretón	bre												●							
Búlgaro	bul																			●
Catalán	cat											●	●		●					
Valenciano	cat											●								
Checo	ces													●						
Córcega	cos												●							
Kashubian	csb																			
Danés	dan							●												
Alemán	deu														●	●			●	●
Griego	ell															●				●
Euskera	eus											●	●							
Las Islas Feroe	fao							●												
Finlandés	fin																			
Meänkieli	fit																			
Kven	fkv																			
Francés	fra															●				
Francoprovenzal	frp												●		●					
Frisian	fry							●												
Friuliano	fur														●					
Gallego	glg											●								
Hébreo	heb				●									●						
Croata	hrv														●					●
Húngaro	hun													●						
Armenio	hye				●															●
Italiano	ita													●						
Groenlandés	kal							●												
Keraim	kdir																			
Lituano	lit																			
De Ladin	lld														●					
Macedonio	mkd													●						
Bajo alemán	nds							●												
Occitan	oci											●	●		●					
Picard	pcd												●							
Polaco	pol													●				●		●
Oridlo	rof												●							
Romany	rom				●															●
Rumano	ron																			●
Rusyn	rus													●						●
Aromanian (Mach)	rup																			
Ruso	rus													●				●		
Eslovaco	sik													●						●
Esloveno	slv													●	●					●
Sami	sme																			
Albanés	sqi													●	●					
Sardo	srd														●					
Serbio	srp													●						●
Tahitian	tah												●							
Tártaro	tat																			
Turco	tur				●							●								
Ucraniano	ukr													●						●
Sorbio	wen							●												
Yiddish	yid																			
Otros													●							●

Figura 13 Figura B9: Lenguas regionales o minoritarias específicamente mencionadas en los documentos de dirección de primer nivel para la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1–3), 2021/2022

Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CN	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR	
No hay referencia	●				●							●	●	●	●						●
Asturiano <i>ast</i>																					
Belorusiano				●																	
Bosnio <i>bos</i>																●				●	
Bretón																					
Búlgaro <i>bul</i>						●														●	
Catalán																					
Valenciano <i>cat</i>																					
Checo				●	●																●
Córcega																					
Kashubian				●																	
Danés																					
Alemán				●	●	●															
Griego <i>ell</i>											●										
Euskera																					
Las Islas Feroe <i>fao</i>																					
Finlandés										●										●	
Meänkieli <i>fit</i>										●											
Kven																					
Francés <i>fra</i>																					●
Francoprovençal																					
Frisian <i>fry</i>	●																				
Friuliano																					
Gallego <i>glg</i>																					
Hébreo				●	●																
Croata <i>hrv</i>			●			●										●					●
Húngaro			●			●	●	●													●
Amerio <i>hye</i>				●																	
Italiano						●	●														
Groenlandés <i>kal</i>																					
Keraim				●																	
Lituano <i>lit</i>				●																	
De Ladín																					
Macedonio <i>mkd</i>											●										●
Bajo alemán																					
Ocitan <i>oci</i>																					
Picard																					
Polaco <i>pol</i>																					
Oriollo																					
Romany <i>rom</i>			●	●	●	●	●	●									●		●		
Rumano																					●
Rusyn <i>rue</i>								●													●
Aromanian (Mach)																	●		●		
Ruso <i>rus</i>				●				●													
Eslovaco				●	●																●
Esloveno <i>slv</i>			●																		●
Sami <i>sgl</i>									●	●											●
Albanés																●	●				●
Sardo																					
Serbio <i>srp</i>						●										●	●				
Tahitian																					
Tártaro <i>tat</i>				●																	
Turco						●											●				
Ucraniano <i>ukr</i>				●	●	●															●
Sorbio																					
Yiddish <i>yid</i>				●						●											
Otros				●																	●

Fuente: Eurydice.

Figura 14 Figura B9: Lenguas regionales o minoritarias específicamente mencionadas en los documentos de dirección de primer nivel para la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1–3), 2021/2022

## Notas explicativas

El gráfico muestra las lenguas regionales o minoritarias mencionadas en el plan de estudios u otros documentos directivos emitidos por las autoridades de nivel superior (educación). No se hace distinción entre los niveles educativos, los itinerarios educativos o los tipos de escuelas. En algunos países, los idiomas mencionados solo se pueden ofrecer en las escuelas de algunas regiones.

El término «lenguas regionales o minoritarias», tal como se utiliza en la figura, incluye el concepto de «lenguas no territoriales».

Los idiomas de la tabla se enumeran por orden alfabético según su código ISO 639-3 (véase <http://www.sil.org/iso639-3/>, último acceso: 27 de junio de 2022). Las lenguas que no tienen código ISO 639-3 y grupos de lenguas están marcadas como «otras» y se especifican en las notas específicas por país.

Para las definiciones de «Clasificación Internacional Uniforme de la Educación (CINE)», «lengua no territorial», «lengua regional o minoritaria», «documentos de dirección» y «autoridad de nivel superior (educación)», véase el glosario.

## Notas específicas por país

Francia: «Otros» significa Gallo, Kibushi, Shimaore (Mayotte), lenguas melanesias, lenguas polinesias (Wallisian y Futunian), flamenco occidental, y las lenguas regionales de Alsacia y Mosela (conocidas como dialectos alsacianos y mosaicos).

En Hungría: «Otros» significa Boyash (un dialecto de Romany).

Polonia: «Otros» significa Lemko.

República Checa: en septiembre de 2022 se adoptaron normas educativas para cuatro idiomas adicionales (búlgaro, checo, croata y polaco), es decir, a principios del año escolar 2022/2023.

En Serbia: «Otros» significa Bunjevac.

En algunos otros países, los marcos jurídicos solo reconocen una lengua oficial (estatal) (véase el gráfico A1) pero los documentos de dirección emitidos por las autoridades educativas de alto nivel promueven el suministro de idiomas regionales o minoritarios. 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, los estudiantes deben poder estudiarlas en todos los niveles de educación, en particular como asignaturas opcionales en la educación secundaria. Del mismo modo, en las zonas de Albania habitadas por las minorías macedonia y griega, los estudiantes de enseñanza primaria y secundaria deberían poder estudiar, junto con el albanés, su idioma de origen. En Grecia, los documentos de dirección cubren la enseñanza del turco, que se lleva a cabo en algunas escuelas minoritarias. En Bulgaria, en 2017, las autoridades educativas de alto nivel aprobaron planes de estudio para el estudio de hebreo, armenio, romaní y turco, que, si los estudiantes lo desean, pueden estudiar durante 2 horas a la semana durante 7 años.

Un grupo contrastante está formado por países que conceden el estatuto oficial a las lenguas regionales o minoritarias (véase el gráfico A1) pero no hacen referencia específica a estas lenguas en los documentos de dirección emitidos por las autoridades educativas de alto nivel. Esto se aplica a Chequia, Chipre, Letonia, Portugal y Suiza. Sin embargo, puede existir una referencia más amplia a estas lenguas. Por ejemplo, en Chequia los miembros de las minorías nacionales tienen derecho a recibir educación en su propio idioma.

Por último, algunos países no reconocen oficialmente las lenguas regionales o minoritarias (véase el gráfico A1) ni se refieren a estas lenguas en documentos de dirección emitidos por las autoridades educativas de primer nivel (Bélgica, Estonia, Irlanda, Luxemburgo, Malta, Bosnia y Herzegovina, Islandia, Liechtenstein y Türkiye).

## **LAS LENGUAS CLÁSICAS SON OBLIGATORIAS PARA AL MENOS ALGUNOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SUPERIOR EN CASI LA MITAD DE TODOS LOS PAÍSES EUROPEOS.**

Con el fin de proporcionar una imagen completa del aprendizaje de idiomas en toda Europa, es importante considerar el suministro de lenguas clásicas. De hecho, los currículos nacionales a menudo no consideran el griego clásico y el latín «lenguas extranjeras» y, por lo tanto, las lenguas en cuestión no se incluyen en los

otros indicadores de esta sección. Por lo tanto, para complementar los datos presentados anteriormente, este indicador examina la provisión de idiomas clásicos independientemente de cómo los categorice el currículo. El indicador se centra en el suministro de lenguas clásicas en la enseñanza secundaria superior inferior y general.

La figura B10 se centra en dos tipos de normativas relativas al suministro de lenguas clásicas. El primer tipo de regulación establece las lenguas clásicas como asignaturas obligatorias, lo que significa que los estudiantes están obligados a estudiar griego clásico o latín. Este requisito puede aplicarse a todos los estudiantes 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 regulación establece un derecho para (todos o algunos) estudiantes para estudiar griego clásico o latín, lo que significa que los estudiantes pueden decidir si van a estudiar estos idiomas, mientras que los proveedores de educación deben asegurarse de que la provisión de idioma corresponde a las opciones de los estudiantes. En cada uno de los casos anteriores, el griego clásico o el latín pueden estudiarse como sujetos por derecho propio o dentro de temas que abarcan áreas más amplias (por ejemplo, «estudios clásicos»).

Como parte (a) de la Figura B10 muestra, en la educación secundaria inferior, los documentos de dirección rara vez establecen un requisito para que todos los estudiantes estudien lenguas clásicas. Rumania es el único país donde todos los estudiantes de educación secundaria inferior tienen que estudiar latín, que se incluye en la asignatura de séptimo grado «Cultura Latina y Románica». Grecia y Chipre son los únicos países donde todos los estudiantes en la educación secundaria inferior tienen que estudiar griego clásico.

En algunos países adicionales (o sistemas educativos), el requisito de estudiar lenguas clásicas en la enseñanza secundaria inferior solo se aplica a los estudiantes en itinerarios específicos (la Comunidad flamenca de Bélgica, Alemania, Croacia, los Países Bajos, Suiza y Liechtenstein). Por ejemplo, en Alemania el griego clásico y el latín son obligatorios para los estudiantes que desean obtener la calificación *Allgemeine Hochschulreife* en *Gymnasium* especializado en lenguas clásicas. En Liechtenstein, durante los años inferiores de los *estudios* de gimnasio, todos los estudiantes tienen que estudiar latín. En la Comunidad Flamenca de Bélgica, Croacia y Suiza, los estudiantes de educación secundaria inferior pueden especializarse en estudios clásicos y, por lo tanto, el griego clásico o el latín se convierten en una parte integral de su plan de estudios.

En cuatro países (Alemania, Francia, Luxemburgo y Austria), los estudiantes de la enseñanza general secundaria inferior tienen derecho a elegir el griego clásico o el latín como asignaturas opcionales. En Francia, este derecho se aplica a todos los estudiantes de la enseñanza secundaria inferior y abarca tanto el griego clásico como el latín. En Alemania, Luxemburgo y Austria, el derecho se refiere únicamente a los estudiantes de itinerarios específicos. Por ejemplo, en Luxemburgo los estudiantes que estudian en la «pista clásica» pueden elegir latín, lenguas clásicas (griego clásico y latín) o chino. En Alemania, la primera lengua extranjera para los estudiantes de gimnasio tiene que ser una lengua extranjera moderna o latín.

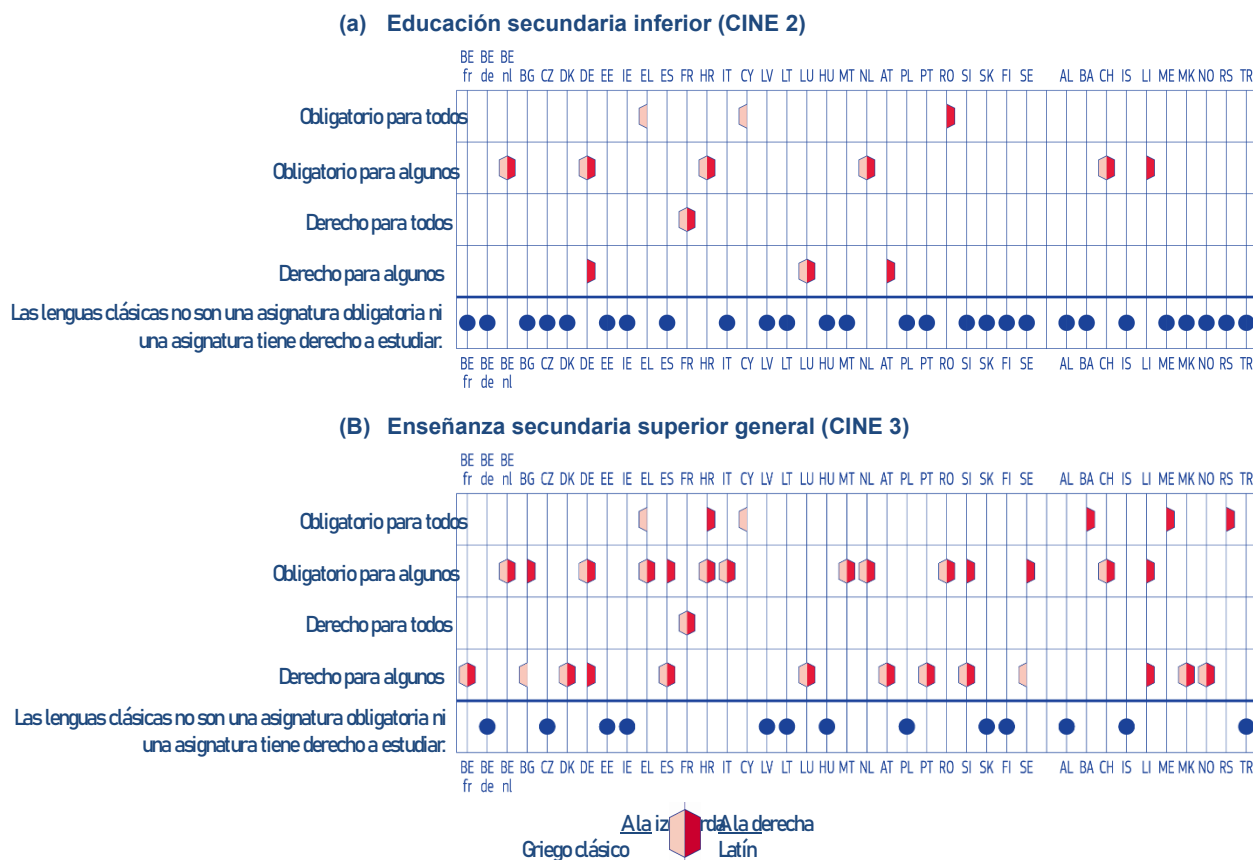
El número de países que tienen un requisito o un derecho para que los estudiantes estudien lenguas clásicas es mucho mayor en la enseñanza secundaria superior general que en el nivel secundario inferior.

Todos los estudiantes de educación secundaria superior general en Croacia, Bosnia y Herzegovina, Montenegro y Serbia tienen que estudiar latín durante al menos un año escolar. En Croacia, más allá del requisito mínimo para que todos los estudiantes estudien latín durante un año, los que están en el «programa clásico» tienen que estudiar latín (y griego clásico) durante toda la duración de la educación secundaria (inferior y superior). En otros 13 sistemas educativos, el latín es obligatorio solo para los estudiantes en algunos caminos. Como muestra el ejemplo anterior de Croacia, estos itinerarios a veces comienzan en la educación secundaria inferior.

El griego clásico es obligatorio en la educación secundaria superior general en menos sistemas educativos que el latín. Todos los estudiantes en Grecia y Chipre tienen que estudiar este idioma al comienzo de sus estudios de secundaria superior. En Grecia, los estudiantes de secundaria superior pueden especializarse aún más en estudios clásicos, y, para los estudiantes en este camino, el griego clásico (junto con el latín) es obligatorio más allá del período en que es obligatorio para todos los estudiantes. En ocho sistemas educativos adicionales, el griego clásico es obligatorio solo para los estudiantes en itinerarios específicos. Para estos estudiantes, el griego clásico es comúnmente obligatorio junto con el latín.

En Francia, en la enseñanza secundaria superior general, al igual que en la enseñanza secundaria inferior, todos los estudiantes tienen derecho a estudiar lenguas clásicas como asignaturas opcionales. En varios otros países europeos, los estudiantes de educación secundaria superior general tienen derecho a estudiar

lenguas clásicas, pero solo en algunas vías. Más específicamente, en 11 sistemas educativos los estudiantes en algunas vías tienen derecho a estudiar latín y en 11 sistemas los estudiantes en algunos caminos pueden 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 asignaturas opcionales. Por ejemplo, en Portugal tanto el griego clásico como el latín son asignaturas opcionales para estudiantes que están en el camino de «lenguas y humanidades».



Fuente: Eurydice.

Figura 15 Figura B10: El estudio del griego clásico y el latín en la enseñanza secundaria general (CINE 2–3), 2021/2022

### Notas explicativas

La figura muestra si el griego clásico y el latín son obligatorios para (todos o algunos) estudiantes y si (todos o algunos) los estudiantes tienen derecho a estudiar estos idiomas. La información se basa en el plan de estudios u otros documentos de dirección emitidos por las autoridades de alto nivel (educación).

El griego clásico o el latín pueden estudiarse como sujetos por derecho propio o dentro de temas que abarcan áreas más amplias (por ejemplo, «estudios clásicos»). La figura considera ambas situaciones.

Para las definiciones de «lengua clásica», «lengua extranjera», «clasificación internacional estándar de la educación (CINE)», «lengua como sujeto obligatorio», «lengua como derecho», «documentos de dirección» y «autoridad de nivel superior (educación)», véase el glosario.

### Nota específica por país

Bélgica (BE fr): después de una reforma curricular en curso, el latín se convertirá en una asignatura obligatoria durante los primeros 2 a 3 años de educación secundaria inferior (CINE 2) a partir de 2028.

En general, teniendo en cuenta ambos niveles educativos encuestados, los países donde los estudiantes están obligados o tienen derecho a estudiar lenguas clásicas en la educación secundaria son a menudo aquellos en los que la lengua estatal proviene directamente del griego clásico o el latín o aquellos donde la educación secundaria general consiste en diferentes especializaciones de estudio, incluyendo itinerarios muy orientados académicamente.

También cabe destacar que, cuando las regulaciones de los países no establecen un requisito o un derecho para que los estudiantes estudien lenguas clásicas, las escuelas aún pueden proporcionar estos idiomas. Por ejemplo, en Polonia, un reglamento que ha estado en vigor desde 2021/2022 permite a los directores de escuelas secundarias superiores decidir qué asignaturas opcionales, de una lista de materias que incluye el latín, proporcionarán. Como hay para otras asignaturas opcionales, hay un plan de estudios estatal para el latín. Además, en Polonia las escuelas secundarias superiores a veces ofrecen la asignatura «cultura latina y antigua», para la que también hay un plan de estudios. Del mismo modo, en Eslovaquia las escuelas secundarias superiores pueden optar por proporcionar latín, y si lo hacen utilizan el plan de estudios estatal para esta materia. En la Comunidad Francesa de Bélgica y Eslovenia, el latín puede incluirse en el conjunto de asignaturas opcionales que se imparten en la enseñanza secundaria inferior, y en Finlandia el latín puede incluirse como asignatura opcional tanto en la enseñanza secundaria inferior como en la enseñanza secundaria superior general. En la Comunidad flamenca de Bélgica y Hungría, la autonomía de las escuelas para proporcionar lenguas clásicas se refiere tanto al griego clásico como al latín, y se aplica tanto a la educación secundaria inferior como a la educación secundaria superior. Esta selección de ejemplos muestra que los estudiantes de educación secundaria general pueden tener la oportunidad de estudiar idiomas clásicos incluso cuando no hay regulaciones de alto nivel que les exijan o les permitan hacerlo.

## **LOS ESTUDIANTES DE ORIGEN MIGRANTE TIENEN DERECHO A LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA EN CASA EN MUY POCOS PAÍSES**

En Europa, la oferta lingüística en el plan de estudios adopta diversas formas. Además del idioma de la escolarización, el plan de estudios 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 ciudadanos de un estado que se han establecido en ese estado durante generaciones, también están presentes en las escuelas en muchos países (véase el gráfico B9).

La figura B11 se centra en la enseñanza del idioma en casa. Más precisamente, examina si, de acuerdo con los documentos de dirección de alto nivel, los estudiantes de origen migrante que no hablan el idioma de la escuela en el hogar tienen derecho (con condiciones) a la enseñanza de idiomas en el hogar.

Los idiomas de origen que hablan los estudiantes de origen migrante no deben confundirse con los idiomas regionales o minoritarios. A diferencia de los hablantes de «lenguas regionales o minoritarias», los hablantes de origen migrante no se han instalado en su país de acogida durante generaciones. Además, es posible que no sean nacionales de su país de acogida, especialmente en el caso de los estudiantes migrantes recién llegados.

Como muestra el gráfico B11, los estudiantes de origen migrante tienen derecho a la enseñanza de idiomas en casa en solo seis países, que en su mayoría están situados en el norte de Europa. Este derecho solo existe con condiciones.

Un número mínimo de estudiantes interesados es a menudo un requisito previo para que se organicen clases de idioma en casa. Este número es 5 en Suecia y Lituania, 10 en Estonia y 12 en Austria. Los estudiantes interesados pueden venir de diferentes clases o escuelas.

La disponibilidad de profesores determina si se puede impartir enseñanza en el hogar en Lituania, Austria, Suecia y Noruega. En Suecia, cuando los solicitantes de maestros no tienen las cualificaciones formales requeridas para enseñar, los directores deciden si tienen las competencias necesarias para enseñar idiomas de origen. En Noruega, cuando no hay personal adecuado, el municipio debe buscar opciones alternativas, como la educación a distancia.

Otras condiciones se aplican específicamente a los estudiantes. En Suecia, la lengua en cuestión debe ser una lengua que los estudiantes utilizan en su comunicación diaria en casa, lo que implica que los estudiantes ya deben tener algún conocimiento del idioma.



de acuerdo con la estrategia nacional de lenguas extranjeras, que ha estado vigente desde 2017, las lenguas más habladas por los estudiantes de origen migrante (polaco, lituano y portugués) pueden formar parte del plan de estudios y estudiarse para exámenes estatales. En estos dos sistemas educativos, los cursos de idiomas mencionados están disponibles para todos los estudiantes, es decir, no solo los de origen migrante.

Por último, según la Directiva del Consejo de 1977 relativa a la educación de los hijos de los trabajadores migrantes, los Estados miembros de la UE deben adoptar «medidas adecuadas para promover la enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen» para los «niños para los que la asistencia a la escuela es obligatoria con arreglo a la legislación del Estado de acogida» y «que dependen de cualquier trabajador nacional de otro Estado miembro»<sup>(37)</sup>. Algunos países, como Dinamarca, incluyen a los niños que son ciudadanos del Espacio Económico Europeo que no forman parte de la UE, es decir, Islandia, Liechtenstein y Noruega.

Algunos países (Alemania, Austria, Eslovenia, Finlandia y Suecia) supervisan la enseñanza de idiomas en casa, es decir, recopilan sistemáticamente datos relacionados con este ámbito y los analizan para fundamentar la formulación de políticas. En Alemania, una encuesta realizada por Mediendienst Integration, una plataforma de información sobre migración y discriminación lanzada en 2012 por el Consejo de Migración, muestra que 140 000 estudiantes de origen migrante estudiaron sus lenguas de origen en 2021/2022<sup>38</sup>. En Austria, un informe oficial indica que, en 2018/2019, se enseñaron 26 idiomas como lenguas de origen a 31 173 estudiantes de origen migrante<sup>(39)</sup>. En Eslovenia, según el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 511 estudiantes asistieron a clases de idiomas en casa en 2020/2021<sup>(40)</sup>. En Finlandia, en 2020, 42.636 estudiantes aprendieron idiomas de origen en la enseñanza obligatoria. Los cursos se impartieron en 57 idiomas<sup>(41)</sup>. Por último, en Suecia, las estadísticas oficiales muestran que 187 000 estudiantes recibieron clases de idiomas en casa en 2020/2021. Los idiomas más estudiados fueron el árabe (58.700 estudiantes) y el somalí (17.200 estudiantes).<sup>42</sup>

## **ADEMÁS DE LENGUAS EXTRANJERAS, LAS LENGUAS REGIONALES O MINORITARIAS A MENUDO SE UTILIZAN PARA ENTREGAR CLIL.**

CLIL se refiere a la educación bilingüe o de inmersión, donde al menos algunas materias, por ejemplo, matemáticas, geografía y ciencias naturales, se enseñan en un idioma diferente del idioma de la educación. El objetivo de este tipo de provisión es mejorar el dominio de los estudiantes en idiomas distintos del idioma de escolarización.

En la figura B12 se investiga la existencia de programas CLIL en la enseñanza primaria y secundaria general, así como la situación de los idiomas utilizados para impartir el CLIL. La cifra se complementa con un anexo (anexo 2), que proporciona detalles de la provisión de CLIL en cada país encuestado (lenguas utilizadas para entregar el CLIL y los niveles de educación cubiertos).

Como muestra el gráfico, los programas CLIL están en marcha en prácticamente todos los países europeos. Solo Grecia, Bosnia y Herzegovina, Islandia y Türkiye no ofrecen programas CLIL.

El tipo más extendido de programa CLIL, que existe en 29 sistemas educativos (de 35 con programas CLIL), consiste en la enseñanza de algunas materias en el idioma de la enseñanza (la lengua estatal) y otras materias en una lengua extranjera. La mayoría de los sistemas educativos con este tipo de programa CLIL

37 Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la educación de los hijos de los trabajadores migrantes.

38 [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet\\_Herkunftssprachlicher\\_Unterricht\\_2022.pdf](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](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\\_määrätvuonna\\_2020.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Omana_äidinkielenä_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_määrätvuonna_2020.pdf)

42 <https://www.skolverket.se/download/18.7f8c152b177d982455e15bc/1616397146883/pdf7920.pdf>

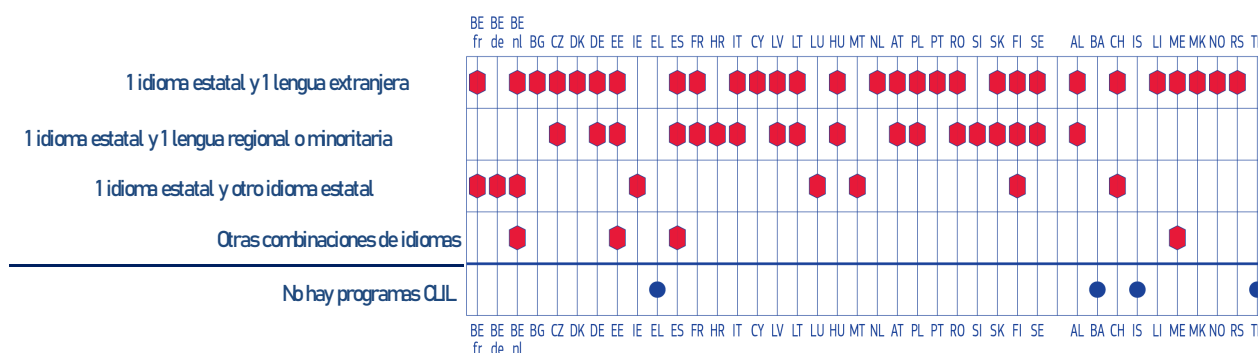


tienen hasta tres combinaciones de idiomas diferentes (por ejemplo, idioma estatal e inglés, idioma estatal y francés, y lengua estatal y alemán). Sin embargo, en algunos sistemas educativos el número de combinaciones lingüísticas supera los 10 (véase la información para Alemania y Francia en el anexo 2). Teniendo en cuenta las lenguas extranjeras específicas en las que se entrega CLIL, el inglés, el francés y el alemán, y en menor grado el español y el italiano, son los idiomas más utilizados.

El segundo tipo más extendido de programa CLIL, que está en vigor en 18 sistemas educativos, consiste en la enseñanza de algunas materias en la lengua estatal y otras materias en una lengua regional o minoritaria. Al igual que con el tipo anterior, el número de combinaciones de idiomas que los estudiantes pueden elegir difiere entre los sistemas educativos. Pueden elegir entre una opción lingüística (por ejemplo, lengua estatal y polaco en checo) y más de 10 opciones (en Francia, Hungría y Rumanía).

Otro tipo de programa CLIL se encuentra en países con varias lenguas estatales (véase el gráfico A1), que a menudo tienen programas que ofrecen diferentes temas en dos idiomas estatales. Este tipo de programa CLIL existe en Bélgica, Irlanda, Luxemburgo, Malta, Finlandia y Suiza.

Un número limitado de países proporcionan programas CLIL que no entran en las categorías anteriores. Por ejemplo, en la Comunidad Flamenca de Bélgica algunos programas CLIL implican la enseñanza paralela en más de dos lenguas, concretamente dos o las tres lenguas estatales (véase el gráfico A1) y una lengua extranjera. Del mismo modo, en España hay programas CLIL que involucran más de dos idiomas y, además, programas donde algunas asignaturas se imparten en una lengua regional y otras se imparten en una lengua extranjera (la lengua estatal — español — se utiliza en estos programas solo dentro de la asignatura Lengua Castellana y Literatura). Este tipo de programa CLIL también se encuentra en Estonia y Montenegro, donde algunas escuelas ofrecen programas que imparten algunas asignaturas en un idioma minoritario (ruso en Estonia y albanés en Montenegro) y otros en un idioma extranjero (inglés en ambos países).



Fuente: Eurydice.

Figura 17 Figura B12: Existencia de programas CLIL y situación de las lenguas utilizadas en el CLIL en la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2021/2022

### Notas explicativas

La figura muestra las combinaciones lingüísticas que se utilizan en el CLIL según se especifica en el plan de estudios u otros documentos de dirección emitidos por las autoridades de nivel superior (educación) (las excepciones en las que las lenguas no se especifican en estos documentos se enumeran en las notas específicas por país del anexo 2).

La disposición que se muestra cubre al menos un nivel de educación en el rango CINE 1-3. La figura no especifica el nivel. Esta información figura en el anexo 2.

El término «lengua regional o minoritaria» utilizado en la figura incluye el concepto de «lenguas no territoriales». La cifra considera las lenguas regionales o minoritarias tanto con estatus oficial como sin estatuto oficial. La cifra no incluye:

- programas educativos impartidos en la lengua materna de los estudiantes para estudiantes cuyo dominio del idioma de escolarización no sea suficiente (véase el gráfico E9);
- programas en escuelas internacionales.

Para las definiciones de «Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguajes (CLIL)», «lengua extranjera», «Clasificación Internacional Uniforme de la Educación (CINE)», «lengua escolar», «lengua no territorial», «lengua regional o minoritaria», «lengua estatal» y «autoridad de nivel superior (educación)», véase el glosario.

### Notas específicas por país

Véanse las notas específicas por país al final del anexo 2.

Si bien ninguno de los sistemas educativos encuestados proporciona todos los (cuatro) tipos de programa CLIL que se muestran en la figura B12, cuatro tienen tres tipos de programa (la Comunidad Flamenca de Bélgica, Estonia, España y Finlandia). En 16 sistemas educativos se encuentran dos tipos de programa CLIL. La mayoría de los sistemas educativos con dos tipos de programa CLIL ofrecen programas en la lengua estatal y una lengua extranjera, y en la lengua estatal y una lengua regional o minoritaria (Alemania, Chequia, Francia, Italia, Letonia, Lituania, Hungría, Austria, Polonia, Rumania, Eslovaquia, Suecia y Albania). En 15 sistemas educativos, solo existe un tipo de programa CLIL. Esto implica más comúnmente la lengua estatal y una lengua extranjera (Bulgaria, Dinamarca, Chipre, Países Bajos, Portugal, Liechtenstein, Macedonia del Norte, Noruega y Serbia). Otros acuerdos en los sistemas educativos con un tipo de programa CLIL incluyen programas con dos idiomas estatales (la Comunidad de habla alemana de Bélgica, Irlanda, Luxemburgo y Malta) y aquellos que combinan la lengua estatal con una lengua regional o minoritaria (Croacia y Eslovenia).

No hay indicios de que los programas CLIL se concentren en ningún nivel educativo particular. De hecho, en la mayoría de los países europeos existen programas CLIL en todos los niveles educativos encuestados, es decir, educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior. Sin embargo, los países a menudo ofrecen opciones lingüísticas específicas solo a niveles educativos específicos. Esto significa que no todas las opciones de CLIL que existen en un país están disponibles en todos los niveles educativos (véase el anexo 2 para más detalles).

## CAPÍTULO C PARTICIPACIÓN

### SECCIÓN I — NÚMERO DE LENGUAS EXTRANJERAS APRENDIDAS POR LOS ESTUDIANTES

Garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender lenguas extranjeras es un objetivo político europeo. En 2002, en el Consejo Europeo de Barcelona, los responsables políticos acordaron la importancia de «enseñar al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana<sup>43</sup>». La Recomendación del Consejo de 2019 sobre un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas<sup>44</sup> reiteró este objetivo al invitar a los Estados miembros a ayudar a todos los jóvenes a adquirir, al final de la enseñanza secundaria superior, competencias en dos lenguas distintas de su lengua de escolarización. Los jóvenes deben poder utilizar uno de estos dos idiomas de manera efectiva para fines sociales, de aprendizaje y profesionales, y el otro para interactuar con otros con un grado de fluidez.

Teniendo en cuenta el objetivo anterior de dotar a los jóvenes de competencias en dos lenguas extranjeras, en esta sección se presentan datos sobre el número de lenguas extranjeras aprendidas por los estudiantes, según el nivel educativo y el itinerario. Más concretamente, se centra en el porcentaje de estudiantes que aprenden una lengua extranjera en el nivel primario (véase el gráfico C1) y dos o más lenguas extranjeras en el nivel secundario inferior (véase el gráfico C3). También se discuten las diferencias en esos porcentajes entre 2013 y 2020<sup>45</sup>) (véanse las figuras C2 y C4, respectivamente). Además, en esta sección se examinan las diferencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras entre los estudiantes de educación general y los estudiantes de EFP en el nivel secundario superior en 2020 (véase el gráfico C5) y las compara con 2013 (véase el gráfico C6). Por último, muestra el número medio de lenguas extranjeras aprendidas por los estudiantes de educación primaria y secundaria (véase el gráfico C7).

La sección utiliza datos de la recopilación de datos de Eurostat/UOE sobre el número de lenguas aprendidas por los estudiantes en determinados años de referencia. La mayoría de los datos presentados consideran a la población estudiantil en un nivel educativo específico, a saber, educación primaria, secundaria inferior o secundaria superior (<sup>46</sup>). Por lo tanto, los datos no revelan qué idiomas y el número de idiomas aprenden durante cada año de escolaridad en cada nivel educativo, sino que proporcionan una imagen general de las lenguas que aprenden (y cuántos aprenden) en todos los grados de un nivel educativo 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 una mejor comprensión del número de idiomas que los estudiantes aprenden a una edad determinada.

La recopilación de datos de Eurostat/UOE incluye únicamente las lenguas consideradas lenguas extranjeras en el plan de estudios elaborado por las autoridades educativas de alto nivel. Las lenguas regionales o

---

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, sobre un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (DO C 189 de 5.6.2019, p. 17).

45 Los años de referencia son los años escolares 2012/2013 y 2019/2020, respectivamente.

46 Los datos de Eurostat utilizados como base para el capítulo C cubren a los estudiantes que siguen programas de educación formal en los niveles de primaria, secundaria inferior y secundaria superior. Dependiendo 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, se puede incluir la educación de adultos «segunda oportunidad» si forma parte del sistema educativo formal en estos niveles educativos. La información sobre si los datos de los países incluyen programas de educación de adultos se puede encontrar 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](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/educ_uoe_enr_esms.htm))). Además, cuando se hace referencia a la EFP (supersecundaria), los datos de Eurostat se refieren a todos los programas de EFP (supersecundarios) que existen en un país, mientras que los datos de Eurydice solo tienen en cuenta los programas con el código CINE 354 (véanse las figuras B5 y B6). Por lo tanto, los datos de Eurostat abarcan una gama más amplia de programas de EFP (supersecundarios) que los datos de Eurydice.

minoritarias solo se incluyen cuando el plan de estudios las designa como alternativas a las lenguas extranjeras. No se incluye el estudio de las lenguas ofrecidas además del plan de estudios básico. También se excluyen los datos sobre los no nacionales que estudian su lengua materna en clases especiales o los que estudian el idioma de escolarización de su país de acogida.

Dado que la recopilación de datos de Eurostat/UOE no abarca todos los sistemas educativos sobre los que se dispone de información de Eurydice, los datos de esta sección faltan sistemáticamente para la Comunidad de habla alemana de Bélgica, Albania, Suiza, Montenegro y Türkiye.

## **A NIVEL DE LA UE, EL 86% DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA APRENDEN AL MENOS UNA LENGUA EXTRANJERA**

En todos los países, excepto Irlanda <sup>(47)</sup>, los estudiantes aprenden lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en la enseñanza primaria. Este aprendizaje generalmente comienza entre las edades de 6 y 8 años, o a veces antes (ver Figura B1). Como se muestra en el gráfico C1.a, el 86,1 % de los estudiantes de educación primaria a nivel de la UE aprenden al menos una lengua extranjera. Sin embargo, a nivel nacional las tasas de participación en el aprendizaje de idiomas extranjeros entre la población de la escuela primaria pueden variar sustancialmente, dependiendo de la edad en que la enseñanza de idiomas extranjeros sea obligatoria.

En 15 países, al menos el 96 % de los estudiantes de educación primaria aprenden uno o más idiomas<sup>48</sup> extranjeros. En todos ellos, el aprendizaje de una lengua extranjera pasa a ser obligatorio en el primer año de enseñanza primaria a más tardar, lo 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.

A nivel de la UE, el 13,9 % de los estudiantes de educación primaria no están aprendiendo una lengua extranjera en la escuela. En tres sistemas educativos, al menos la mitad de los estudiantes no lo están haciendo. En algunas partes de la Comunidad Francesa de Bélgica y en la Comunidad Flamenca de Bélgica, la edad a la que se hace obligatorio el aprendizaje de una lengua extranjera es de 10 años, es decir, cuando los estudiantes están en el quinto (de los seis grados) de la enseñanza primaria (véase el gráfico B1); en los Países Bajos, las escuelas tienen la flexibilidad de decidir cuándo los estudiantes de educación primaria tienen que comenzar a aprender un idioma extranjero (véase el gráfico B1).

El aprendizaje de una segunda lengua extranjera suele ser obligatorio al comienzo de la enseñanza secundaria inferior o al final de la enseñanza primaria (véase el gráfico B1). Por lo tanto, el porcentaje de estudiantes de primaria que aprenden dos o más lenguas extranjeras es bastante pequeño. A escala de la UE, es del 7,2 %. Sin embargo, alrededor del 30 % de los estudiantes de educación primaria aprenden dos o más lenguas extranjeras en Dinamarca, Estonia y Grecia, y el porcentaje es mucho mayor en Luxemburgo (83,2 %), donde el aprendizaje de una segunda lengua se vuelve obligatorio a la edad de 6 años.

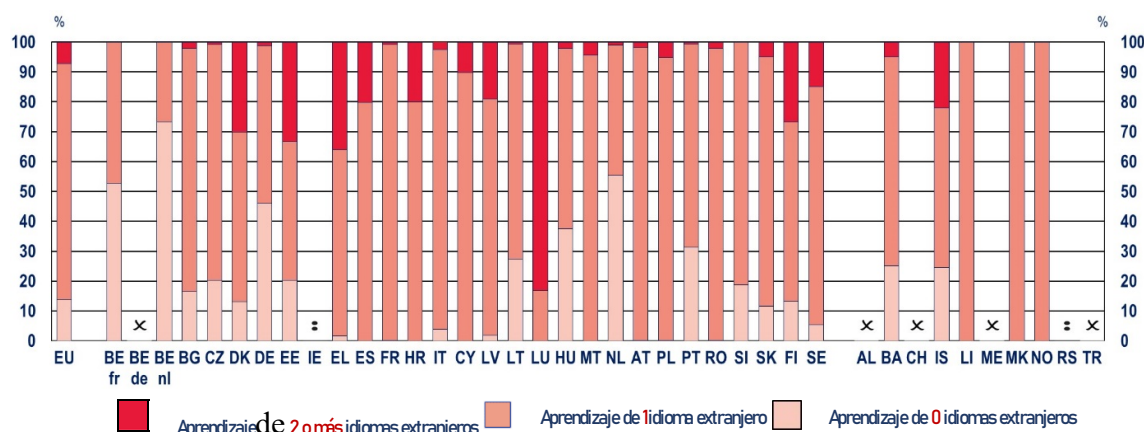
La figura C1b presenta, por edad, el porcentaje de estudiantes que aprenden un idioma extranjero en la educación primaria. Sin embargo, esta información no está disponible para todos los sistemas educativos que se muestran en la Figura C1.a.

---

47 En Irlanda, no hay enseñanza de idiomas extranjeros en la educación primaria. Los estudiantes deben estudiar los dos idiomas estatales: Inglés e irlandés. Sin embargo, ninguno de ellos es considerado como una lengua extranjera por el plan de estudios.

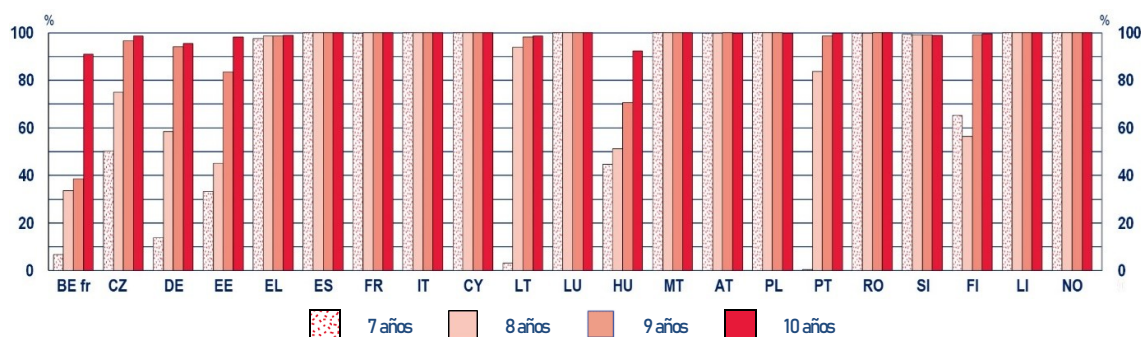
48 EI, ES, FR, HR, IT, CY, LV, LU, MT, AT, PL, RO, LI, MK y NO.

## Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023



Fuente: Eurydice, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uoe\_lang02] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

Figura 18 Figura C1.a: Porcentaje de estudiantes que aprenden lenguas extranjeras en la enseñanza primaria (CINE 1), por número de lenguas, 2020



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

Figura 19 Figura C1b: Porcentaje de estudiantes que aprenden al menos una lengua extranjera en la enseñanza primaria (CINE 1), por edad, 2020

### Notas explicativas

El porcentaje de estudiantes que aprenden 0, 1 o 2 (o más) lenguas extranjeras se calcula con respecto a todos los estudiantes en todos los años de CINE 1 (Figura C1.a) o de una edad específica en CINE 1 (Figura C1b), incluso cuando el aprendizaje de idiomas extranjeros no comienza en los años iniciales en este nivel. Más concretamente, el número de estudiantes que aprenden 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 1 (Figura C1.a) o de una edad específica en CINE 1 (Figura C1b).

La participación en la recopilación de datos sobre la edad es voluntaria. Por lo tanto, se cubren menos sistemas educativos.

Los datos están disponibles en el anexo 1. Para obtener información sobre el alcance de la recopilación de datos de Eurostat/UOE, véase la introducción de este capítulo.

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

### Notas específicas por país

## Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y Türkiye: estos países no están cubiertos por la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang02].

Bélgica (BE nl): el año de referencia de los datos de la figura C1.a es 2019 (los datos de 2020 no estaban disponibles en la fecha de extracción de datos).

De Estonia: en los casos en que el estonio se enseña como segunda lengua, el estonio se cuenta como lengua extranjera con fines estadísticos.

Irlanda: los datos de origen de la figura C1.a se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»).

Luxemburgo: los datos de origen de la figura C1.a correspondientes a «0 lenguas» se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»).

En Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de la UOE [educ\_uae\_lang02], pero no hay datos disponibles.

En la figura C1b, la edad mencionada corresponde a la edad real de los estudiantes y no a su edad nocional (la edad que se supone que un estudiante debe estar en un grado específico). Esto puede dar lugar a algunas discrepancias entre las regulaciones relativas a la edad inicial para aprender idiomas extranjeros y la participación real en el aprendizaje de idiomas, ya que algunos estudiantes pueden no estar en el grado en que se supone que deben estar. Por ejemplo, en la Comunidad Francesa de Bélgica todos los estudiantes deberían haber comenzado a aprender una lengua extranjera a la edad de 10 años (edad teórica) (véase el gráfico B1), es decir, en el quinto grado de la enseñanza primaria. Sin embargo, el 9,1 % de los estudiantes de 10 años (edad real) aún no están aprendiendo un idioma extranjero. El hecho de que algunos estudiantes de 10 años aún no estén en el quinto grado de la educación primaria puede explicar en parte esto. Sin embargo, la figura C1b ilustra en su mayoría fuertes relaciones entre la edad oficial de inicio para el aprendizaje de lenguas extranjeras (véase el gráfico B1) y la participación real en el aprendizaje de idiomas.

En 13 de los 21 sistemas educativos, casi todos los estudiantes (al menos el 97 %) aprenden un idioma extranjero en cada categoría de edad. En 12 de estos sistemas educativos, el aprendizaje de lenguas extranjeras es obligatorio antes de los 7 años, mientras que en Eslovenia es obligatorio a la edad de 7 años (véase el gráfico B1).

En la mayoría de los sistemas educativos en los que la edad obligatoria para aprender una lengua extranjera es posterior, existe un claro despegue en la categoría de edad correspondiente a la edad de inicio obligatoria. Este despegue se produce a la edad de 8 años en Chequia, Alemania, Lituania y Portugal; a la edad de 9 años en Hungría; y a la edad de 10 años en la Comunidad Francesa de Bélgica. Esto se correlaciona con la edad a la que el aprendizaje de lenguas extranjeras se vuelve obligatorio para todos los estudiantes en los respectivos países en 2021/2022 (véase el gráfico B1).

En 2020 (año de referencia de los datos), las escuelas de Estonia y Finlandia podrían decidir sobre la edad de inicio dentro de un rango de edad (entre 7 y 9 años), de acuerdo con la normativa de alto nivel. El porcentaje de estudiantes que aprenden un idioma extranjero claramente despegó a la edad de 9 años en ambos países. Si bien en Estonia esta flexibilidad sigue aplicándose, en Finlandia se retiró a partir de 2021/2022 a favor de una edad de inicio fija (7 años) (véase el gráfico B2).

La figura C1b también muestra que en varios países las escuelas introducen lenguas extranjeras en el plan de estudios antes de la edad obligatoria. Por ejemplo, en Hungría, donde todos los estudiantes deben comenzar a aprender un idioma extranjero a la edad de 9 años, al menos el 40 % de ellos lo hacen a las edades de 7 y 8. Del mismo modo, en Chequia el 50 % de los estudiantes comienzan a aprender un idioma extranjero un año antes de la edad a la que se convierte en obligatorio. Esto significa que las escuelas ofrecen servicios de idiomas antes de lo requerido.

Además, en la Comunidad Francesa de Bélgica más del 30 % de los estudiantes aprenden un idioma extranjero 2 años antes de que sea obligatorio para todos los estudiantes a los 10 años. Este resultado podría explicarse por las diferencias en la legislación en todo el territorio: en algunas partes de la Comunidad Francesa de Bélgica, los estudiantes comienzan a aprender la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria a partir de los 8 años (véase el gráfico B1).

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

A nivel de la UE, el 86,1 % de los estudiantes de educación primaria estaban aprendiendo una o más lenguas extranjeras en 2020, frente al 79,4 % en 2013. La figura C2 muestra tres tendencias diferentes durante este periodo.

En el mayor grupo de sistemas educativos (21 sistemas educativos), la situación se mantuvo relativamente estable (una diferencia de menos de 10 puntos porcentuales). En 12 de ellos, más del 90 % de los estudiantes de primaria estaban aprendiendo 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 también se mantuvo relativamente estable, aunque con tasas de participación más bajas (en las comunidades francesa y flamenca de Bélgica, Bulgaria, Chequia, Estonia, Lituania, Hungría, los Países Bajos y Eslovaquia).

En un segundo grupo de ocho países, la proporción de estudiantes de primaria que aprenden lenguas extranjeras aumentó al menos 15 puntos porcentuales entre 2013 y 2020. El aumento se sitúa entre 15 y 25 puntos porcentuales en Grecia, Letonia, Finlandia y Suecia, y 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 los estudiantes deben comenzar a aprender su primera lengua extranjera obligatoria (véase el gráfico B2). En Finlandia y Suecia, donde las escuelas tenían la flexibilidad de decidir la edad de inicio en 2013 y 2020 <sup>(49)</sup>, los aumentos podrían reflejar el hecho de que las escuelas primarias estaban introduciendo lenguas extranjeras antes que en 2013.

Por último, en Alemania se observa la tendencia opuesta, ya que la proporción de estudiantes que aprenden al menos una lengua extranjera disminuyó 13,5 puntos porcentuales, del 67,9 % en 2013 al 54,4 % en 2020 (sin embargo, como sugiere la nota específica del país asociada a la cifra, esto podría estar relacionado en parte con cambios metodológicos).

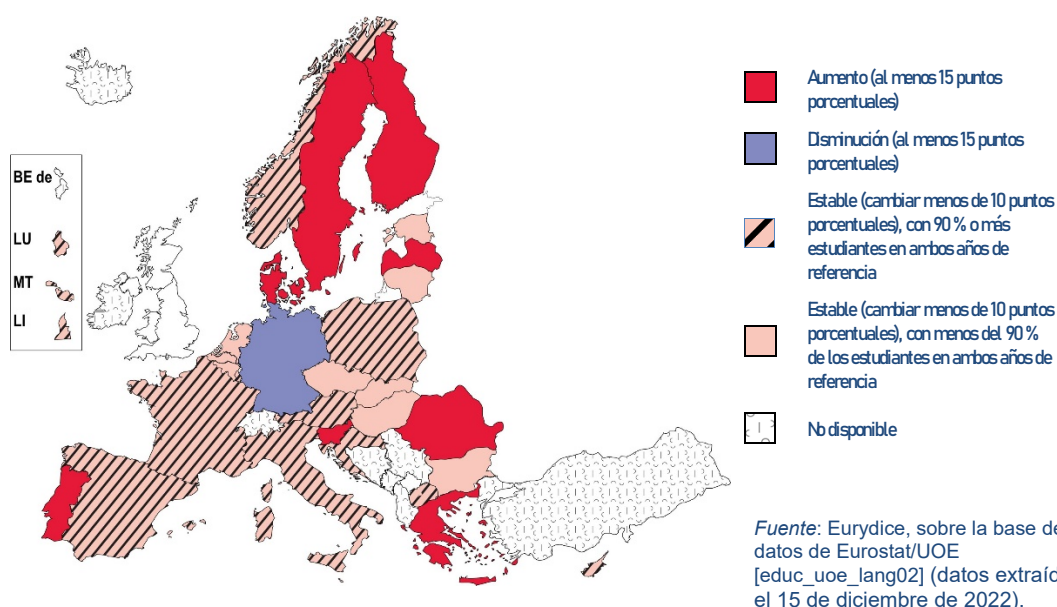


Figura 20 Figura C2: Tendencias en el porcentaje de estudiantes que aprenden al menos una lengua extranjera en la educación primaria (CINE 1), 2013 y 2020

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

## Notas explicativas

El porcentaje de estudiantes que aprenden al menos una lengua extranjera se calcula con respecto a todos los estudiantes en todos los años de CINE 1, incluso cuando el aprendizaje de idiomas extranjeros no comienza en los primeros años de este nivel. Más concretamente, el número de estudiantes que aprenden 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 1.

Las notas específicas por país se refieren a interrupciones en las series temporales solo si se produjeron en 2013 o 2020. No se indican interrupciones en las series temporales entre estos dos años de referencia, que pueden haber ocurrido en algunos países.

Los datos están disponibles en el anexo 1. Para una nota metodológica relacionada con los datos, véase [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ\\_uae\\_enr\\_esms\\_an4.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx).

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

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

## Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y Türkiye: estos países no están cubiertos por la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang02].

Bélgica (BE nl): el año de referencia de los datos es 2019 en lugar de 2020 (los datos de 2020 no estaban disponibles en la fecha de extracción de datos).

Alemania: los datos de origen de 2013 fueron marcados como 'la definición difiere, ver metadatos'. Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

De Estonia: en los casos en que el estonio se enseña como segunda lengua, el estonio se cuenta como lengua extranjera con fines estadísticos.

Irlanda: los datos de origen de 2013 y 2020 se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»).

Bosnia y Herzegovina: los datos de 2013 no están disponibles.

En Serbia: el país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang02], pero no se dispone de datos.

## EL 60% DE LOS ESTUDIANTES APRENDEN AL MENOS DOS IDIOMAS EXTRANJEROS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR

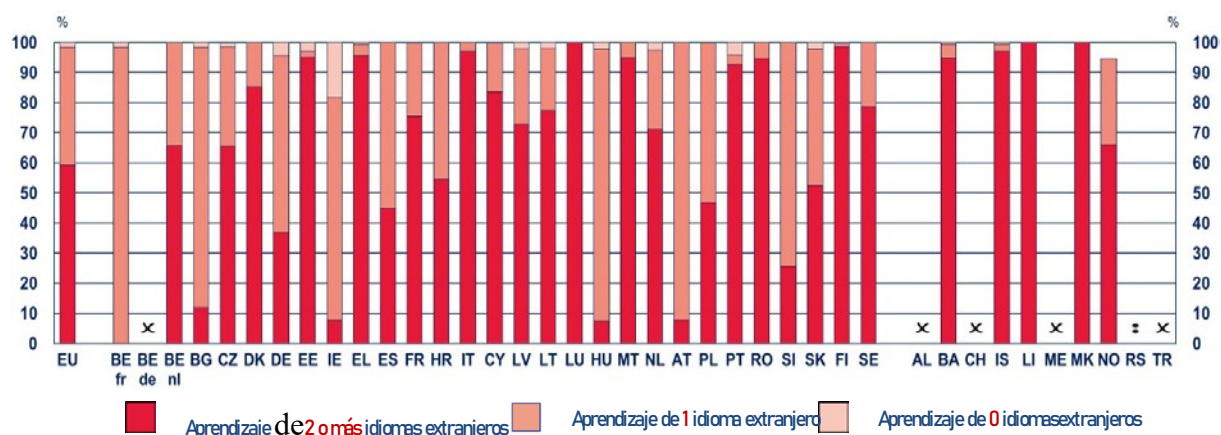
En la mayoría de los países, el aprendizaje de una segunda lengua se vuelve obligatorio al comienzo de la enseñanza secundaria inferior a más tardar (véase el gráfico B1).

A nivel de la UE, el 59,2 % de los estudiantes de enseñanza secundaria inferior aprenden dos o más lenguas extranjeras. Además, en 12 sistemas educativos más del 90 % de los estudiantes aprenden dos o más lenguas extranjeras (Estonia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Malta, Portugal, Rumanía, Finlandia, Bosnia y Herzegovina, Islandia, Liechtenstein y Macedonia del Norte). Por el contrario, en cinco sistemas educativos menos del 15 % de los estudiantes aprenden dos idiomas extranjeros o más. Este es el caso de la Comunidad Francesa de Bélgica, donde no existe ninguna disposición para aprender una segunda lengua extranjera en este nivel educativo; en Irlanda, donde el aprendizaje de una segunda lengua extranjera no es obligatorio; y en Bulgaria, Hungría y Austria, donde el aprendizaje de una segunda lengua solo se vuelve obligatorio en la enseñanza secundaria superior. Otros seis sistemas educativos en los que solo una lengua extranjera es obligatoria durante la enseñanza secundaria inferior ofrecen a todos los estudiantes la oportunidad de tomar un idioma extranjero adicional en este nivel de educación (véase el gráfico B4). En estos sistemas educativos (España, Croacia, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia y Noruega), al menos una cuarta parte de los estudiantes han optado por aprender dos idiomas extranjeros en el nivel secundario inferior, con tasas de participación que oscilan entre el 25,6 % en Eslovenia y el 78,6 % en Suecia.

El gráfico C3 también muestra que el 98,4 % de los estudiantes de secundaria inferior en la UE aprenden al menos una lengua extranjera. Solo en Irlanda la proporción de estudiantes que no aprenden ninguna lengua extranjera en la enseñanza secundaria inferior supera el 5 %. En este país, la proporción relativamente alta (18,1 %) puede explicarse en parte por el hecho de que el aprendizaje de una lengua extranjera no es



obligatorio en la educación escolar, sino que todos los estudiantes aprenden inglés e irlandés, los dos idiomas oficiales.



Fuente: Eurydice, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang02] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

Figura 21 Figura C3: Porcentaje de estudiantes que aprenden lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2), por número de lenguas, 2020

### Notas explicativas

El porcentaje de estudiantes que aprenden 0, 1 o 2 (o más) lenguas extranjeras se calcula con respecto a todos los estudiantes en todos los años de CINE 2. Más concretamente, el número de estudiantes que aprenden 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 están disponibles en el anexo 1. Para obtener información sobre el alcance de la recopilación de datos de Eurostat/UOE, véase la introducción de este capítulo.

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

### Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y Türkiye: estos países no están cubiertos por la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang02].

De Estonia: en los casos en que el estonio se enseña como segunda lengua, el estonio se cuenta como lengua extranjera con fines estadísticos.

Luxemburgo: los datos de origen de la figura C3 correspondientes a «0 idiomas» y «1 lengua» se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»).

En Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang02], pero no se dispone de datos.

## ENTRE 2013 Y 2020, EL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA INFERIOR QUE APRENDEN DOS O MÁS LENGUAS EXTRANJERAS SE MANTUVO ESTABLE EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES

A nivel de la UE, casi dos tercios de los estudiantes de secundaria inferior estaban aprendiendo dos o más lenguas extranjeras tanto en 2013 como en 2020 (58,4 % en 2013 frente al 59,2 % en 2020). La figura C4 muestra los cambios a nivel de país entre los dos años de referencia.

En la gran mayoría de los sistemas educativos donde se dispone de 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 secundaria inferior que aprenden un mínimo de dos lenguas extranjeras fue superior al 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 % de los estudiantes estudiaban dos idiomas en ambos años de referencia (Bulgaria, Dinamarca, Alemania, Irlanda, España, Croacia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, los Países Bajos, Austria, Suecia y Noruega).

La diferencia entre 2013 y 2020 en el porcentaje de estudiantes que aprenden dos idiomas es más sustancial en seis sistemas educativos. En tres de ellos, la proporción de estudiantes en la enseñanza secundaria inferior que aprenden dos o más lenguas extranjeras aumentó al menos 15 puntos porcentuales. El aumento fue ligeramente superior a 15 puntos porcentuales en la Comunidad Flamenca de Bélgica, mientras que superó ligeramente los 20 puntos porcentuales en Chequia 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 secundaria inferior que aprenden dos o más lenguas extranjeras disminuyó en más de 25 puntos porcentuales. Se pueden identificar diferentes razones para estos cambios. Por ejemplo, en Eslovaquia la disminución puede estar relacionada con la supresión del requisito de que cada estudiante aprenda dos idiomas extranjeros durante la enseñanza secundaria inferior (véase el gráfico 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 segunda lengua extranjera permanecen sin cambios <sup>(50)</sup>.

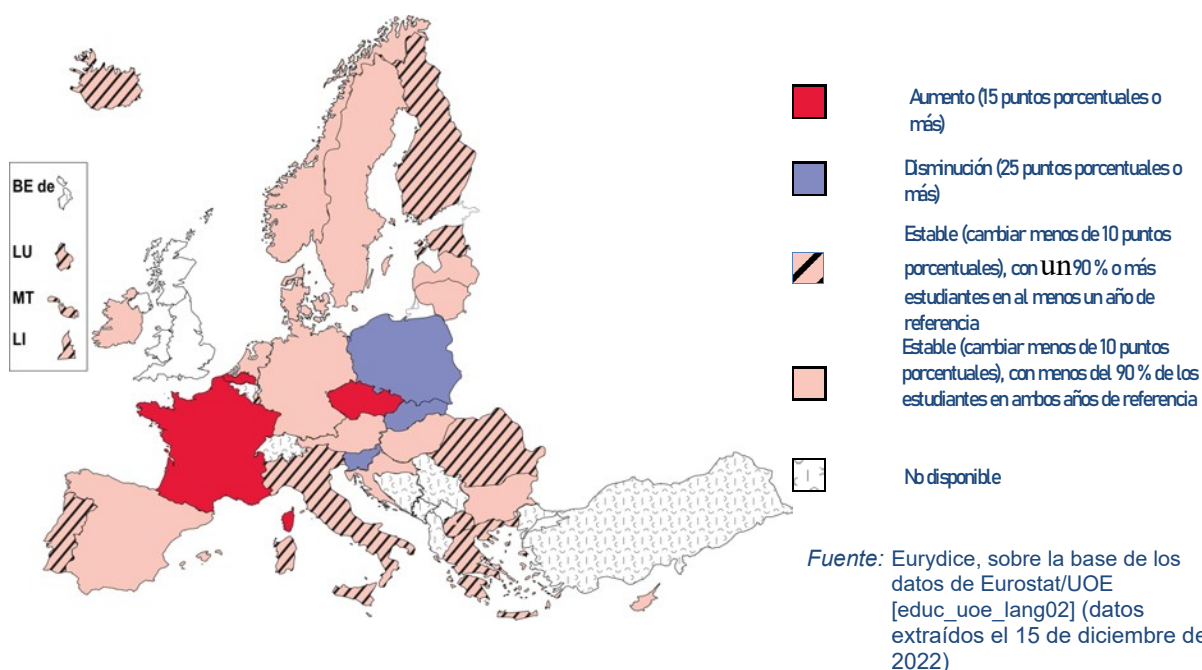


Figura 22 Figura C4: Tendencias en el porcentaje de estudiantes que aprenden dos o más lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2), 2013 y 2020

### Notas explicativas

El porcentaje de estudiantes que aprenden dos (o más) lenguas extranjeras se calcula con respecto a todos los estudiantes en todos los años de CINE 2. Más concretamente, el número de estudiantes que aprenden dos (o más)

50 A partir de 2016, los grados 5 y 6 en los que el aprendizaje de una segunda lengua extranjera no es obligatorio, se han transferido de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria inferior. Mientras tanto, la obligación de aprender un segundo idioma extranjero todavía comienza en el grado 7 y dura el mismo número de años. Para más información sobre los cambios en la estructura del sistema educativo de Polonia, véase Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017).

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.

Las notas específicas por país se refieren a interrupciones en las series temporales solo si se produjeron en 2013 o 2020. No se indican interrupciones en las series temporales entre estos dos años de referencia, que pueden haber ocurrido en algunos países.

Los datos están disponibles en el anexo 1. Para una nota metodológica relacionada con los datos, véase [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ\\_uae\\_enr\\_esms\\_an4.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx). Para obtener información sobre el alcance de la recopilación de datos de Eurostat/UOE, véase la introducción de este capítulo.

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

### Notas específicas por país

Bélgica (BE fr) y Bosnia y Herzegovina: los datos de 2013 no están disponibles.

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y Türkiye: estos países no están cubiertos por la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang02].

Alemania: los datos de origen de 2013 fueron marcados como 'la definición difiere, ver metadatos'. Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

De Estonia: en los casos en que el estonio se enseña como segunda lengua, el estonio se cuenta como lengua extranjera con fines estadísticos.

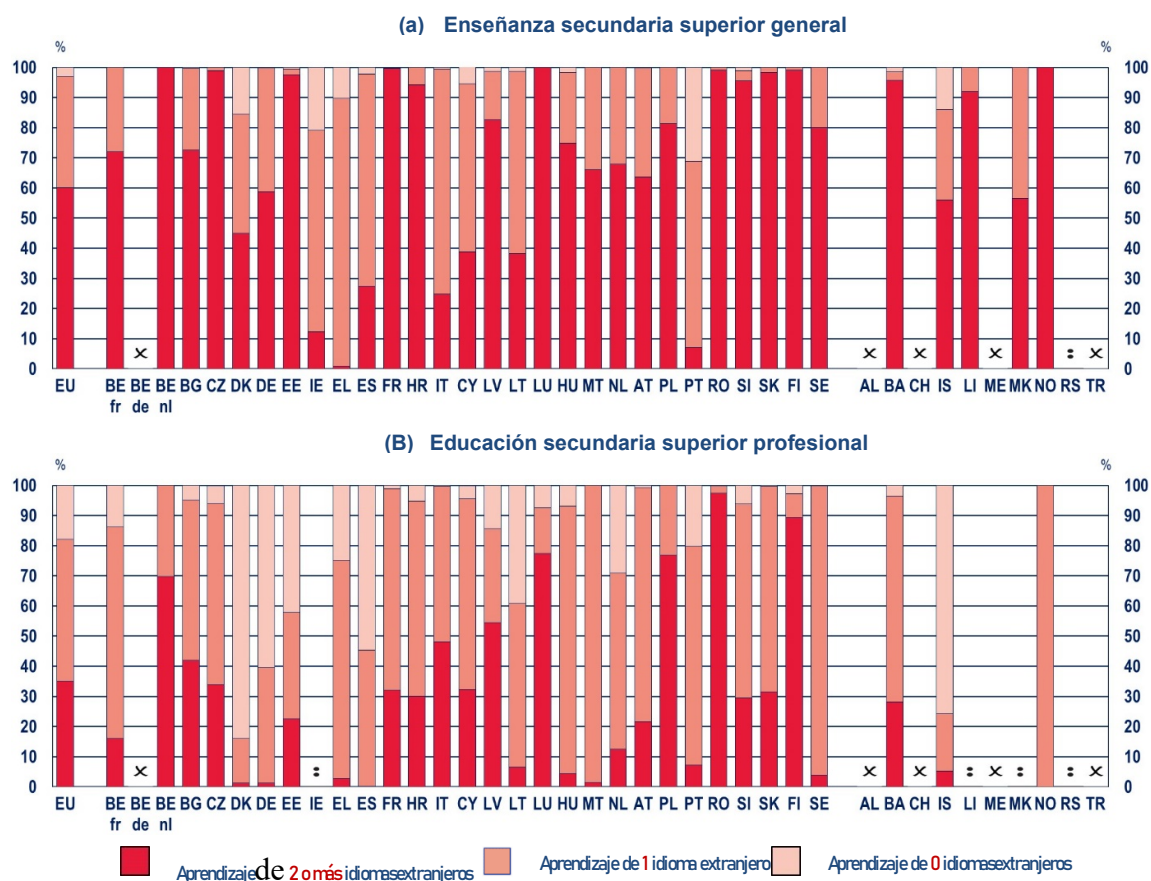
En Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang02], pero no se dispone de datos.

## LOS ESTUDIANTES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR TIENEN MÁS PROBABILIDADES DE APRENDER IDIOMAS QUE AQUELLOS EN LOS ITINERARIOS PROFESIONALES

En la educación secundaria superior, los estudiantes pueden estudiar en la educación general, generalmente conduciendo a la educación superior, o en la educación profesional, lo que conduce a estudios más orientados al trabajo o directamente al mercado de trabajo. Los programas educativos asociados a estos itinerarios son, en consecuencia, a menudo bastante diferentes en el nivel secundario superior. Por lo tanto, las situaciones en la enseñanza secundaria superior general y profesional se presentan por separado para este indicador y el siguiente. A nivel de la UE, casi la mitad de todos los estudiantes de secundaria superior (48,7 %) cursan programas de formación<sup>51</sup> profesional. Los porcentajes más altos de estudiantes de secundaria superior matriculados en un programa profesional (65 % o más) se encuentran en Chequia, Croacia, los Países Bajos, Austria, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Liechtenstein, Montenegro y Serbia. Por el contrario, menos de un tercio de los estudiantes de secundaria superior están matriculados en un programa de formación profesional en Irlanda, Grecia, Chipre, Lituania, Malta e Islandia.

---

51 [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC\\_UOE\\_ENRS05/default/table?lang=en&category=educ.educ\\_part.educ\\_uae\\_enr.educ\\_uae\\_enrs](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_ENRS05/default/table?lang=en&category=educ.educ_part.educ_uae_enr.educ_uae_enrs) (datos extraídos el 14 de septiembre de 2022). Los datos son para 2020.



Fuente: Eurydice, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang02] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

Figura 23 Figura C5: Porcentaje de estudiantes que aprenden lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria superior (CINE 3), por número de lenguas, 2020

### Notas explicativas

El porcentaje de estudiantes que aprenden 0, 1 o 2 (o más) lenguas extranjeras se calcula con respecto a todos los estudiantes en todos los años de CINE 3 general (figura C5.a) o CINE 3 profesional (figura C5b), incluso cuando el aprendizaje de idiomas no continúe hasta el final del nivel (véanse las figuras B2, B3, B5 y B6). Más concretamente, el número de estudiantes que aprenden 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 la CINE 3 general (figura C5.a) o la CINE 3 profesional (Figura C5b).

El agregado de la UE para la CINE 3 profesional se señala como «la definición difiere, véanse los metadatos».

Los datos están disponibles en el anexo 1. Para las notas metodológicas relacionadas con los datos agregados y por país de la UE, véase [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ\\_uae\\_enr\\_esms\\_an6.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx). Para obtener información sobre el alcance de la recopilación de datos de Eurostat/UOE, véase la introducción de este capítulo.

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

### Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y Türkiye: estos países no están cubiertos por la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang02].

De Estonia: en los casos en que el estonio se enseña como segunda lengua, el estonio se cuenta como lengua extranjera con fines estadísticos.

En Hungría: los datos de origen para la CINE 3 general y vocacional fueron marcados como «ruptura en series temporales» y «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

Luxemburgo: los datos de origen de 0 lenguas y 1 lengua se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»).

De Islandia: el año de referencia para los datos CINE 3 generales y profesionales es 2019 (los datos de 2020 no estaban disponibles en la fecha de extracción de datos).

Liechtenstein: los datos de origen de la CINE 3 profesional se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»).

Macedonia del Norte: no se dispone de desglose entre CINE 3 general y CINE 3 profesional. Los datos CINE 3 que se incorporan a la cifra abarcan tanto la educación general como la formación profesional.

En Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uoe\_lang02], pero no se dispone de datos.

Las cifras C5.a y C5b indican que la oportunidad de los estudiantes de aprender idiomas extranjeros depende en muchos sistemas educativos del camino que siguen. Esto refleja las diferencias en los requisitos en cuanto al aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras entre los estudiantes de educación general y los estudiantes de educación profesional; los requisitos son a menudo más bajos para los estudiantes de EFP (véanse las figuras B5 y B6). En particular, en la mayoría de los sistemas educativos, el número de años de aprendizaje de dos lenguas extranjeras es menor para los estudiantes de EFP que para sus compañeros de educación general.

A escala de la UE, el porcentaje de estudiantes que no aprenden lenguas extranjeras es seis veces mayor en la educación profesional que en la educación general (18,0 % y 2,9 %, respectivamente). Como ya se ha mencionado, el porcentaje de estudiantes de secundaria superior que no aprenden una lengua extranjera se calcula en función de la población total de estudiantes de este nivel. En la enseñanza secundaria superior, solo Portugal tiene más del 30 % de los estudiantes que no aprenden una lengua extranjera en el año de referencia. Por el contrario, en la enseñanza secundaria superior profesional, alrededor del 30 % de los estudiantes o más no están aprendiendo una lengua extranjera en siete países (Dinamarca, Alemania, Estonia, España, Lituania, los Países Bajos e Islandia). De ellos, el porcentaje es más alto en Dinamarca (84,0 %) e Islandia (75,8 %). El hecho de que en Dinamarca, Alemania, Estonia y España los estudiantes de vías profesionales que dan acceso a la educación terciaria no estén todos obligados a aprender al menos una lengua extranjera puede explicar en parte estas tasas (véase el gráfico B5).

Al examinar los datos sobre el aprendizaje de dos o más lenguas extranjeras, también existen diferencias significativas entre la educación general y la formación profesional en el nivel secundario superior. A nivel de la UE, el 60,0 % de los estudiantes aprenden al menos dos lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria superior general, frente al 35,1 % en la enseñanza secundaria superior profesional. En 13 sistemas educativos, al menos el 90 % de los estudiantes aprenden dos o más lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria superior general. Solo Rumanía tiene un porcentaje tan alto de estudiantes que aprenden dos idiomas en la enseñanza secundaria superior profesional. Por el contrario, dos sistemas educativos en la educación general (Grecia y Portugal), frente a 11 en la educación profesional, tienen menos del 10 % de los estudiantes que aprenden dos o más lenguas extranjeras en el nivel secundario superior.

### **ENTRE 2013 Y 2020, EL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SUPERIOR QUE APRENDEN DOS O MÁS LENGUAS AUMENTÓ EN MUY POCOS PAÍSES.**

Las cifras C6.a y C6b muestran los cambios ocurridos entre 2013 y 2020 en el porcentaje de estudiantes que aprenden dos o más lenguas extranjeras en general y en la enseñanza secundaria superior profesional.

En la enseñanza secundaria superior general, a nivel de la UE el 60,0 % de los estudiantes aprendían dos o más lenguas extranjeras en 2020, lo que es muy similar al porcentaje de 2013 (58,4 %). Como se mencionó anteriormente, el porcentaje de estudiantes por número de idiomas aprendidos se calcula en función de todos los estudiantes en todos los grados de este nivel de educación.

En casi todos los sistemas educativos donde se dispone de datos (27 de 31 sistemas educativos), la proporción de estudiantes de educación general que aprenden 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 estudiantes que aprenden dos o más lenguas extranjeras es superior al 90 % en ambos años de referencia. En los otros 17 sistemas educativos, la proporción de estudiantes que aprenden dos o más lenguas extranjeras es inferior al 90 % en ambos años de referencia.

A diferencia del panorama predominante de estabilidad, tres países registraron una diferencia de al menos 10 puntos porcentuales en la proporción de estudiantes que aprenden al menos dos lenguas extranjeras en la educación secundaria superior general entre 2013 y 2020. Esta proporción disminuyó en Chipre (45 puntos porcentuales), mientras que aumentó en Polonia (12,2 puntos porcentuales) e Islandia (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 el aprendizaje de una segunda lengua extranjera ya no es obligatorio (véase el gráfico B3).

En la enseñanza secundaria superior profesional, algo más de un tercio de los estudiantes estaban aprendiendo dos o más lenguas extranjeras tanto en 2013 como en 2020 (34,1 % en 2013 frente al 35,1 % en 2020). Al igual que en la educación general, en la gran mayoría de los sistemas educativos donde se dispone de datos (23 de 28) hubo una diferencia menor en la proporción de estudiantes que aprenden al menos dos lenguas extranjeras en la educación profesional registradas 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 educación profesional que aprenden 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).

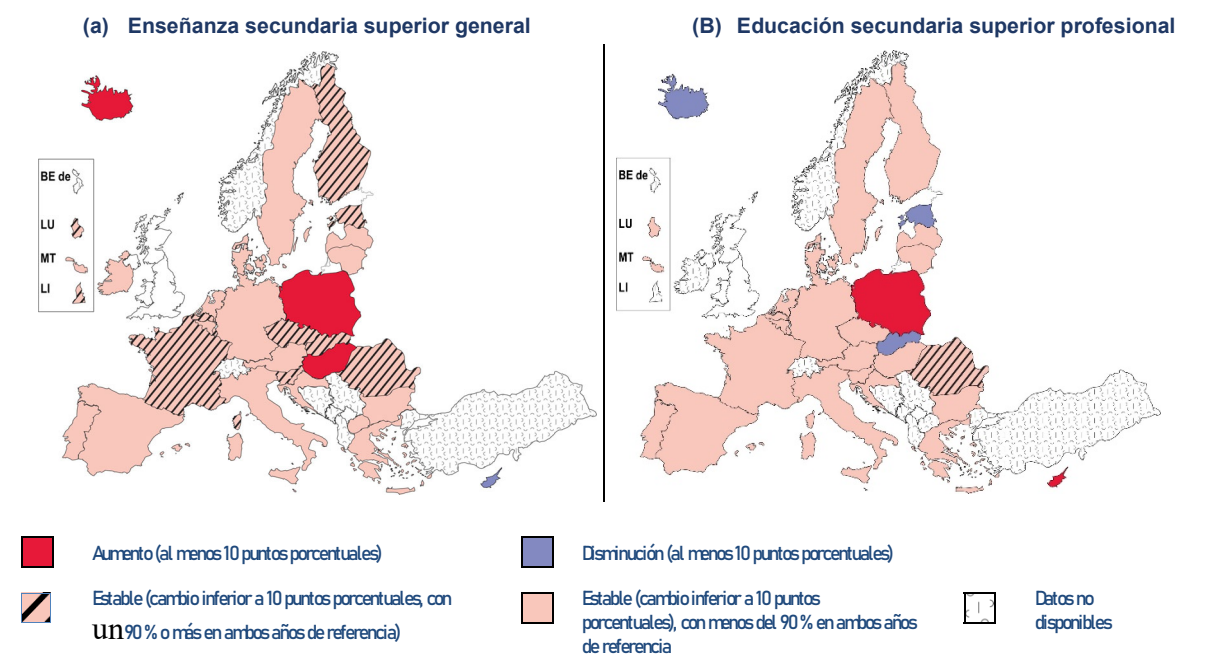


Figura 24 Figura C6: Tendencias en el porcentaje de estudiantes que aprenden dos o más lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria superior (CINE 3), 2013 y 2020

### Notas explicativas

El porcentaje de estudiantes que aprenden dos o más lenguas extranjeras se calcula con respecto a todos los estudiantes en todos los años de CINE 3 general (Figura C6.a) o CINE 3 profesional (Figura C6b), incluso cuando el aprendizaje no continúa hasta el final de este nivel. Más concretamente, el número de estudiantes que aprenden dos 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 la CINE 3 general (figura C6.a) o la CINE 3 profesional (Figura C6b).

Las notas específicas por país se refieren a interrupciones en las series temporales solo si se produjeron en 2013 o 2020. No se indican interrupciones en las series temporales entre estos dos años de referencia, que pueden haber ocurrido en algunos países.

Los datos están disponibles en el anexo 1. Para las notas metodológicas relacionadas con los datos, véase [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ\\_uae\\_enr\\_esms\\_an6.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx) (2020) y [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educuae\\_enr\\_esms\\_an4.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educuae_enr_esms_an4.xlsx) (2013). Para obtener información sobre el alcance de la recogida de datos de Eurostat/UOE, véase la introducción de este capítulo.

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

### Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y Türkiye: estos países no están cubiertos por la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang02].

De Estonia: en los casos en que el estonio se enseña como segunda lengua, el estonio se cuenta como lengua extranjera con fines estadísticos.

Irlanda: los datos de origen de 2013 para la CINE 3 profesional se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»).

En Hungría: los datos fuente de 2020 para la CINE 3 general y vocacional fueron marcados como «ruptura en las series temporales» y «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

Bosnia y Herzegovina: los datos de 2013 no están disponibles.

De Islandia: el año de referencia para los datos generales CINE 3 es 2019 en lugar de 2020 (no se dispone de datos de 2020).

Liechtenstein: los datos de origen de 2013 y 2020 para la CINE 3 profesional se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»).

Macedonia del Norte: no se dispone de desglose para la CINE 3 general y profesional. Los datos CINE 3 que se incorporan a la cifra abarcan tanto la educación general como la formación profesional.

Noruega: los datos fuente de 2013 para la CINE 3 general y profesional fueron marcados como «no aplicables» (es decir, «los datos de valor perdido no pueden existir»).

En Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de la UOE [educ\_uae\_lang02], pero no hay datos disponibles.

En la mayoría de los sistemas educativos, la tendencia es la misma en general y en la enseñanza secundaria superior profesional. La proporción de estudiantes en educación secundaria superior que aprenden 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 <sup>(52)</sup>. Aumentó al menos 10 puntos porcentuales en ambos tipos de programas educativos en Polonia.

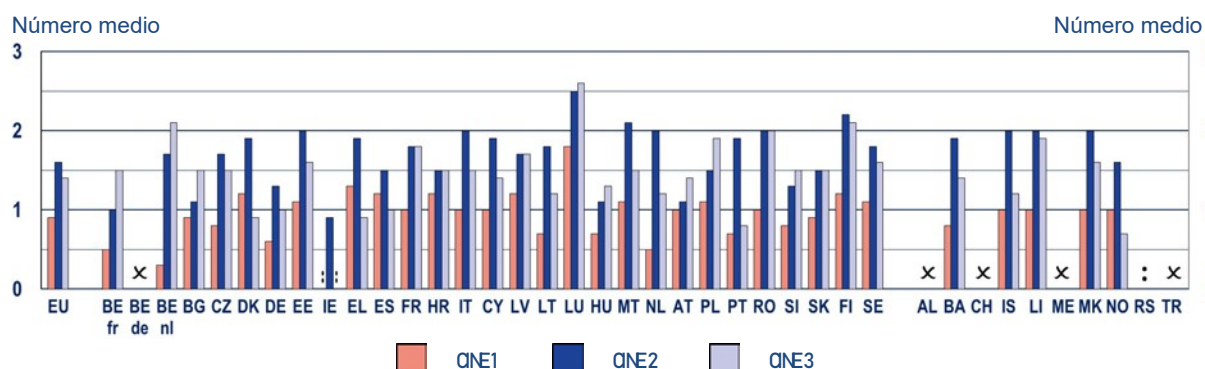
En solo unos pocos casos, las diferencias a lo largo del tiempo en las tasas de participación de los estudiantes que aprenden al menos dos lenguas extranjeras difieren según su programa educativo (es decir, educación secundaria superior general o profesional). En dos países (Estonia y Eslovaquia), la proporción de estudiantes en educación 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 profesionales; lo contrario es cierto en Chipre, donde disminuyó en la educación general y aumentó en los programas profesionales.

## **EL NÚMERO MEDIO DE LENGUAS EXTRANJERAS APRENDIDAS POR LOS ESTUDIANTES ALCANZA DOS MÁS A MENUDO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR QUE EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR.**

---

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

El cálculo del número medio de lenguas extranjeras aprendidas por toda la población escolar en un nivel educativo determinado permite hacer una comparación clara entre países. Esta información se presenta por nivel de educación en el gráfico C7, con educación secundaria superior, incluidos los estudiantes tanto de educación general como de formación profesional.



Fuente: Eurydice, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang03] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

Figura 25 Figura C7: Número medio de lenguas extranjeras aprendidas por estudiante en la enseñanza primaria y secundaria (CINE 1–3), 2020

### Notas explicativas

El número medio de lenguas extranjeras aprendidas se calcula con respecto a todos los estudiantes en todos los años del nivel educativo en cuestión, independientemente de si están aprendiendo uno o más idiomas extranjeros en todos los grados.

El agregado de la UE de 2020 para la CINE 3 se señala como «la definición difiere, véanse los metadatos».

Los datos están disponibles en el anexo 1. Para las notas metodológicas relacionadas con los datos, véase [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ\\_uae\\_enr\\_esms\\_an6.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx).

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

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

### Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y Türkiye: estos países no están cubiertos por la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang03].

Bélgica (BE nl): el año de referencia para la CINE 1 es 2019 (no se dispone de datos de 2020 sobre la CINE 1).

Alemania: los datos de origen de CINE 2 fueron marcados como 'la definición difiere, ver metadatos'. Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

Grecia: los datos de origen de CINE 3 fueron marcados como 'la definición difiere, ver metadatos'. Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

De Estonia: en los casos en que el estonio se enseña como segunda lengua, el estonio se cuenta como lengua extranjera con fines estadísticos.

Irlanda: los datos de origen de la CINE 1 se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»).

En Hungría: los datos de origen de ISCED 3 fueron marcados como 'rotura en series temporales' y 'la definición difiere, ver metadatos'. Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

De Islandia: el año de referencia para la CINE 3 es 2019 (no se dispone de datos de 2020 sobre la CINE 3).



En 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 un segundo idioma a menudo comienza al final de la educación primaria o al comienzo de la educación secundaria inferior (véase el gráfico B1). Esto explica por qué el número medio de lenguas extranjeras aprendidas en los sistemas educativos europeos es sistemáticamente inferior a 2,0 en la enseñanza primaria, aunque suele oscilar entre 0,5 y 1,2. El promedio es el más alto en Luxemburgo (1,8), donde la edad a la que los niños comienzan a aprender su segunda lengua extranjera es la más joven (a los 6 años). Por el contrario, el menor número de lenguas extranjeras aprendidas en la enseñanza primaria se encuentra en la Comunidad flamenca de Bélgica (0,3), donde el aprendizaje de una primera lengua extranjera es obligatorio a la edad de 10 años.

Tanto en la enseñanza secundaria inferior como en la enseñanza secundaria superior, el número medio de lenguas extranjeras aprendidas está entre 1,0 y 1,9 en la mayoría de los sistemas educativos. Además, este número es de al menos 2,0 para la enseñanza secundaria inferior y la educación secundaria superior en solo tres sistemas educativos (Luxemburgo, Rumanía y Finlandia). En otros ocho sistemas educativos, alcanza 2,0 o más para uno de los dos niveles educativos. En siete de esos sistemas educativos, el número alcanza un promedio de 2,0 solo en la enseñanza secundaria inferior (Estonia, Italia, Malta, los Países Bajos, Islandia, Liechtenstein y Macedonia del Norte). Por el contrario, en la Comunidad flamenca de Bélgica, la media alcanza el 2,0 solo en la enseñanza secundaria superior. Los promedios más bajos, por debajo de 1,0, se observan para la enseñanza secundaria superior en Dinamarca, Grecia, Portugal y Noruega, y para la educación secundaria inferior en Irlanda.

## SECCIÓN II — LENGUAS EXTRANJERAS APRENDIDAS POR LOS ESTUDIANTES

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. Las lenguas adicionales entran en juego al considerar a todos los países cubiertos por el presente informe, es decir, 37 países europeos<sup>(53)</sup>. Además, la mayoría de los países europeos reconocen oficialmente las lenguas regionales o minoritarias dentro de sus fronteras con fines legales o administrativos (véase el gráfico A1).

Teniendo en cuenta la diversidad lingüística en Europa, esta sección examina qué estudiantes de idiomas extranjeros aprenden en la enseñanza primaria y secundaria (inferior y superior) (véanse las figuras C8–C11). Además, en la sección se analizan los cambios en los porcentajes de estudiantes que aprenden inglés, francés, alemán y español entre 2013 y 2020 (véanse las figuras C12–C15), y las diferencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras entre los estudiantes de enseñanza secundaria superior general y los estudiantes de educación secundaria superior profesional (véase el gráfico C16).

La fuente de datos es la recogida 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 EL IDIOMA EXTRANJERO MÁS APRENDIDO EN TODA EUROPA

La figura C8 muestra que el inglés es, sin duda, el idioma extranjero más aprendido en Europa. De hecho, en casi todos los países europeos, el inglés es el idioma aprendido por la mayoría de los estudiantes durante la educación primaria y secundaria (inferior y superior). Esto refleja los marcos regulatorios analizados en el capítulo B, que en muchos países especifica el inglés como asignatura obligatoria (véase el gráfico B7) o una asignatura que todas las escuelas deben incluir en su oferta de aprendizaje (véase el gráfico B8.a).

Hay muy pocos países en los que la mayoría de los estudiantes aprenden un idioma extranjero que no sea el inglés. Irlanda, como país de habla inglesa, es uno de ellos, con el francés como el idioma extranjero más aprendido. En Luxemburgo, el alemán es el idioma extranjero más aprendido en la educación primaria y secundaria superior (muy seguido por el francés), mientras que en la educación secundaria inferior, todos los estudiantes aprenden alemán y francés. En Liechtenstein, todos los estudiantes de la enseñanza secundaria inferior aprenden francés e inglés (en la enseñanza primaria y secundaria superior, el inglés es el idioma predominante). En Bélgica, los estudiantes suelen aprender los idiomas de las otras Comunidades. Más concretamente, en la Comunidad flamenca de Bélgica, el francés es el idioma más aprendido en todos los niveles de educación cubiertos. En la Comunidad Francesa de Bélgica, los neerlandeses predominan en la enseñanza primaria (en la enseñanza secundaria predomina el inglés)<sup>(54)</sup>.

Las proporciones de estudiantes que aprenden la lengua extranjera más común varían según los países y los niveles de educación (véanse los datos en el anexo 1). Estas variaciones pueden explicarse en parte por las diferencias en la duración del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras (véase el capítulo B, sección I).

En la enseñanza primaria, en España, Chipre, Luxemburgo, Malta, Austria, Liechtenstein, Macedonia del Norte y Noruega, todos o casi todos los estudiantes (99–100 %) aprenden el idioma extranjero predominante. Por el contrario, en la Comunidad flamenca de Bélgica, donde el francés es el idioma más aprendido, solo el 26,1 % de los estudiantes de educación primaria lo toman como una materia. El porcentaje es similar en la Comunidad Francesa de Bélgica, donde el 33,1 % de los estudiantes de educación primaria aprenden el idioma más común, es decir, el holandés. Los porcentajes también son relativamente bajos en los Países Bajos y Hungría, donde menos de la mitad de todos los estudiantes de

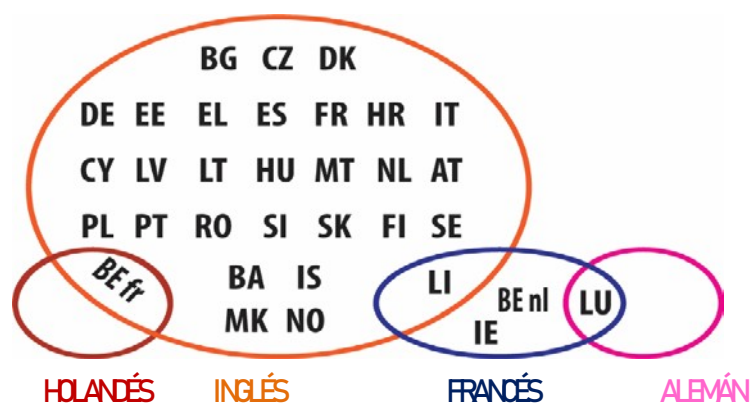
53 Para más información sobre la cobertura nacional de este informe, véase la introducción al informe.

54 La base de datos Eurostat/UOE no proporciona datos para la Comunidad de habla alemana de Bélgica. Para más información sobre los reglamentos, véase el capítulo B, el gráfico B7 y las correspondientes notas específicas por país.

educación primaria (44,6 % y 45,9 %, respectivamente) aprenden el idioma extranjero más común (inglés). En todos los sistemas educativos con menores proporciones de estudiantes de educación primaria que aprenden la lengua extranjera predominante, el aprendizaje de lenguas extranjeras se vuelve obligatorio relativamente tarde (véanse los gráficos B1 y B2 para obtener detalles de las edades iniciales).

En la enseñanza secundaria inferior, en casi todos los sistemas educativos europeos, la gran mayoría de los estudiantes, más del 90 %, aprenden la lengua extranjera predominante. Solo hay unos pocos sistemas educativos con porcentajes más bajos de estudiantes que aprenden el idioma predominante. Uno de ellos es Irlanda, el país sin aprendizaje obligatorio de idiomas extranjeros (véanse las figuras B1 y B2), donde el 49,2 % de los estudiantes de educación secundaria inferior aprenden francés. En la Comunidad Francesa de Bélgica, el 49,7 % de los estudiantes de educación secundaria inferior aprenden inglés, que predomina en este nivel educativo (el inglés es seguido de cerca por el holandés, que es aprendido por el 47,3 % de los estudiantes). El porcentaje de estudiantes de educación secundaria inferior que aprenden el idioma extranjero más común también es menor (por debajo del 90 %) en Hungría, donde el 74,6 % de los estudiantes aprenden inglés.

El porcentaje de estudiantes que aprenden la lengua predominante es inferior en la enseñanza secundaria superior que en la enseñanza secundaria inferior (véase la media de la UE en el anexo 1). Esto se debe en parte a que algunos estudiantes, especialmente los que cursan itinerarios vocacionales, no aprenden ningún idioma extranjero (véase el gráfico C5) y en parte porque hay una mayor variedad de lenguas extranjeras disponibles para estudiar (véase la figura B8). Sin embargo, en alrededor de la mitad de todos los países europeos, más del 90 % de los estudiantes de educación secundaria superior aprenden la lengua extranjera predominante. Las proporciones más bajas se encuentran en tres países nórdicos, a saber, Dinamarca, Islandia y Noruega, donde solo entre el 40 % y el 60 % de los estudiantes de educación secundaria superior aprenden la lengua extranjera predominante (inglés); y en Irlanda, donde el 50,8 % de los estudiantes en la enseñanza secundaria superior general aprenden el idioma extranjero predominante (francés).



Fuente: Eurydice, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

Figura 26 Figura C8: El idioma extranjero más aprendido en la enseñanza primaria y secundaria (CINE 1–3), 2020

### Notas explicativas

Los países donde la mayoría de los estudiantes aprenden el mismo idioma en todos los niveles de educación cubiertos se muestran en el área principal del óvalo lingüístico pertinente. Los países donde la lengua extranjera aprendida por la mayoría de los estudiantes varía según el nivel de educación se muestran en la intersección de los óvalos lingüísticos relevantes. Este último enfoque también se utiliza cuando los mismos porcentajes de estudiantes en el mismo nivel educativo aprenden dos idiomas diferentes.

Los datos por nivel CINE están disponibles en el anexo 1. Para obtener información sobre el alcance de la recopilación de datos de Eurostat/UOE, véase la introducción del capítulo C (sección I).

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

### Notas específicas por país

Bélgica: los idiomas oficiales son el holandés, el francés y el alemán (véase la figura A1). Sin embargo, estas lenguas se utilizan en áreas lingüísticas delimitadas y no se reconocen como lenguas administrativas en todo el territorio del país. En particular, el francés se considera una lengua extranjera en la Comunidad flamenca de Bélgica, y el flamenco (holandés) se considera una lengua extranjera en la Comunidad Francesa de Bélgica.

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y Türkiye: estos países no están cubiertos por la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01] (y, por lo tanto, no se muestran en la figura).

Bélgica (BE nl): el año de referencia para los datos CINE 1 es 2019 (no se dispone de datos de 2020 sobre la CINE 1).

Irlanda: los datos de origen de la CINE 1 (todas las lenguas encuestadas) se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»). Por lo tanto, la cifra no tiene en cuenta CINE 1. Además, para la CINE 3, la cifra solo considera la educación general. Esto se debe a que no se dispone de datos agregados sobre la CINE 3 (general y profesional).

Luxemburgo: aunque las lenguas oficiales del Estado son el francés, el alemán y el luxemburgués (véase la figura A1), a efectos de las estadísticas educativas, el francés y el alemán se cuentan como lenguas extranjeras.

En Malta: El inglés es un idioma oficial junto con el maltés (véase la Figura A1), pero para el propósito de las estadísticas educativas se cuenta como un idioma extranjero.

De Islandia: el año de referencia para los datos CINE 3 es 2019 (no se dispone de datos de 2020 sobre la CINE 3).

En Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01], pero no se dispone de datos (y, por lo tanto, no se muestra en la figura).

## **MÁS DEL 90% DE LOS ESTUDIANTES APRENDEN INGLÉS EN AL MENOS UN NIVEL EDUCATIVO EN CASI TODOS LOS PAÍSES EUROPEOS**

Como se muestra en la figura anterior, el inglés se aprende ampliamente en Europa. A nivel de la UE, el 84,1 % de los estudiantes de educación primaria aprenden inglés. El porcentaje es aún mayor en la educación secundaria inferior, donde prácticamente todos los estudiantes (98,3 %) aprenden inglés. En la enseñanza secundaria superior, la cifra a nivel de la UE disminuye en torno a 10 puntos porcentuales, hasta el 88,1 %. Esto puede explicarse por una menor proporción de estudiantes de educación profesional que aprenden lenguas extranjeras (véase el gráfico C5) y por una mayor variedad de lenguas extranjeras proporcionadas por las escuelas secundarias superiores (véase el gráfico B8).

La figura C9 muestra los países donde altas proporciones de estudiantes (más del 90 %) aprenden inglés e indica el número de niveles de educación con proporciones tan altas. La figura también muestra los países donde las proporciones de estudiantes que aprenden inglés no alcanzan el 90 % en ningún nivel de educación considerado.

En 11 países (Francia, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Malta, Austria, Polonia, Suecia, Liechtenstein y Macedonia del Norte), más del 90 % de los estudiantes aprenden inglés en todos los niveles de educación considerados, es decir, desde el comienzo de la escuela hasta la graduación de la escuela secundaria superior. En dos de estos países (Malta y Liechtenstein), todos los estudiantes (100 %) aprenden inglés durante todo el período de escolarización. En otros nueve países (Chequia, Grecia, España, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Bosnia y Herzegovina y Noruega) más del 90 % de los estudiantes aprenden 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 % de los estudiantes aprenden inglés en un solo nivel educativo, siempre está en la educación secundaria inferior (véase el anexo 1 para más detalles).

Por el contrario, en tres países europeos, a saber, Bélgica, Luxemburgo y Hungría, la proporción de estudiantes que aprenden inglés no alcanza el 90 % en ningún nivel de educación considerado. Como se señaló anteriormente, en Bélgica y Luxemburgo, los estudiantes suelen aprender diferentes idiomas estatales (véanse las figuras A1 y C8), lo que explica los porcentajes más bajos de estudiantes que aprenden inglés. Sin embargo, incluso en los tres países mencionados, más del 70 % de los estudiantes aprenden inglés en al menos un nivel educativo (específicamente, educación secundaria superior en Bélgica y Luxemburgo, y educación secundaria inferior y superior en Hungría).

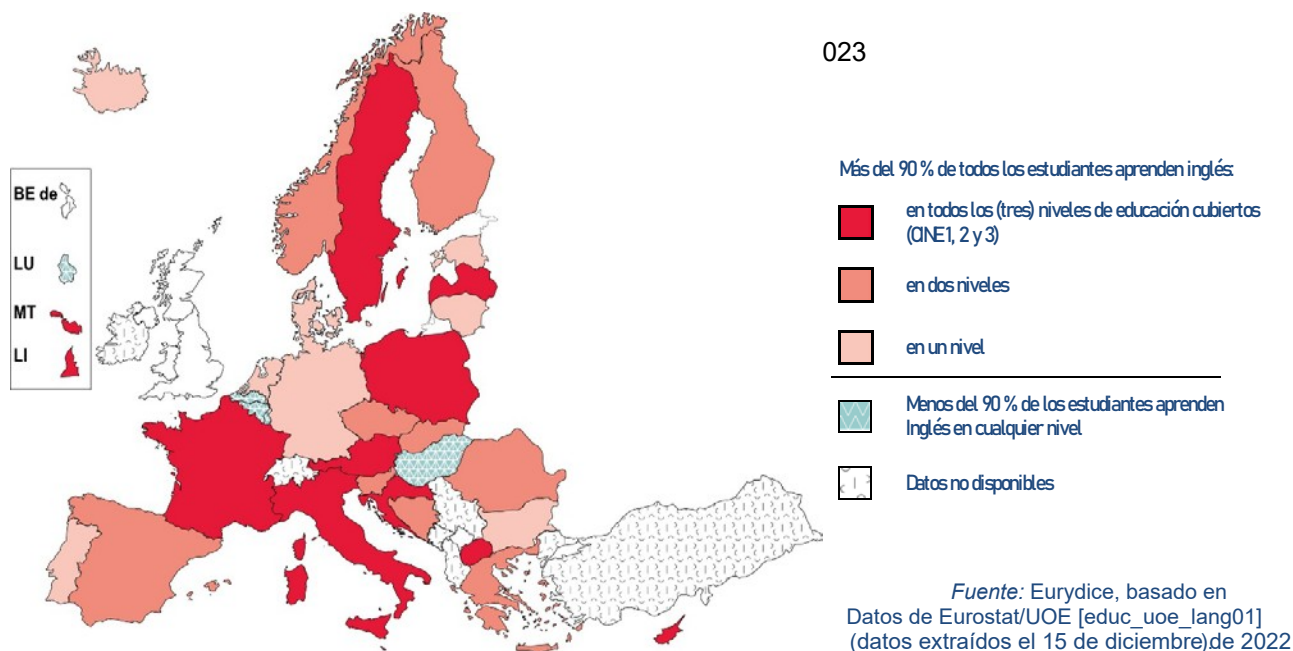


Figura 27 Figura C9: Países con un alto porcentaje de estudiantes (más del 90 %) que aprenden inglés en educación primaria y secundaria (CINE 1–3), 2020

### Notas explicativas

Los datos por nivel CINE están disponibles en el anexo 1. Para las notas metodológicas relacionadas con los datos, véase [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ\\_uae\\_enr\\_esms\\_an6.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx). Para obtener información sobre el alcance de la recopilación de datos de Eurostat/UOE, véase la introducción del capítulo C (sección I).

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

### Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y Türkiye: estos países no están cubiertos por la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01].

Bélgica (BE nl): el año de referencia para los datos CINE 1 es 2019 (no se dispone de datos de 2020 sobre la CINE 1). Además, los datos de origen de CINE 2 se marcaron como «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

Alemania: los datos de origen de CINE 2 fueron marcados como «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

Irlanda: los datos de origen se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»).

Grecia: los datos de origen para la CINE 3 general fueron marcados como «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

En Hungría: los datos de origen de ISCED 3 fueron marcados como «rotura en series temporales» y «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

En Malta: El inglés es un idioma oficial junto con el maltés (véase la Figura A1), pero para el propósito de las estadísticas educativas se cuenta como un idioma extranjero.

De Islandia: el año de referencia para los datos CINE 3 es 2019 (no se dispone de datos de 2020 sobre la CINE 3).

En Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01], pero no se dispone de datos.

## A NIVEL DE LA UE, EL FRANCÉS Y EL ALEMÁN SON LOS IDIOMAS EXTRANJEROS MÁS POPULARES DESPUÉS DEL INGLÉS

La figura C8 mostró que en casi todos los países europeos el inglés es el idioma extranjero más aprendido en la educación primaria y secundaria. La figura C9 demostró que en casi todos los países cubiertos por

este informe, en al menos un nivel educativo, más del 90 % de los estudiantes aprenden inglés. Sobre la base de las dos cifras anteriores, la figura C10 muestra qué idioma es el segundo idioma extranjero más aprendido en los países europeos.

A nivel de la UE, el francés es el segundo idioma extranjero más aprendido en la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria inferior. Se aprende en 5,5 % y 30,6 % de los estudiantes en estos dos niveles, respectivamente. También es una asignatura popular en la educación secundaria superior (18,9 % de los estudiantes lo aprenden a nivel de la UE), justo después del alemán. El francés es particularmente popular en muchos países del centro y del sur de Europa. Es el segundo idioma extranjero más aprendido en al menos un nivel educativo (con al menos el 10 % de los estudiantes que la aprenden) en Alemania, Grecia, España, Italia, Chipre, Luxemburgo, los Países Bajos, Austria, Portugal, Rumanía y Liechtenstein. Aprender francés es menos común en los países de Europa oriental (excepto Rumanía) y en los países nórdicos (véase el anexo 1).

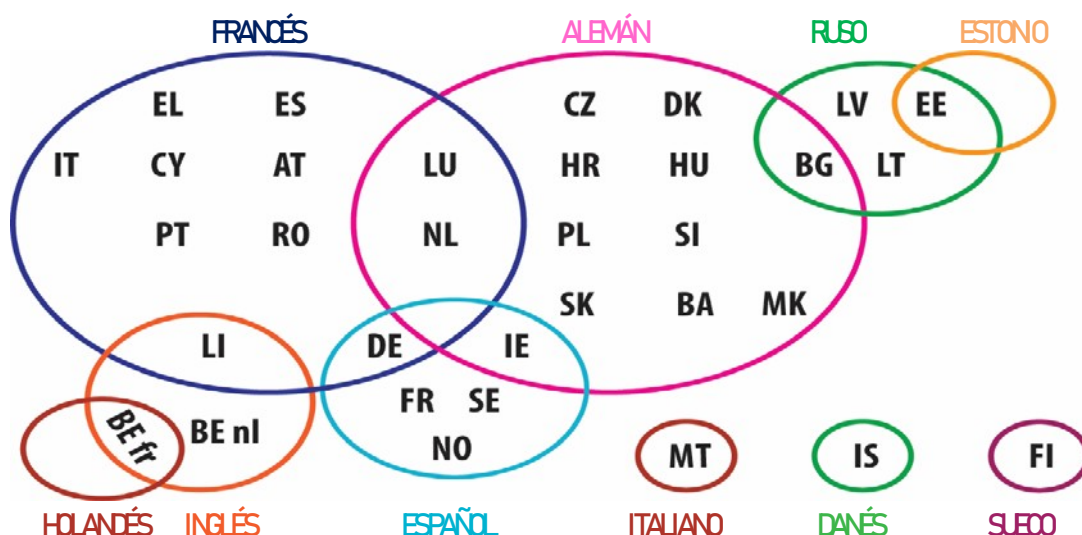
El alemán es el segundo idioma extranjero más aprendido en la UE en la educación secundaria superior, con el 20,0 % de los estudiantes que lo toman como asignatura. Esta lengua se aprende ampliamente en los países de Europa central y sudoriental (Bulgaria, Chequia, Croacia, Hungría, Polonia, Eslovenia, 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 Francesa de Bélgica y Finlandia, donde menos del 10 % de los estudiantes lo aprenden en cualquier nivel educativo considerado.

A nivel de la UE, el 17,7 % de los estudiantes de secundaria inferior y el 18,0 % de los estudiantes de enseñanza secundaria superior aprenden español. Es la segunda lengua extranjera más aprendida (con al menos el 10 % de los estudiantes que la aprenden) en la educación secundaria inferior en Irlanda, en la educación secundaria superior en Alemania y en la educación secundaria inferior y secundaria superior en Francia, Suecia y Noruega.

En comparación con las lenguas anteriores, el ruso se aprende con menos frecuencia al considerar a la UE en su conjunto: solo el 2,2 % de los estudiantes de secundaria inferior y el 2,7 % de los estudiantes de educación secundaria superior lo aprenden. Sin embargo, el ruso sigue siendo el segundo idioma extranjero más aprendido en al menos un nivel educativo en Bulgaria, Estonia, Letonia y Lituania. Por ejemplo, en Estonia, Letonia y Lituania, alrededor del 60 % de los estudiantes de educación secundaria inferior aprenden ruso.

En general, el inglés es el segundo idioma más aprendido en los sistemas educativos en los que no es la primera lengua extranjera (véase el gráfico C8), a saber, en la Comunidad Francesa de Bélgica (en educación primaria) y en la Comunidad flamenca de Bélgica (en la enseñanza secundaria). En Liechtenstein, todos los estudiantes de la enseñanza secundaria inferior aprenden inglés y francés (y, por lo tanto, estos idiomas se muestran tanto en la figura C8 como en la figura C10). En Luxemburgo, el inglés es el tercer idioma extranjero, después del alemán y el francés (y por lo tanto no se muestra en la figura C10).

Varios idiomas menos hablados se aprenden en algunos países, ya sea por razones históricas o debido a la proximidad geográfica. Por ejemplo, en Finlandia, donde la segunda lengua estatal (sueco o finlandés, dependiendo del idioma principal de la escolarización) es obligatoria (véase el gráfico B7), el sueco es el segundo idioma extranjero más aprendido en todos los niveles de educación cubiertos. En Islandia, el danés es el segundo idioma extranjero más aprendido, lo que puede explicarse por el hecho de que, junto con el inglés, el danés es obligatorio en Islandia (véase el gráfico B7). En la Comunidad Francesa de Bélgica, el neerlandés, que es una de las tres lenguas estatales de Bélgica, es el segundo idioma más aprendido en la enseñanza secundaria. En Malta, el italiano es un idioma extranjero popular, después del inglés: El 55,1 % de los estudiantes de secundaria inferior y el 25,4 % de los estudiantes de educación secundaria superior lo aprenden. Finalmente, en Estonia, debido a la gran población de habla rusa, el 20,7 % de los estudiantes aprenden estonio como lengua extranjera en la educación primaria, por lo que es el segundo idioma extranjero más aprendido en este nivel de educación.



Fuente: Eurydice, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

Figura 28 Figura C10: El segundo idioma extranjero más aprendido en la enseñanza primaria y secundaria (CINE 1–3), 2020

### Notas explicativas

La cifra solo tiene en cuenta las lenguas aprendidas por más del 10 % de los estudiantes (y los niveles educativos relacionados).

Los países donde la segunda lengua extranjera más aprendida (con más del 10 % de los estudiantes que la aprenden) es la misma en todos los niveles educativos cubiertos se muestran en el área principal de la lengua oval correspondiente. Los países donde el segundo idioma extranjero más aprendido varía según el nivel de educación se muestran en la intersección de los óvalos lingüísticos relevantes.

Los datos por nivel CINE están disponibles en el anexo 1. Para obtener información sobre el alcance de la recopilación de datos de Eurostat/UOE, véase la introducción del capítulo C (sección I).

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

### Notas específicas por país

**Bélgica:** los idiomas oficiales son el holandés, el francés y el alemán (véase la figura A1). Sin embargo, estas lenguas se utilizan en áreas lingüísticas delimitadas y no se reconocen como lenguas administrativas en todo el territorio del país. En particular, el francés se considera una lengua extranjera en la Comunidad flamenca de Bélgica y el flamenco (holandés) se considera una lengua extranjera en la Comunidad Francesa de Bélgica.

**Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y Türkiye:** estos países no están cubiertos por la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01] (por lo tanto, no se muestran en la figura).

**Bélgica (BE nl):** el año de referencia para los datos CINE 1 es 2019 (no se dispone de datos de 2020 sobre la CINE 1).

**Dinamarca:** los datos de origen de la CINE 1 (todas las lenguas encuestadas, excepto el inglés, que se muestra en la figura C8 y «desconocido») se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»). Por lo tanto, la cifra no tiene en cuenta CINE 1.

**De Estonia:** en los casos en que el estonio se enseña como segunda lengua, el estonio se cuenta como lengua extranjera con fines estadísticos.

**Irlanda:** los datos de origen de la CINE 1 (todas las lenguas encuestadas) se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»). Por lo tanto, la cifra no tiene en cuenta CINE 1. Además, para la CINE 3, la cifra solo considera la educación general. Esto se debe a que no se dispone de datos agregados sobre la CINE 3 (general y profesional).

**Luxemburgo:** aunque las lenguas oficiales del Estado son el francés, el alemán y el luxemburgués (véase la figura A1), a efectos de las estadísticas educativas, el francés y el alemán se cuentan como lenguas extranjeras.

En Finlandia: El sueco es un idioma oficial junto al finlandés (véase la Figura A1), pero a efectos de las estadísticas educativas se cuenta como lengua extranjera.

De Islandia: el año de referencia para los datos CINE 3 es 2019 (no se dispone de datos de 2020 sobre la CINE 3).

En Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01], pero no se dispone de datos (y, por lo tanto, no se muestra en la figura).

## RARA VEZ SE APRENDEN IDIOMAS EXTRANJEROS QUE NO SEAN INGLÉS, FRANCÉS, ALEMÁN Y ESPAÑOL.

La figura C11 destaca los países en los que al menos el 10 % de los estudiantes de educación primaria o secundaria aprenden idiomas extranjeros distintos del inglés, el francés, el alemán y el español. En el caso de la educación secundaria superior, la cifra se centra en la educación general con el fin de presentar la mayor variedad. Esto se debe a que los estudiantes de educación profesional tienden a aprender menos idiomas extranjeros (véase el gráfico C5).

Solo seis idiomas distintos del inglés, el francés, el alemán y el español son aprendidos como lenguas extranjeras por un 10 % o más de estudiantes en al menos un sistema educativo y un nivel educativo. Estos son daneses, holandeses, estonios, italianos, rusos y suecos.

A nivel de la UE, el 3,4 % de los estudiantes de enseñanza secundaria superior general aprenden italiano (los porcentajes son inferiores en la enseñanza primaria y secundaria inferior). Más del 10 % de los estudiantes aprenden italiano en la enseñanza secundaria inferior o secundaria superior general en Croacia, Malta, Austria y Eslovenia. El italiano es especialmente popular en Malta, donde el 55,1 % de los estudiantes en la educación secundaria inferior y el 34,6 % de los que están en la educación secundaria superior general lo aprenden.

El ruso aprende a nivel de la UE en un 3,0 % de los estudiantes de la enseñanza secundaria superior general (los porcentajes son inferiores en la enseñanza primaria y secundaria inferior). Este idioma lo aprenden más del 10 % de los estudiantes en al menos un nivel educativo en Bulgaria, Chequia, Estonia, Letonia, Lituania, Polonia y Eslovaquia. El ruso es una opción bastante común en los países bálticos, donde alrededor del 60 % de los estudiantes de educación secundaria inferior lo aprenden.

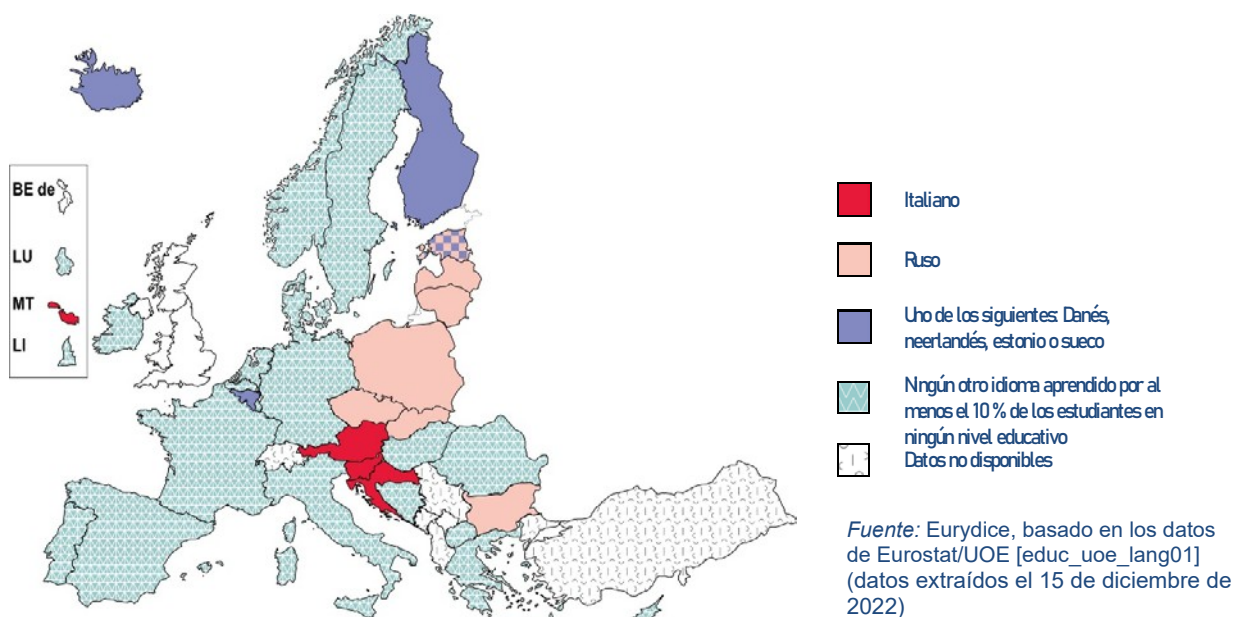


Figura 29 Figura C11: Idiomas extranjeros distintos del inglés, francés, alemán y español aprendidos por al menos el 10 % de los estudiantes de educación primaria y secundaria general (CINE 1–3), 2020



## Notas explicativas

La cifra solo tiene en cuenta idiomas distintos del inglés, francés, alemán y español aprendidos por al menos el 10 % de los estudiantes.

Los datos por nivel CINE están disponibles en el anexo 1. Para obtener información sobre el alcance de la recopilación de datos de Eurostat/UOE, véase la introducción del capítulo C (sección I).

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

## Notas específicas por país

Bélgica: los idiomas oficiales son el holandés, el francés y el alemán (véase la figura A1). Sin embargo, estas lenguas se utilizan en áreas lingüísticas delimitadas y no se reconocen como lenguas administrativas en todo el territorio del país. Por lo tanto, el flamenco (holandés) se considera una lengua extranjera en la Comunidad Francesa de Bélgica.

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y Türkiye: estos países no están cubiertos por la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01].

De Estonia: en los casos en que el estonio se enseña como segunda lengua, el estonio se cuenta como lengua extranjera con fines estadísticos.

En Finlandia: El sueco es un idioma oficial junto al finlandés (véase la Figura A1), pero a efectos de las estadísticas educativas se cuenta como lengua extranjera.

De Islandia: el año de referencia para los datos CINE 3 es 2019 (no se dispone de datos de 2020 sobre la CINE 3).

Macedonia del Norte: no se dispone de desglose entre CINE 3 general y CINE 3 profesional. Los datos CINE 3 que se incorporan a la cifra abarcan tanto la educación general como la formación profesional.

En Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01], pero no se dispone de datos.

Algunos idiomas se aprenden ampliamente solo en un sistema educativo. Más específicamente, el holandés es ampliamente aprendido en la Comunidad Francesa de Bélgica, el sueco es aprendido por muchos estudiantes en Finlandia y el danés es ampliamente aprendido en Islandia (véanse también las figuras C8 y C10). En Estonia, debido a la gran población de habla rusa, alrededor de una quinta parte de los estudiantes en cada nivel educativo estudian estonio como lengua extranjera.

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

En casi todos los países europeos, el inglés es el idioma extranjero predominante en la educación primaria y secundaria (véase el gráfico C8). Esto refleja los marcos regulatorios analizados en el capítulo B, que en muchos países especifica el inglés como asignatura obligatoria (véase el gráfico B7) o una asignatura que todas las escuelas deben incluir en su oferta de aprendizaje (véase el gráfico B8.a).

A nivel de la UE, entre 2013 y 2020, el porcentaje de estudiantes de enseñanza primaria que aprenden inglés aumentó 6,9 puntos porcentuales, pasando del 77,2 % al 84,1 %. El aumento fue menos notable en la enseñanza secundaria inferior y en la enseñanza secundaria superior general: 1,6 y 1,9 puntos porcentuales, respectivamente (véase el anexo 1 para más detalles).

La figura C12.a muestra los cambios a nivel nacional en las proporciones de estudiantes que aprenden inglés en la educación primaria. El cambio fue especialmente sustancial en Rumanía, donde en 2013 menos de la mitad de todos los estudiantes de educación primaria (45,3 %) estaban aprendiendo inglés, mientras que en 2020 el porcentaje fue del 88,2 % (aumento de 42,9 puntos porcentuales). El aumento del porcentaje de estudiantes de enseñanza primaria que aprenden inglés también fue significativo en Dinamarca, Grecia, Letonia, Portugal y Eslovenia, todos con un aumento de entre 23 y 34 puntos porcentuales, y en Finlandia y Suecia, donde los porcentajes aumentaron en 16,7 puntos porcentuales. El aumento en los países mencionados puede explicarse por una mayor proporción de estudiantes de educación primaria que

aprenden al menos una lengua extranjera (véase el gráfico C2) y el hecho de que la primera lengua extranjera aprendida a menudo es el inglés (véase el gráfico C8).

El gráfico C12.a también muestra que 11 países europeos -es decir, España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Malta, Austria, Polonia, Liechtenstein, Macedonia del Norte y Noruega- ya tenían porcentajes muy altos de estudiantes en educación primaria que aprendían inglés (más del 90 %) en 2013. Por el contrario, en la Comunidad Flamenca de Bélgica y Luxemburgo los estudiantes generalmente no aprenden inglés en la enseñanza primaria (aprenden otros idiomas, que se muestran en la figura C8) y este patrón se mantiene estable a lo largo del tiempo (véase el anexo 1).

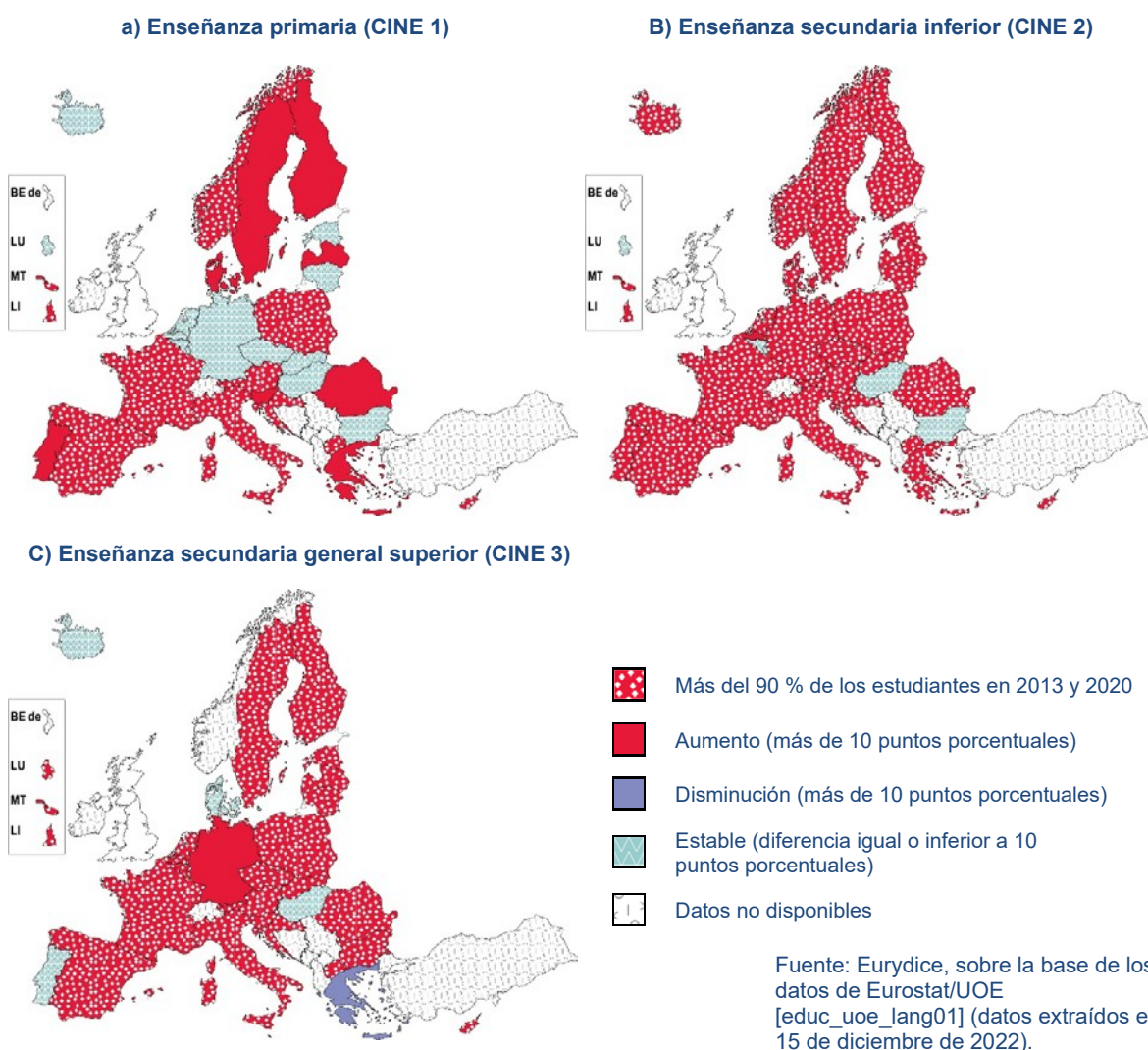


Figura 30 Figura C12: Tendencias en los porcentajes de estudiantes que aprenden inglés en la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2013 y 2020

### Notas explicativas

## Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

Las notas específicas por país se refieren a interrupciones en las series temporales solo si se produjeron en 2013 o 2020. No se indican interrupciones en las series temporales entre estos dos años de referencia, que pueden haber ocurrido en algunos países.

Los datos por nivel CINE están disponibles en el anexo 1. Para las notas metodológicas relacionadas con los datos, véase [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ\\_uae\\_enr\\_esms\\_an6.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx) (2020) y [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ\\_uae\\_enr\\_esms\\_an4.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx) (2013). Para obtener información sobre el alcance de la recopilación de datos de Eurostat/UOE, véase la introducción del capítulo C (sección I).

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

### Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y Türkiye: estos países no están cubiertos por la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01].

Bélgica (BE nl): el año de referencia para los datos CINE 1 es 2019 en lugar de 2020 (no se dispone de datos de 2020 sobre la CINE 1). Además, los datos de origen de 2020 para CINE 2 se marcaron como «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

Alemania: los datos de origen de 2013 (todos los niveles cubiertos por la cifra) y los datos de origen de 2020 (CINE 2) se marcaron como «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, consulte los enlaces que figuran en las notas explicativas.

Irlanda: los datos de origen (todos los niveles cubiertos y ambos años de referencia) se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»).

Grecia: los datos de origen de 2020 para la CINE 3 general se marcaron como «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

En Hungría: los datos de origen de 2020 para el general CINE 3 fueron marcados como «romper en series temporales» y «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

En Malta: El inglés es un idioma oficial junto con el maltés (véase la Figura A1), pero para el propósito de las estadísticas educativas se cuenta como un idioma extranjero.

De Islandia: el año de referencia para los datos CINE 3 es 2019 en lugar de 2020 (no se dispone de datos de 2020 sobre la CINE 3).

Bosnia y Herzegovina: no se dispone de datos para 2013.

Macedonia del Norte: no se dispone de desglose entre CINE 3 general y CINE 3 profesional. Los datos CINE 3 que se incorporan a la cifra abarcan tanto la educación general como la formación profesional.

Noruega: los datos de origen de la CINE 3 general (2013 y 2020) se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»).

En Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01], pero no se dispone de datos.

Las cifras C12b y C12c describen las tendencias en el aprendizaje del inglés en la educación secundaria inferior y la enseñanza secundaria superior general, respectivamente.

En la enseñanza secundaria inferior, casi no hubo cambios entre 2013 y 2020. Esto se debe principalmente a que en casi todos los países europeos, más del 90 % de los estudiantes estaban aprendiendo inglés ya en 2013. La Comunidad Flamenca de Bélgica es el único sistema educativo con un notable cambio -un aumento de 16,4 puntos porcentuales- entre los dos años de referencia. Este aumento puede explicarse en parte por un cambio normativo que ha fortalecido el aprendizaje de la segunda lengua extranjera (véase la figura B3 para los detalles de la evolución de las regulaciones y la figura C10 para los detalles de la segunda lengua extranjera más aprendida).

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



Las notas específicas por país se refieren a interrupciones en las series temporales solo si se produjeron en 2013 o 2020. No se indican interrupciones en las series temporales entre estos dos años de referencia, que pueden haber ocurrido en algunos países.

Los datos por nivel CINE están disponibles en el anexo 1. Para las notas metodológicas relacionadas con los datos, véase [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ\\_uae\\_enr\\_esms\\_an6.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx) (2020) y [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ\\_uae\\_enr\\_esms\\_an4.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx) (2013). Para obtener información sobre el alcance de la recopilación de datos de Eurostat/UOE, véase la introducción del capítulo C (sección I).

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

### Notas específicas por país

**Bélgica:** los idiomas oficiales son el holandés, el francés y el alemán (véase la figura A1). Sin embargo, estas lenguas se utilizan en áreas lingüísticas delimitadas y no se reconocen como lenguas administrativas 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 cubiertos y ambos años de referencia) se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»).

**Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y Türkiye:** estos países no están cubiertos por la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01].

**Bélgica (BE nl):** el año de referencia para los datos CINE 1 es 2019 en lugar de 2020 (no se dispone de datos de 2020 sobre la CINE 1).

**Dinamarca e Irlanda:** los datos de origen de la CINE 1 (2013 y 2020) se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»). Por lo tanto, la cifra no tiene en cuenta CINE 1.

**Alemania:** los datos de origen de 2013 (todos los niveles cubiertos por la cifra) y los datos de origen de 2020 (CINE 2) se marcaron como «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, consulte los enlaces que figuran en las notas explicativas.

**Grecia:** los datos de origen de 2020 para la CINE 3 general se marcaron como «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

**Luxemburgo:** aunque las lenguas oficiales del Estado son el francés, el alemán y el luxemburgués (véase la figura A1), a efectos de las estadísticas educativas, el francés y el alemán se cuentan como lenguas extranjeras.

**En Hungría:** los datos de origen de 2020 para el general CINE 3 fueron marcados como «romper en series temporales» y «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

**Países Bajos:** los datos de origen de 2013 correspondientes a la CINE 1 se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»).

Por lo tanto, la cifra no tiene en cuenta CINE 1.

**Bosnia y Herzegovina:** no se dispone de datos para 2013.

**De Islandia:** el año de referencia para los datos CINE 3 es 2019 en lugar de 2020 (no se dispone de datos de 2020 sobre la CINE 3).

**Macedonia del Norte:** no se dispone de desglose entre CINE 3 general y CINE 3 profesional. Los datos de la CINE 3 en la figura abarcan tanto la educación general como la formación profesional.

**Noruega:** los datos de origen de 2013 para la CINE 3 general se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»). Por lo tanto, la cifra no tiene en cuenta la CINE general 3.

**En Serbia:** este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01], pero no se dispone de datos.

## CON EL TIEMPO, EL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE APRENDEN ALEMÁN SIGUE SIENDO SIMILAR EN LA GRAN MAYORÍA DE LOS PAÍSES.

El alemán es otro idioma extranjero popular en los países europeos. A nivel de la UE, es la segunda lengua extranjera más aprendida en la enseñanza secundaria superior (véanse los datos de la figura C10 del anexo 1). En varios países, en al menos un nivel educativo, todas las escuelas deben proporcionar una oportunidad para que los estudiantes aprendan alemán (véase el gráfico B8.a).

El gráfico C14 muestra los cambios a nivel nacional (superando los 5 puntos porcentuales) en las proporciones de estudiantes que aprenden alemán en la enseñanza primaria, secundaria inferior y secundaria superior general entre 2013 y 2020. Los cambios se muestran si han tenido lugar en al menos uno de los niveles de educación cubiertos.

Durante el período considerado, ningún país europeo registró un cambio notable en el porcentaje de estudiantes que aprenden alemán en la enseñanza primaria. Siete sistemas educativos registraron cambios superiores a 5 puntos porcentuales en la enseñanza secundaria superior inferior o general.

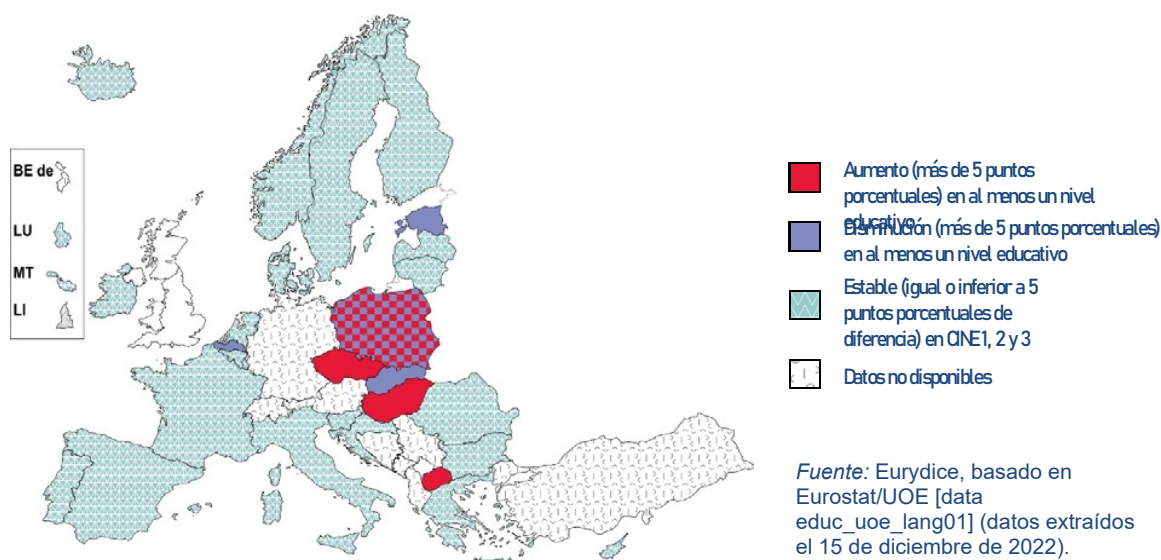


Figura 32 Figura C14: Tendencias en los porcentajes de estudiantes que aprenden alemán en la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2013 y 2020

### Notas explicativas

La figura muestra un cambio en cualquier nivel educativo (CINE 1, CINE 2 o CINE 3).

Las notas específicas por país se refieren a interrupciones en las series temporales solo si se produjeron en 2013 o 2020. No se indican interrupciones en las series temporales entre estos dos años de referencia, que pueden haber ocurrido en algunos países.

Los datos por nivel CINE están disponibles en el anexo 1. Para las notas metodológicas relacionadas con los datos, véase [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ\\_uae\\_enr\\_esms\\_an6.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx) (2020) y [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ\\_uae\\_enr\\_esms\\_an4.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx) (2013). Para obtener información sobre el alcance de la recopilación de datos de Eurostat/UOE, véase la introducción del capítulo C (sección I).

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

### Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y Türkiye: estos países no están cubiertos por la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01].

Bélgica (BE nl): el año de referencia para los datos CINE 1 es 2019 en lugar de 2020 (no se dispone de datos de 2020 sobre la CINE 1).

Dinamarca e Irlanda: los datos de origen de la CINE 1 (2013 y 2020) se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»). Por lo tanto, la cifra no tiene en cuenta CINE 1.

Alemania y Austria: los datos de origen (todos los niveles cubiertos y ambos años de referencia) se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»).

Grecia: los datos de origen de 2020 para la CINE 3 general se marcaron como «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

Luxemburgo: aunque las lenguas oficiales del Estado son el francés, el alemán y el luxemburgués (véase la figura A1), a efectos de las estadísticas educativas, el francés y el alemán se cuentan como lenguas extranjeras.

En Hungría: los datos de origen de 2020 para el general CINE 3 fueron marcados como «romper en series temporales» y «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

Países Bajos: los datos de origen de 2013 correspondientes a la CINE 1 se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»). Por lo tanto, la cifra no tiene en cuenta CINE 1.

De Islandia: el año de referencia para los datos CINE 3 es 2019 en lugar de 2020 (no se dispone de datos de 2020 sobre la CINE 3).

Bosnia y Herzegovina: no se dispone de datos para 2013.

Macedonia del Norte: no se dispone de desglose entre CINE 3 general y CINE 3 profesional. Los datos CINE 3 que se incorporan a la cifra abarcan tanto la educación general como la formación profesional.

Noruega: los datos de origen de 2013 para la CINE 3 general se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»). Por lo tanto, la cifra no tiene en cuenta la CINE general 3.

En Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uoe\_lang01], pero no se dispone de datos.

En Chequia y Macedonia del Norte, hubo un aumento en el porcentaje de estudiantes que aprenden alemán tanto en la enseñanza secundaria inferior como en la enseñanza secundaria superior general. El aumento en estos países fue más significativo en la enseñanza secundaria inferior, donde las proporciones aumentaron alrededor de 15 puntos porcentuales (véase el anexo 1 para más detalles). En Hungría y Polonia, el aumento (10 y 6,9 puntos porcentuales, respectivamente) se produjo en la enseñanza secundaria superior general.

Las disminuciones más notables en el porcentaje de estudiantes que aprenden alemán se registraron en la enseñanza secundaria inferior 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, con la educación secundaria inferior que ahora consta de cuatro grados, de los cuales dos incluyen ningún aprendizaje obligatorio de segunda lengua extranjera (para más detalles, véase el análisis relacionado con el gráfico C4). Sin embargo, a pesar de estas disminuciones, tanto en Polonia como en Eslovaquia, el alemán sigue siendo el segundo idioma extranjero más aprendido en este nivel educativo (véanse los datos de la figura C10 del anexo 1). La Comunidad Flamenca de Bélgica y Estonia también registró descensos en el porcentaje de estudiantes que aprenden alemán, que se produjo en la enseñanza secundaria superior general (8,9 y 10,2 puntos porcentuales, respectivamente).

## **ENTRE 2013 Y 2020, EL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE APRENDEN ESPAÑOL AUMENTÓ EN SEIS PAÍSES Y DISMINUYÓ EN SOLO DOS**

Las autoridades educativas en la mayoría de los países europeos ponen menos énfasis en el español que en inglés, francés o alemán. De hecho, ningún país europeo especifica el español como lengua extranjera obligatoria para todos los estudiantes durante al menos un año escolar (véase el gráfico B7), y solo dos países (Suecia y Noruega) requieren que todas las escuelas en niveles educativos específicos ofrezcan una oportunidad para que los estudiantes aprendan español (véase el gráfico B8.a).

Como se muestra anteriormente en esta sección, el español no es en ningún país europeo el idioma extranjero más aprendido (véase el gráfico C8), y es el segundo idioma extranjero más aprendido en al menos un nivel educativo (con al menos el 10 % de los estudiantes que la aprenden) en solo cinco países (Alemania, Irlanda, Francia, Suecia y Noruega) (véase el gráfico C10).

La figura C15 examina los cambios (superando los 5 puntos porcentuales) en las proporciones de estudiantes que aprenden español en la educación secundaria inferior y general superior entre 2013 y 2020. Los cambios se muestran si han tenido lugar en al menos uno de los dos niveles educativos considerados.

Como muestra la cifra, durante el período considerado seis sistemas educativos europeos registraron un aumento de más de 5 puntos porcentuales en la proporción de estudiantes de enseñanza secundaria que aprenden español. El aumento fue más notable en la enseñanza secundaria inferior en Francia: 17,6 puntos porcentuales. Polonia registró el segundo mayor aumento, de 11,9 puntos porcentuales, en la enseñanza secundaria superior general. Los aumentos en los cuatro sistemas educativos restantes (la Comunidad Francesa de Bélgica, Irlanda, Malta y Austria) se situaron entre 5 y 7 puntos porcentuales.

En dos países (Chipre y Portugal), la proporción de estudiantes de educación secundaria que aprenden español disminuyó en más de 5 puntos porcentuales entre 2013 y 2020. En Chipre, la disminución se produjo en la enseñanza secundaria superior general (14,7 puntos porcentuales), y en Portugal se produjo en la enseñanza secundaria inferior (5,3 puntos porcentuales).

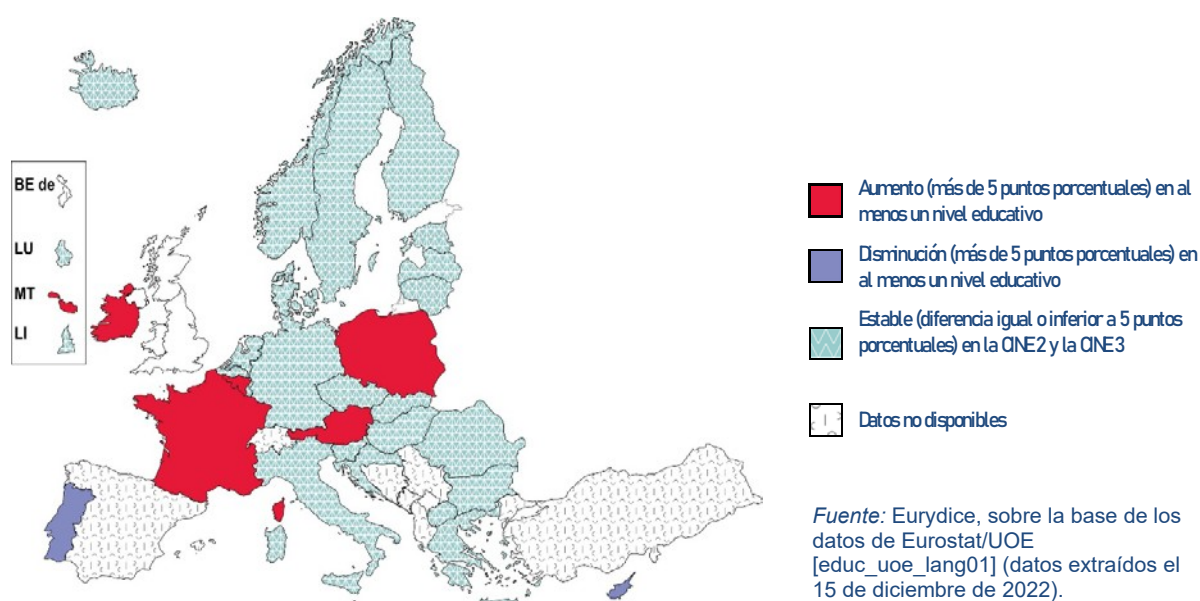


Figura 33 Figura C15: Tendencias en el porcentaje de estudiantes que aprenden español en la enseñanza secundaria general (CINE 2–3), 2013 y 2020

### Notas explicativas

La figura muestra un cambio en cualquier nivel educativo (CINE 2 o CINE general 3). No se considera la educación primaria (CINE 1), ya que en este nivel rara vez se aprende español.

Las notas específicas por país se refieren a interrupciones en las series temporales solo si se produjeron en 2013 o 2020. No se indican interrupciones en las series temporales entre estos dos años de referencia, que pueden haber ocurrido en algunos países.

Los datos por nivel CINE (CINE 2 y CINE 3) están disponibles en el anexo 1. Para las notas metodológicas relacionadas con los datos, véase [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ\\_uae\\_enr\\_esms\\_an6.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx) (2020) y [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ\\_uae\\_enr\\_esms\\_an4.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx) (2013). Para obtener información sobre el alcance de la recopilación de datos de Eurostat/UOE, véase la introducción del capítulo C (sección I).

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

### Notas específicas por país

Bélgica (BE fr) y Dinamarca: los datos de origen de la CINE 2 (2013 y 2020) se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»). Por lo tanto, la cifra no tiene en cuenta la CINE 2.

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y Türkiye: estos países no están cubiertos por la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01].



Alemania: los datos de origen de 2013 (ambos niveles cubiertos por la cifra) y los datos de origen de 2020 (CINE 2) se marcaron como «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, consulte los enlaces que figuran en las notas explicativas.

España: los datos de origen (tanto los niveles cubiertos como los dos años de referencia) se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»).

Grecia: los datos de origen de 2020 para la CINE 3 general se marcaron como «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

En Hungría: los datos de origen de 2020 para el general CINE 3 fueron marcados como «romper en series temporales» y «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

De Islandia: el año de referencia para los datos CINE 3 es 2019 en lugar de 2020 (no se dispone de datos de 2020 sobre la CINE 3).

Bosnia y Herzegovina: los datos no están disponibles para 2013.

Macedonia del Norte: no se dispone de desglose entre CINE 3 general y CINE 3 profesional. Los datos CINE 3 que se incorporan a la cifra abarcan tanto la educación general como la formación profesional.

Noruega: los datos de origen de 2013 para la CINE 3 general se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»). Por lo tanto, la cifra no tiene en cuenta la CINE general 3.

En Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01], pero no se dispone de datos.

## **EL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE APRENDEN INGLÉS ES COMÚNMENTE MÁS ALTO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL QUE EN LOS ITINERARIOS PROFESIONALES.**

En la enseñanza secundaria superior se distinguen dos tipos principales de programas: general y vocacional. Como se discutió anteriormente (véase el gráfico C5 y el análisis correspondiente), casi la mitad de todos los estudiantes de educación secundaria superior están en un programa de formación profesional. Los estudiantes en general y los programas vocacionales suelen seguir planes de estudios bastante diferentes. Por lo tanto, vale la pena analizar si hay diferencias en las lenguas extranjeras aprendidas.

En casi todos los países cubiertos por el presente informe, el idioma extranjero más aprendido en la enseñanza secundaria superior es el inglés (véanse los datos relacionados con la figura C8 del anexo 1). Esto se aplica tanto a los programas generales de enseñanza secundaria superior como a los programas de enseñanza secundaria superior profesional <sup>(55)</sup>.

Teniendo en cuenta que el inglés es el idioma extranjero más aprendido en casi todos los países europeos, la figura C16 se centra en la diferencia en el porcentaje de estudiantes que aprenden inglés en la educación secundaria superior general y en la enseñanza secundaria superior profesional.

A nivel de la UE, el 95,7 % de los estudiantes de enseñanza secundaria superior general y el 79,2 % de los estudiantes que cursan cursos profesionales aprenden inglés (véase el anexo 1).

Varios países europeos registran porcentajes sustancialmente más altos de estudiantes que aprenden inglés en la enseñanza secundaria superior general que en los itinerarios profesionales. La diferencia es especialmente significativa -al menos 50 puntos porcentuales más en la educación general- en Dinamarca, Alemania, España e Islandia. Entre estos países, Dinamarca registra la brecha más grande entre los estudiantes en diferentes vías: El 78,0 % de los estudiantes en la enseñanza secundaria superior general aprenden inglés, pero solo el 15,4 % de los estudiantes en itinerarios profesionales lo hacen (una diferencia de 62,6 puntos porcentuales). Los sistemas educativos adicionales que registran diferencias sustanciales entre la educación general y la formación profesional (20 a 43 puntos porcentuales) son las comunidades francesa y flamenca de Bélgica, Estonia, Lituania, Luxemburgo y los Países Bajos. En la mayoría de estos

---

55 La figura C8, que muestra las lenguas extranjeras más aprendidas por los estudiantes, se refiere a la enseñanza primaria, secundaria inferior y educación secundaria superior general y profesional (datos agregados). En el sitio web de Eurostat se publican datos separados sobre la enseñanza secundaria general y profesional (código de datos: [educ\_uae\_lang01]).

sistemas educativos, los estudiantes de EFP tienen que aprender idiomas extranjeros durante un número menor de años que los estudiantes de educación general (véase el gráfico B5).

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

Las proporciones de estudiantes profesionales que aprenden 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).

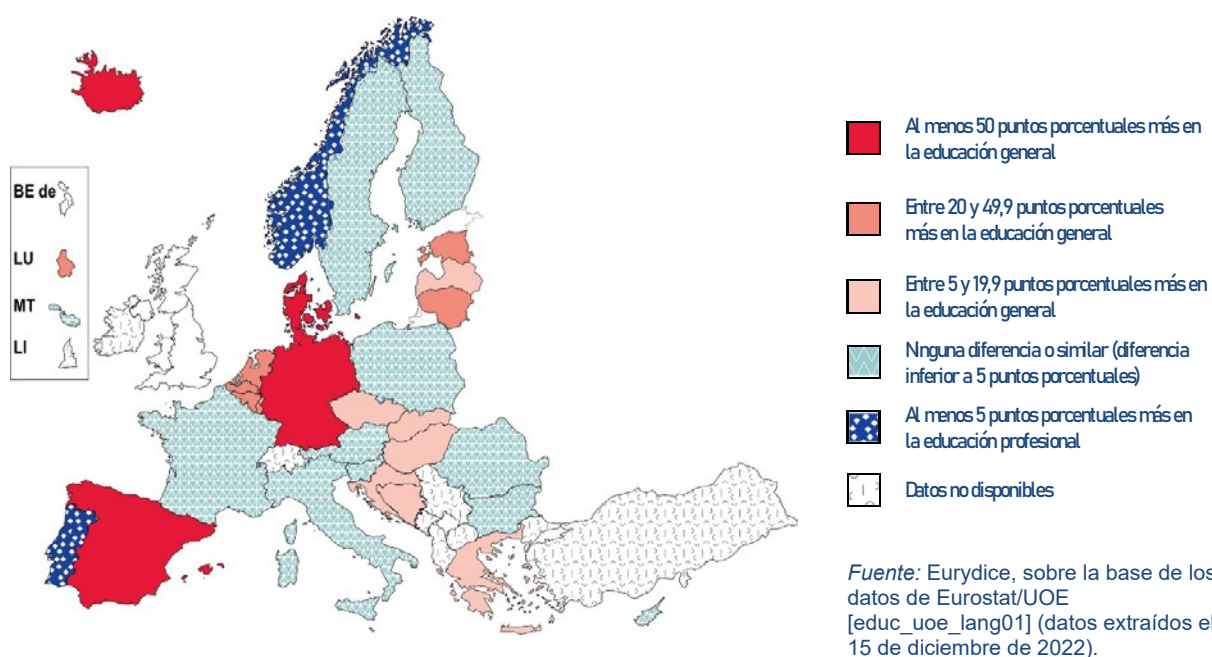


Figura 34 Figura C16: Diferencias en los porcentajes de estudiantes que aprenden inglés en general y educación secundaria superior profesional (CINE 3), 2020

### Notas explicativas

El gráfico muestra la diferencia entre los porcentajes de estudiantes que aprenden inglés en la enseñanza secundaria superior general y la enseñanza secundaria superior profesional (CINE 3).

Los datos están disponibles en el anexo 1. Para las notas metodológicas relacionadas con los datos, véase [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ\\_uae\\_enr\\_esms\\_an6.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx).

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

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

### Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albania, Suiza, Montenegro y Türkiye: estos países no están cubiertos por la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01].

Irlanda: los datos de origen se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»).

Grecia: los datos de origen para la CINE 3 general fueron marcados como «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

En Hungría: los datos de origen para la CINE 3 general y vocacional fueron marcados como «ruptura en series temporales» y «la definición difiere, ver metadatos». Por lo tanto, véase el enlace que figura en las notas explicativas.

En Malta: El inglés es un idioma oficial junto con el maltés, pero con el propósito de las estadísticas educativas se cuenta como un idioma extranjero.

De Islandia: el año de referencia para los datos es 2019 (no se dispone de datos de 2020).

Liechtenstein: los datos de origen de la CINE 3 profesional se marcaron como «no aplicables» (es decir, «valor perdido; los datos no pueden existir»).

Macedonia del Norte: no se dispone de desglose entre CINE 3 general y CINE 3 profesional.

En Serbia: este país está incluido en la recopilación de datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01], pero no se dispone de datos.

## CAPÍTULO D LOS PROFESORES

### SECCIÓN I — CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN

Los profesores desempeñan un papel clave en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes en idiomas extranjeros. Por lo tanto, es importante examinar sus cualificaciones, su grado de especialización en la materia y las oportunidades de formación que tienen.

El primer indicador de esta sección investiga el grado de especialización de las personas que enseñan lenguas extranjeras en las escuelas ordinarias (véase el gráfico D1). El segundo indicador se centra, más concretamente, en los profesores que imparten CLIL y examinan sus calificaciones (véase el gráfico D2). El tercer indicador describe la formación recibida por los profesores para enseñar en entornos multilingües (véase el gráfico D3). El cuarto y último indicador examina la presencia de actividades de desarrollo profesional continuo (DCP) asociadas con el concepto de «conciencia lingüística en las escuelas» (véase la figura D4).

La mayoría de los indicadores de esta sección se basan en datos recopilados a través de la red Eurydice, que abarcan 39 sistemas educativos en 37 países <sup>(56)</sup>. El tercer indicador utiliza una fuente de datos diferente, a saber, los datos de la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) 2018. Este indicador cubre menos países que los indicadores basados en los datos de Eurydice <sup>(57)</sup>.

#### **EN TODA EUROPA, LOS PROFESORES GENERALISTAS Y ESPECIALIZADOS COMPARTEN LA RESPONSABILIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA**

Los profesores que imparten enseñanza de idiomas extranjeros pueden tener diferentes perfiles en cuanto a su especialización en la materia. Pueden estar calificados para enseñar todas (o casi todas) materias en el plan de estudios, o pueden especializarse en la enseñanza de un número limitado de materias (generalmente hasta tres asignaturas). Los profesores de la primera categoría son designados en este informe como «profesores generalistas», mientras que los de la segunda categoría se consideran «profesores especializados». Los maestros generalistas también pueden ser referidos como «profesores de clase», ya que son responsables de un grupo particular de estudiantes en una escuela.

Sobre la base del contenido de las recomendaciones formuladas por las autoridades de alto nivel (educación), la figura D1 examina el grado de especialización de los profesores de idiomas extranjeros en la enseñanza 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 alto nivel sobre el grado de especialización en la materia de los profesores de idiomas extranjeros. En 14 sistemas educativos, la responsabilidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza primaria se asigna a profesores especializados (solo). Un enfoque contrastante, que existe en 11 sistemas educativos, implica asignar esta responsabilidad a los maestros generalistas. En los sistemas educativos restantes con recomendaciones de alto nivel pertinentes (10 sistemas educativos), tanto los profesores especializados como los maestros generalistas pueden enseñar idiomas extranjeros en la enseñanza primaria.

Cuando las recomendaciones de alto nivel se refieren tanto a maestros generalistas como a maestros especializados, a veces no proporcionan más especificaciones. Esto significa que los profesores generalistas (clases) y los especialistas en materias pueden enseñar idiomas extranjeros de forma intercambiable, dependiendo, por ejemplo, de las habilidades de idiomas extranjeros de los profesores generalistas individuales. En algunos países, sin embargo, los documentos oficiales incluyen otras

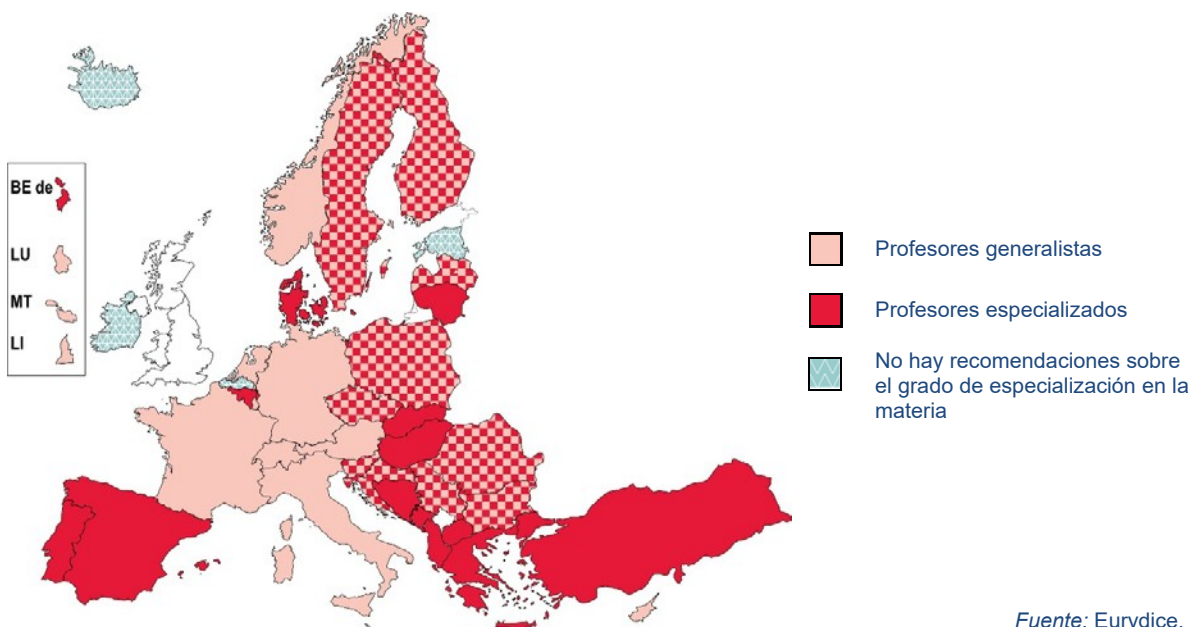
56 Para más información sobre la cobertura nacional de este informe, véase la introducción al informe.

57 Para más información sobre TALIS y su cobertura por país, véase la sección «Bases de datos y terminología estadísticas».

directrices o requisitos. Por ejemplo, en Polonia, tanto los profesores generalistas como los profesores especializados pueden enseñar idiomas extranjeros durante los tres primeros años de enseñanza primaria, pero a partir del cuarto año la responsabilidad se asigna a los especialistas en materias. En Suecia, se espera que los profesores generalistas enseñen la asignatura «Inglés», mientras que los profesores especializados deben enseñar la asignatura «Idioma moderno», que incluye idiomas extranjeros distintos del inglés. Otras especificaciones se refieren a la formación que los profesores generalistas deben completar para enseñar idiomas extranjeros. En Bulgaria y Eslovenia, por ejemplo, los profesores generalistas pueden enseñar idiomas extranjeros en educación primaria junto con especialistas en materias, pero necesitan completar un programa de estudio de idiomas complementario.

En los países donde los profesores especializados enseñan idiomas extranjeros en la enseñanza primaria, comúnmente otros ámbitos curriculares son impartidos por especialistas en materias. Las áreas más típicas, aparte de las lenguas extranjeras, son la educación física, la música y las artes (y la religión, la ética y las tecnologías de la información y las comunicaciones, cuando el plan de estudios de educación primaria incluye estas materias). Las excepciones a este respecto son Portugal, Bosnia y Herzegovina y Serbia, donde las lenguas extranjeras son la única materia de enseñanza primaria impartida por profesores especializados.

No hay recomendaciones de alto nivel sobre el grado de especialización de los profesores de idiomas extranjeros en educación primaria en solo cuatro sistemas educativos: la Comunidad Flamenca de Bélgica, Estonia, Irlanda e Islandia. En la Comunidad flamenca de Bélgica e Islandia, los profesores generalistas suelen enseñar idiomas extranjeros en este nivel educativo.



Fuente: Eurydice.

Figura 35 Figura D1: Grado de especialización en asignaturas de profesores de lenguas extranjeras en educación primaria (CINE 1), 2021/2022

### Notas explicativas

El gráfico muestra el grado de especialización de los profesores de idiomas extranjeros en la enseñanza primaria, tal como se especifica en las recomendaciones emitidas por las autoridades de alto nivel (educación).

Solo la enseñanza general general está cubierta por la cifra (es decir, no se tienen en cuenta las clases especiales con enseñanza ampliada de idiomas extranjeros).

Para las definiciones de «lengua extranjera», «profesor generalista», «clasificación internacional estándar de la educación (CINE)», «profesor especializado» y «autoridad de nivel superior (educación)», véase el glosario.

### Nota específica por país

Dinamarca: profesores cualificados para enseñar en escuelas primarias de una sola estructura (Folkeskolen; CINE 1 y 2) deben poder entregar cualquier tema. Sin embargo, junto con su perfil generalista, los futuros profesores de Folkeskolen necesitan especializarse en un número limitado de materias (generalmente dos o tres asignaturas). La Ley Folkeskole especifica que, en principio, los profesores deben enseñar las materias en las que se han especializado. Por lo tanto, la figura se refiere a «profesores especializados».

A medida que los alumnos avanzan hacia grados superiores, la imagen que se muestra en la Figura D1 cambia. En la enseñanza secundaria inferior, en casi todos los países con recomendaciones de alto nivel sobre el grado de especialización de los profesores de idiomas extranjeros, solo los especialistas en materias deben enseñar idiomas extranjeros. Las excepciones son Croacia y Letonia, donde pueden participar tanto profesores generalistas como profesores especializados; y Noruega, donde la responsabilidad está asignada a los maestros generalistas. En la enseñanza secundaria superior, en toda Europa, solo los profesores especializados enseñan lenguas extranjeras.

## **LOS PROFESORES QUE IMPARTEN CLIL GENERALMENTE NECESITAN DEMOSTRAR SUS HABILIDADES EN IDIOMAS EXTRANJEROS**

La mayoría de los países tienen una educación bilingüe o de inmersión, donde al menos algunas materias (por ejemplo, matemáticas, geografía y ciencias naturales) se enseñan en un idioma extranjero (véase la Figura B12). En este informe, este tipo de disposición se denomina «CLIL tipo A» (véase el glosario).

Idealmente, para enseñar una asignatura en un idioma extranjero, los profesores necesitan tener un muy buen conocimiento tanto de la materia como del idioma en el que se enseña. Además, deben estar familiarizados con los requisitos de la metodología CLIL.

La figura D2 resume los requisitos establecidos por las autoridades de alto nivel (educación) para los profesores que imparten programas de tipo A. Muestra que en alrededor de dos tercios de los sistemas educativos con programas CLIL tipo A (19 de 29 sistemas), los reglamentos se refieren a cualificaciones específicas (adicionales). En alrededor de un tercio de los sistemas con programas CLIL tipo A (10 sistemas educativos), no hay requisitos específicos de nivel superior para los profesores más allá de las calificaciones normales de enseñanza.

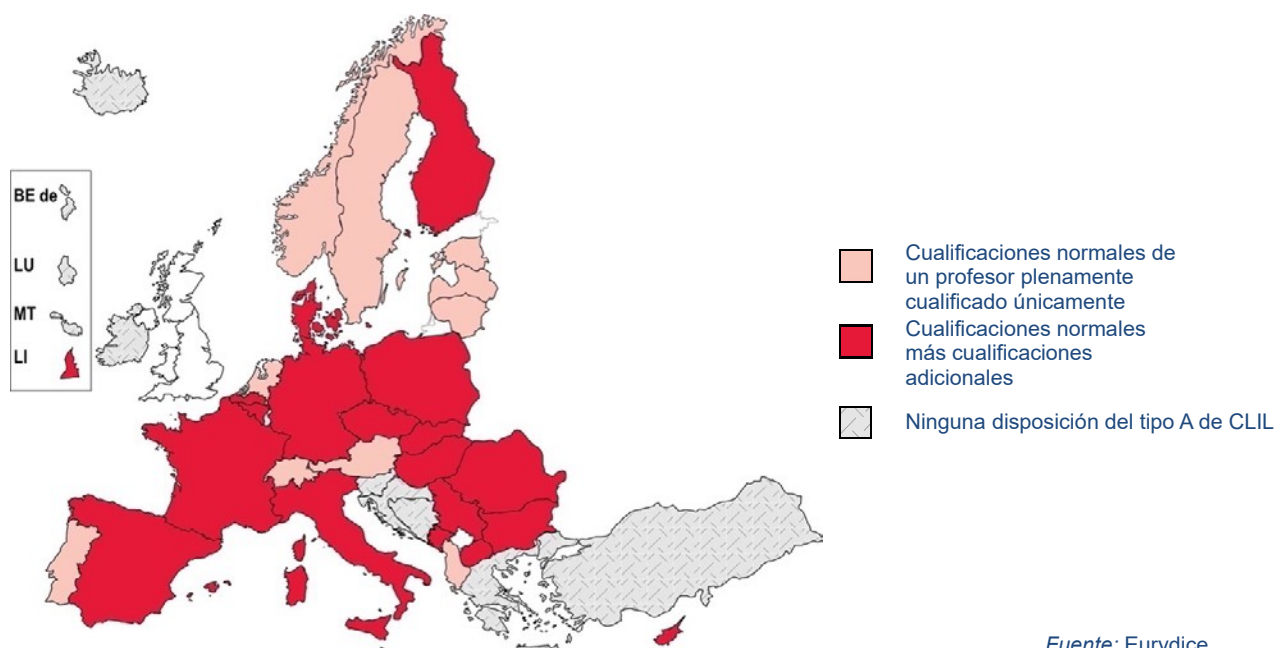
En la mayoría de los sistemas educativos con regulaciones que se refieren a cualificaciones específicas para proporcionar CLIL, los requisitos estipulados se aplican a los profesores que no poseen un título académico en el idioma extranjero objetivo. Estos profesores necesitan comúnmente demostrar que tienen suficiente conocimiento del idioma en cuestión. La competencia mínima de lengua extranjera requerida suele corresponder al nivel B2 o al nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) del Consejo de Europa (MERC<sup>58</sup>). Dependiendo del país, se aceptan diferentes tipos de certificados o diplomas como prueba de dominio de idiomas extranjeros (por ejemplo, el certificado de inglés de Cambridge en Dinamarca o el examen estatal de idiomas en Eslovaquia).

En un número limitado de países, los requisitos van más allá del conocimiento de la lengua extranjera de destino. Por ejemplo, en Francia los futuros profesores de CLIL necesitan una cualificación que demuestre tanto su capacidad para utilizar el idioma extranjero objetivo como su comprensión de las especificidades de la enseñanza CLIL. En España, en algunas comunidades autónomas, los profesores deben participar en cursos de formación sobre metodología CLIL. Existe un requisito comparable en Italia, donde la formación en metodología CLIL puede completarse bien como parte de la formación inicial del profesorado (ITE) (60 créditos del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS)) o como parte de la CPD (20 créditos ECTS).

También cabe señalar que cuando las regulaciones de alto nivel no especifican requisitos adicionales para la entrega de CLIL, es posible que los profesores aún necesiten demostrar sus habilidades y competencias en el campo. De hecho, dependiendo de la distribución de responsabilidades en la contratación de profesores, los requisitos específicos pueden definirse a niveles inferiores al más alto nivel de toma de decisiones, por ejemplo, por las autoridades regionales o por las escuelas.

---

58 Para más información sobre el MCER, véase el sitio web del Consejo de Europa (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>).



Fuente: Eurydice.

Figura 36 Figura D2: Cualificaciones requeridas para trabajar en escuelas que imparten instrucción CLIL tipo A en educación primaria y secundaria general (CINE 1–3), 2021/2022

### Tipo de calificaciones adicionales requeridas

- Cualificaciones obtenidas en la lengua de destino; o
- Ser fr — Certificado (premiado en base a un examen) que demuestre un conocimiento profundo de la lengua de destino.
- Ser nl Certificado que demuestre competencia en la lengua de destino a un nivel mínimo de C1 en el MCER.
- BG Certificado que demuestra la competencia en la lengua de destino en un nivel mínimo del MCER de B2 (se aplica solo a los profesores que no poseen un título académico en la lengua de destino).
- CZ Conocimiento de la lengua de destino a un nivel mínimo del MCER de C1 (se aplica solo a los profesores que no poseen un título académico en la lengua de destino).
- Licenciatura en el idioma de destino; o
- DK — Certificado de Cambridge English; o
- Prueba de dominio escrito y oral en el idioma de destino (por ejemplo, finalización de estudios no lingüísticos en una universidad británica o estadounidense).
- DE Prueba de competencia en el idioma de destino por lo general en un nivel mínimo del MCER de C1 (se aplica solo a los profesores que no poseen un título académico en el idioma de destino).
- ES Certificado o examen que demuestre un conocimiento profundo de la lengua de destino (requerido en la mayoría de las comunidades autónomas). El nivel mínimo requerido suele ser el nivel B2 del MCER, pero existe cierta variación entre las comunidades autónomas (por ejemplo, Aragón, Navarra, Madrid y Valencia requieren el nivel C1). Además, algunas comunidades autónomas (por ejemplo, Navarra y Madrid) requieren la certificación de capacidad lingüística (acreditación/habilitación en lenguas extranjeras) emitida por las escuelas oficiales de idiomas (Escuelas Oficiales de Idiomas) u otras instituciones oficiales. Algunas otras comunidades autónomas (por ejemplo, Cataluña y Extremadura) requieren una formación específica en metodología CLIL.

Los siguientes son ejemplos de los requisitos en dos comunidades autónomas.

— Cataluña: los profesores deben ser competentes en el idioma de destino a un nivel mínimo de CEFR de B2 y haber recibido 90 horas de capacitación en metodología CLIL.

— Extremadura: los profesores deben recibir una acreditación específica en la educación CLIL, que incluye el dominio del idioma de destino a un nivel mínimo del MCER de B2, y tener al menos un año de experiencia previa en CLIL o al menos 50 horas de formación específica en metodología CLIL en un centro oficial de formación de profesores.

FR — Cualificaciones que demuestren la capacidad de los profesores para utilizar el idioma extranjero objetivo en el contexto de la asignatura que se va a enseñar (competencia en un nivel mínimo del MCER de B2) y su comprensión de las especificidades de la enseñanza CLIL.

— Para las secciones internacionales, los profesores también necesitan hablar los dos idiomas de la sección como hablantes nativos.

— Certificado que demuestre competencia en la lengua de destino a un nivel mínimo de C1 en el MCER; y

¿POR QUÉ? — La realización de un curso universitario de 1 año en metodología CLIL (60 créditos ECTS) que se puede realizar como parte de ITE; o

— La realización de un curso en metodología CLIL (20 créditos ECTS) que se puede realizar como parte de la formación docente en servicio.

CY Finalización de un curso intensivo de capacitación en el servicio centrado en la metodología CLIL.

EN HU Certificado que demuestre competencia en el idioma de destino a un nivel mínimo del MCER de C1 (se aplica solo a los profesores que no poseen un título académico en el idioma de destino).

— Título de educación superior expedido en un país en el que la lengua de destino es una lengua oficial; o

PL — Certificado que demuestre competencia en la lengua de destino a un nivel mínimo del MCER de B2; o

— Certificado que demuestre competencia en la lengua de destino en un nivel reconocido como equivalente al nivel B2 del MCER (se aplica solo a los profesores que no poseen un título académico en la lengua de destino).

RO Certificado que demuestre competencia en la lengua de destino a un nivel mínimo del MCER de B2.

SK Aprobación del Examen Estatal de Idiomas en el idioma de destino (solo se aplica a los profesores que no poseen un título académico en la lengua de destino).

— Cualificación lingüística oficial; o

FI — Finalización de estudios de educación superior en el idioma de destino; o

— Finalización de ITE en un país donde la lengua de destino es una lengua oficial.

LI Certificado que muestra competencia en un nivel mínimo de CEFR de C1 (se aplica solo a los profesores que no poseen un título académico en el idioma de destino).

A MÍ — Conocimiento de inglés a un nivel mínimo de CEFR de B2; y

— Formación en CLIL (inicialmente 20 módulos; reducido a 10 módulos).

MK Certificado que muestra competencia en el idioma de destino (solo se aplica a CLIL que involucra francés).

— Certificado que demuestre competencia en el idioma de destino en un mínimo del nivel B2 del MCER, con el requisito de alcanzar el nivel C1 del MCER en un plazo de cinco años a través de CPD; o

RS — Otros certificados o diplomas que demuestren competencia en la lengua de destino (con el título de educación secundaria el nivel más bajo posible de prueba de competencia lingüística); o



— Certificado que muestra competencia en un nivel mínimo de B1 de CEFR para aquellos que enseñan junto con un profesor de idiomas extranjeros calificado (solo se aplica a los profesores que no poseen un título académico en el idioma de destino).

### Notas explicativas

La figura muestra las calificaciones requeridas por las autoridades de alto nivel (educación) para trabajar en escuelas que impartan instrucción tipo A. Los requisitos 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 los profesores deben obtener además de las calificaciones docentes completas obtenidas en su país de origen. Los títulos de educación superior obtenidos en el país de la lengua de destino se mencionan cuando los documentos oficiales los enumeran entre las posibles pruebas de cualificación.

Para las definiciones de «CLIL tipo A», «CLIL tipo B», «Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)», «lengua extranjera», «Clasificación Internacional Uniforme de la Educación (CINE)» y «autoridad de nivel superior (educación)», véase el glosario.

### Notas específicas por país

Suiza: las regulaciones centrales establecen que los cantones deben garantizar que se obtengan calificaciones adecuadas con respecto a las lenguas extranjeras y la metodología CLIL.

En Montenegro: los datos se refieren a un proyecto piloto CLIL que involucra inglés.

## LA FORMACIÓN PARA ENSEÑAR EN CLASES MULTILINGÜES NO ES COMÚN ENTRE LOS PROFESORES EN EUROPA

En Europa, muchos profesores trabajan en entornos lingüísticos y culturales heterogéneos formados por contextos lingüísticos y culturales específicos de cada país o la presencia de migrantes (véase el capítulo A). La coexistencia de varios idiomas en las escuelas es ciertamente un activo <sup>(59)</sup>. Sin embargo, también requiere que los profesores puedan valorar el rico repertorio lingüístico de sus estudiantes. La formación de profesores en ITE y en CPD tiene un papel importante que desempeñar en el equipamiento de todos los profesores con las competencias que necesitan para abrazar la diversidad lingüística y cultural en sus aulas.

La figura D3 presenta el porcentaje de profesores de secundaria inferior que recibieron formación en la gestión de clases multilingües y multiculturales, según se informó en el TALIS 2018 de la OCDE. Esta cifra afecta a profesores de todas las materias y muestra datos para la formación tanto en ITE como en CPD.

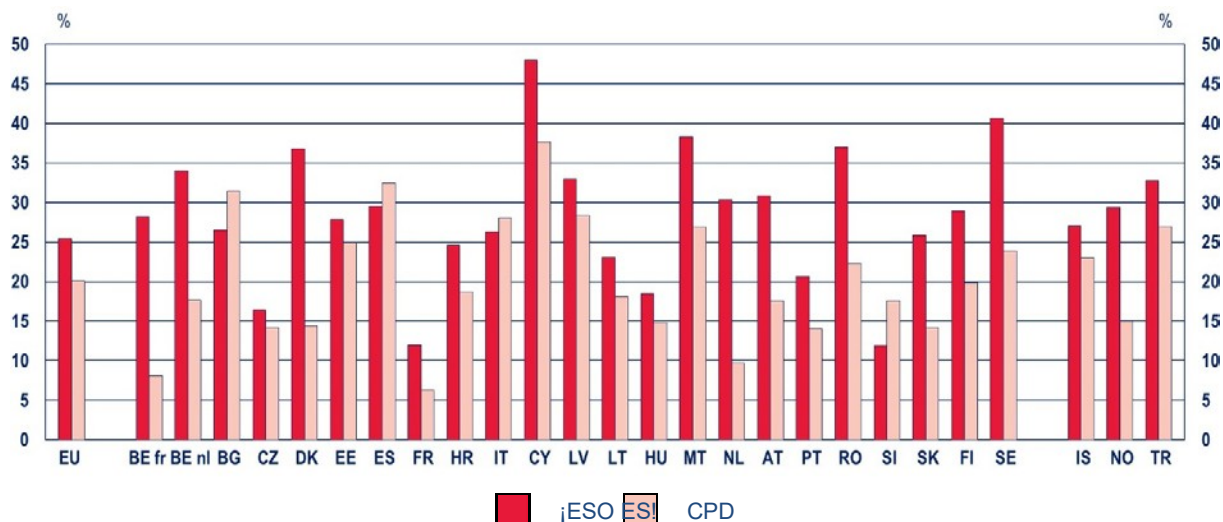
Los datos presentados en la Figura D3 se basan solo en dos de los diferentes temas incluidos en ITE y CPD que fueron abordados por el TALIS 2018 de la<sup>60</sup>OCDE. Las respuestas de los profesores muestran que la «enseñanza en aulas multiculturales y multilingües» se encontraba entre los temas menos abordados en su ITE y en las actividades de CPD que emprenden. Por el contrario, las actividades de ITE y CPD relacionadas con las materias de los docentes fueron más comunes. Por ejemplo, con respecto a ITE, «contenido de algunas o todas las materias que enseño», «pedagogía de algunas o todas las asignaturas

---

59 Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, DO C 189 de 5.6.2019.

60 Por ejemplo, en relación con el contenido de ITE, los otros elementos abordados en TALIS 2018 fueron: «Contenido de algunas o todas las asignaturas que enseño»; «Pedagogía de algunas o todas las asignaturas que enseño»; «Pedagogía general»; «Práctica de clase en algunas o todas las asignaturas que enseño»; «Enseñanza en un entorno de capacidades mixtas»; «Enseñanza de habilidades transversales (por ejemplo, creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas)»; «Utilización de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) para la enseñanza»; «Comportamiento de los estudiantes y gestión del aula»; «Supervisar el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes»; «Facilitar las transiciones de los estudiantes del nivel CINE 2011 0 al nivel 1 CINE 2011»; y 'Facilitando el juego'.

que enseñó» y «práctica de aula en algunas o todas las asignaturas que enseñó» se encuentran entre las respuestas más frecuentes (OCDE, 2019.a, p. 129).



Fuente: Eurydice, basado en TALIS 2018.

Figura 37 Figura D3: Porcentaje de profesores de enseñanza secundaria inferior (CINE 2) que han recibido formación en enseñanza en entornos multilingües o multiculturales, 2018

### Notas explicativas

La cifra se basa en las respuestas de los profesores a las preguntas 6 y 23 de TALIS 2018: «¿Se incluyeron los siguientes elementos en su [educación o formación] formal?» y «¿Alguno de los temas enumerados a continuación en sus actividades de desarrollo profesional durante los últimos 12 meses?» La duración de los bares muestra el porcentaje de profesores que respondieron «sí» a «Enseñanza en un entorno multicultural o multilingüe», opción f) en la pregunta 6 (categoría «ITE» en la figura) y j) en la pregunta 23 (la categoría «CPD» en la figura).

La UE incluye a encuestados de todos los países de la UE que participaron en TALIS en 2018.

Véase el anexo 1 para los datos y las S.E.s. Para más información sobre TALIS, véase la sección «Bases de datos y terminología estadísticas».

Para las definiciones de «desarrollo profesional continuo (CPD)», «Educación inicial del profesorado (ITE)» y Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el glosario.

Como muestra el gráfico, en los países de la UE alrededor de una cuarta parte de los profesores (25,4 %) recibieron formación sobre cómo enseñar en un entorno multilingüe durante su ITE. En la mayoría de los países, sin embargo, la proporción es significativamente mayor que el nivel de la UE. Es la más alta de Chipre (48,0 %), donde casi uno de cada dos profesores recibió formación para gestionar la diversidad lingüística en sus aulas. Por el contrario, en Chequia, Francia, Lituania, Hungría, Portugal y Eslovenia, el porcentaje de futuros profesores que recibieron formación en ese ámbito es inferior al porcentaje de la UE. Los dos porcentajes más bajos (alrededor del 10 %) fueron reportados por profesores en Francia y Eslovenia.

En todos los sistemas educativos con un porcentaje relativamente alto de estudiantes de 15 años que hablan principalmente un idioma diferente en casa de la lengua de escolarización (al menos el 15 %; véase el gráfico A2), la participación de los profesores en ITE para la enseñanza en entornos multilingües suele

estar por encima del nivel de la UE. Esto se aplica 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 los jóvenes profesores hayan completado un curso ITE que aborde el tema de la enseñanza en un entorno multicultural o multilingüe. Esta tendencia positiva surge de la comparación del porcentaje de jóvenes profesores (menores de 35 años) con el porcentaje de profesores mayores (de 35 años o más) que informan haber completado dicho curso: El 35,3 % a escala de la UE para el primero frente al 23,4 % para el segundo (véase el anexo 1). Por lo tanto, la diferencia es de 11,9 puntos porcentuales a favor de la generación más joven. La diferencia es la más alta de Noruega, con 32,6 puntos porcentuales a favor de la generación más joven.

Pasando de ITE a CPD, el gráfico D3 muestra que en la UE una quinta parte de los profesores (20,1 %) participó en actividades de DPC sobre la enseñanza en un entorno multicultural o multilingüe en los doce meses anteriores a la encuesta. El porcentaje más alto de profesores que completaron actividades de CPD sobre este tema fue, al igual que para el ITE, en Chipre, con un 37,7 % de profesores que lo reportaron. Por el contrario, el 10 % o menos de los profesores de secundaria inferior han emprendido actividades de DPC sobre el tema en la Comunidad Francesa de Bélgica, Francia y los Países Bajos.

## **EN ALGUNOS PAÍSES EUROPEOS, LOS PROFESORES PUEDEN EMPRENDER ACTIVIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA SOBRE LA SENSIBILIZACIÓN LINGÜÍSTICA EN LAS ESCUELAS.**

Al tiempo que se centra en la mejora de la enseñanza de las lenguas modernas en las escuelas, la Recomendación del Consejo de 2019 sobre un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas también tiene por objeto mejorar la competencia lingüística general de los estudiantes. Esta competencia lingüística global implica habilidades en diferentes tipos de lenguas, incluida la lengua de escolarización y las lenguas habladas en el hogar por niños con antecedentes multilingües. Para ello, la Recomendación del Consejo invita a los Estados miembros de la UE a adoptar un enfoque más global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, en particular apoyando el desarrollo de la sensibilización lingüística en las escuelas <sup>(61)</sup>.

La conciencia lingüística en las escuelas es una noción que se refiere a un enfoque multilingüe y de toda la escuela que implica una estrategia lingüística integral que implica una reflexión continua sobre la dimensión lingüística en todas las facetas de la vida escolar; también implica un enfoque general de la enseñanza de todas las lenguas en las escuelas (el idioma de la escolarización, las lenguas de origen, lenguas extranjeras, lenguas muertas, etc.). Más concretamente, las escuelas conscientes del idioma valoran la diversidad lingüística de sus alumnos, reconocen sus habilidades lingüísticas iniciales y las utilizan como un recurso de aprendizaje. Las escuelas conscientes de las lenguas ayudan a todos los profesores a abordar el uso de una lengua específica del contenido en sus respectivas materias, entre otras cosas mediante la sensibilización sobre los diferentes registros lingüísticos y el vocabulario (Comisión Europea, 2018).

El cuestionario utilizado para recopilar información Eurydice para este informe incluyó una serie de preguntas sobre las actividades de DPC relacionadas con la sensibilización lingüística en las escuelas para profesores o directores de educación primaria y secundaria general. CPD se refiere a la capacitación formal en el servicio que permite a los miembros del personal ampliar, desarrollar y actualizar sus conocimientos, habilidades y actitudes a lo largo de sus carreras. Las actividades de CPD pueden ofrecerse en diferentes formatos, como cursos, seminarios, observación por pares y apoyo de redes de profesionales. CPD es un deber profesional en casi todos los países (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021c). Por lo tanto, las actividades de CPD son una buena manera de llegar a todo el personal en servicio para ayudarles a familiarizarse con las nuevas prácticas de enseñanza.

El propósito de la investigación fue reunir información sobre la medida en que se está difundiendo entre el personal de la escuela el enfoque de enseñanza relativamente nuevo para promover la sensibilización lingüística en las escuelas 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

---

61 Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, DO C 189 de 5.6.2019.

relacionadas con la sensibilización lingüística en las escuelas. Los datos recopilados incluyen únicamente actividades de DPC acreditadas, apoyadas financieramente u organizadas por autoridades educativas de alto nivel (solos o en cooperación con organizaciones internacionales) <sup>(62)</sup>.

El análisis de contenido de los ejemplos de actividades de la CPD (sus breves descripciones) destaca algunas áreas temáticas clave relacionadas con el concepto de conciencia lingüística en las escuelas. Estas áreas temáticas pueden agruparse en tres categorías que se solapan en parte: 1) promover la enseñanza lingüísticamente sensible <sup>(63)</sup>, 2) abrazar la diversidad lingüística y cultural en las aulas multilingües, y 3) enseñar el idioma de la escolarización en aulas multilingües.

La primera área temática -promover la enseñanza lingüísticamente sensible- puede ilustrarse mediante actividades de DPC en Alemania, Francia, Austria y Finlandia. En Alemania, una actividad de formación de profesores en el servicio dirigida a profesores de matemáticas tenía por objeto ayudar a los profesores a diseñar lecciones durante las cuales se coconstruyeron los conocimientos matemáticos y lingüísticos. Esto podría lograrse, por ejemplo, a través de discusiones específicas de contenido durante las cuales los estudiantes aprendieron a formular claramente problemas e ideas matemáticas, utilizando los términos técnicos adecuados, en un discurso estructurado y <sup>64</sup>comprensible. En Francia, el Ministerio de Educación Nacional, Juventud y Deportes ofrece oportunidades de formación a formadores de profesores, directores e inspectores que les permiten comprender la dimensión lingüística en la enseñanza y el aprendizaje, y de manera más general en la vida escolar <sup>(65)</sup>. En Austria, la enseñanza sensible a la lengua fue uno de los temas abordados en un módulo de formación disponible como parte de las actividades de ITE y CPD <sup>(66)</sup>. Otros temas incluyeron la adquisición de idiomas, la evaluación del lenguaje diagnóstico, el idioma (s) y la identidad. Algunos otros ejemplos inspiradores de actividades de CPD relacionadas con la enseñanza

---

62 El cuestionario incluyó la definición anteriormente citada de «concienciación lingüística en las escuelas» y utilizó preguntas semiestructuradas con cajas abiertas, lo que permitió a los proveedores de datos describir las actividades de CPD. Además, proporcionó los siguientes ejemplos de objetivos específicos de aprendizaje de las actividades de DPC relacionadas con la sensibilización lingüística en las escuelas:

- cómo aplicar una estrategia lingüística integral en las escuelas (es decir, un enfoque general de la enseñanza de todas las lenguas en las escuelas 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 las escuelas;
- cómo evaluar el repertorio lingüístico de los estudiantes;
- cómo valorar las habilidades de los estudiantes en varios idiomas;
- cómo utilizar las habilidades de los estudiantes como un recurso de aprendizaje;
- cómo enseñar en aulas multilingües;
- cómo ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades lingüísticas académicas (es decir, habilidades avanzadas en el idioma de la educación en lugar de las habilidades lingüísticas cotidianas utilizadas en la comunicación interpersonal básica).

La figura D4 y el texto asociado se basan esencialmente en descripciones de las actividades de CPD proporcionadas en preguntas abiertas.

63 La enseñanza lingüísticamente sensible es un término general que se refiere tanto a un concepto como a las prácticas de enseñanza. 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 a nivel individual como colectivo» (Bergroth et al., 2022, p. 13). Dado que la enseñanza lingüísticamente sensible afecta a todas las lenguas enseñadas en la escuela y habladas por los estudiantes, conduce a la valorización del multilingüismo. Por lo tanto, la enseñanza lingüísticamente sensible es un concepto que está muy cerca del concepto de conciencia lingüística en las escuelas, defendido por la Recomendación del Consejo de 2019 sobre un enfoque integral de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

64 <https://www.akademie.rub.de/zertifikatskurse/mathematikunterricht-sprachsensibel-gestalten/#tab-19c35bca6dd135c9ea5>

65 [https://magistere.education.fr/local/magistere\\_offers/index.php?v=formation](https://magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php?v=formation)

66 [http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/016/Basiskompetenzen\\_sprachliche\\_Bildung\\_FINAL.pdf](http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/016/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf)

lingüísticamente sensible se pueden encontrar en Finlandia. Por ejemplo, un curso de formación de profesores en el servicio dirigido principalmente a profesores de secundaria superior tiene por objeto permitir a los participantes desarrollar y ejecutar un proyecto global relativo a la enseñanza lingüísticamente sensible en las escuelas <sup>(67)</sup>.

La segunda área temática, que abarca 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 el gráfico A4). Por lo tanto, ayudar a los profesores a adoptar el multilingüismo y apoyar a los estudiantes plurilingües, especialmente ayudándoles a alcanzar un alto nivel de competencia en el idioma de la enseñanza, es un objetivo importante. Por ejemplo, Luxemburgo tiene tres lenguas oficiales y una proporción considerable de estudiantes que no hablan el idioma de la enseñanza (véanse las figuras A1 y A2). En este contexto, una actividad de DPC dirigida a profesores de todos los niveles educativos tiene la intención de proporcionar a los participantes una mejor comprensión de lo que significa ser multilingüe y cómo enseñar a los estudiantes multilingües <sup>(68)</sup>. Suiza también tiene un panorama lingüístico particularmente diverso (véase la Figura A1). Una actividad de CPD en particular tiene como objetivo ayudar a los participantes a enseñar en aulas multilingües y abordar cuestiones específicas relacionadas con el idioma de la escolarización. Además, esta actividad forma específicamente a los profesores para apoyar a los estudiantes de alófono recurriendo a los recursos propios (aprendizaje o lingüístico) de los estudiantes <sup>(69)</sup>.

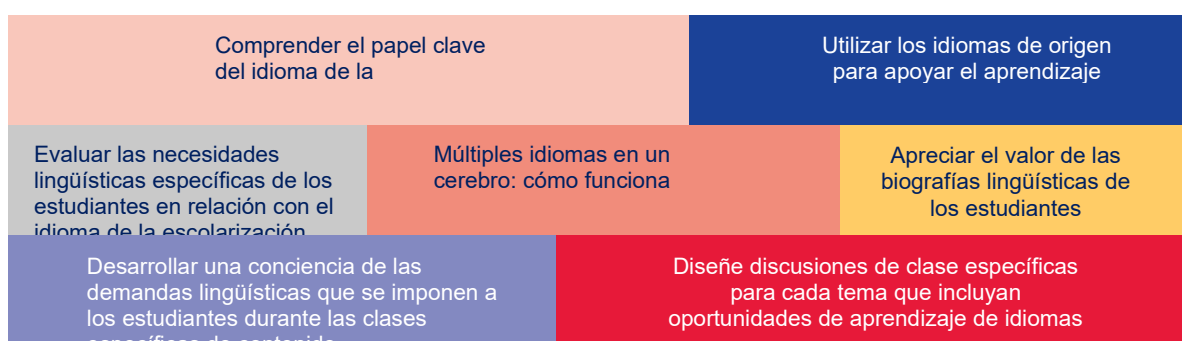


Figura 38 Figura D4: Ejemplos de términos clave que describen actividades de DPC relacionadas con la «concienciación lingüística en las escuelas», 2021/2022

### Notas explicativas

Esta cifra incluye ejemplos de términos clave utilizados para describir las actividades de DPC relacionadas con el conocimiento de las lenguas en las escuelas, acreditadas, financiadas u organizadas por autoridades educativas de alto nivel (solos o en cooperación con organizaciones internacionales), y dirigidas a profesores o directores de enseñanza primaria y secundaria general. Estos ejemplos se toman de las actividades de CPD reportadas en el texto asociado a la figura.

Para las definiciones de «desarrollo profesional continuo» y «conciencia lingüística en las escuelas», véase el glosario.

La tercera y última área temática — la enseñanza de la lengua de la escolarización en aulas multilingües — sin dejar de abrazar el multilingüismo, se centra más específicamente en el idioma de la escolarización y su papel clave en el aprendizaje. Por ejemplo, en Irlanda, a los profesores que prestan apoyo a los estudiantes que no son competentes en el idioma de la enseñanza se les ofrece capacitación sobre cómo evaluar el nivel de inglés de los estudiantes y cómo utilizar los idiomas de origen de los estudiantes para apoyar el desarrollo de su inglés.

67 <https://www.laurea.fi/koulutus/taydennyskoulutus/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>

## SECCIÓN II — MOVILIDAD TRANSNACIONAL

El desarrollo de la movilidad transnacional de los profesores durante sus estudios o carreras ha sido una prioridad de larga data de la UE. En 2009, las conclusiones del Consejo de la UE sobre el desarrollo profesional de los profesores y los directores de escuelas pusieron de relieve la necesidad de ampliar gradualmente la movilidad transnacional, en particular para los profesores, con el fin de que los períodos de aprendizaje en el extranjero, tanto dentro de Europa como en el resto del mundo, sean la norma y no la excepción<sup>70</sup>». Más recientemente, las Conclusiones del Consejo de mayo de 2022 sobre la mejora de la movilidad de los profesores y formadores piden una serie de acciones para fomentar la movilidad europea de los profesores como parte de su formación inicial y continua <sup>(71)</sup>.

Teniendo en cuenta la prioridad antes mencionada, esta sección se centra en la movilidad transnacional de los profesores de lenguas extranjeras, como estudiantes profesores o como profesionales. En primer lugar, se investiga si las autoridades educativas de alto nivel recomiendan que los futuros profesores de idiomas extranjeros pasen un período en el país de destino durante su educación inicial (véase el gráfico D5). Luego, proporciona el porcentaje de profesores de idiomas extranjeros de secundaria inferior que van al extranjero con fines profesionales y compara estos datos a lo largo del tiempo (véase la Figura D6). En esta sección también se presentan los sistemas de financiación de primer nivel disponibles para apoyar la movilidad transnacional de los profesores de idiomas extranjeros (véase el gráfico D7). Además, compara los porcentajes de profesores de lenguas extranjeras que se desplazan al extranjero con el apoyo de los programas de la UE con los programas nacionales o regionales (véase el gráfico D8). Finalmente, esta sección arroja algo de luz sobre las principales razones por las que los profesores de idiomas extranjeros van al extranjero y el tiempo que pasan en viajes profesionales a 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 <sup>(72)</sup>. Abarcan 22 países europeos (Estados miembros de la UE y terceros países). Los dos indicadores restantes presentan información basada en los datos suministrados por la red Eurydice, que incluye 37 países.

### **LAS RECOMENDACIONES DE ALTO NIVEL RARA VEZ SE REFIEREN ESPECÍFICAMENTE A LA MOVILIDAD TRANSFRONTERIZA DE FUTUROS PROFESORES DE IDIOMAS EXTRANJEROS**

Pasar un período en el país de destino durante el ITE es especialmente importante para los futuros profesores de idiomas extranjeros. Esto puede mejorar considerablemente su competencia en el idioma que enseñarán. También puede proporcionarles experiencia de primera mano de la cultura del país de la lengua de destino.

La figura D5 muestra la presencia de recomendaciones emitidas por las autoridades de alto nivel (educación) sobre el contenido de ITE para profesores de idiomas extranjeros y, cuando tales recomendaciones existen, proporciona información sobre las directrices relativas a las estancias en el país de la lengua de destino.

---

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»), DO C 119 de 28.5.2009, p. 3.

71 Conclusiones del Consejo, de 21 de abril de 2022, sobre la mejora de la movilidad de los profesores y formadores, en particular la movilidad europea, durante su formación inicial y continua, DO C 167 de 21.4.2022.

72 Para más información sobre TALIS, véase la sección «Bases de datos y terminología estadísticas».

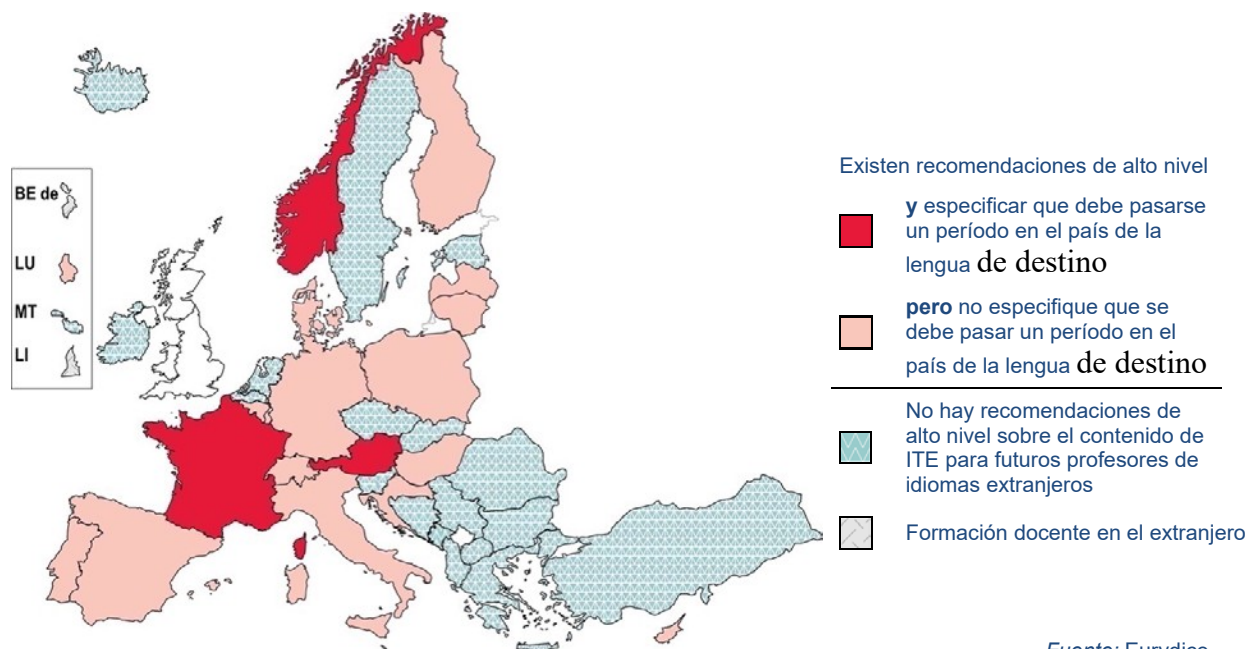


Figura 39 Figura D5: Existencia de recomendaciones de alto nivel sobre el contenido de ITE para futuros profesores de lenguas extranjeras y el período que debe pasarse en el país de destino, 2021/2022

### Notas explicativas

Cuando existan recomendaciones de alto nivel sobre el contenido de ITE para al menos un tipo de profesores de idiomas extranjeros (es decir, profesores generalistas o especializados; véase la figura D1 para más detalles) o un nivel educativo (CINE 1–3), el país se clasifica, en función de su situación, en una de las dos categorías principales (rojo oscuro o rojo claro).

Cuando los profesores de idiomas extranjeros pasan un período en un país o región en el que se habla el idioma que se va a enseñar (idioma objetivo), esto puede incluir el tiempo que pasan en una escuela (como asistente), en una universidad (asistente a cursos) o en una colocación laboral. El objetivo es dar a los futuros profesores un contacto directo con el idioma que enseñarán y la cultura del país de que se trate.

Para las definiciones de «lengua extranjera», «formación inicial del profesorado (ITE)», «Clasificación Internacional Uniforme de la Educación (CINE)» y «autoridad de nivel superior (educación)», véase el glosario.

Como muestra el gráfico, en alrededor de la mitad de los países encuestados, las autoridades educativas de alto nivel no ofrecen recomendaciones sobre ITE para futuros profesores de idiomas extranjeros. Cuando se aplican esas recomendaciones, abordan diversos aspectos de la ITE, como, por ejemplo, la organización de cursos teóricos, prácticas de enseñanza de idiomas extranjeros en la escuela o estancias en el país de la lengua de destino.

Entre los países que ofrecen algunas recomendaciones sobre el contenido de ITE, solo tres recomiendan que los futuros profesores de idiomas extranjeros pasen un cierto período en el país de destino antes de completar su cualificación docente. En Austria, se recomienda un período de un semestre en el extranjero. En Francia, se recomienda que los profesores especializados de idiomas extranjeros pasen un período en el país de destino, pero no se especifica la duración. Existe una recomendación general similar en Noruega, donde las directrices nacionales para la enseñanza primaria y secundaria inferior indican que, dado que enseñarán idiomas extranjeros, los maestros generalistas deben permanecer en el extranjero durante sus estudios. No se especifica el país de la estancia, pero el inglés es una asignatura obligatoria para los alumnos de la enseñanza primaria y secundaria inferior (véase el gráfico B7) y se espera que los profesores generalistas lo enseñen (véase la figura D1).

Con respecto a las recomendaciones estudiadas, Irlanda representa un caso específico. En este país, las instituciones de formación son libres de decidir sobre el contenido del ITE que ofrecen a los profesores de

idiomas extranjeros (es decir, no se muestran recomendaciones de alto nivel en la figura). Sin embargo, para ser empleados, los maestros deben registrarse en el Consejo de Enseñanza (que permite a las personas enseñar en escuelas financiadas por el estado). Para ser inscritos, los futuros profesores de idiomas extranjeros en la enseñanza secundaria superior inferior y general deben haber pasado al menos seis meses en el país de destino (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, hay que considerar otros dos aspectos relacionados con la movilidad transfronteriza de los estudiantes profesores. En primer lugar, en los países sin recomendaciones específicas de alto nivel, las instituciones de educación superior pueden todavía especificar que los futuros profesores de idiomas extranjeros deben realizar parte de sus estudios en el país de destino. En segundo lugar, las recomendaciones de alto nivel de los países hoy en día estipulan que todos los estudiantes, es decir, no solo los futuros profesores de idiomas extranjeros, deben tener la oportunidad de completar una parte de sus estudios en el extranjero. Por lo tanto, la movilidad transfronteriza de futuros profesores de idiomas extranjeros puede estimularse a través de recomendaciones que van más allá de las que se muestran en la figura D5.

## **LA MOVILIDAD TRANSNACIONAL DE LOS PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS HA AUMENTADO CON EL TIEMPO**

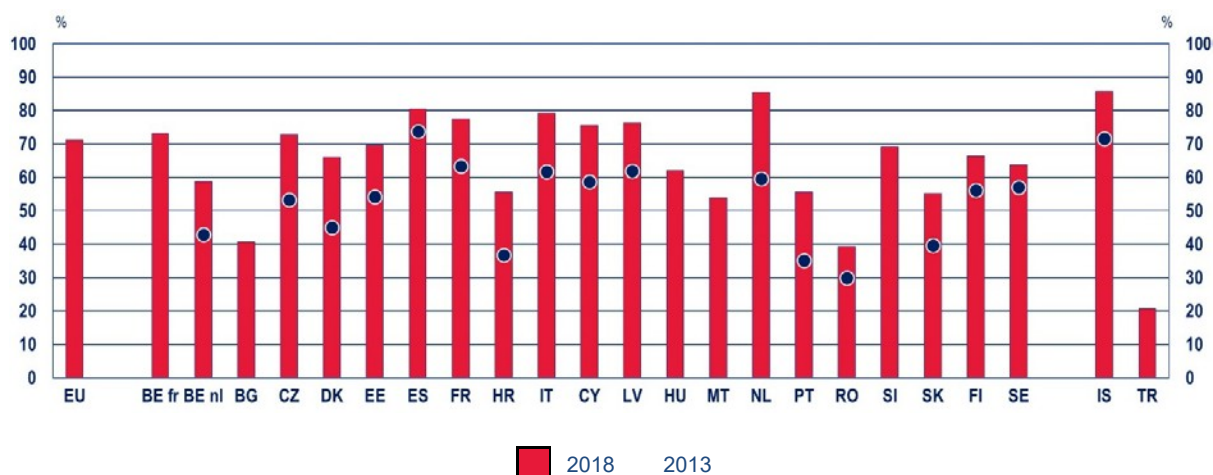
La figura D5 examinó las recomendaciones de alto nivel sobre ITE en relación con la movilidad transnacional de futuros profesores de idiomas extranjeros. Muestra que pocos países han presentado recomendaciones en este ámbito. La figura D6 también muestra la movilidad transnacional de los profesores de idiomas extranjeros, pero desde una perspectiva diferente. Considera la práctica real de movilidad transnacional según lo informado por los profesores en TALIS 2018. Más concretamente, muestra datos sobre el porcentaje de profesores de idiomas extranjeros en la enseñanza secundaria inferior que informaron que habían ido al extranjero durante sus estudios o carrera profesional. También compara las prácticas de movilidad transnacional de los profesores de idiomas extranjeros en 2018 y 2013.

Como muestra el gráfico D6, en 2018 aproximadamente el 70 % de los profesores de lenguas extranjeras de la UE se fueron al extranjero al menos una vez, como estudiante, como profesor o como ambos. España, los Países Bajos e Islandia tienen el mayor porcentaje de profesores de idiomas extranjeros móviles, con más del 80 % de ellos informando de movilidad transnacional.

En comparación, los profesores de otras materias son mucho menos móviles: a escala de la UE, solo el 36,0 % de ellos se fueron al extranjero durante su educación o formación, o en su carrera como profesor (véase el anexo 1). Chipre y, de nuevo, Islandia tienen la mayor proporción de profesores de otras asignaturas que son móviles (63,5 % y 80,1 %, respectivamente).

Obviamente, los profesores de idiomas extranjeros necesitan entrenar y practicar el idioma que enseñan. También necesitan experimentar un contacto cercano con uno de los países donde se habla el idioma que enseñan, con el fin de obtener una visión cultural más profunda para compartir con sus estudiantes. Por lo tanto, para los profesores de idiomas extranjeros más que para los de otras materias, la movilidad transnacional parece ser una necesidad profesional. Sin embargo, casi el 30 % de los profesores de lenguas extranjeras modernos encuestados en la UE nunca han estado en el extranjero con fines profesionales, lo que puede afectar a la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. En Bulgaria, Rumanía y Türkiye, solo una minoría de profesores de idiomas extranjeros han sido móviles. Este porcentaje es el más bajo en Türkiye, donde solo el 20,7 % de los profesores de idiomas extranjeros han estado en el extranjero como profesor en ejercicio o durante su ITE.





Fuente: Eurydice, basado en TALIS 2018 y 2013.

Figura 40 Figura D6: Porcentaje de profesores de idiomas extranjeros modernos en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2) que han estado en el extranjero con fines profesionales, 2013 y 2018

### Notas explicativas

La cifra se basa en las respuestas de los profesores a las preguntas 15 y 56 de TALIS 2018 y las preguntas 15 y 48 de TALIS 2013: «¿Ha enseñado las siguientes categorías de materias en el curso escolar actual?» y «¿Alguna vez ha estado en el extranjero con fines profesionales en su carrera como profesor o durante su educación/formación docente?»

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

La UE incluye a encuestados de todos los países de la UE que respondieron a las preguntas relacionadas con la movilidad de TALIS en 2018.

Véase el anexo 1 para los datos y las S.E.s. Para más información sobre TALIS, véase la sección «Bases de datos y terminología estadísticas».

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

Las tendencias a lo largo del tiempo se pueden observar sobre la base de los 17 sistemas educativos europeos <sup>(73)</sup> que respondieron a las preguntas sobre la movilidad transnacional en ambas rondas de TALIS. La comparación de los datos de TALIS 2013 y 2018 revela que en esos sistemas educativos más profesores de idiomas extranjeros habían estado en el extranjero con fines profesionales en 2018 <sup>(74)</sup>. La proporción de profesores de idiomas extranjeros 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 de los profesores de lenguas extranjeras aumentó en los 17 sistemas educativos que respondieron a las preguntas relacionadas

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, los lectores deben saber que las preguntas sobre movilidad fueron ligeramente diferentes entre la encuesta de 2013 y la encuesta de 2018. En 2013, las preguntas sobre movilidad fueron introducidas por una pregunta de filtrado («Has estado alguna vez en el extranjero con fines profesionales en tu carrera como profesor o durante tu formación/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 impacto de esta diferencia, se puede suponer que el aumento no se debe únicamente a los cambios en el cuestionario.

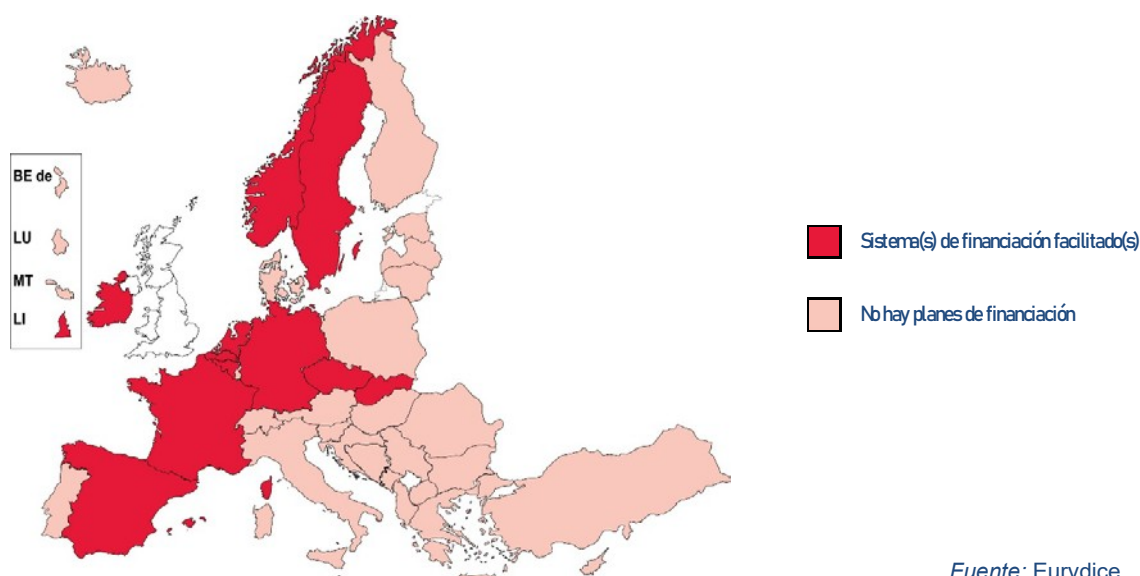
con la movilidad tanto en 2013 como en 2018. El mayor aumento se produjo en los Países Bajos, con un aumento de 26,0 puntos porcentuales. El menor aumento se produjo en Suecia, con solo 6,7 puntos porcentuales más en 2018 que en 2013.

El aumento de la movilidad transnacional de profesores de idiomas extranjeros no es un fenómeno aislado. De hecho, la proporción de profesores de otras asignaturas 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).

## LOS PROGRAMAS NACIONALES DE FINANCIACIÓN PARA LA MOVILIDAD TRANSNACIONAL DE PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS EXISTEN PRINCIPALMENTE EN LOS PAÍSES DE EUROPA OCCIDENTAL

Algunos países cuentan con planes de financiación de alto nivel para apoyar la movilidad transnacional de sus profesores de idiomas extranjeros. El objetivo de estos programas de financiación es apoyar a los profesores que deseen pasar algún tiempo en el extranjero con fines profesionales. La figura D7 se centra en los programas de apoyo a la movilidad transnacional de los profesores en 2021/2022, aunque en la práctica, debido a la pandemia de COVID-19, menos profesores se beneficiaron de ellos que antes de la pandemia. Aunque ningún país informó de que desde 2020 se hubieran suprimido regímenes específicos de financiación de alto nivel que apoyen la movilidad, algunos regímenes no se proporcionaron en 2020, 2021 o 2022, mientras que otros cambiaron a formatos en línea.

Como muestra el gráfico D7, existen planes de financiación que apoyan la movilidad transnacional profesional de los profesores de enseñanza primaria y secundaria general en una docena de países, principalmente en Europa occidental. Los programas de financiación pueden aplicarse a todos los profesores, independientemente de la asignatura que impartan, o pueden dirigirse específicamente a profesores de idiomas extranjeros. Estos programas apoyan tanto a los profesores de primaria como a los profesores de secundaria general, excepto en las comunidades francesa y flamenca de Bélgica, Irlanda y Noruega, donde solo los profesores de secundaria pueden beneficiarse de ellos.



Fuente: Eurydice.

Figura 41 Figura D7: Planes de financiación proporcionados por las autoridades de alto nivel para apoyar la movilidad transnacional de los profesores de lenguas extranjeras en la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1–3), 2021/2022

### Notas explicativas

El mapa muestra si los programas de financiación que apoyan la movilidad transnacional de los profesores de idiomas extranjeros en la enseñanza primaria y secundaria general son proporcionados por las autoridades educativas de alto nivel.

Los programas de financiación pueden ser utilizados por profesores de todas las materias o específicamente por los que enseñan lenguas extranjeras. Solo se consideran los sistemas de financiación que operan en todo el país/sistema educativo o una zona geográfica significativa (por lo tanto, se excluyen aquellos que se limitan a una ubicación geográfica determinada). Los regímenes de financiación deben cubrir el cruce transnacional de las fronteras geográficas y estar concebidos como elementos a largo plazo del sistema educativo, que abarquen varios años consecutivos (se excluyen las iniciativas con financiación a corto plazo basada en proyectos que cubran solo uno o dos años).

No se consideran aquí planes de financiación para que los profesores se trasladen al extranjero para asistir a una conferencia o taller, para completar un doctorado o para enseñar en una escuela de su país de origen (cuando difiere del país en el que trabajan). Del mismo modo, los programas binacionales de educación y los programas internacionales de financiación, como el programa Erasmus+ de la UE y el programa Nordplus, y los programas de ayuda lingüística para profesores novatos o profesores graduados también quedan excluidos del ámbito de aplicación de la cifra.

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

Para las definiciones de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)» y «autoridades de alto nivel», véase el glosario.

Un examen más detallado de los sistemas de financiación comunicados por los proveedores de datos Eurydice muestra que estos programas tienen objetivos diferentes, por ejemplo, mejorar las competencias lingüísticas y docentes de los profesores o desarrollar la conciencia cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. También pueden alcanzar estos objetivos de diferentes maneras, incluso a través de visitas de estudio, cursos de formación, búsqueda de empleo, pasantías o períodos de enseñanza. La duración de los períodos de movilidad apoyados por los regímenes nacionales también varía. Lo más común es que los maestros vayan al extranjero por un período corto, generalmente de 1 o 2 semanas.

El número de países de destino también varía según los planes de financiación. Algunos programas de financiación se dirigen a profesores que enseñan una lengua extranjera específica: brindan a esos maestros la oportunidad de pasar tiempo en el país donde se habla el idioma que enseñan. Este es, por ejemplo, el caso de Noruega, donde los profesores de francés tienen la oportunidad de asistir a cursos de educación superior o programas individuales (sombra de empleo) en Francia durante 2 a 21 días.

En España, Francia, Suecia y Liechtenstein, los planes de financiación notificados se dirigen a muchos países diferentes. En España, el programa de Visitas Profesionales (*Estancias Profesionales*) ofrece a los profesores de primaria y secundaria general, independientemente de la asignatura que impartan, la oportunidad de pasar 2 semanas en el extranjero para visitas de estudio y observación en escuelas de 14 países diferentes. En Francia, los profesores de idiomas extranjeros en las escuelas secundarias generales (incluidos los que participan en escuelas que proporcionan CLIL) pueden participar en actividades de desarrollo lingüístico, pedagógico y cultural (*etapas de perfectnement linguistique, pédagogique et culturel*) en el extranjero durante dos semanas en seis a ocho países de destino. En Suecia, el programa Atlas Partnership, cuyo objetivo es promover la colaboración internacional entre profesores y escuelas, ofrece a todos los profesores la oportunidad de participar en intercambios de profesores en todos los países no pertenecientes a la UE. En Liechtenstein, como se indica en el decreto de 2004 sobre los servicios<sup>75</sup> de enseñanza, el Estado financia viajes profesionales de profesores de idiomas extranjeros a los países donde se hablan las lenguas que enseñan.

Las tres Comunidades de Bélgica, con tres lenguas diferentes de escolarización (francés, neerlandés y alemán), firmaron en abril de 2015 un acuerdo destinado a promover la posibilidad de que los profesores de lenguas extranjeras de cada Comunidad impartan enseñanza en una de las otras dos Comunidades durante un período mínimo de un año. Aunque no es transnacional en sí misma, también vale la pena mencionar esta iniciativa transcomunitaria. El objetivo de la iniciativa es permitir que las escuelas impartan cursos de idiomas con hablantes nativos como profesores. Del mismo modo, en Suiza se organizan intercambios de profesores de francés, alemán e italiano entre las diferentes regiones lingüísticas. Estos profesores de idiomas tienen la oportunidad de pasar una estancia corta (hasta 5 semanas) o larga (hasta 12 meses) en otra región lingüística como asistente de clase. El objetivo es ayudar a los profesores a desarrollar sus

---

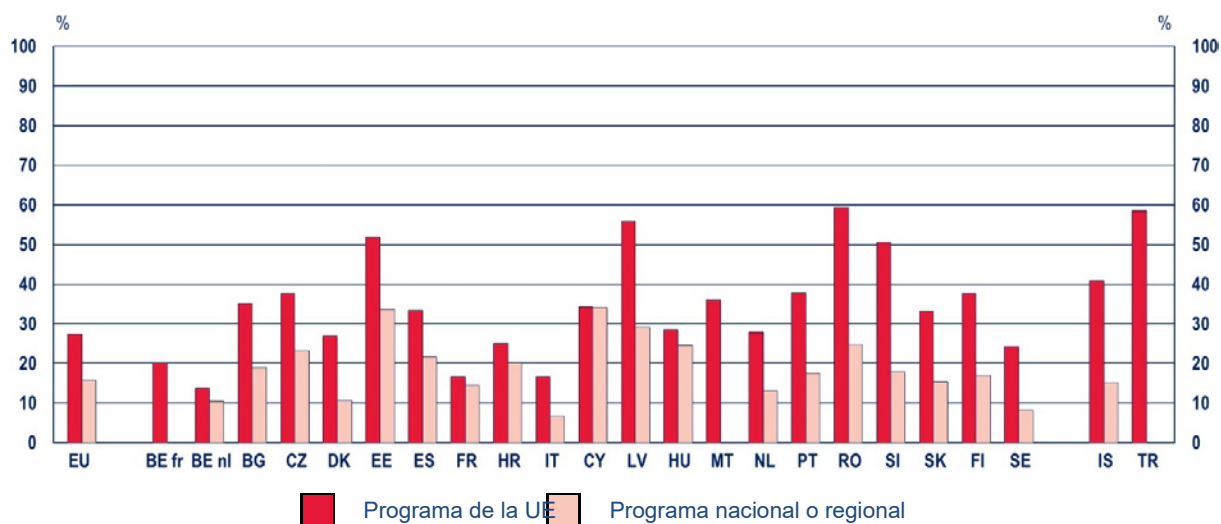
75 <https://www.gesetze.li/konso/2004092000>

competencias lingüísticas y de enseñanza y establecer la cooperación entre las escuelas de todas las regiones lingüísticas.

## LOS PROGRAMAS DE LA UE DESEMPEÑAN UN PAPEL IMPORTANTE EN LA MOVILIDAD TRANSNACIONAL DE LOS PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS

El gráfico D8 muestra el porcentaje de profesores de idiomas extranjeros móviles en la enseñanza secundaria inferior que informaron haber estado en el extranjero con fines profesionales con el apoyo de programas de movilidad transnacional. Especifica el tipo de régimen de movilidad (un programa de la UE, como Erasmus+, o un programa nacional o regional) con el que han viajado al extranjero. Esta cifra solo se refiere a la movilidad transnacional de los profesores de idiomas extranjeros durante su carrera.

En la UE, el porcentaje de profesores de lenguas extranjeras modernas móviles que se beneficiaron de la financiación de la UE es, por término medio, cercano al doble del porcentaje de los que se beneficiaron de la financiación de un programa nacional o regional. La proporción de profesores de idiomas extranjeros móviles que habían estado en el extranjero con fines profesionales a través de un programa de la UE es del 27,4 %, frente al 15,7 % en el caso de los programas nacionales o regionales. En diez sistemas educativos (Dinamarca, Italia, Países Bajos, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia e Islandia), esta tendencia fue aún más marcada, con al menos el doble de profesores que viajan al extranjero con financiación de la UE que con financiación nacional o regional. 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.



Fuente: Eurydice, basado en TALIS 2018

Figura 42 Figura D8: Porcentaje de profesores de idiomas extranjeros modernos móviles en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2) que han viajado al extranjero con fines profesionales con el apoyo de un programa de movilidad, 2018

### Notas explicativas

La cifra se basa en las respuestas de los profesores a las preguntas 15 y 56 de TALIS 2018: «¿Ha enseñado 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 profesor o durante su formación/formación docente?» La duración de los bares muestra el porcentaje de profesores que respondieron «sí» a la opción b) «como profesor en un programa de la UE» o «como profesor en un programa regional o nacional». Los profesores pueden haber utilizado ambos tipos de programas.

Los profesores de idiomas extranjeros son los que eligieron la opción (e) para la pregunta 15. Los profesores móviles son aquellos que respondieron «sí» a al menos una de las opciones a)–e) de la pregunta 56.

La UE incluye a encuestados de todos los países de la UE que respondieron a las preguntas relacionadas con la movilidad de TALIS en 2018.

Véase el anexo 1 para los datos y las S.E.s. Para más información sobre TALIS, véase la sección «Bases de datos y terminología estadísticas».

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

### **Nota específica por país**

Bélgica (BE fr), Malta y Türkiye: la muestra fue insuficiente (menos de 5 escuelas diferentes o 30 profesores) para la categoría de «programas nacionales o regionales».

En comparación con 2013, la proporción de profesores de idiomas extranjeros móviles que formaban parte de los programas de la UE no cambió significativamente, mientras que la proporción que formaba parte de programas nacionales o regionales aumentó 4,3 puntos porcentuales (E.E. 0,86) (véase el anexo 1). Por consiguiente, en los países europeos, la contribución relativa de los programas de la UE a la movilidad de los profesores de lenguas extranjeras en comparación con la contribución relativa de los programas nacionales o regionales fue, por término medio, ligeramente superior en 2013 (25,1 % (E.E. 0,89) frente al 11,1 % (E.E. 0,53)) que en 2018 (27,2 % (E.S. 0,71) frente al 15,4 % (E.E. 0,67)).

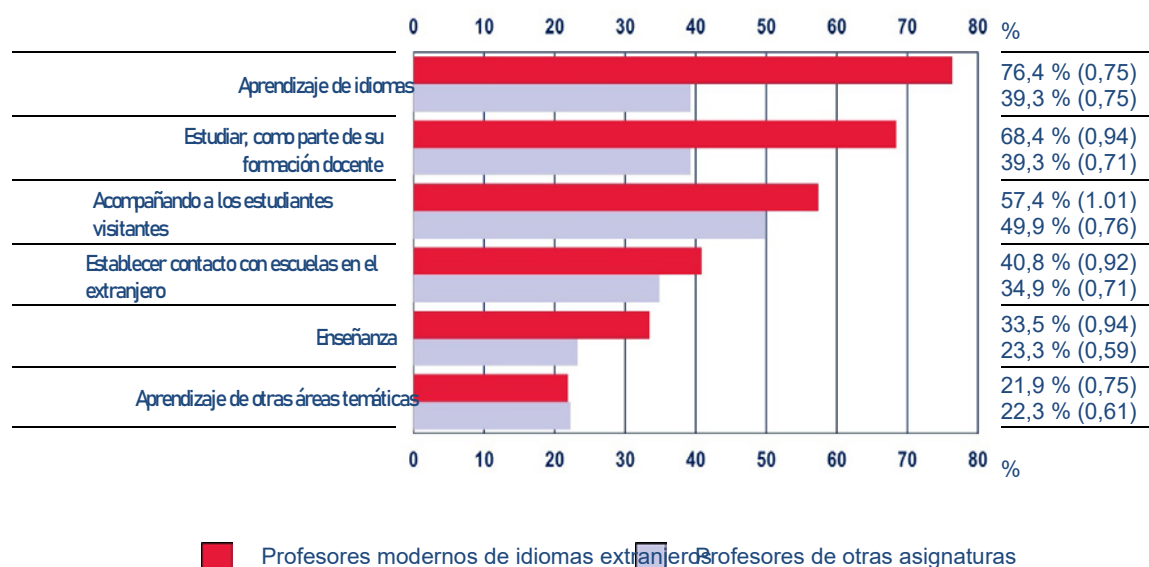
## **MÁS DE DOS TERCIOS DE LOS PROFESORES DE IDIOMAS EXTRANJEROS VAN AL EXTRANJERO PARA APRENDER IDIOMAS Y COMO PARTE DE SU EDUCACIÓN INICIAL**

La figura D9 describe los propósitos para los cuales los profesores de idiomas extranjeros en la educación secundaria inferior pasan períodos en otro país durante sus estudios o carrera. Más concretamente, muestra el porcentaje de profesores transnacionalmente móviles, como media de la UE, por finalidad profesional de ir al extranjero. Este porcentaje se muestra para profesores de idiomas extranjeros y profesores de otras materias.

Como muestra la figura D9, los propósitos profesionales para ir al extranjero difieren en cierta medida entre las dos categorías de profesores.

En la UE, el principal motivo para viajar al extranjero comunicado por profesores de lenguas extranjeras es el aprendizaje de idiomas (76,4 %). En España, Italia y Hungría, más del 80 % de los profesores de idiomas extranjeros móviles indicaron esto como su motivo de viaje (véase el anexo 1). De hecho, una de las formas más efectivas para que los profesores mejoren su competencia en el idioma o idiomas que enseñan es visitar uno de los países en los que se les habla. Por lo tanto, esta razón específica de la movilidad transnacional está estrechamente relacionada con el trabajo. En comparación, a nivel de la UE, solo el 39,3 % de los profesores móviles que enseñan otras materias han declarado que el aprendizaje de idiomas es un propósito profesional para viajar al extranjero.

A nivel de la UE, casi el 70 % de los profesores de idiomas extranjeros móviles han estudiado en el extranjero como parte de su formación docente, aunque solo unos pocos países tienen recomendaciones en este ámbito (véase el gráfico D5). Las variaciones entre países son bastante importantes: alrededor del 80 % de los profesores de idiomas extranjeros móviles en España e Italia han 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 Türkiye. En comparación, a nivel de la UE solo el 39,3 % de los profesores que enseñan otras asignaturas han informado de estudiar en el extranjero como parte de su educación.



Fuente: Eurydice, basado en TALIS 2018.

Figura 43 Figura D9: Porcentaje de profesores móviles en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2), por motivos profesionales para viajar al extranjero, a nivel de la UE, 2018

### Notas explicativas

La cifra se basa en las respuestas de los profesores a las preguntas 15 y 57 de TALIS 2018: «¿Enseñan las siguientes categorías de materias en el curso escolar actual?» y «¿Son las siguientes actividades con fines profesionales de sus visitas al extranjero?» Se pidió a los profesores que proporcionaran el mayor número posible de respuestas.

Los profesores de idiomas extranjeros son los que eligieron la opción (e) para la pregunta 15. Los profesores de otras asignaturas son aquellos que no eligieron la opción (e) para la pregunta 15 pero eligió cualquier otra opción de (a) a (i). Los profesores móviles son aquellos que respondieron «sí» a al menos una de las opciones a)–e) de la pregunta 56.

La UE incluye a los encuestados de todos los países de la UE que respondieron a la pregunta 57 de TALIS en 2018: Chequia, Dinamarca, Estonia, España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Hungría, Malta, Países Bajos, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Islandia y Türkiye.

Las razones de haber estado en el extranjero se presentan en orden descendente según el porcentaje de profesores de idiomas extranjeros que las informan.

Véase el anexo 1 para los datos específicos de cada país y las S.E. Para más información sobre TALIS, véase la sección «Bases de datos y terminología estadísticas».

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

Los profesores también pueden desempeñar un papel en el apoyo tanto a la movilidad real de los estudiantes como a la movilidad virtual de los estudiantes. El personal docente puede acompañar a los estudiantes que viajan al extranjero y también puede establecer las bases para la futura cooperación entre escuelas, por ejemplo, mediante la preparación de programas de movilidad transnacional o el desarrollo de proyectos comunes en los que las nuevas tecnologías apoyen los intercambios entre estudiantes. El porcentaje de profesores de idiomas extranjeros móviles que ya han acompañado a estudiantes visitantes es del 57,4 % en la UE, algo más que en el caso de los profesores de otras materias (49,9 %). Los profesores de idiomas extranjeros móviles también han estado en el extranjero para establecer contacto con las escuelas con más frecuencia que con los profesores de otras materias (40,8 % y 34,9 %, respectivamente).

A nivel de la UE, la enseñanza en el extranjero no es tan común como el aprendizaje de idiomas entre los profesores de lenguas extranjeras móviles (33,5 %), pero sigue siendo ligeramente más común que para los profesores de otras materias (23,3 %). La «enseñanza» se dio más comúnmente como el motivo de la movilidad de los profesores de lenguas extranjeras en Rumanía (indicado por el 68,3 % de los profesores de lenguas extranjeras). Más del 40 % de los profesores de idiomas extranjeros móviles en España y Francia informan haber enseñado en el extranjero. Por el contrario, menos del 15 % de ellos en Croacia y Portugal lo han hecho.

Por último, viajar al extranjero para aprender sobre otras materias no es una razón común para la movilidad, ya que los porcentajes similares y bajos de profesores de idiomas extranjeros móviles (21,9 %) y profesores de otras materias (22,3 %) informan que se fueron al extranjero para este fin.

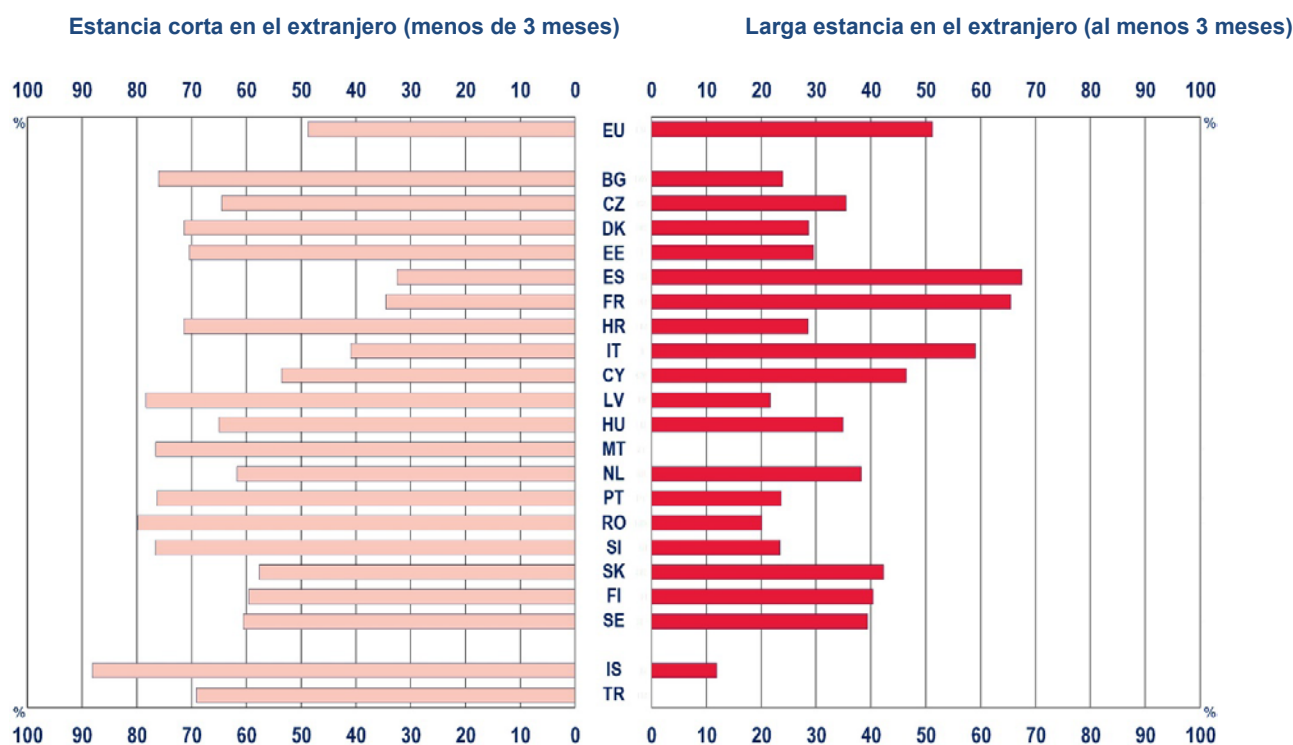
Los datos de TALIS 2013 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017) muestran que la tendencia a la movilidad transnacional de los profesores de idiomas extranjeros se ha mantenido estable a lo largo del tiempo. El ranking de las razones más comunes por las que los profesores de idiomas extranjeros van al extranjero con fines profesionales es el mismo para 2013 y 2018, a pesar del aumento de la movilidad de profesores de idiomas extranjeros en todos los países (véase el gráfico D6).

## **LA DURACIÓN DE LAS ESTANCIAS EN EL EXTRANJERO DE PROFESORES DE IDIOMAS EXTRANJEROS DIFIERE MUCHO DE UN PAÍS A OTRO.**

La figura D10 muestra la duración de las estancias móviles de profesores de idiomas extranjeros en el extranjero durante su ITE y su carrera. Esta duración corresponde a todos los períodos pasados en el extranjero sumados. 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 el gráfico D10, a nivel de la UE el porcentaje de profesores de idiomas extranjeros móviles que informan estancias cortas y largas en el extranjero es aproximadamente similar (48,8 % y 51,2 %, respectivamente).

Sin embargo, cuando se consideran países individuales, en casi todos ellos, la mayoría de los profesores de idiomas extranjeros móviles habían pasado menos de 3 meses en el extranjero en total (estancia corta) durante sus estudios y carrera. Esto es 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 de los profesores de idiomas extranjeros móviles reportaron largas estancias en el extranjero (67,5 %, 65,5 % y 59,1 %, respectivamente).



Fuente: Eurydice, basado en TALIS 2018.

Figura 44 Figura D10: Porcentaje de profesores de idiomas extranjeros móviles en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2) en estancias largas y cortas en el extranjero, 2018

### Notas explicativas

La cifra se basa en las respuestas de los profesores a las preguntas 15 y 58 de TALIS 2018: «¿Enseñan las siguientes categorías de materias en el curso escolar actual?» y «¿Cuánto tiempo han permanecido en el extranjero con fines profesionales?» Las respuestas «de tres a doce meses» (opción 2) y «durante más de un año» (opción 3) se fusionaron para hacer de la categoría de «estancia más larga».

Los profesores de idiomas extranjeros son los que eligieron la opción (e) para la pregunta 15. Los profesores móviles son aquellos que respondieron «sí» a al menos una de las opciones a)–e) de la pregunta 56.

La UE incluye a encuestados de todos los países de la UE que respondieron a la pregunta 58 de TALIS en 2018.

Véase el anexo 1 para los datos y S.E.s. Para más información sobre TALIS, véase la sección «Bases de datos y terminología estadísticas».

Para una definición de «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)», véase el Glosario.

### Notas específicas por país

Bélgica (BE fr, BE nl): la pregunta no se administró en el país.

Malta y Türkiye: la muestra es insuficiente (menos de 5 escuelas diferentes o 30 profesores) para la categoría de «larga estancia en el extranjero».



## CAPÍTULO E PROCESOS DE ENSEÑANZA

### SECCIÓN I — TIEMPO DE INSTRUCCIÓN Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

En esta sección, que incluye seis indicadores, se analiza principalmente el tiempo de instrucción asignado a la enseñanza de lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en la enseñanza general obligatoria a tiempo completo <sup>(76)</sup>. Más precisamente, examina cuánto tiempo se requiere que las escuelas dediquen a la enseñanza de idiomas extranjeros, según lo establecido por las autoridades educativas de alto nivel <sup>(77)</sup>. El tiempo de instrucción fuera de este marco no se informa (por ejemplo, las lenguas extranjeras se toman como asignaturas opcionales o se enseñan como parte del plan de estudios decidido a nivel escolar).

La cuestión del tiempo de instrucción se considera 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 enseñarlo (véase la figura E3), el peso relativo de la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del plan de estudios (véase la figura E4) y, por último, los cambios a lo largo del tiempo en el número de horas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras (véase la figura E5). Además, en esta sección se incluye información sobre los niveles mínimos previstos de logro para la primera y la segunda lenguas extranjeras en dos puntos de referencia: el final de la enseñanza secundaria inferior y el final de la enseñanza secundaria superior general (véase el gráfico E6).

Todos los indicadores de esta sección se basan en datos recopilados a través de la red Eurydice, que abarcan 39 sistemas educativos en 37 países <sup>(78)</sup>. Los indicadores sobre el tiempo de instrucción muestran datos sobre los itinerarios educativos individuales en Luxemburgo <sup>(79)</sup> y Liechtenstein <sup>(80)</sup>, lo que permite la comparación de 42 sistemas educativos/vías educativas.

#### **EL TIEMPO DE INSTRUCCIÓN DEDICADO A LENGUAS EXTRANJERAS ES SUSTANCIALMENTE MÁS ALTO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA QUE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.**

La figura E1 muestra el número mínimo de horas dedicadas a la enseñanza de todas las lenguas extranjeras enseñadas como asignaturas obligatorias durante un año ficticio (es decir, la carga docente total para un nivel educativo determinado dividido por el número de grados de ese nivel educativo) <sup>(81)</sup>. Esta cifra

---

76 Las lenguas extranjeras en cuestión son las que son obligatorias para todos los estudiantes de un grado o nivel educativo determinado. Además, el alcance excluye la educación preescolar, incluso si en algunos sistemas educativos algunos grados de ese nivel educativo son obligatorios para que los niños asistan.

77 Los datos son recogidos conjuntamente por Eurydice y la Red de la OCDE para la Recopilación y la Adjudicación de Información Descriptiva a Nivel Sistema sobre Estructuras, Políticas y Prácticas Educativas (NESLI) cada dos años. Los datos presentados en el presente informe proceden de la recopilación de datos 2020/2021. Para obtener más información sobre el tiempo de instrucción en las escuelas de Europa, consulte el informe bienal de Eurydice sobre este tema (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021.a).

78 Para más información sobre la cobertura nacional de este informe, véase la introducción al informe.

79 *Enseignement secondaire classique* (enseñanza secundaria clásica) y *enseignement secondaire général* (enseñanza secundaria general).

80 *Gymnasium* (tipo de escuela con requisitos avanzados), *Oberschule* (tipo escolar con requisitos básicos) y *Realschule* (tipo escolar con requisitos intermedios).

incluye dos gráficos de barras, que proporcionan datos para la educación primaria y la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo por separado.

En el nivel de enseñanza primaria, el número de horas por año teórico dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias varía entre 13 horas (en Hungría) y 407 horas (en Luxemburgo). A pesar de esta amplia gama, el número de horas lectivas es de entre 30 y 69 horas en la mayoría de los sistemas educativos (27 sistemas educativos). En los grados obligatorios de la enseñanza secundaria general a tiempo completo, el número de horas lectivas por año nocional en todos los sistemas educativos o itinerarios educativos considerados varía de 74 horas (en Noruega) a 373 horas (en Luxemburgo (en *la línea secundaria*)).

Dos factores clave pueden explicar el menor número de horas enseñadas en la educación primaria. La primera se refiere a la edad a la que se hace obligatorio aprender una lengua extranjera. El tiempo de instrucción es relativamente bajo en la Comunidad Francesa de Bélgica (31 horas), Alemania (37 horas), Portugal (36 horas) y Bosnia y Herzegovina (32 horas), donde el aprendizaje de lenguas extranjeras se vuelve obligatorio después del segundo grado de educación primaria, a diferencia de la mayoría de los otros sistemas educativos (véase el gráfico B1).

El segundo factor se refiere a la estructura de los sistemas educativos. Por lo general, el número de horas asignadas a la enseñanza de lenguas extranjeras aumenta cuando los estudiantes progresan en los grados escolares (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021.a). 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), los niños abandonan esta etapa de la educación a una edad más temprana, lo que significa que reciben menos horas de enseñanza de idiomas extranjeros en esta etapa de la educación que los niños en sistemas educativos donde la educación primaria dura más tiempo.

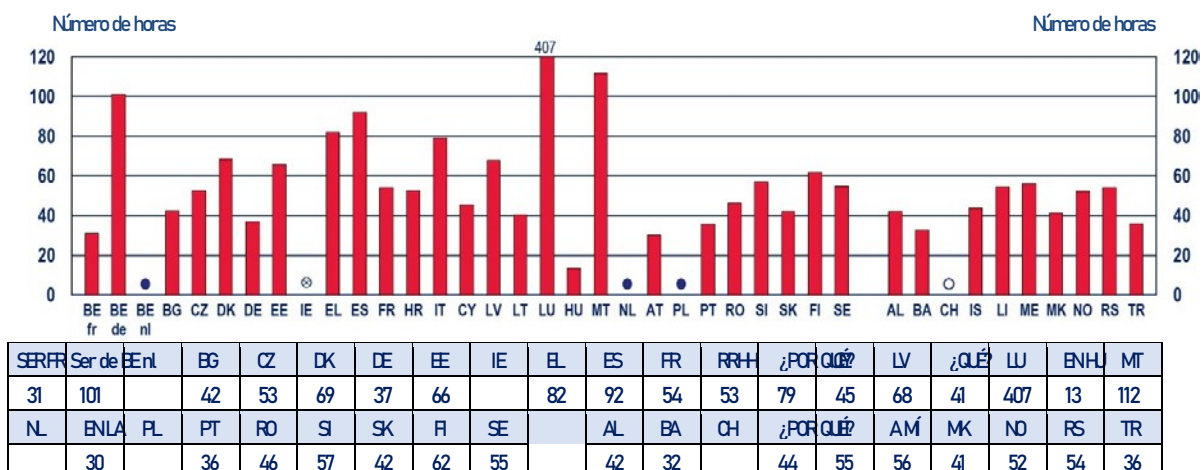
Los dos factores mencionados se aplican también a Hungría, en la que se asigna un número particularmente bajo de horas a la enseñanza de lenguas extranjeras (13 horas). En Hungría hay cuatro grados en la enseñanza primaria, y el aprendizaje de lenguas extranjeras se vuelve obligatorio en el último. Sin embargo, dependiendo de la escuela, los estudiantes pueden comenzar a aprender un idioma extranjero antes y, por lo tanto, recibir tiempo adicional de enseñanza.

El número de horas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza primaria es de más de 69 horas en seis sistemas educativos (la Comunidad de habla alemana de Bélgica, Grecia, España, Italia, Luxemburgo y Malta). Los sistemas educativos de la Comunidad germanófono de Bélgica, Italia, Luxemburgo y Malta comparten la siguiente característica común: El CLIL se utiliza como un enfoque docente durante algunos grados (o casi todos los grados en el caso de Luxemburgo) de la educación general obligatoria a tiempo completo. Este enfoque didáctico específico, según el cual las asignaturas curriculares se imparten en (al menos) dos idiomas (véase el gráfico B12), podría explicar en parte el número comparativamente elevado de horas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras en esos sistemas educativos. El número de horas es mayor en la Comunidad de habla alemana de Bélgica (101 horas), Luxemburgo (407 horas) y Malta (112 horas).

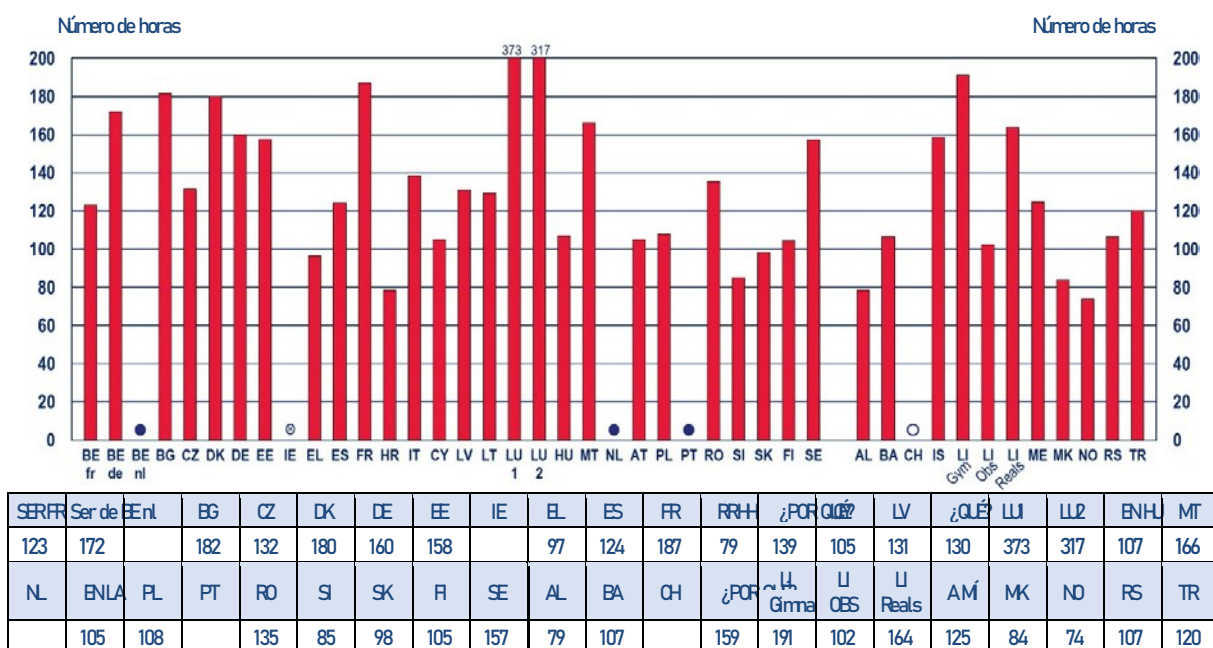
---

81 El número de grados incluidos en la enseñanza general obligatoria a tiempo completo varía sustancialmente de un sistema educativo a otro. En algunos casos, la enseñanza general obligatoria a tiempo completo termina al final de la enseñanza secundaria inferior; en otros casos, incluye parcial o totalmente la educación secundaria superior (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020). Con el fin de eliminar la variación resultante de las diferencias en el número de grados en la enseñanza 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.

(a) Educación primaria



(B) Enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo



Flexibilidad horizontal      Tiempo de instrucción definido a nivel de cantón      Ninguna lengua extranjera obligatoria

Fuente: Eurydice.

Figura 45 Figura E1: Número de horas de enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras durante un año teórico en la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo y primaria, 2020/2021

Notas explicativas

Esta cifra muestra el tiempo mínimo de instrucción recomendado para las lenguas extranjeras que se imparten como asignaturas obligatorias para todos los estudiantes, según lo establecido por las autoridades educativas de alto nivel.

El tiempo de instrucción por año nocional en la enseñanza primaria (o en la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo) corresponde a la cantidad total del tiempo de enseñanza en la enseñanza primaria (o la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo) dividida por el número de grados en la enseñanza primaria (o en la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo).

Flexibilidad horizontal: las autoridades educativas de alto nivel determinan el tiempo total de instrucción para un grupo de (o todas) asignaturas dentro de un grado específico. Las escuelas/autoridades locales tienen la libertad de decidir

cuánto tiempo asignar a las materias individuales. Cuando esto se aplica a la mitad o más de la mitad de los grados de enseñanza primaria o secundaria general obligatoria a tiempo completo, se utiliza el símbolo específico ●. Cuando la flexibilidad horizontal se aplica a menos de la mitad de los grados de la enseñanza primaria o de la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo, esos grados quedan excluidos en el cálculo de los años teóricos. Esto se aplica a la Comunidad Francesa de Bélgica y Portugal en la enseñanza primaria.

### Notas específicas por país

Bélgica (BE fr): hay flexibilidad horizontal en los grados 3 y 4.

Bulgaria: en los dos últimos grados de la enseñanza general obligatoria a tiempo completo, que corresponden a los dos primeros años de la enseñanza secundaria superior, la figura muestra los datos del itinerario que proporciona un aprendizaje intensivo de idiomas extranjeros.

Alemania: los datos representan el promedio ponderado de los tiempos de instrucción para la enseñanza de lenguas extranjeras calculados por la Secretaría de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los Länder sobre la base del número de estudiantes matriculados en los diferentes tipos de escuelas.

Irlanda: la enseñanza de idiomas extranjeros no es obligatoria. Los idiomas oficiales, inglés e irlandés, se enseñan a todos los estudiantes.

España: los datos representan las medias ponderadas de la normativa nacional y regional sobre el plan de estudios y los calendarios escolares (año de referencia 2020/2021). Para calcular las medias ponderadas se utilizaron estadísticas sobre el número de alumnos por grado y comunidad autónoma comunicados por la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación y Formación Profesional (año de referencia 2018/2019).

Italia: los datos correspondientes a los dos últimos grados de la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo se refieren al liceo Científico.

Luxemburgo: LU1 corresponde a *enseignement secondaire classique* (enseñanza secundaria clásica); LU2 corresponde a *enseignement secondaire général* (enseñanza secundaria general).

En Hungría: en los grados 9 y 10, los dos últimos grados de educación obligatoria a tiempo completo, los datos corresponden a Gimnázium.

Austria: no se dispone de datos sobre el último grado de enseñanza general obligatoria a tiempo completo.

Austria y Liechtenstein: los datos no incluyen el tiempo de instrucción para los grados 1 y 2 para Austria y el grado 1 para Liechtenstein, ya que las lenguas extranjeras se enseñan a través de otras materias y no como asignaturas independientes. Por lo tanto, los datos presentados subestiman el tiempo de instrucción asignado a idiomas extranjeros.

Polonia: existe flexibilidad horizontal en los tres primeros (de cuatro) grados de la educación primaria.

Portugal: en los dos últimos de los seis grados de la enseñanza primaria, existe flexibilidad horizontal. En los tres primeros grados de la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo, existe flexibilidad horizontal para la primera y segunda lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias, mientras que en los tres últimos el aprendizaje de lenguas extranjeras no es obligatorio.

Suecia: para la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo, los datos incluyen el tiempo de instrucción para la segunda lengua, que no es una asignatura obligatoria para todos los estudiantes (véase el gráfico B1).

Liechtenstein: Li Gym corresponde al Gymnasium (un tipo de escuela con requisitos avanzados); Li Obs corresponde a *Oberschule* (un tipo de escuela con requisitos básicos) y; Li Reals corresponde a Realschule (un tipo de escuela con requisitos intermedios).

Suiza: a nivel nacional no se define ningún plan de estudios estándar ni un tiempo de instrucción estándar. Los planes de estudio y el tiempo de instrucción previsto están determinados por los 26 cantones a nivel regional.

Como se mencionó anteriormente, en los grados obligatorios de la enseñanza secundaria general a tiempo completo el rango de horas lectivas por año nacional en todos los sistemas educativos o itinerarios educativos considerados es bastante amplio (de 74 a 373 horas). Dentro de esta amplia gama, se pueden identificar cuatro grupos de sistemas educativos/vías educativas con un número relativamente comparable de horas de enseñanza.

El primer grupo comprende 15 sistemas educativos o itinerarios educativos en los que entre 74 horas (Noruega) y 108 horas (Polonia) por año teórico se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias; el segundo contiene nueve sistemas educativos/vías educativas que asignan entre

120 horas (Türkiye) y 139 horas (Italia) por año teórico a la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras. La mayoría de los sistemas educativos/vías educativas pertenecen a estos dos grupos.

Once sistemas educativos/vías educativas componen el tercer grupo, donde el tiempo de instrucción asignado a lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias varía de 157 horas (en Suecia) a 191 horas (en Liechtenstein (*Gymnasium*)). Por último, las dos vías de educación general en Luxemburgo (*enseignement secondaire général* y *enseignement secondaire classique*) proporcionan con diferencia el mayor número de horas lectivas (317 horas y 373 horas, respectivamente, por año teórico).

Una comparación más detallada entre el tiempo de instrucción asignado a las lenguas extranjeras en la enseñanza primaria y el tiempo de instrucción dedicado a estas materias durante los grados obligatorios de la enseñanza secundaria general muestra que el número de horas lectivas por año teórico es superior en los grados obligatorios de la enseñanza secundaria general en casi todos los sistemas educativos o itinerarios educativos (Luxemburgo es una excepción). En la mayoría de ellos, el número es al menos el doble, y es tres (o más) veces más alto en un poco más de un tercio de ellos. Todos los sistemas educativos con un número significativamente menor de horas de enseñanza primaria aumentan considerablemente las oportunidades de los estudiantes de aprender idiomas extranjeros al proporcionar mucho más tiempo de instrucción en los grados obligatorios de la enseñanza secundaria. Este es particularmente el caso de Hungría, donde el número de horas por año teórico es ocho veces mayor.

## LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA DOMINA LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO DE INSTRUCCIÓN PARA LENGUAS EXTRANJERAS EN TODOS LOS PAÍSES

La figura E1 presenta el tiempo mínimo de instrucción para todas las lenguas extranjeras enseñadas como asignaturas obligatorias en la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo. La figura E2 compara el número mínimo de horas asignadas a la enseñanza de la primera y segunda lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias. Abarca la totalidad de la enseñanza general obligatoria a tiempo completo. Para eliminar la variación resultante de las diferencias en el número de grados en la enseñanza general obligatoria a tiempo completo, proporciona tiempo de instrucción por año ficticio, es decir, correspondiente a la cantidad total de tiempo escolar en la enseñanza general obligatoria a tiempo completo dividido por el número de años en ese período de educación.

A diferencia de otras asignaturas curriculares, como las matemáticas, las lenguas extranjeras no se enseñan como asignaturas obligatorias en todos los grados de la enseñanza general obligatoria a tiempo completo (véase el gráfico B2). Además, el aprendizaje de una segunda lengua extranjera no es obligatorio en algunos sistemas educativos (véase el gráfico B3). Estas características específicas de las lenguas extranjeras como asignaturas curriculares deben tenerse en cuenta al comparar el tiempo de instrucción entre los sistemas educativos.

El tiempo de instrucción de la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria oscila entre 39 y 114 horas por año ficticio en casi todos los sistemas educativos o itinerarios educativos. Aquellos en los que el tiempo de instrucción está en la parte inferior de este rango, es decir, aquellos con los seis valores más bajos (entre 39 y 54 horas por año teórico), incluyen 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 ficticio) son la Comunidad de habla alemana de Bélgica, Bulgaria, España y Malta. En Luxemburgo, el tiempo de instrucción dedicado a la enseñanza de la primera lengua extranjera está muy fuera de este rango (199 horas en *enseignement secondaire général* y 223 en *enseignement secondaire classique*).

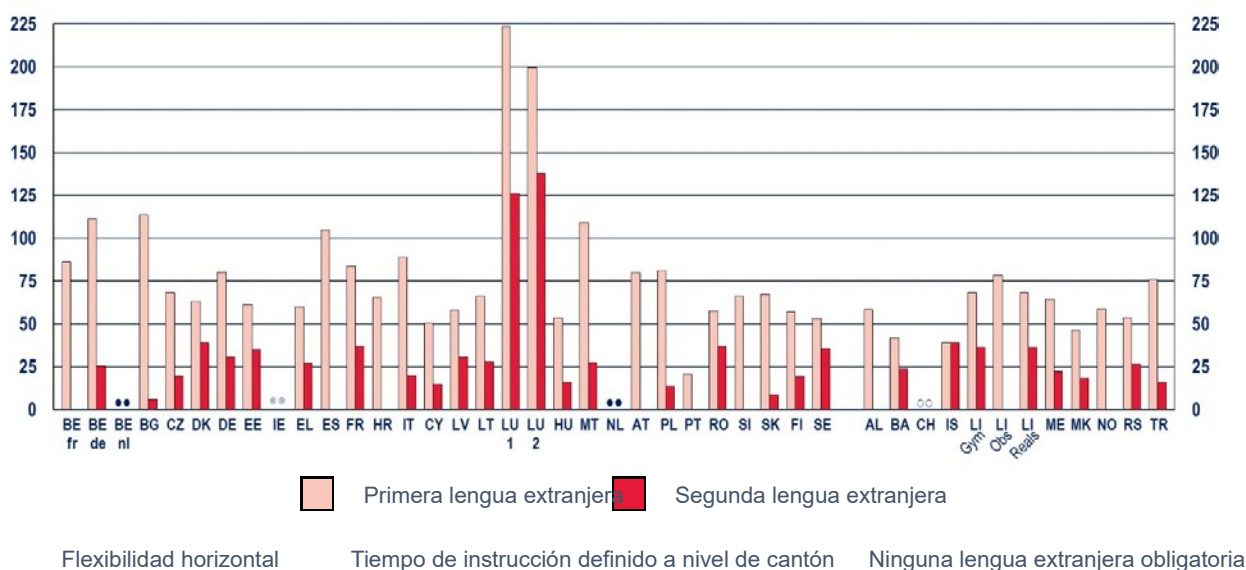
En los sistemas educativos/vías educativas en las que el aprendizaje de una segunda lengua extranjera es obligatorio, el número de horas por año teórico dedicado al estudio es bastante limitado en casi todos los sistemas educativos, que van de 6 a 39 horas. Los sistemas educativos con tiempos de instrucción en la parte inferior del rango, es decir, con valores inferiores a 10 horas por año ficticio, 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 ficticio, son Dinamarca, Estonia, Francia, Rumanía, Suecia, Islandia y Liechtenstein (*Gymnasium* y *Realschule*).

El tiempo de instrucción dedicado a la segunda lengua extranjera es, una vez más, comparativamente alto en Luxemburgo (126 horas en *enseignement secondaire classique* y 138 horas en segundo *plano general*) 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 enseñanza en la educación (disposición CLIL).

Las diferencias en el grado en que el aprendizaje de una segunda lengua extranjera se hace obligatoria a menudo explican las variaciones en el tiempo de instrucción entre los sistemas educativos y los itinerarios educativos. En Europa, los estudiantes suelen empezar a aprender una segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria en la enseñanza secundaria inferior; una minoría de ellos comienza antes, en la educación primaria, o más tarde, en un grado que va más allá de la educación obligatoria (véase el gráfico B1).

En casi todos los sistemas educativos/vías educativas consideradas en esta sección (Islandia es una excepción; véase la nota específica del país), el número de horas enseñadas por año teórico es sistemáticamente mayor para la primera lengua extranjera obligatoria que para la segunda. La diferencia oscila entre 17 horas (en Suecia) y 108 horas (en Bulgaria). En los sistemas educativos donde la diferencia es mayor, es decir, más de 81 horas (la Comunidad de habla alemana de Bélgica, Bulgaria (vía que proporciona un aprendizaje intensivo de idiomas extranjeros), Luxemburgo (*enseignement secondaire classique*) y Malta), los primeros estudiantes de lengua extranjera aprenden se utilizan como idioma de instrucción en alguna etapa de la educación (provisión CLIL).



(Horas)	SER FR	SER de	SER NL	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	FR-H	¿POR Grm	¿POR OBS	¿POR Reals	LV	¿QUE AM	LU 1	LU 2	ENH	UMT
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	
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.

Figura 46 Figura E2: Número de horas por año teórico asignadas a la enseñanza de la primera y segunda lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en la enseñanza general obligatoria a tiempo completo, 2020/2021

### Notas explicativas

Esta cifra muestra el tiempo mínimo de instrucción recomendado para la primera y segunda lengua extranjera enseñada como asignatura obligatoria para todos los estudiantes, según lo establecido por las autoridades educativas de alto nivel.

El tiempo de instrucción por año teórico en la enseñanza general obligatoria a tiempo completo corresponde a la cantidad total de tiempo de enseñanza para ese período de educación, dividido por el número de grados en la enseñanza general obligatoria a tiempo completo.

Flexibilidad horizontal: las autoridades educativas de alto nivel determinan el tiempo total de instrucción para un grupo de (o todas) asignaturas dentro de un grado específico. Las escuelas/autoridades locales tienen la libertad de decidir cuánto tiempo asignar a las materias individuales. Cuando esto se aplica a la mitad o más de la mitad de los grados en la educación general obligatoria a tiempo completo, se utiliza el símbolo específico ●. Cuando la flexibilidad horizontal se aplica a menos de la mitad de los grados de la enseñanza general obligatoria a tiempo completo, esos grados quedan excluidos en el cálculo de los años teóricos. Esto se aplica a la Comunidad Francesa de Bélgica, Polonia y Portugal (para más información, véanse las notas específicas por país que figuran en el gráfico E1).

### Notas específicas por país

Véanse las notas específicas por país a continuación de la figura E1.

Francia: las autoridades educativas de alto nivel definen el tiempo de instrucción para la primera y segunda lenguas extranjeras en el último grado de la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo. En este caso, esta cantidad de tiempo se ha dividido por dos, y el resultado de la división asignada a la primera y segunda lenguas extranjeras por igual.

De Islandia: las autoridades educativas de alto nivel definen el tiempo de instrucción para el primer y segundo idioma extranjero juntos para todos los grados. En este caso, esta cantidad de tiempo se ha dividido por dos, y el resultado de la división asignada a la primera y segunda lenguas extranjeras por igual.

## LOS PAÍSES DONDE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRANJEROS DURA MÁS TIEMPO NO NECESARIAMENTE TIENEN LA MAYOR CANTIDAD DE TIEMPO DE INSTRUCCIÓN

La figura E3 muestra la relación entre dos factores que afectan en gran medida a la enseñanza de idiomas extranjeros en la escuela: el tiempo mínimo de instrucción asignado a lenguas extranjeras y la duración de los años escolares que dura la enseñanza. Más precisamente, la Figura E3 muestra la relación entre el tiempo de instrucción para el aprendizaje de la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria y la duración de este aprendizaje. Solo se comunican los tiempos de instrucción para las calificaciones para las que se dispone de datos <sup>(82)</sup>.

En general, la cifra indica que existe una relación positiva, aunque relativamente débil, entre los dos factores. Sin embargo, un análisis más detallado revela que, aunque algunos países enseñan la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria para el mismo número de grados, difieren significativamente en términos de la cantidad total de tiempo de instrucción que asignan a la enseñanza. La diferencia es particularmente notable en el caso de los países con 10 años de provisión: en Noruega, el tiempo de instrucción asignado a la primera lengua extranjera es de 588 horas, mientras que en España este número alcanza las 1.050 horas.

Por el contrario, los países que asignan cantidades similares de tiempo de instrucción pueden hacerlo durante un número bastante diferente de años dentro de la educación obligatoria. Por ejemplo, en Hungría y Macedonia del Norte se recomiendan tiempos de instrucción de 536 horas y 509 horas, respectivamente, para la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria. La disposición dura 7 años en Hungría y 11 años en Macedonia del Norte.

El gráfico E3 también muestra un grupo de 11 países (Dinamarca, Estonia, Grecia, Croacia, Letonia, Lituania, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Liechtenstein y Montenegro) con un perfil similar; destinan entre 700 y 500 horas a la enseñanza de la primera lengua extranjera obligatoria a lo largo de 8-9 años escolares.

En la Comunidad de habla alemana de Bélgica, Luxemburgo y Malta, donde la primera lengua extranjera enseñada es también una lengua de instrucción, el tiempo de instrucción asignado a esta lengua es el más alto en Europa. Los planes de estudios oficiales de estos tres sistemas educativos prescriben 1.335 horas durante un período de 12 años en la Comunidad germanófono de Bélgica, 2 234 y 1 995 horas (para la alineación de la segunda clase y *la enseignement secondaire général*, respectivamente) durante 10 años en Luxemburgo, y 1 201 horas durante 11 años en Malta.

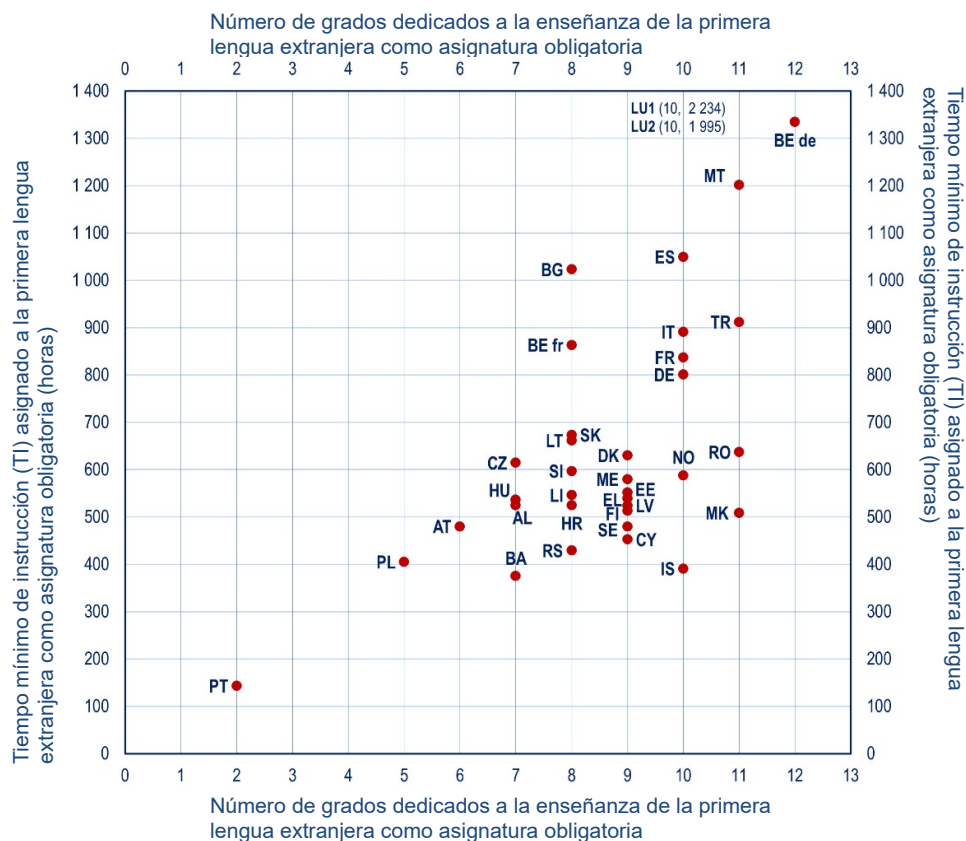
---

82 Para más información, véase la nota explicativa. En el gráfico B2 se ofrece información específica sobre la duración de la enseñanza de la primera lengua extranjera.





## Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023



Horas	Ser fr	Ser de	BG	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	FR-H	¿POR?	¿QUE?	LV	¿QUE?	LU1	LU2	ENH
¿POR?	1335	1023	614	630	801	551	539	1050	837	525	891	452	524	662	2234	1995	536	
	MT	ENLA	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	¿POR?	¿QUE?	AM	MK	ND	RS	TR
¿POR?	480	405	143	637	597	673	513	480	525	375	391	546	580	509	588	429	912	

Fuente: Eurydice.

Figura 47 Figura E3: Relación entre el tiempo de instrucción de la primera lengua extranjera y el número de grados durante los cuales se imparte esta lengua en la enseñanza general obligatoria a tiempo completo, 2020/2021

### Notas explicativas

Los datos presentan el tiempo mínimo de instrucción (en horas) recomendado para la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria para todos los estudiantes en relación con el número de grados dedicados a la enseñanza de esta lengua extranjera obligatoria durante la enseñanza general obligatoria a tiempo completo.

El número de años de enseñanza de la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria depende de dos factores: el número de grados durante los cuales se imparte la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria y la duración de la enseñanza general obligatoria a tiempo completo, que varía entre los sistemas educativos.

Para algunos sistemas educativos (la Comunidad Francesa de Bélgica, Austria, Polonia, Portugal y Liechtenstein), el número de horas indicada se refiere al número de grados para los que es posible mostrar datos. Por ejemplo, no se han considerado las calificaciones (y sus horas enseñadas) en las que se aplica la flexibilidad horizontal. En las notas específicas por país se ofrecen más explicaciones. Para obtener más información sobre la duración de la enseñanza de la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria, véase el gráfico B2.

Flexibilidad horizontal: las autoridades educativas de alto nivel determinan el tiempo total de instrucción para un grupo de (o todas) asignaturas dentro de un grado específico. Las escuelas/autoridades locales tienen la libertad de decidir cuánto tiempo asignar a las materias individuales.

### Notas específicas por país

Bélgica (BE fr): hay flexibilidad horizontal en los grados 3 y 4.

## Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

Bélgica (BE nl): la cifra no incluye datos para este sistema educativo, ya que la flexibilidad horizontal se aplica a todos los grados de la educación general obligatoria a tiempo completo.

Bulgaria: para los dos últimos grados de la enseñanza general obligatoria a tiempo completo, que corresponden a los dos primeros años de la enseñanza secundaria general superior, la figura muestra los datos del itinerario que proporciona un aprendizaje intensivo de lenguas extranjeras.

Alemania: los datos representan el promedio ponderado de los tiempos de instrucción para la enseñanza de lenguas extranjeras calculados por la Secretaría de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los Länder sobre la base del número de estudiantes matriculados en los diferentes tipos de escuelas.

Irlanda: la enseñanza de idiomas extranjeros no es obligatoria. Los idiomas oficiales, inglés e irlandés, se enseñan a todos los estudiantes.

España: los datos representan las medias ponderadas de la normativa nacional y regional sobre el plan de estudios y los calendarios escolares (año de referencia 2020/2021). Para calcular las medias ponderadas se utilizaron estadísticas sobre el número de alumnos por grado y comunidad autónoma comunicados por la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación y Formación Profesional (año de referencia 2018/2019).

Italia: los datos correspondientes a los dos últimos grados de la enseñanza 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 segunda lenguas extranjeras en el último grado de la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo. En este caso, la cantidad de tiempo se ha dividido por dos, y el resultado de la división asignada a la primera y segunda lenguas extranjeras por igual.

Luxemburgo: LU1 corresponde a *enseignement secondaire classique* (enseñanza secundaria clásica); LU2 corresponde a *enseignement secondaire général* (enseñanza secundaria general).

En Hungría: en los grados 9 y 10, los dos últimos grados de educación obligatoria a tiempo completo, los datos corresponden a Gimnázium.

Países Bajos: la cifra 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 asignaturas curriculares juntas por nivel educativo.

Austria: para la educación secundaria, los datos corresponden a *Allgemeinbildende höhere Schule* (escuela secundaria académica). Los estudiantes aprenden 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 durante los dos primeros años (la primera lengua extranjera se enseña a través de otras materias y no como una asignatura independiente) y el último año (datos perdidos).

Polonia: la primera lengua extranjera se enseña como asignatura obligatoria durante toda la enseñanza obligatoria a tiempo completo (ocho grados). Sin embargo, los datos solo pueden facilitarse a partir del grado 4, como antes de que se aplicara esa flexibilidad horizontal.

Portugal: la primera lengua extranjera es una asignatura obligatoria en 7 de los 12 años de educación general obligatoria a tiempo completo (desde el tercer grado hasta el noveno grado). Sin embargo, los datos solo podrían facilitarse para los grados 3 y 4, al igual que para los demás tipos de flexibilidad horizontal.

De Islandia: las autoridades educativas de alto nivel definen el tiempo de instrucción para el primer y segundo idioma extranjero juntos para todos los grados. En este caso, la cantidad de tiempo se ha dividido por dos, y el resultado de la división asignada a la primera y segunda lenguas extranjeras por igual.

Liechtenstein: en la educación secundaria, los datos corresponden al Gymnasium (el nivel más alto de educación secundaria). Los estudiantes aprenden la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria durante 9 años, es decir, toda la duración de la educación general obligatoria a tiempo completo. Esta figura muestra el tiempo de instrucción solo durante 8 años. No se pueden proporcionar datos para el primer grado (la primera lengua extranjera se enseña a través de otras materias y no como una asignatura independiente).

Macedonia del Norte: la edad de salida para la educación obligatoria a tiempo completo varía, lo que significa que la duración durante la cual los estudiantes aprenden el primer idioma extranjero también varía (entre 11 y 13 años).

Suiza: la cifra no incluye datos de este país, ya que a nivel nacional no se definen los planes de estudios estándar ni el tiempo estándar de instrucción. Los planes de estudio y el tiempo de instrucción previsto están determinados por los 26 cantones a nivel regional.

## LA PROPORCIÓN DEL TIEMPO DE INSTRUCCIÓN ASIGNADO A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS ES SIGNIFICATIVAMENTE MAYOR EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA QUE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

La figura E4 recoge el peso de la enseñanza de lenguas extranjeras en el plan de estudios para la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo y primaria. Para ello, examina el número mínimo de horas de enseñanza dedicadas a las lenguas extranjeras obligatorias para todos los estudiantes, como proporción del tiempo total de instrucción asignado a la enseñanza de todo el plan de estudios obligatorio.

En casi todos los sistemas educativos o itinerarios educativos, la proporción de tiempo asignado a las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en relación con el tiempo total de instrucción dedicado a la enseñanza del plan de estudios obligatorio es (mucho) superior en los grados obligatorios de la enseñanza secundaria general a tiempo completo que en la enseñanza primaria. En diez sistemas educativos/vías educativas, la diferencia es igual o superior a 10 puntos porcentuales (la Comunidad Francesa de Bélgica, Bulgaria, Alemania, Francia, Lituania, Hungría, Suecia, Islandia y Liechtenstein (*Realschule* y *Gymnasium*)).

Frente a esta tendencia, *enseignement secondaire général* (enseñanza secundaria general) en Luxemburgo es la única vía educativa en la que el porcentaje de tiempo de instrucción dedicado a lenguas extranjeras es superior en la enseñanza primaria. El contexto específico de educación lingüística en Luxemburgo, en el que se utilizan las lenguas extranjeras primera y segunda como lenguas de instrucción, puede explicarlo (véanse las figuras E1 y E2). Además, en tres sistemas educativos o itinerarios educativos (España, Croacia y Luxemburgo (*enseignement secondaire classique*)), la diferencia entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo se limita a menos de un punto porcentual.

Considerando más específicamente el tiempo dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras como parte del tiempo dedicado a la entrega de todo el plan de estudios 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 algunos sistemas educativos, a saber, la Comunidad Francesa de Bélgica, Hungría, Austria y Portugal, la proporción del tiempo total de instrucción dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias es inferior al 5 %. En Austria, en los dos primeros años de enseñanza primaria se enseñan lenguas extranjeras a través de la provisión CLIL, que no se informa aquí. En los otros tres sistemas educativos, el aprendizaje de lenguas extranjeras se vuelve obligatorio relativamente tarde en la enseñanza primaria (véase el gráfico B1).

En el otro extremo del espectro, la enseñanza de lenguas extranjeras representa aproximadamente el 11 % del tiempo total de instrucción en la Comunidad de habla alemana de Bélgica, Grecia, España, Croacia, Letonia y Montenegro, y el 14,9 % en Malta. Luxemburgo destaca, con el 44,0 % del tiempo total de instrucción dedicado a idiomas extranjeros.

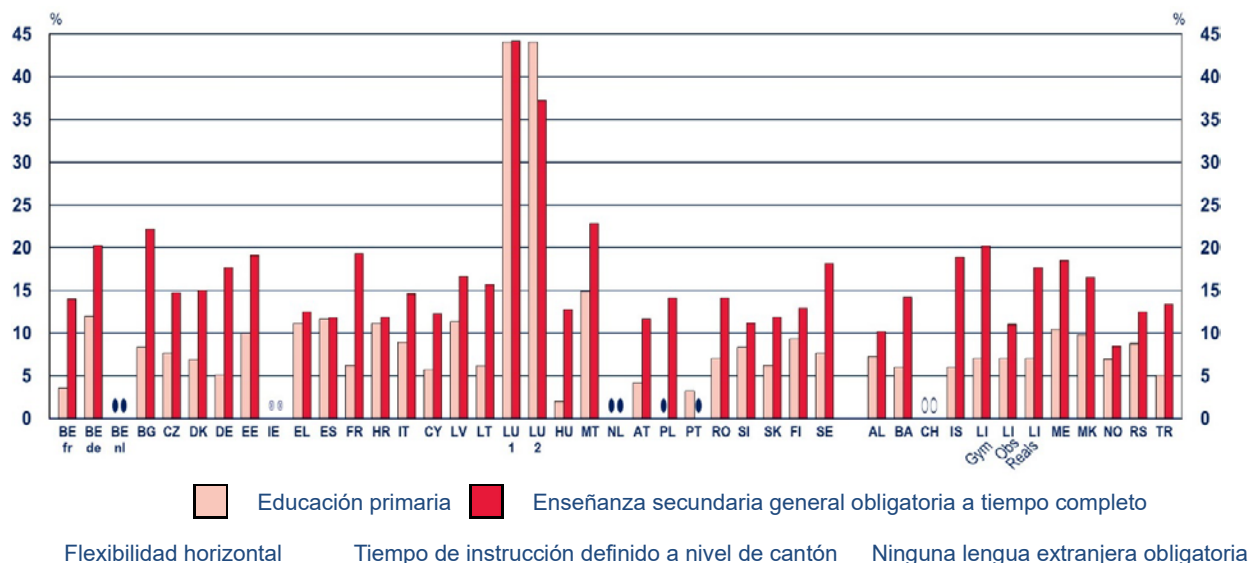
Las diferencias entre los sistemas educativos pueden explicarse por factores estructurales, ya señalados anteriormente (véanse las figuras E1 y E2), como el número de grados en la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo, o por factores específicamente relacionados con las lenguas extranjeras (es decir, el número de lenguas extranjeras obligatorias y la edad inicial para aprenderlas, y su peso en el plan de estudios).

Por lo que se refiere a la enseñanza 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 lo tanto, hay una mayor variación que en la educación primaria. El porcentaje para Albania se encuentra en la parte inferior del intervalo (10,2 %), mientras que el de Estonia (19,1 %) y Francia (19,3 %) están en la parte superior.

Solo unos pocos sistemas educativos están fuera de ese rango. Noruega tiene la menor proporción de tiempo asignado a lenguas extranjeras (8,5 %). En ese país, solo una lengua extranjera es obligatoria en la enseñanza 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 el CLIL como enfoque docente en todas las escuelas o en algunos grados de la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo (Comunidad germanófona de Bélgica, Bulgaria<sup>(83)</sup>, Luxemburgo y Malta). Una excepción

83 En los dos últimos grados de la enseñanza obligatoria a tiempo completo, que corresponden a los dos primeros años de la enseñanza secundaria superior, los datos se refieren a la vía que proporciona un

a esto es Liechtenstein (Gymnasium) (20,1 %), donde el CLIL no se proporciona en esos grados. Al igual que en la enseñanza primaria, Luxemburgo destaca: El 37,2 % (*enseignement secondaire général*) y el 44,2 % (*enseignement secondaire classique*) del tiempo total de instrucción se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras.



%	SER FR	SER de	SER NL	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	RRH	¿POR	¿POR	LV	¿QUE	LU 1	LU 2	ENH	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	ENLA	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	¿POR	¿POR	U	U	AM	MK	ND	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

Figura 48 Figura E4: Tiempo de instrucción asignado a lenguas extranjeras como asignatura obligatoria, como proporción del tiempo total de instrucción en la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo, 2020/2021

### Notas explicativas

Los datos corresponden al tiempo de instrucción (establecido por las autoridades educativas de alto nivel) asignados a todas las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias impartidas a todos los estudiantes, dividido por el tiempo total de instrucción para todas las asignaturas del plan de estudios obligatorio, multiplicado por 100.

Flexibilidad horizontal: las autoridades educativas de alto nivel determinan el tiempo total de instrucción para un grupo de (o todas) asignaturas dentro de un grado específico. Las escuelas/autoridades locales tienen la libertad de decidir cuánto tiempo asignar a las materias individuales. Cuando esto se aplica a la mitad o más de la mitad de los grados de enseñanza primaria o secundaria general obligatoria a tiempo completo, se utiliza el símbolo específico ●. Cuando la flexibilidad horizontal se aplica a menos de la mitad de los grados de la enseñanza primaria o de la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo, esos grados quedan excluidos en el cálculo de los años teóricos. Esto se aplica a la Comunidad Francesa de Bélgica y Portugal en la enseñanza primaria.

### Notas específicas por país

Véanse las notas específicas por país a continuación de la figura E1.

aprendizaje intensivo de idiomas extranjeros.

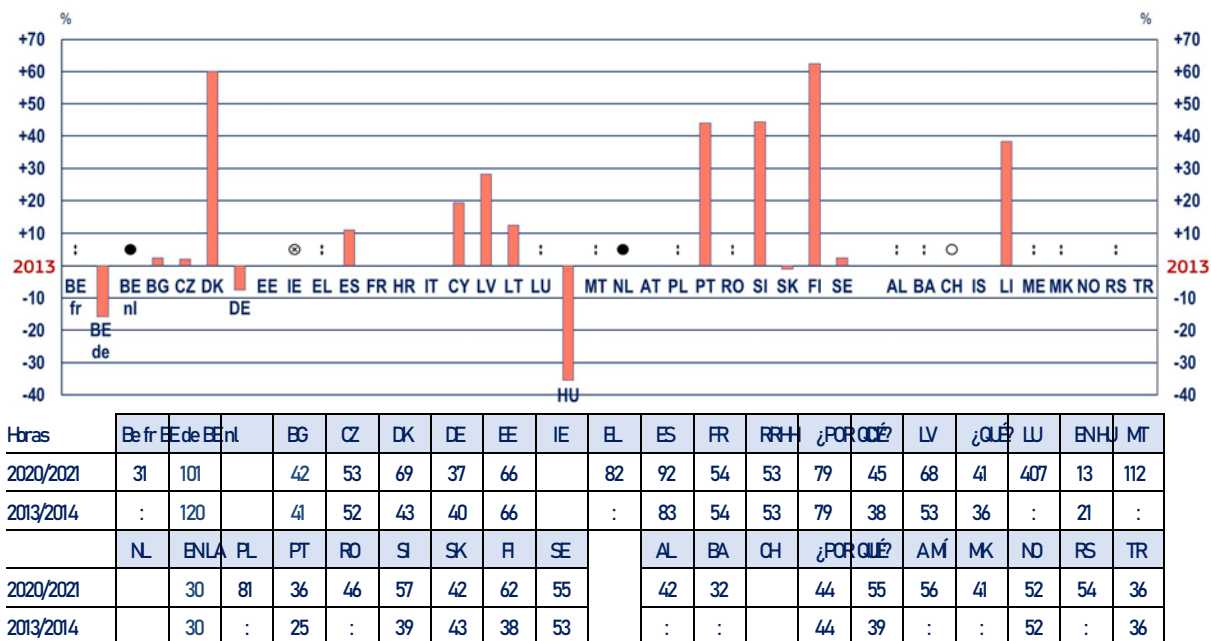
## **EN TODA EUROPA, EL TIEMPO DE INSTRUCCIÓN DEDICADO A LENGUAS EXTRANJERAS SIGUE SIENDO RELATIVAMENTE ESTABLE.**

La figura E5 muestra los cambios (en porcentajes) en el tiempo mínimo de instrucción recomendado por año nocional <sup>(84)</sup> asignado a las lenguas extranjeras enseñadas como asignaturas obligatorias a todos los estudiantes en 2020/2021 en comparación con 2013/2014, utilizados como referencia. Esta cifra se centra en la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo. Una comparación entre los dos años de referencia solo puede llevarse a cabo para un poco menos de dos tercios de los sistemas educativos; en las notas que figuran a continuación del gráfico figuran explicaciones específicas por país sobre cuestiones de comparabilidad.

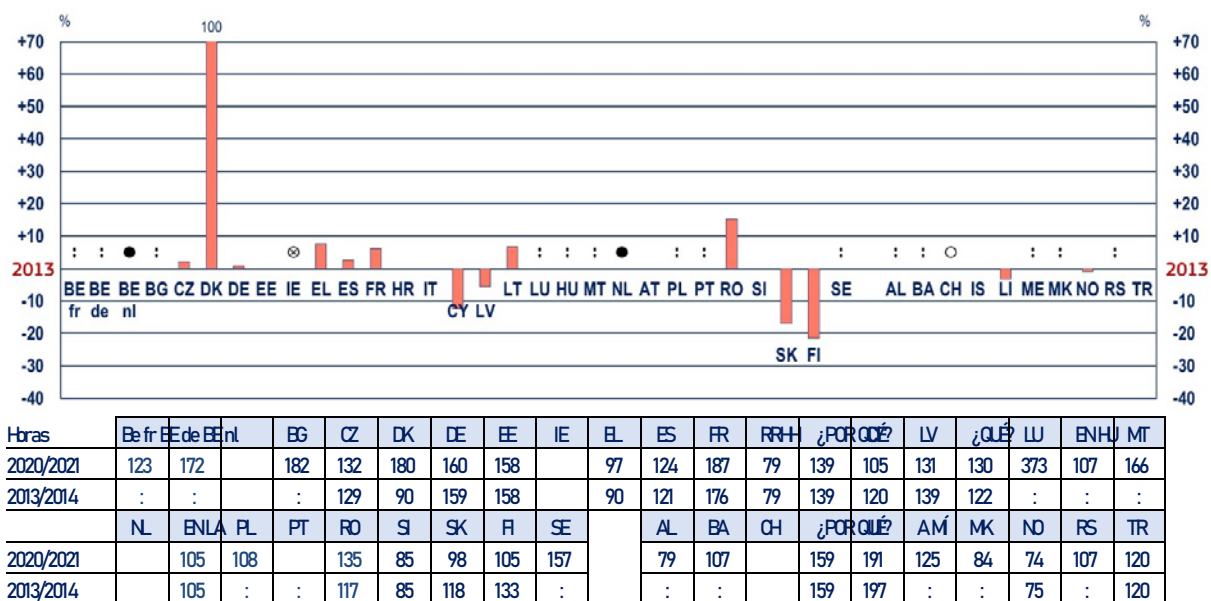
---

84 La cantidad total de tiempo de enseñanza por año teórico corresponde a la cantidad total de tiempo de enseñanza para la educación primaria/la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo dividida por el número de grados en la enseñanza primaria/la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo.

(a) Educación primaria



(B) Enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo



Flexibilidad horizontal      Tiempo de instrucción definido a nivel de cantón      Ninguna lengua extranjera obligatoria

Fuente: Eurydice.

Figura 49 Figura E5: Cambios (en porcentajes) en el tiempo mínimo de instrucción recomendado por año teórico asignado a lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias entre 2013/2014 y 2020/2021

Notas explicativas

Esta cifra muestra la diferencia, expresada en porcentaje, entre el tiempo de instrucción dedicado a las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en 2020/2021 y el tiempo de instrucción dedicado a las lenguas extranjeras como materias obligatorias en 2013/2014, utilizado como referencia.

Los cuadros de datos en las cifras presentan el número de horas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias por año nocional en 2020/2021 y 2013/2014. El tiempo de instrucción por año teórico en la enseñanza primaria/la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo corresponde a la cantidad total de tiempo de enseñanza en ese período de educación dividida por el número de años en la enseñanza primaria/la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo.

No se puede realizar una comparación entre todos los sistemas educativos debido a la falta de datos en 2013/2014 o a diferencias en la metodología utilizada para recopilar datos entre los dos años de referencia. En ambos casos, el símbolo «:» se muestra para 2013/2014 en los cuadros y cifras, y se proporciona información detallada en las notas específicas por país <sup>(85)</sup>.

Flexibilidad horizontal: las autoridades educativas de alto nivel determinan el tiempo total de instrucción para un grupo de (o todas) asignaturas dentro de un grado específico. Las escuelas/autoridades locales tienen la libertad de decidir cuánto tiempo asignar a las materias individuales. Cuando esto se aplica a la mitad o más de la mitad de los grados de enseñanza primaria o secundaria general obligatoria a tiempo completo, se utiliza el símbolo específico ●. Cuando la flexibilidad horizontal se aplica a menos de la mitad de los grados de la enseñanza primaria o de la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo, esos grados quedan excluidos en el cálculo de los años teóricos. Esto se aplica a la Comunidad Francesa de Bélgica y Portugal en educación primaria en 2020/2021.

### Notas específicas por país

Las notas específicas por país que figuran a continuación se refieren principalmente a cuestiones de comparabilidad entre los dos años de referencia. En el gráfico E1 se ofrecen notas adicionales específicas por país sobre cuestiones más generales.

Bélgica (BE fr): hay una diferencia en la metodología (codificación diferente).

Bélgica (BE de) y Suecia: existe 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 flexibilidad horizontal.

Bulgaria: existe una diferencia en la metodología (codificación diferente para los sujetos que informan en la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo).

Grecia: desde 2016/2017, solo ha habido un solo tipo de escuela primaria de todo el día. Se ha eliminado la distinción entre las escuelas que aplican el plan de estudios ordinario y las escuelas que aplican el plan de estudios revisado unificado. El horario diario y el número de horas de instrucción también han cambiado. Por lo tanto, la comparación no es posible en el nivel de la educación primaria.

Luxemburgo: hay una diferencia en la metodología (codificación diferente para las lenguas nacionales).

En Malta: hay una diferencia en la metodología (diferentes enfoques utilizados para informar los horarios de invierno y verano).

En Hungría: hay una diferencia en la metodología (diferente alcance).

Polonia: hay 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 enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo hubo flexibilidad horizontal en los tres primeros grados y no se enseñaron lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en los últimos tres grados. Por lo tanto, no se puede hacer ninguna comparación con los datos 2013/2014.

República Checa: hay una diferencia en la metodología (cambio en la presentación de informes de un período escolar en la 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 enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo.

---

85 Para obtener datos completos sobre el tiempo de instrucción en las escuelas para 2013/2014, consulte el informe Eurydice 2015 sobre este tema (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015).

En la enseñanza primaria, no hay o casi ningún cambio en aproximadamente la mitad de los sistemas educativos para los que es factible la comparación. Las variaciones muy pequeñas pueden simplemente resultar de las fluctuaciones en el número de días de instrucción, dependiendo, por ejemplo, de cuando las vacaciones cayeron durante todo el año y de la disposición específica del año escolar.

Entre los países con 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 aproximadamente el 10 % y el 20 % en España, Chipre y Lituania; en Letonia, Portugal, Eslovenia y Liechtenstein, el aumento osciló entre aproximadamente el 30 % y el 45 %; por último, en 2020/2021, en Dinamarca y Finlandia el tiempo de instrucción dedicado a lenguas extranjeras había aumentado en más de un 50 % en comparación con 2013/2014.

El tiempo de instrucción disminuyó en solo tres sistemas educativos (la Comunidad de habla alemana de Bélgica, Alemania y Hungría). En Hungría, el plan de estudios nacional experimentó cambios sustanciales, lo que dio como resultado que se asignara más tiempo de instrucción a materias flexibles seleccionadas por escuelas individuales, que están excluidas del ámbito de este análisis. Sin embargo, la Comunidad de habla alemana de Bélgica sigue siendo una de las que ofrecen más tiempo de instrucción para la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza primaria (véase el gráfico E1).

En la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo, al igual que se observó en la enseñanza primaria, el número de países con un cambio notable (es decir, igual o superior al 3 %) es bastante similar al número de países con ningún cambio o casi ningún cambio. Sin embargo, cuando existen diferencias notables, generalmente son más pequeñas que las de la educación primaria. El número de países que aumentan o disminuyen el tiempo de instrucción para la enseñanza de idiomas extranjeros en la enseñanza secundaria general obligatoria a tiempo completo es aproximadamente similar.

En Chipre, Eslovaquia y Finlandia, la disminución del tiempo de instrucción dedicado a las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias oscila entre aproximadamente el 10 % y el 20 %. El tiempo de instrucción asignado al aprendizaje de idiomas extranjeros aumentó notablemente en cinco países (Dinamarca, Grecia, Francia, Lituania y Rumanía). Hubo un aumento particularmente fuerte (100 %) en Dinamarca. En ese país, se ha hecho obligatorio que todos los estudiantes aprendan un segundo idioma extranjero, mientras que antes de aprender un segundo idioma se identificó como opcional en el plan de estudios (véase el gráfico B3).

Pocos países muestran la misma tendencia en ambos niveles educativos. Entre ellos, el cambio más sustancial ocurrió en Dinamarca, donde el tiempo de instrucción aumentó. Por el contrario, en Chipre, Letonia y, en particular, Finlandia, el número de horas dedicadas a la enseñanza de idiomas extranjeros aumentó en la enseñanza primaria y disminuyó en los grados obligatorios de la enseñanza secundaria general.

## **AL FINAL DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA, SE ESPERA QUE LOS ESTUDIANTES ALCANCEN EL NIVEL B2 EN LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA Y EL NIVEL B1 EN EL SEGUNDO.**

El MCER es un marco para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de idiomas desarrollado por el Consejo de Europa. El MCER describe el dominio del idioma extranjero en una escala de seis puntos: A1 y A2 (usuarios básicos), B1 y B2 (usuarios independientes) y C1 y C2 (usuarios competentes). Las descripciones a escala de las competencias de comunicación (leer, escribir, escuchar y hablar) van acompañadas de un análisis detallado de los contextos comunicativos, temas, tareas y propósitos. Este marco permite comparar pruebas y exámenes entre lenguas y fronteras nacionales. También proporciona una base para reconocer las competencias y cualificaciones lingüísticas, facilitando así la movilidad educativa y profesional (Consejo de Europa, 2020). La Recomendación del Consejo de 2019 sobre un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas recomienda que se refuerce el uso del MCER «especialmente para inspirar la evolución de los planes de estudios, las pruebas y la evaluación de lenguas» <sup>(86)</sup>.

---

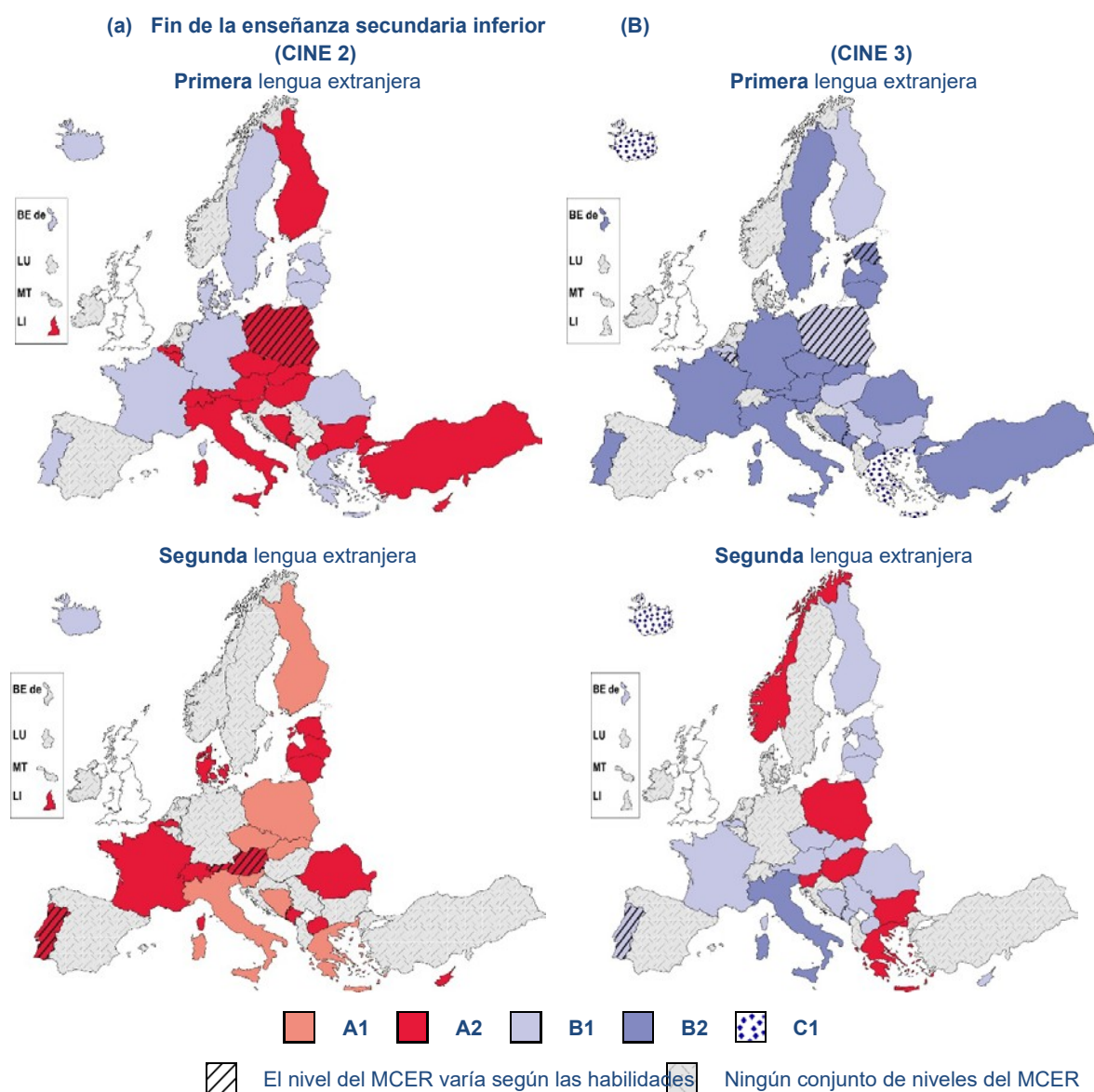
86 Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, sobre un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (DO C 189 de 5.6.2019, p. 18).



La Figura E6 muestra los niveles mínimos de logro esperados para la primera y segunda lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias (para todos los estudiantes) en dos puntos de referencia: el final de la enseñanza secundaria inferior y el final de la enseñanza secundaria superior general. Actualmente, alrededor de dos tercios de los sistemas educativos europeos en los que el aprendizaje de lenguas extranjeras es obligatorio utilizan el MCER para establecer los niveles mínimos de nivel de dominio de las lenguas extranjeras en estos dos puntos de referencia. Esto se aplica comúnmente tanto a la primera lengua extranjera obligatoria como a la segunda lengua extranjera obligatoria.

Al comparar los niveles de logro de la primera y la segunda lenguas extranjeras en el mismo punto de referencia, generalmente se espera que el logro de los estudiantes sea mayor para la primera lengua extranjera que para la segunda. Al final de la enseñanza secundaria inferior, el nivel mínimo varía generalmente entre A2 y B1 para el primer idioma y entre A1 y A2 para el segundo en casi todos los sistemas educativos. Al final de la enseñanza secundaria superior general, la mayoría de los países europeos definen B2 como el nivel mínimo de logro para la primera lengua extranjera y B1 como el nivel mínimo de logro para la segunda lengua extranjera. En el caso de la segunda lengua (al final de la enseñanza secundaria general superior), los niveles de formación lingüística varían más ampliamente en toda Europa: desde A2 en Bulgaria, Grecia, Hungría, Polonia, Eslovenia y Noruega hasta Islandia C1. Solo dos países establecen el nivel mínimo de logro en los niveles de usuario de idiomas avanzados o competentes (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 esperados 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 enseñanza secundaria inferior. Una tendencia similar se encuentra en seis sistemas educativos (la Comunidad flamenca de Bélgica, Italia, Rumanía, Finlandia, Islandia y Serbia) al final de la enseñanza secundaria superior general.



Fuente: Eurydice.

Figura 50 Figura E6: Nivel mínimo previsto de realización para la primera y segunda lenguas extranjeras al final de la enseñanza secundaria superior inferior y general (CINE 2–3), 2021/2022

### Notas explicativas

Esta cifra muestra el nivel mínimo previsto de realización de las primeras y segundas lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias. Más concretamente, cubre el nivel mínimo de logro establecido como resultado del aprendizaje por las autoridades educativas de alto nivel. El MCER se utiliza para expresar los niveles de logro. 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 MCER varía en función de las cuatro competencias principales (lectura, escucha, escritura y habla), en la figura se indica el nivel de logro establecido para la mayoría de las cuatro competencias; cuando el nivel de logro de dos habilidades principales (por ejemplo, lectura y escucha) difiere del conjunto de las dos habilidades principales restantes (por ejemplo, escritura y habla), el nivel mínimo de logro se muestra en la figura. En todos estos casos, se proporciona información complementaria en las notas específicas por país.

Ningún conjunto de niveles del MCER: esta categoría abarca tres situaciones diferentes: 1) El aprendizaje de lenguas extranjeras (primera o segunda lengua extranjera) no es obligatorio en la enseñanza secundaria superior inferior o general; (2) el MCER no se utiliza para definir el nivel de logro; y (3) no se define ningún nivel mínimo de logro en el plan de estudios. En el texto se facilita información específica por país.

Para las definiciones de «Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)», «lengua extranjera» y «Clasificación Internacional Uniforme de la Educación (CINE)», véase el glosario.

### Notas específicas por país

**Bélgica (BE fr):** al final de la enseñanza secundaria superior general, para la primera lengua extranjera los niveles del MCER varían en función de las cuatro competencias principales: B1 para escuchar, escribir y hablar; y B2 para las habilidades de lectura.

**De Estonia:** al final de la enseñanza secundaria superior general, para la primera lengua extranjera los niveles del MCER varían en función de las cuatro competencias principales: B2 para leer, escuchar y hablar; y B1 por escribir.

**Francia:** al final de la enseñanza secundaria inferior, para la segunda lengua extranjera, A2 es el nivel esperado de logro en al menos dos de las habilidades lingüísticas.

**Austria:** al final de la enseñanza secundaria inferior, para el segundo idioma extranjero, se establecen diferentes niveles para dos tipos de habilidades para hablar: A2 está configurado para la producción de habla, mientras que A1 es necesario para la interacción del habla. Al final de la enseñanza secundaria superior general, el nivel del MCER varía en función del número de años durante los cuales los estudiantes han aprendido su segunda lengua extranjera obligatoria (4 o 6 años), o la principal habilidad en cuestión (después de 6 años, B2 para la lectura y B1 para escuchar, hablar y escribir; y después de 4 años, B1).

**Portugal:** al final de la enseñanza secundaria inferior, se espera que los estudiantes de segunda lengua extranjera alcancen el nivel A2 en francés y alemán; en español, el nivel depende de la habilidad (B1 para leer y escuchar; y A2 para hablar y escribir).

**Polonia:** los niveles del MCER varían en función de las cuatro competencias principales para la primera lengua extranjera: A2 para las habilidades de habla y escritura y B1 para las habilidades de lectura y escucha al final de la educación secundaria inferior; y B1 para las habilidades de habla y escritura y B2 para las habilidades de lectura y escucha al final de la educación secundaria superior general.

Una comparación de los niveles mínimos de logros establecidos para los estudiantes de lenguas extranjeras al final de la enseñanza secundaria inferior y la enseñanza secundaria superior general muestra, como cabría esperar, que existe una tendencia común a que los niveles de logro sean más altos al final de la enseñanza secundaria superior general que al final de la enseñanza secundaria inferior. Existe una expectativa general de que los estudiantes progresarán más con más estudios. Esto se aplica tanto a la primera lengua extranjera como a la segunda lengua extranjera.

La mayoría de los países establecen las mismas normas mínimas para las cuatro principales habilidades de comunicación (escuchar, hablar, leer y escribir). Sin embargo, en la Comunidad Francesa de Bélgica, Estonia, Austria, Polonia y Portugal, se asignan diferentes niveles mínimos de realización a competencias específicas (véanse las notas específicas por país). De esta diversidad no surge ninguna tendencia clara. Por ejemplo, al final de la enseñanza secundaria superior general, la Comunidad Francesa de Bélgica fija el nivel de logros en B1 para las habilidades de escucha, escritura y habla y B2 para las habilidades de lectura para la primera lengua extranjera, mientras que en Estonia se establece en B2 para leer, escuchar y hablar y B1 para la escritura.

Las variaciones en el nivel mínimo de logro también pueden depender de los idiomas estudiados. Este es el caso de Portugal y Finlandia. En Portugal, los estudiantes pueden estudiar francés, alemán o español como segunda lengua. Al final de la educación secundaria inferior, se espera que los estudiantes alcancen A2 en francés y alemán, mientras que en español el nivel que se espera que los estudiantes alcancen depende de la habilidad (B1 para leer y escuchar y A2 para hablar y escribir). En Finlandia, el nivel mínimo de realización del inglés aprendido como primera lengua extranjera es superior al de otras lenguas (es decir, B1 al final de la enseñanza secundaria inferior y B2 al final de la enseñanza secundaria superior general).

Tres razones principales pueden explicar por qué no se establece un nivel de logro del MCER en algunos sistemas educativos.

En primer lugar, el aprendizaje de lenguas extranjeras (para la primera o la segunda lengua extranjera) puede no ser obligatorio en la enseñanza secundaria superior inferior o general. Este es el caso de Irlanda, donde ninguna lengua extranjera es obligatoria. También se aplica a la Comunidad Francesa de Bélgica, Alemania, España, Croacia, Suecia y Albania, donde en ningún momento de la enseñanza secundaria es obligatoria una segunda lengua extranjera para todos los estudiantes. En Bulgaria, Hungría y Noruega, una segunda lengua extranjera es obligatoria para todos solo en la enseñanza secundaria superior general, mientras que en Dinamarca es obligatoria solo en la enseñanza secundaria inferior. En Malta, ninguna lengua extranjera es obligatoria en los dos últimos años de la enseñanza secundaria superior general.

En segundo lugar, el MCER no puede utilizarse para definir el nivel de realización. Esto se aplica a España y Croacia, donde solo una lengua extranjera es obligatoria, y a Luxemburgo, Malta y los Países Bajos, donde dos lenguas extranjeras son obligatorias. En Noruega y Türkiye, el uso del MCER para definir los niveles de realización depende de la lengua extranjera de que se trate (el segundo para Noruega y el primero para Türkiye). Un enfoque mixto similar se encuentra en Dinamarca, Suiza, Liechtenstein y Serbia, donde el uso del MCER depende del nivel de educación (se utiliza al final de la educación secundaria inferior en los tres primeros países y al final de la educación secundaria superior general en el último).

Por último, en Albania, para la primera lengua extranjera obligatoria no se define un nivel mínimo de realización en el plan de estudios (no hay una segunda lengua extranjera obligatoria).

## SECCIÓN II — MEDIDAS DE APOYO A LAS PRUEBAS Y AL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

El tiempo de instrucción asignado a idiomas extranjeros, un tema que se discute en la Sección I de este capítulo, es el tiempo dedicado a proporcionar oportunidades de aprendizaje formal para los estudiantes en un contexto escolar. Las pruebas y la adopción de medidas de apoyo al aprendizaje de idiomas, que son el foco de esta segunda sección, son otras dimensiones importantes del proceso de aprendizaje/enseñanza.

Las pruebas pueden tomar muchas formas, que están moldeadas en gran medida por sus propósitos: puede ser diagnóstico, formativo o sumativo<sup>(87)</sup>. La Recomendación del Consejo de 2019 sobre un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas apoya el «uso de una combinación» de estas tres formas de evaluación<sup>(88)</sup>.

En esta sección se examinan las pruebas sumarias de lengua extranjera que dan lugar a un certificado al final de la enseñanza secundaria general (véase el gráfico E7). El debate se centra en la diversidad de lenguas extranjeras para las que se dispone de esas pruebas. Esto está estrechamente relacionado 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 las lenguas al final de la educación preescolar o al comienzo de la educación primaria. Se centra en la evaluación del idioma de la escolarización, que puede ser una lengua extranjera para algunos estudiantes (por ejemplo, estudiantes migrantes recién llegados) (véase el gráfico E8).

Las medidas de apoyo al aprendizaje de idiomas que se examinan en esta sección (véase el gráfico E9) se limitan a las dirigidas a los estudiantes migrantes recién llegados en la enseñanza primaria y secundaria inferior, que corresponde a la educación obligatoria en la mayoría de los países. La Recomendación del Consejo de 2019 sobre 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<sup>(89)</sup>.

Todos los indicadores de esta sección se basan en datos recopilados a través de la red Eurydice, que abarcan 39 sistemas educativos en 37 países<sup>(90)</sup>.

### EXISTEN PRUEBAS NACIONALES PARA ENTRE 6 Y 12 IDIOMAS EXTRANJEROS EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES

La figura E7 muestra las lenguas extranjeras que se prueban a través de pruebas nacionales que conducen 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 realizadas bajo su

---

87 Las evaluaciones diagnósticas son evaluaciones previas que proporcionan a los instructores información sobre los conocimientos previos, entendimientos y conceptos erróneos de los alumnos antes de la introducción de un nuevo concepto o actividad. La evaluación diagnóstica también se puede utilizar para establecer una base de referencia para cuánto crecimiento académico ha ocurrido en el momento en que se completa la lección. «Las evaluaciones sumativas son evaluaciones de los estudiantes... que ocurren a menudo (pero no siempre) al final de un curso, módulo o unidad para medir qué tan bien los estudiantes han cumplido los objetivos de la instrucción». «La evaluación formativa no se refiere al tipo de evaluación del estudiante, sino al momento de esa evaluación» (McComas, 2014). Se llevan a cabo durante la instrucción. Proporcionan retroalimentación a los estudiantes y profesores sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje con el fin de mejorarlo y ayudar a los estudiantes a mejorar su rendimiento académico.

88 Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, sobre un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (DO C 189 de 5.6.2019, p. 21).

89 No lo sé.

90 Para más información sobre la cobertura nacional de este informe, véase la introducción al informe.



## Notas explicativas

El alcance de esta cifra solo se refiere a las pruebas nacionales que dan lugar a un certificado al final de la enseñanza secundaria general. Los idiomas extranjeros enumerados pueden no afectar a toda la población escolar en este nivel educativo, ya que las lenguas extranjeras probadas a través de pruebas nacionales pueden diferir según los itinerarios educativos.

Las lenguas extranjeras se enumeran en orden descendente, de acuerdo con el número de sistemas educativos que los prueban a través de pruebas nacionales. Cuando el número de idiomas enumerados es el mismo, los idiomas se ordenan de acuerdo con su código ISO (ISO 639-3) (ver <https://iso639-3.sil.org/>, último acceso: 11 de julio de 2022).

Las lenguas oficiales de la UE se muestran cuando se someten a pruebas en al menos dos sistemas educativos; todos los demás idiomas se muestran cuando se prueban en al menos tres sistemas educativos. Todas las lenguas que no se muestran se marcan como «otros» en la figura y se especifican en las notas específicas por país.

Para las definiciones de «lengua extranjera», «Clasificación Internacional Uniforme de la Educación (CINE)» y «prueba nacional», véase el glosario.

## Notas específicas por país

Bélgica (BE de): no existe una prueba nacional, pero todos los estudiantes del último año de enseñanza secundaria superior participan en el examen *diplôme d'études en langue française* (diplôme d'études en langue française) y reciben un certificado si aprueban la prueba.

Alemania: los exámenes *Abitur* (calificación general de acceso a la enseñanza superior) son establecidos por autoridades educativas de alto nivel en casi todos los *Länder*. Las lenguas pueden variar entre los Länder.

Francia: «Otro» incluye albanés, amhárico, armenio, bambara, vasco, bereber Tachelhit, bereber Kabyle, bereber Riffian, bretón, búlgaro, catalán, camboyano, corso, criollo, fula, galo, hausa, hindi, indonesio-malasio, coreano, laosiano, macedonio, malgache, melanesio, noruego, occitano, lenguas regionales de Alsacia y Mosela (conocidos como dialectos de Alsacia y Moselle), Swahili, Tahitian, Tamil, Vietnam, Valis y Futu.

En Hungría: cualquier idioma que se enseña en la escuela puede ser probado en el *examen de matura* (prueba nacional al final de la educación secundaria). Las lenguas extranjeras enumeradas son las que se probaron en 2020/2021.

Austria: «Otros» incluye bosnio, croata y serbio.

En Finlandia: «Otros» incluye lenguas sami (Norte, Skolt e Inari).

Noruega: «Otros» incluyen albanés, amárico, bosnio, cantonés, dari, filipino, hindi, islandés, coreano, kurdo (sorani), lule sami, sami del norte, oromo, panjabi, pasto, serbio, lengua de signos, somalí, sami meridional, tamil, tailandés, tigrinya, urdu y vietnamita.

La mayoría de los países con exámenes nacionales que conducen a un certificado al final de la prueba de educación secundaria general entre 6 y 12 idiomas extranjeros. En tres países, a saber, Alemania, Francia y Noruega, el número de lenguas extranjeras probadas es excepcionalmente elevado: 24, 60 y 45 idiomas extranjeros, respectivamente.

## EXISTE UNA RECOMENDACIÓN O REQUISITO PARA PONER A PRUEBA EL IDIOMA ESCOLAR DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS EN POCO MENOS DE LA MITAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.

Dominar el idioma de la escolarización es clave para que cualquier estudiante tenga un buen desempeño en la escuela. Además, ahora se reconoce que para aprender con éxito los estudiantes necesitan desarrollar competencias lingüísticas que «van más allá del lenguaje espontáneo y generalmente informal utilizado en la vida social cotidiana» (Consejo de Europa, 2015, p. 10). El lenguaje específico utilizado en entornos académicos, a menudo referido como «lenguaje académico», difiere del lenguaje cotidiano de muchas maneras, con, por ejemplo, vocabulario especializado o oraciones complejas con conectores de cláusulas. Si bien el desarrollo de un alto nivel de competencia en el idioma de la escolarización puede ser un desafío para todos los estudiantes, lo es particularmente para aquellos que no hablan el idioma de la educación en casa (ver Figura A2).

También existe una creciente conciencia de que tener en cuenta las realidades lingüísticas y culturales de los estudiantes, cuando difieren de la lengua principal (y la cultura) de la escuela, tiene un efecto positivo en el bienestar y el rendimiento de los estudiantes en la escuela, especialmente en relación con el idioma de la escolarización (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019). Varias medidas concretas de apoyo, como la organización de clases de lengua materna (véase el gráfico E9) pueden ayudar a valorar las circunstancias lingüísticas y culturales específicas de los estudiantes y, de manera más general, contribuir a mejorar su rendimiento escolar (Siarova, 2022).

El documento de trabajo de los servicios de la Comisión que acompaña a la propuesta de Recomendación del Consejo sobre un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas aboga enérgicamente por «quebrar los silos del aprendizaje de idiomas» (Comisión Europea, 2018, p. 24), adoptando un enfoque más amplio para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas en la escuela. En esta perspectiva innovadora e inclusiva, también se recomienda la evaluación (y validación) de las competencias lingüísticas de los estudiantes (es decir, evaluar todas las lenguas que los estudiantes pueden (en parte) conocer).

En todos los países europeos, actualmente no hay recomendaciones ni requisitos impuestos por las autoridades educativas de alto nivel para que las escuelas realicen pruebas diagnósticas del repertorio lingüístico completo de los estudiantes, es decir, su idioma de escolarización, lengua materna, lenguas extranjeras, etc. Las pruebas diagnósticas existentes se centran exclusivamente en el idioma de la escolarización.

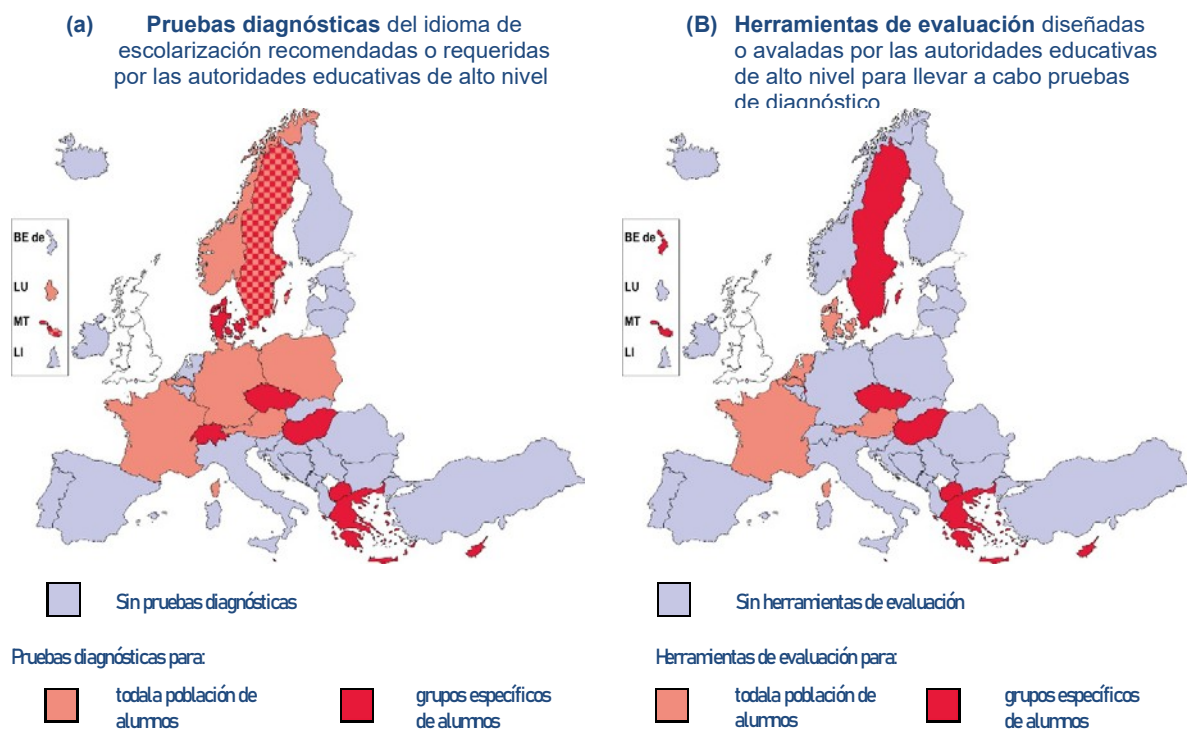
El objetivo de la figura E8 es mostrar si las autoridades educativas de alto nivel recomiendan o exigen que las escuelas realicen pruebas diagnósticas de la lengua de escolarización al final de la enseñanza preescolar o al comienzo de la educación primaria (mapa a)). También muestra si las autoridades educativas de alto nivel han diseñado o aprobado herramientas de evaluación para llevar a cabo estas pruebas (mapa b)). El final de la educación preescolar 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 todos los alumnos o solo a grupos específicos, por ejemplo, los alumnos migrantes recién llegados o aquellos con dislexia.

Como muestra el gráfico (mapa a)), las autoridades educativas de alto nivel de 16 sistemas educativos (de un total de 39) recomiendan o exigen que las escuelas realicen pruebas de diagnóstico de las competencias de los alumnos en el idioma de la escolarización al final de la educación preescolar o al comienzo de la educación primaria. La mitad de ellos prueban a todos los alumnos, mientras que la otra mitad solo prueban grupos específicos de alumnos. En Malta y Suecia, se recomienda (o se requiere) que las escuelas evalúen a toda la población de alumnos y categorías específicas de alumnos también.

Los inmigrantes recién llegados o los que no hablan el idioma de la escolarización son los grupos de alumnos más probados (Czequia, Grecia, Chipre, Malta, Suecia y Suiza). Otras categorías específicas de alumnos objeto de las pruebas de diagnóstico encuestadas son los alumnos de escuelas en las que más del 30 % de la población escolar procede de zonas vulnerables (Dinamarca); los que se identifican como grupos vulnerables, por ejemplo, los alumnos de la comunidad romaní o los repatriados griegos (Grecia); alumnos con dislexia (Hungría y Suecia); y los alumnos mayores de la edad escolar prevista (Macedonia del Norte).

Las autoridades educativas de alto nivel en la mayoría de los sistemas educativos en los que la evaluación de la competencia de los alumnos en el idioma de la escolarización es una recomendación o un requisito también han diseñado o aprobado herramientas de evaluación específicas. Las excepciones son Alemania, Luxemburgo, Polonia, Suiza y Noruega (mapa b)). Por el contrario, aunque no hay recomendación ni requisito para realizar pruebas de diagnóstico al final de la educación preescolar o al comienzo de la educación primaria (mapa a)), las autoridades educativas de alto nivel de la Comunidad germanófono de Bélgica y los Países Bajos han diseñado o respaldado herramientas de evaluación. Se dirigen a los alumnos cuya competencia en el idioma de la enseñanza es inferior al nivel A2 del MCER (Comunidad de habla alemana de Bélgica) y a los alumnos de 3 a 4 años (Países Bajos).





Fuente: Eurydice.

Figura 52 Figura E8: Pruebas de la lengua de escolarización al final de la educación preescolar (CINE 0) o al comienzo de la enseñanza primaria (CINE 1), 2021/2022

### Notas explicativas

Las pruebas que se centran en las habilidades de lectura solo se excluyen del alcance de la figura. «Toda la población de alumnos» se refiere a toda la población escolar de una edad determinada.

Para las definiciones de «prueba de diagnóstico», «Clasificación internacional estándar de la educación (CINE)» y «autoridad de nivel superior (educación)», véase el glosario.

### Nota específica por país

Bélgica (BE nl): la población de alumnos objetivo de la prueba KOALA es toda la población de alumnos de 5 años, excepto los alumnos migrantes recién llegados.

## UNA MINORÍA DE PAÍSES PROMUEVE O APOYA FINANCIERAMENTE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA DE LOS ESTUDIANTES MIGRANTES RECIÉN LLEGADOS

Los estudiantes migrantes recién llegados son un grupo específico de estudiantes que enfrentan un cierto número de desafíos. Estos se refieren al proceso de migración (por ejemplo, abandonar el país de origen y adaptarse a las nuevas normas del país de acogida), las circunstancias socioeconómicas y políticas generales del país de acogida (por ejemplo, los recursos dedicados a la educación) y la participación en la educación (por ejemplo, colocación inadecuada de calificaciones o provisión de idiomas, y falta de apoyo social y emocional). Para hacer frente a estos desafíos, la investigación aboga por un enfoque integral para proporcionar apoyo, incluidas medidas de apoyo al aprendizaje de idiomas, que tenga en cuenta las necesidades académicas, sociales y emocionales de los estudiantes migrantes recién llegados (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019).

No obstante, en el contexto del presente informe, que se centra en el aprendizaje de idiomas, se hace hincapié en las medidas de apoyo al aprendizaje de idiomas, en particular las promovidas o financiadas por las autoridades educativas de alto nivel. Las medidas de apoyo al aprendizaje de idiomas, que contribuyen al desarrollo de entornos de aprendizaje ricos en idiomas, son beneficiosas no solo para los estudiantes migrantes recién llegados, que a menudo no hablan el idioma de la escolarización, sino también para toda la población escolar (Comisión Europea, 2018).

Como muestra el gráfico E9, las autoridades educativas de alto nivel en casi todos los países apoyan financieramente o presionan menos una de las siguientes medidas de apoyo al aprendizaje de idiomas:

- clases adicionales en el idioma de la escolarización
- un plan de estudios adaptado (es decir, un plan de estudios cuyos requisitos estándar se han modificado)
- clases de lengua materna
- asistente docente en clase
- enseñanza de asignaturas bilingües (lengua materna e idioma de escolarización).

La medida de apoyo lingüístico más extendida, que se aplica en casi todos los países europeos, es la provisión de clases adicionales en el idioma de la escolarización durante el horario escolar. Por lo general, la provisión de tales clases es limitada en el tiempo. En Finlandia, es de una duración particularmente larga: los estudiantes pueden beneficiarse de ella durante 6 años desde el día en que comienzan la escuela. Solo Bulgaria, Polonia, Rumania, Eslovenia, Eslovaquia, Albania, Macedonia del Norte y Noruega no informan de dicha disposición. Sin embargo, estos países, excepto Albania y Noruega, organizan clases adicionales en el idioma de la escolarización fuera del horario escolar.

La provisión de clases adicionales en el idioma de la escolarización fuera del horario escolar es una medida de apoyo lingüístico promovida o financiada en poco menos de dos tercios de los sistemas educativos. En algunos de ellos, se proporciona apoyo para el aprendizaje de idiomas durante el verano. Este es, por ejemplo, el caso de Malta. El curso de verano 'Language to Go', organizado por la Unidad de Estudiantes Migrantes, está dirigido específicamente a estudiantes migrantes recién llegados y a aquellos con dificultades de aprendizaje en maltés o inglés.

En varios sistemas educativos, las autoridades educativas de alto nivel financian la provisión de clases adicionales en el idioma de la escolarización sin especificar si deben organizarse durante o fuera del horario escolar. Este es, por ejemplo, el caso de la Comunidad Flamenca de Bélgica, Estonia, Letonia y los Países Bajos. En Austria, el arreglo elegido para clases adicionales depende de los resultados de los estudiantes en la prueba de competencia del idioma alemán: aquellos que requieren mucho apoyo se enseñan fuera del horario escolar, mientras que los que necesitan apoyo moderado reciben lecciones adicionales dentro del horario escolar.

Además de las clases complementarias en el idioma de la escolarización, la introducción de un plan de estudios adaptado es otra medida de apoyo ampliamente disponible para los estudiantes migrantes recién llegados en toda Europa. Está vigente en algo más de la mitad de los países encuestados.

Con un poco más de un tercio de los países que informan que promueven o apoyan financieramente la enseñanza de la lengua materna de los estudiantes migrantes recién llegados, es una medida menos popular. En algunos casos, esta disposición depende del país de origen de los estudiantes o de la existencia de acuerdos bilaterales entre el país de acogida y el país de origen (por ejemplo, Chequia 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 la lengua materna depende de los Länder y de las comunidades autónomas, respectivamente.

En poco menos de un tercio de los sistemas educativos, los asistentes de enseñanza se utilizan en las aulas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes migrantes recién llegados. También cabe señalar que el trabajo de los asistentes de enseñanza no se limita necesariamente a ayudar a los estudiantes migrantes recién llegados; puede estar disponible para todos los estudiantes que necesiten apoyo. Este es, por ejemplo, el caso de Finlandia.



# REFERENCIAS

Bergroth, M., Dražnik, T., Llompart Esbert, J., Pepiot, N., van der Worp, K. y Sierens, S. (2022), *formación de profesores lingüísticamente sensible: Conjunto de herramientas para tareas de reflexión e investigación de acción* (<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022021018583>), última consulta: 13 de julio de 2022.

Council of Europe (1992), *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (ECRML)*, *European Treaty Series*, n.º 148 (<http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm>), última consulta: 20 de mayo de 2022.

Consejo de Europa (2015), *La dimensión lingüística en todas las materias: Un manual para el desarrollo curricular y la formación del profesorado* (<https://www.ecml.at/coe-docs/language-dimensions-subjects-EN.pdf>), consultado por última vez: 17 de mayo de 2022.

Consejo de Europa (2020), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación — Volumen complementario*, Consejo de Europa Publishing, Estrasburgo (<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>), última consulta: 30 de noviembre de 2021.

EACEA (Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura) (2015), *Resumen comparativo del tiempo de instrucción anual recomendado en la enseñanza obligatoria a tiempo completo en Europa* (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8a70d336-9f16-4907-8908-d44d3cc690fe/language-en>), último acceso: 30 de enero de 2023.

Comisión Europea (2012), *Primera encuesta europea sobre competencias lingüísticas: Informe final*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/42ea89dc-373a-4d4f-aa27-9903852cd2e4>), última consulta: 6 de julio de 2022.

European Commission (2013), *Estudio sobre la educación de los niños migrantes recién llegados* (<http://bookshop.europa.eu/en/study-on-educational-support-for-newly-arrived-migrant-children-pbNC3112385/>), último acceso: 12 de noviembre de 2021.

European Comisión (2018), documento de trabajo de los servicios de la Comisión que acompaña a la propuesta de recomendación del Consejo sobre un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, COM(2018) 272 final (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=SWD%3A2018%3A174%3AFIN>)), consultado por última vez: 15 de diciembre de 2022.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015), *Lenguas en la Educación Secundaria: Una visión general de las pruebas náuticas en Europa: 2014/15*, Informe Eurydice, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017), *Datos clave sobre la enseñanza de lenguas en la escuela en Europa — edición 2017*, Informe Eurydice, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018), *La estructura de los sistemas educativos europeos 2018/19: Diagramas esquemáticos*, Eurydice — *Facts and Figures*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

European Commission/EACEA/Eurydice (2019), *Integración de los estudiantes de origen migrante en los schools en Europa: Políticas y medidas nacionales*, informe Eurydice, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

## Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2020), *La estructura de los sistemas educativos europeos 2020/21: Diagramas esquemáticos*, Eurydice — Facts and Figures, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021.a), *Recomendado tiempo anual de instrucción en educación obligatoria a tiempo completo en Europa — 2020/21*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021b), *Indicadores estructurales para el seguimiento de los sistemas de educación y formación en Europa — 2021: Resumen de las principales reformas desde 2015*, Informe Eurydice, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021c), *Profesores en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar*, Informe Eurydice, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Gerken, M. (2022), *Facilitación de la aplicación de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias a través de la inteligencia artificial* (<https://rm.coe.int/min-lang-2022-4-ai-and-ecrml-en/1680a657c5>), última consulta: 18 de mayo de 2022.

MCComas, W. F. (ed.) (2014), *The Language of Science Education: Un glosario ampliado de términos clave a d conceptos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias* (<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-94-6209-497-0.pdf>), accedió por última vez: 8 de julio de 2022.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2019.a), *Resultados de TALIS 2018 (volumen I): Profesores y líderes escolares como aprendices de por vida*, OECD Publishing, Paris ([https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i\\_1d0bc92a-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en)), accedió por última vez a: 18 de mayo de 2020.

Siarova, H. (2022), *Intervenciones educativas que apoyan a los niños migrantes y desplazados recién llegados en sus necesidades de aprendizaje de idiomas*, Informes ad hoc NESET, n.º 2/2022 ([https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2022/09/NESET\\_AHQ\\_Languages.pdf](https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2022/09/NESET_AHQ_Languages.pdf)), consultado por última vez: 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 Uniforme de la Educación (CINE 2011)* (<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscd-2011-en.pdf>), última visita: 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

**Idioma académico: forma lingüística** específica que difiere léxica y gramaticalmente del lenguaje cotidiano, a menudo con vocabulario especializado o estructuras gramaticales particulares (por ejemplo, conectores de cláusulas) y se utiliza para varios fines específicos, como resumir, comparar y contrastar. Los estudiantes necesitan desarrollar sus habilidades lingüísticas académicas para aprender con éxito el contenido del plan de estudios ►.

**Certificado:** prueba oficial de un título otorgado a un estudiante después de completar una etapa particular o un curso completo de educación o formación. La concesión de certificados podrá basarse en diversas formas de evaluación; un examen final no es necesariamente un requisito previo.

**Lengua clásica:** una lengua antigua, como el griego clásico o el latín, que ya no se habla en ningún país y, por lo tanto, se enseña con fines distintos a la comunicación. Los objetivos de aprendizaje pueden incluir adquirir un conocimiento más profundo de las raíces de un lenguaje moderno que surgió de la lengua clásica en cuestión, leer y comprender textos originales en la literatura antigua, o familiarizarse con la civilización que utilizaba el lenguaje. En algunos currículos, las lenguas clásicas se consideran ► lenguas extranjeras.

**Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MCER):** marco para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de idiomas elaborado por el Consejo de Europa. Su principal objetivo es facilitar la transparencia y la comparabilidad en la oferta de educación y cualificaciones lingüísticas.

El MCER proporciona una descripción completa de las competencias necesarias para la comunicación en una lengua extranjera, los conocimientos y habilidades relacionados y los diferentes contextos de comunicación.

El MCER define seis niveles de competencia, desde «usuario básico» hasta «usuario competente»:

- A1 ('avance'),
- A2 ('fase de salida'),
- B1 («umbral»),
- B2 («ventaja»),
- C1 («habilidad operativa efectiva»)
- C2 ('maestría').

Permite medir el progreso de los estudiantes y usuarios de idiomas extranjeros (Consejo de Europa, 2020).

**Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguaje (CLIL):** término general para designar diferentes tipos de educación bilingüe o de inmersión. Se han definido dos tipos de CLIL en función del estado de las lenguas utilizadas para enseñar diferentes materias (distintas de las lenguas y su literatura/cultura).

**Tipo CLIL A:** disposición en la que se imparten diferentes materias en una lengua designada en el programa de estudios de nivel superior ► ► lengua extranjera. El número de asignaturas impartidas en el idioma extranjero puede variar. En algunos casos (caso 1), todas las materias (excepto las lenguas) se enseñan en el idioma extranjero. En otros (caso 2), algunas materias (distintas de las lenguas) se imparten en el idioma extranjero y otras se imparten en el idioma principal de la enseñanza en el país.

**Tipo CLIL B:** disposición en la que se imparten diferentes materias en una lengua ► regional o minoritaria, una lengua no territorial o una lengua estatal (en países con más de una lengua estatal) y otras materias (distintas de las lenguas) en una segunda lengua, que puede ser cualquier otra lengua. A diferencia de CLIL tipo A (caso 1), en CLIL tipo B, las materias que no sean idiomas siempre se enseñan en al menos dos idiomas. Junto con el método, incluidos dos idiomas, en algunos casos raros se utilizan tres (o más) lenguas para enseñar diferentes materias (por ejemplo, una lengua estatal, una lengua regional o minoritaria y una lengua extranjera).

**Desarrollo profesional continuo (CPD):** en el contexto de este informe, CPD se refiere a la formación formal en servicio realizada por profesores o directores a lo largo de su carrera que les permite ampliar, desarrollar y actualizar sus conocimientos, habilidades y actitudes. Incluye tanto la formación basada en la asignatura como la formación pedagógica. Se ofrecen diferentes formatos, como cursos, seminarios, observación entre pares y apoyo de redes de profesionales. En algunos casos, las actividades de la DPC pueden dar lugar a cualificaciones complementarias.

**Plan de estudios:** un documento de dirección oficial ► expedido por ► autoridades de alto nivel en los que se detallan los programas de estudio o cualquiera de los siguientes: contenido de aprendizaje, objetivos de aprendizaje, metas de logro, directrices sobre la evaluación de los alumnos o programas de estudios. Más de un tipo de documento de dirección puede estar en vigor en cualquier momento en un sistema educativo y estos pueden imponer diferentes niveles de obligación a las escuelas de cumplir.

**Prueba de diagnóstico:** Una prueba cuyo propósito es evaluar las fortalezas y áreas de desarrollo de un alumno. ... [es] un medio para descubrir qué nivel de apoyo o desafío necesitará el alumno. Una prueba de diagnóstico es a menudo un primer paso en el desarrollo de un plan de aprendizaje individual. Por lo general, se lleva a cabo cuando el alumno entra en su curso de estudio, y sus resultados a veces se denominan «comportamiento de entrada» o punto de partida del alumno (Wallace, 2015). Las pruebas diagnósticas pueden ser nacionales/estandarizadas o pueden ser definidas por las escuelas y los propios profesores.

**Itinerario educativo:** en algunos países, los estudiantes deben elegir un área de estudio especializada entre una variedad de opciones en el nivel secundario; por ejemplo, se les puede exigir que elijan entre estudios literarios y científicos, o entre diferentes tipos de escuelas, como Gymnasium o Realschule en Alemania. Este concepto solo se aplica a las escuelas convencionales. No intenta describir tipos muy específicos de provisión educativa, como ► CLIL, escuelas experimentales y escuelas de música.

Idioma extranjero: una lengua que se describe como tal en el plan de estudios ► establecido por las autoridades educativas de alto nivel. La descripción utilizada se basa en una definición relacionada con la educación, no relacionada con el estatus político de una lengua. Por lo tanto, ciertas lenguas consideradas como lenguas regionales o minoritarias desde una perspectiva política pueden incluirse en el plan de estudios como lenguas extranjeras. Del mismo modo, ciertas lenguas clásicas pueden considerarse lenguas extranjeras en ciertos planes de estudios. Las lenguas extranjeras también pueden denominarse «lenguas modernas» (para distinguir claramente estas lenguas de las lenguas clásicas), o la «segunda o tercera lengua» (a diferencia de la «primera lengua», que puede utilizarse para describir la ► lengua de escolarización en países con más de una lengua estatal).

**Profesor generalista:** un profesor (generalmente en educación primaria) que está calificado para enseñar todas (o casi todas) asignaturas en el plan de estudios, incluyendo ► lenguas extranjeras. Estos profesores pueden impartir enseñanza de idiomas extranjeros, independientemente de que hayan recibido o no una formación sobre el terreno.

**Idioma de origen:** el idioma que a menudo hablan en casa ► estudiantes de origen migrante. Se diferencia del ► idioma de la escolarización. En muchos casos, la lengua materna del estudiante es su lengua materna.

**Formación inicial del profesorado (ITE):** período de estudio y formación durante el cual los futuros profesores asisten a cursos académicos basados en materias y realizan una formación profesional (ya sea de forma simultánea o consecutiva) para adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para ser profesor. Este período termina cuando los futuros maestros califican como maestros.

**Clasificación Internacional Uniforme de la Educación (CINE):** la clasificación internacional de referencia para la organización de programas educativos y cualificaciones conexas por niveles y campos. Se elaboró para facilitar la comparación de las estadísticas e indicadores de educación entre los países sobre la base de definiciones uniformes e internacionalmente acordadas. La cobertura de la CINE se extiende a todas las oportunidades de aprendizaje organizadas y sostenidas para niños, jóvenes y adultos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, independientemente de las instituciones u organizaciones que las proporcionen o de la forma en que se impartan.

La clasificación actual — CINE 2011 (UNESCO UIS, 2012) — tiene nueve niveles, que comienzan en la CINE 0 (educación infantil temprana) y en la CINE 8 (nivel doctoral o equivalente).

El presente informe abarca cuatro niveles CINE (CINE 0-3), siendo la CINE 1-3 en el centro de la investigación. Las características clave de los niveles en cuestión son las siguientes.

#### CINE 0: educación en la primera infancia

Los programas de educación en la primera infancia suelen diseñarse con un enfoque holístico para apoyar el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional de los niños e introducir a los niños pequeños en la enseñanza organizada fuera del contexto familiar.

Los programas CINE 0 están dirigidos a niños menores de la edad de entrada en la CINE 1. Existen dos categorías de programas CINE 0: desarrollo educativo en la primera infancia y educación preescolar. El primero tiene contenidos educativos diseñados para niños más pequeños (en el rango de edad de 0 a 2 años), mientras que el segundo está diseñado para niños de 3 años a la edad en que comienzan la educación primaria.

#### CINE 1: educación primaria

La educación primaria ofrece actividades educativas y de aprendizaje típicamente diseñadas para permitir a los estudiantes desarrollar habilidades fundamentales en lectura, escritura y matemáticas (es decir, alfabetización y aritmética). Establece una base sólida para el aprendizaje y una sólida comprensión de las áreas centrales del conocimiento, y fomenta el desarrollo personal, preparando así a los estudiantes para la educación secundaria inferior. Proporciona aprendizaje básico con poca, si es que hay, especialización.

La edad habitual o legal de entrada no suele ser menor de 5 años o mayor de 7 años. Este nivel suele durar 6 años, aunque su duración puede variar de 4 a 7 años. La educación primaria suele durar hasta los 10 a 12 años.

#### CINE 2: educación secundaria inferior

Los programas en el nivel CINE 2, o en la educación secundaria inferior, generalmente se basan en los procesos fundamentales de enseñanza y aprendizaje que comienzan en la CINE 1. Por lo general, el objetivo educativo es sentar las bases para el aprendizaje permanente y el desarrollo personal, preparando a los estudiantes para más oportunidades educativas. Los programas de este nivel suelen organizarse en torno a un plan de estudios más orientado a las materias, introduciendo conceptos teóricos en una amplia gama de materias.

Algunos sistemas educativos pueden ofrecer programas de educación profesional en la CINE 2 para proporcionar a las personas habilidades relacionadas con el empleo.

CINE 2 comienza después de 4 a 7 años de educación CINE 1. Los estudiantes ingresan a CINE 2 típicamente entre las edades de 10 y 13 años (los 12 años son los más comunes).

#### CINE 3: educación secundaria superior

Los programas en el nivel CINE 3, o en la educación secundaria superior, generalmente están diseñados para estudiantes que terminan la educación secundaria en preparación para la educación terciaria o superior, o para proporcionar habilidades relevantes para el empleo, o ambos. Los programas de este nivel ofrecen a los estudiantes programas más basados en asignaturas, especialistas y en profundidad que en la educación secundaria inferior (CINE 2). Son más diferenciados, con una mayor gama de opciones y flujos disponibles.

Los programas CINE 3 pueden ser generales o profesionales. Algunos programas CINE 3 permiten el acceso directo a la CINE 4 o a la CINE 5, 6 o 7.

CINE 3 comienza después de 8 a 11 años de educación desde el comienzo de CINE 1. Los alumnos ingresan a este nivel típicamente entre las edades de 14 y 16 años. Los programas CINE 3 suelen terminar 12 o 13 años después del comienzo de la CINE 1 (o alrededor de los 17 o 18 años).

**Lengua como asignatura obligatoria:** cualquier lengua designada como asignatura obligatoria en el ► currículum u otros documentos de dirección elaborados por las autoridades de enseñanza superior. La expresión puede utilizarse para referirse a situaciones en las que todos los estudiantes de un programa educativo específico o en un grado específico deben aprender un idioma, o en el contexto particular de planes de estudios específicos para diferentes itinerarios educativos.



**Lengua como derecho:** cualquier lengua especificada en el plan de estudios ► u otros documentos de dirección elaborados por las autoridades educativas de primer nivel que los estudiantes tengan derecho a elegir como asignatura opcional. El derecho implica que las escuelas deben asegurarse de que proporcionan lo que el estudiante elige. En el contexto de las lenguas extranjeras y clásicas, la expresión puede utilizarse para referirse a situaciones en las que todos los estudiantes en un programa educativo específico o en un grado específico tienen derecho a elegir una lengua, o en el contexto particular de planes de estudios específicos para diferentes itinerarios educativos.

**Sensibilización lingüística en las escuelas:** noción que se refiere a un enfoque multilingüe y de toda la escuela que implica una estrategia lingüística integral que implica una reflexión continua sobre la dimensión lingüística en todas las facetas de la vida escolar y que propone un enfoque general de la enseñanza de todas las lenguas en las escuelas (la ► lengua de escolarización, ► lenguas de origen, ► lenguas extranjeras (incluidas ► lenguas clásicas), etc.). Se espera que este enfoque involucre a todos los maestros y líderes escolares e involucre a los padres, a otros cuidadores y a la comunidad local en general. En términos concretos, las escuelas conscientes del idioma valoran la diversidad lingüística de sus alumnos, reconocen sus habilidades lingüísticas anteriores y las utilizan como un recurso de aprendizaje. Las escuelas conscientes de las lenguas ayudan a los profesores a abordar el uso de lenguas específicas en sus respectivas áreas temáticas, entre otras cosas mediante la sensibilización sobre los diferentes registros lingüísticos y el vocabulario (Comisión Europea, 2018).

**Idioma de la escolarización:** una lengua que se utiliza para entregar el contenido del plan de estudios y, más ampliamente, para la comunicación dentro y fuera de la escuela, con las partes interesadas, como los padres y las autoridades educativas.

**Prueba nacional:** un ensayo/examen normalizado establecido por ► autoridades públicas de alto nivel y llevado a cabo bajo su responsabilidad. Las pruebas/exámenes estandarizados son cualquier forma de prueba que (1) requiere que todos los participantes del examen respondan a las mismas preguntas (o preguntas seleccionadas de un banco común de preguntas) y (2) se puntúen de manera estándar o consistente. Las pruebas o encuestas internacionales como SurveyLang no están dentro del ámbito de aplicación, ni tampoco se diseñan a nivel escolar, incluso si se han desarrollado sobre la base de un marco de referencia diseñado centralmente (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015).

**Recién llegados estudiantes migrantes:** los estudiantes nacidos fuera de su país de residencia actual de padres también nacidos fuera de su país de acogida que son en edad escolar o inferior (de acuerdo con la normativa nacional de educación obligatoria) y posteriormente ingresan a la educación formal en su país de acogida (Comisión Europea, 2013).

**Lenguaje no territorial:** una lengua «utilizada por los nacionales del Estado que difiere de la lengua o lenguas utilizadas por el resto de la población del Estado pero que, aunque tradicionalmente se utiliza en el territorio del Estado, no puede identificarse con un área determinada de la misma» (Consejo de Europa, 1992). Por ejemplo, el Romany es un lenguaje no territorial.

**Idioma oficial:** una lengua utilizada para fines legales y de administración pública dentro de un área específica de cualquier estado determinado. El estatus oficial puede limitarse a parte del estado o extenderse a todo su territorio. Todas las lenguas estatales son lenguas oficiales, pero no todas las lenguas con estatus de lengua oficial son lenguas estatales (por ejemplo, el danés, que tiene el estatus de lengua oficial en Alemania, es una lengua regional o minoritaria y no una lengua estatal).

**Lengua regional o minoritaria:** una lengua que «tradicionalmente se utiliza en un territorio determinado de un Estado por los nacionales de ese Estado que forman un grupo numéricamente más pequeño que el resto de la población del Estado»; es diferente de la lengua o lenguas estatales de dicho Estado (Consejo de Europa, 1992). Por regla general, se trata de lenguas de poblaciones que tienen sus raíces étnicas en las zonas afectadas o se han establecido en las regiones afectadas durante generaciones. Las lenguas minoritarias/regionales pueden tener la condición de ► lengua oficial, pero por definición este estatuto se limitará a las áreas en las que se hablen.

**Profesor especialista:** un profesor calificado para enseñar un número limitado de materias (generalmente hasta tres asignaturas). Esto incluye solo ► lenguas extranjeras, o una o varias lenguas extranjeras y (una) otra(s) asignatura(s).

Idioma del **Estado**: cualquier idioma con estatus oficial en todo un país. Cualquier idioma estatal es un ► idioma oficial.

**Documentos de dirección**: diferentes tipos de documentos oficiales que contienen reglamentos, directrices o recomendaciones para instituciones educativas.

**Estudiantes de origen migrante**: estudiantes que asisten a la escuela en un país distinto de su país de origen, o el país de origen de sus padres. Estos términos de referencia abarcan varias situaciones jurídicamente distintas, incluidas las de los refugiados, los solicitantes de asilo, los hijos de trabajadores migrantes, los hijos de nacionales de terceros países con estatuto de residencia de larga duración, los hijos de trabajadores de terceros países que no son residentes de larga duración, los niños residentes irregulares y los hijos de origen inmigrante que no se benefician necesariamente de disposiciones legales relativas específicamente a la educación. Esta definición no tiene en cuenta las minorías lingüísticas establecidas en los países desde hace más de dos generaciones.

**Edad nocial de los estudiantes**: en el sistema escolar, la edad normal de los estudiantes cuando comienzan o terminan un grado o nivel de educación en particular. No se tienen en cuenta la entrada temprana o tardía a la escolarización, la repetición de calificaciones u otras interrupciones en la escolarización.

**Autoridad de nivel superior (educación)**: el más alto nivel de autoridad con responsabilidad en la educación en un país determinado, generalmente a nivel nacional (estatal). Sin embargo, para 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 nacional para todos o la mayoría de los ámbitos relacionados con la educación. Por lo tanto, estas administraciones se consideran las autoridades de alto nivel para los ámbitos en los que tienen la responsabilidad, mientras que para las áreas de las que comparten la responsabilidad con el nivel nacional se consideran autoridades de alto nivel.

## **BASES DE DATOS Y TERMINOLOGÍA ESTADÍSTICA**

### **La base de datos internacional PISA 2018**

La PISA es una encuesta internacional realizada bajo los auspicios de la OCDE para medir los niveles de rendimiento de los estudiantes de 15 años en lectura, aritmética y alfabetización científica. La encuesta se basa en una muestra representativa de estudiantes de 15 años, que están en la enseñanza secundaria inferior o secundaria superior (CINE 2 o 3), dependiendo de la estructura del sistema. Además de medir el rendimiento, la encuesta internacional PISA incluye cuestionarios para identificar variables en el contexto escolar y familiar, lo que puede arrojar luz sobre los resultados de la encuesta. Todos los indicadores abarcan tanto las escuelas públicas como las privadas, ya sean subvencionadas o no.

Las encuestas de Pisa se realizan cada 3 años. La primera encuesta tuvo lugar en 2000; las siguientes rondas se llevaron a cabo en 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018.

Entre los países participantes en este informe, solo Liechtenstein no participó en la recopilación de datos para PISA 2018.

El procedimiento de muestreo implicó la selección de escuelas y luego estudiantes. Buscó ofrecer a cada estudiante la misma probabilidad de ser seleccionado independientemente del tamaño o la ubicación de la escuela a la que asistió. Para ello, se seleccionaron escuelas con una probabilidad proporcional al número de estudiantes de 15 años. Dentro de una escuela, un número fijo de estudiantes fueron muestreados. Este procedimiento está diseñado para limitar la variabilidad de la probabilidad de que un estudiante forme parte de la muestra.

Cuando los datos se toman para aplicar a toda la población de un país, es esencial cumplir con ciertos requisitos estrictos, como el análisis S.E. (estimación de errores relacionados con el muestreo). Como resultado de esto, una diferencia perceptible entre dos elementos de datos puede considerarse insignificante en términos estadísticos (véanse también las explicaciones en «Términos estadísticos»).

Los valores de la UE (estimaciones de población) presentados en este informe son medias ponderadas de las estimaciones de población de los países/regiones de la UE que participaron en la encuesta PISA en 2018. Esto significa que la contribución de cada país a la estimación del indicador estadístico a nivel europeo es proporcional al tamaño del país, es decir, al número de estudiantes de 15 años con valores no desaparecidos. La base de datos PISA 2018 está disponible en el sitio web de la OCDE (<http://www.oecd.org/pisa/data/>).

Los cuestionarios PISA 2018 también están disponibles en el sitio web de la OCDE (<https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>).

### **La base de datos TALIS 2018**

Talis es una encuesta internacional realizada bajo los auspicios de la OCDE que se centra en las condiciones de trabajo de los maestros y los entornos de aprendizaje en las escuelas. Los principales temas tratados son el liderazgo escolar; formación del profesorado; evaluación y retroalimentación a los profesores; creencias pedagógicas, actitudes y prácticas pedagógicas de los docentes; la sensación de autoeficacia de los profesores; la satisfacción laboral de los docentes y el clima en las escuelas y aulas en las que trabajan; y, por último, la movilidad transnacional de los profesores.

La encuesta se centra principalmente en los docentes de la enseñanza secundaria inferior (CINE 2). Se basa en cuestionarios de profesores y directores. Todos los indicadores abarcan tanto las escuelas públicas como las privadas, ya sean subvencionadas o no.

La primera ronda de la encuesta tuvo lugar en 2008, y la segunda se llevó a cabo en 2013. Los datos más recientes provienen del tercer ciclo de la encuesta (2018). La OCDE está preparando actualmente TALIS 2024.

Este informe utiliza datos sobre la formación del profesorado y la movilidad transnacional de los profesores. Los datos sobre la formación del profesorado abarcan 26 sistemas educativos en 25 países participantes en este informe que participó en TALIS 2018. Los datos sobre la movilidad transnacional de los profesores están disponibles en un número más limitado de sistemas educativos (23). Este informe también presenta

datos de tendencias basados en los ciclos de 2013 y 2018 de TALIS. Los datos de tendencia se refieren a los 17 sistemas educativos que participaron en ambos ciclos.

El procedimiento de muestreo estándar consistió en seleccionar 200 escuelas por país y 20 profesores (por escuela) en el nivel secundario inferior (CINE 2).

Cuando los datos se aplican a toda la población de países, es esencial cumplir ciertos requisitos estrictos, como el análisis S.E. (estimación de errores relacionados con el muestreo), por lo que una diferencia perceptible entre dos elementos de datos puede considerarse insignificante en términos estadísticos (véanse también las explicaciones en «Términos estadísticos»).

Los valores de la UE (estimaciones de población) presentados en este informe son medias ponderadas de los valores de los países o regiones de la UE que participaron en TALIS en 2018. Esto significa que la contribución de cada país a la estimación del indicador estadístico a nivel europeo es proporcional al tamaño del país, es decir, al número de profesores CINE 2 con valores no desaparecidos.

Los datos de TALIS 2018 están disponibles en el sitio web de la OCDE (<https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>).

Los cuestionarios TALIS 2018 también están disponibles en el sitio web de la OCDE (<https://www.oecd.org/education/school/talis2018questionnaires.htm>).

### **Términos estadísticos**

Clasificación Internacional Uniforme de la Educación (CINE): ver el Glosario.

Error estándar (SE): la encuesta PISA 2018 y TALIS 2018, al igual que cualquier otra encuesta educativa a gran escala (las encuestas PISA anteriores de la OCDE y Taliss, la Asociación Internacional para la Evaluación del Progreso del Logro Educativo en el Estudio Internacional de Alfabetización de Lectura y Tendencias en Estudios Internacionales de Matemáticas y Ciencia, etc.), solo mira una muestra representativa de las poblaciones objetivo. Generalmente, existe un número infinito de muestras posibles para cualquier población dada. Por lo tanto, de una muestra a otra estimaciones hechas para un parámetro poblacional (un promedio, un porcentaje, una correlación, etc.) pueden variar. La E.E. asociada a cualquier estimación de un parámetro poblacional cuantifica esta incertidumbre de muestreo. Sobre la base de este parámetro estimado y sus respectivos S.E., es posible construir el intervalo de confianza, que refleja cuánto puede variar el valor calculado a partir de una muestra de una muestra a otra. En consecuencia, suponiendo una media estimada de 50 y una E.E.S. de 5, el intervalo de confianza, con un error de tipo I del 5 %, es igual a  $[50 - (1,96 \times 5); 50 + (1,96 \times 5)]$ , es decir, aproximadamente [40; 60]. Por lo tanto, se puede decir que solo hay 5 posibilidades de cada 100 de estar equivocados si se dice que el promedio de la población está en este intervalo.

Todas las E.E. registradas en este informe se calcularon utilizando métodos de remuestreo y siguiendo la metodología de diversos documentos técnicos de la encuesta PISA y TALIS.

Las E.E. de los datos de la encuesta se enumeran en el anexo 1.

Significación estadística. Se refiere al nivel de confianza del 95 %. Por ejemplo, una diferencia significativa significa que la diferencia es estadísticamente significativamente diferente de cero con un nivel de confianza del 95 %.

# ANEXOS

## ANEXO 1: DATOS ESTADÍSTICOS DETALLADOS

### Capítulo A

	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LX	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
S.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
Δ 2003-2015	:	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
S.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
Δ 2003-2018	:	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
S.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
Δ 2015-2018	:	-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
S.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	:	1.0	0.62	0.60	0.33

	MT	ML	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
S.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
Δ 2003-2015	:	-7.4	9.8	0.9	1.4	:	:	4.9	3.1	8.2	:	:	14.0	4.0	:	:	3.9	:	5.4
S.E.	:	1.42	1.20	0.18	0.35	:	:	1.00	0.57	1.28	:	:	1.38	0.43	:	:	0.80	:	1.26
Δ 2003-2018	:	-4.8	11.5	1.5	1.7	:	:	4.8	4.7	10.0	:	:	14.9	5.5	:	:	5.1	:	5.2
S.E.	:	1.49	1.17	0.30	0.40	:	:	1.07	0.54	1.25	:	:	1.39	0.50	:	:	0.77	:	1.17
Δ 2015-2018	:	-4.9	2.6	1.7	0.6	0.2	0.4	2.3	-0.1	1.9	:	:	0.9	1.6	1.1	1.4	1.1	:	-0.2
S.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 PISA 2018, 2015 y 2003.

**Cuadro 1: Porcentaje de estudiantes de 15 años que hablan principalmente un idioma diferente en casa de la lengua de escolarización, 2018 (datos de la Figura A2) y diferencias entre 2003 y 2015, 2003 y 2018, y 2015 y 2018**

### Notas explicativas

Datos calculados sobre la base de la pregunta de la encuesta PISA «¿Qué idioma hablas en casa la mayor parte del tiempo?» (ST16Q01(31) en PISA 2003, y ST022Q01TA en PISA 2015 y 2018). La categoría «Idioma de la prueba» se utiliza como representante para hablar el mismo idioma en casa que en la escuela.

Al considerar las diferencias entre 2003 y 2015, 2003 y 2018, y 2015 y 2018, los valores que son significativamente diferentes ( $p < 0,05$ ) de cero se indican en negrita.

Véanse también las notas explicativas de la figura A2 del capítulo A.

Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

%	EU	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	:
S.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
S.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
S.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
S.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	CN	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	:
S.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
S.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	7.2	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
S.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
S.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 Estudiantes inmigrantes que hablan principalmente un idioma diferente en casa que el idioma de la escuela
- B Estudiantes inmigrantes que hablan principalmente el idioma de la escuela en casa
- C Estudiantes no inmigrantes que hablan principalmente un idioma diferente en casa que el idioma de la escuela
- D Estudiantes no inmigrantes que hablan principalmente el idioma de la escuela en casa

Fuente: Eurydice, basado en PISA 2018.

Cuadro 2: Porcentajes de estudiantes inmigrantes y no inmigrantes de 15 años, por idioma hablado en casa, 2018 (datos de la Figura A3)

**Notas explicativas**

Véanse las notas explicativas de la figura A3 del capítulo A.

**Notas específicas por país**

Véanse las notas específicas por país de la figura A3 del capítulo A.

	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	E	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	:
S.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	CN	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	4.83	1.2	0.0	5.1	6.1	3.9	8.9
S.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, basado en PISA 2018.

Cuadro 3: Porcentaje de estudiantes de 15 años que asisten a escuelas donde más del 25 % de los estudiantes hablan principalmente un idioma diferente en casa que el idioma de la escolarización, 2018 (datos de la Figura A4)

**Notas explicativas**

Véanse las notas explicativas de la figura A4 del capítulo A.

**Notas específicas por país**

Véanse las notas específicas por país de la figura A4 del capítulo A.

## Capítulo C, sección I

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	7.2	00	X	00*	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 FL	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 FL	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 FL	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 FL	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 FL	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, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang02] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

**Cuadro 4: Porcentaje de estudiantes que aprenden lenguas extranjeras (FL) en la enseñanza primaria (CINE 1), por número de lenguas, 2020 (datos del gráfico C1.a)**

### Notas explicativas

Para la explicación relativa a los cálculos y datos, véanse las notas explicativas de las figuras C1.a y C1b del capítulo C. Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

### Notas específicas por país

Véanse las notas específicas por país de las figuras C1.a y C1b del capítulo C.

%	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, basados en datos de Eurostat/UOE no publicados (última actualización: 29 de septiembre de 2022).

**Cuadro 5: Porcentaje de estudiantes que aprenden al menos una lengua extranjera en la enseñanza primaria (CINE 1), por edad, 2020 (datos del gráfico C1b)**

### Nota explicativa

Para la explicación de los cálculos y la recopilación de datos por edad, véanse las notas explicativas de las figuras C1.a y C1b del capítulo C.

### Notas específicas por país

Véanse las notas específicas por país de las figuras C1.a y C1b del capítulo C.

## Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

%	EU	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, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang02] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

### Cuadro 6: Porcentaje de estudiantes que aprenden al menos una lengua extranjera en la enseñanza primaria (CINE 1), 2013 y 2020 (datos del gráfico C2)

#### Notas explicativas

Para la explicación relativa a los cálculos y datos, véanse las notas explicativas de la figura C2 del capítulo C.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

#### Notas específicas por país

Véanse las notas específicas por país de la figura C2 del capítulo C.

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	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 FL	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 FL	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 FL	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 FL	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 FL	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, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang02] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

### Cuadro 7: Porcentaje de estudiantes que aprenden lenguas extranjeras (FL) en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2), por número de lenguas, 2020 (datos de las figuras C3 y C4)

#### Notas explicativas

Para la explicación relativa a los cálculos y datos, véanse las notas explicativas de la figura C3 del capítulo C.

#### Notas específicas por país

Véanse las notas específicas por país de la figura C3 del capítulo C.

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	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	97	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, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang02] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

### Cuadro 8: Porcentaje de estudiantes que aprenden dos o más lenguas extranjeras (FL) en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2), 2013 (datos del gráfico C4)

#### Nota explicativa

Para la explicación relativa a los cálculos y datos, véanse las notas explicativas de la figura C4 del capítulo C.

#### Notas específicas por país

Véanse las notas específicas por país de la figura C4 del capítulo C.



## Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

		%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	Gen	60.0	72.1	X	100.0	72.6	98.8	45.0	58.7	97.6	122	0.9	27.4	99.6	94.3	24.7	38.8	82.6	38.3	100.0	74.9	
	Voc	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 FL	Gen	37.1	27.9	X	0.0	27.1	1.2	39.6	42.2	1.9	66.9	88.8	70.3	0.3	5.7	74.8	55.8	16.1	60.4	:	23.5	
	Voc	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 FL	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	
	Voc	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 FL	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	
	Voc	14	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 FL	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	
	Voc	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 FL	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	
	Voc	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, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang02] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

**Cuadro 9: Porcentaje de estudiantes que aprenden lenguas extranjeras (FL) en general (gén) y formación profesional (voc) de enseñanza secundaria superior (CINE 3), por número de lenguas, 2020 (datos de las figuras C5 y C6)**

### Notas explicativas

Para la explicación relativa a los cálculos, los datos agregados de la UE y los datos por países, véanse las notas explicativas de la figura C5 del capítulo C.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

### Notas específicas por país

Véanse las notas específicas por país de la figura C5 del capítulo C.

		%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	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	
	Voc	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 FL	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	
	Voc	0.0	12.7	22.3	64.9	9.2	16.6	32.6	66.5	88.6	11.3	X	:	X	15.8	:	X	:	:	:	X	

Fuente: Eurydice, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang02] (datos extraídos el 15 de septiembre de 2022).

**Cuadro 10: Porcentaje de estudiantes que aprenden dos o más lenguas extranjeras (FL) en general (gen) y formación profesional (voc) de enseñanza secundaria superior (CINE 3), 2013 (datos del gráfico C6)**

### Notas explicativas

El agregado de la UE para la CINE 3 profesional se señaló como «la definición difiere, véanse los metadatos». Para las notas metodológicas relacionadas con los datos, véase [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ\\_uae\\_enr\\_esms\\_an4.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx).

Para la explicación relativa a los cálculos, véanse las notas explicativas de la figura C6 del capítulo C.

### Notas específicas por país

Véanse las notas específicas por país de la figura C6 del capítulo C.

## Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

Promedio nr	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	RO
QNE1	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
QNE2	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
QNE3	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 nr	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
QNE1	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
QNE2	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
QNE3	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, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang03] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

**Cuadro 11: Número medio de lenguas extranjeras aprendidas por estudiante en la enseñanza primaria y secundaria (CINE 1–3), 2020 (datos del gráfico C7)**

### Notas explicativas

Para la explicación relativa a los cálculos, los datos agregados de la UE y los datos por países, véanse las notas explicativas de la figura C7 del capítulo C.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

### Notas específicas por país

Véanse las notas específicas por país de la figura C7 del capítulo C.

## Capítulo C — sección II

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	NO
ISCED 1	eng	nl <sup>a</sup>	X	fra <sup>a</sup>	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
ISCED 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
ISCED 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
ISCED 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
ISCED 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
ISCED 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, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

**Cuadro 12: El idioma extranjero más aprendido y los porcentajes de estudiantes que la aprenden en la enseñanza primaria y secundaria (CINE 1–3), 2020 (datos de la figura C8)**

### Notas explicativas

Cuando se refiere a idiomas, la tabla utiliza códigos ISO 639-3.

El agregado de la UE muestra el porcentaje de estudiantes que aprenden una lengua extranjera de todos los estudiantes en un nivel CINE determinado. Se basa en la población de referencia de todos los estudiantes de la UE, excluyendo el país (o los países) en los que la lengua en cuestión no se considera una lengua extranjera.

El agregado de la UE de 2020 para la CINE 3 se señaló 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\\_uae\\_enr\\_esms\\_an6.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx).

Idiomas distintos del inglés están sombreados.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Los datos entre paréntesis se refieren únicamente a la enseñanza secundaria superior general.

### Notas específicas por país

Véanse las notas específicas por país de la figura C8 del capítulo C.

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	NO
ISCED 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
ISCED 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
ISCED 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
ISCED 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
ISCED 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
ISCED 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, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

**Cuadro 13: Porcentajes de estudiantes que aprenden inglés en la enseñanza primaria y secundaria (CINE 1–3), 2020 (datos de la figura C9)**

### Notas explicativas

## Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

Para la explicación relativa al agregado de la UE, véanse las notas explicativas del presente anexo relativas a los datos de la figura C8.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

### Notas específicas por país

Véanse las notas específicas por país de la figura C9 del capítulo C.

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	NO	
ISCED 1	fra	eng	X	00*	rus	deu	:	fra	est	:	fra	fra	deu	deu	deu	fra	rus	deu	fra	deu	
	5.5	13.3	X	00*	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	
ISCED 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	
ISCED 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	
ISCED 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	
ISCED 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	
ISCED 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, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

**Cuadro 14: La segunda lengua extranjera más aprendida y los porcentajes de estudiantes que la aprenden en la enseñanza primaria y secundaria (CINE 1–3), 2020 (datos de la figura C10)**

### Notas explicativas

Cuando se refiere a idiomas, la tabla utiliza códigos ISO 639-3.

Para la explicación sobre el agregado de la UE, véanse las notas explicativas relacionadas con los datos de la figura C8 del presente anexo.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Los datos entre paréntesis se refieren únicamente a la enseñanza secundaria superior general.

### Notas específicas por país

Véanse las notas específicas por país de la figura C10 del capítulo C.

%	BE fr	BG	CZ	EE	HR	LV	LT	MT	AT	PL	SI	SK	FI	IS	
ONE1	nld	–	–	rus	est	–	rus	–	–	–	–	–	swe	dan	
	33.1	–	–	15.5	20.7	–	13.3	–	–	–	–	–	18.4	20.7	
ONE2	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 ONE3	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, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

**Cuadro 15: Porcentaje de estudiantes que aprenden idiomas distintos del inglés, el francés, el alemán y el español (donde al menos el 10 % de los estudiantes aprenden otros idiomas) en la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1–3), 2020 (datos de la figura C11)**

### Notas explicativas

Cuando se refiere a idiomas, la tabla utiliza códigos ISO 639-3.

La tabla muestra los países en los que al menos el 10 % de los estudiantes (en al menos un nivel educativo) aprenden idiomas extranjeros distintos del inglés, el francés, el alemán y el español. Otros países no se muestran.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

**Notas específicas por país**

Véanse las notas específicas por país de la figura C11 del capítulo C.

Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

		%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	NO
ONE1	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
ONE2	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 ONE3	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	84.8	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
ONE1	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
ONE2	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 ONE3	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, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

**Cuadro 16: Porcentajes de estudiantes que aprenden inglés en la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1–3), 2013 y 2020 (datos de la figura C12)**

**Notas explicativas**

Para la explicación relativa al agregado de la UE, véanse las notas explicativas relativas a los datos de la figura C8 del presente anexo.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Los datos entre paréntesis abarcan tanto la educación general como la enseñanza secundaria superior profesional.

**Notas específicas por país**

Véanse las notas específicas por país de la figura C12 del capítulo C.

		%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	NO
ONE1	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	
ONE2	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 ONE3	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
ONE1	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
ONE2	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 ONE3	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	98*	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, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

**Cuadro 17: Porcentajes de estudiantes que aprenden francés en la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1–3), 2013 y 2020 (datos del gráfico C13)**

**Notas explicativas**

Para la explicación relativa al agregado de la UE, véanse las notas explicativas relativas a los datos de la figura C8 del presente anexo.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Los datos entre paréntesis abarcan tanto la educación general como la enseñanza secundaria superior profesional.

**Notas específicas por país**

Véanse las notas específicas por país de la figura C13 del capítulo C.

Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

		%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	NO
ONE1	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	
ONE2	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 ONE3	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
ONE1	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	
ONE2	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 ONE3	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, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uoe\_lang01] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

Cuadro 18: Porcentajes de estudiantes que aprenden alemán en la enseñanza primaria y secundaria general (CINE 1–3), 2013 y 2020 (datos del gráfico C14)

### Notas explicativas

Para la explicación relativa al agregado de la UE, véanse las notas explicativas relativas a los datos de la figura C8 del presente anexo.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Los datos entre paréntesis abarcan tanto la educación general como la enseñanza secundaria superior profesional.

### Notas específicas por país

Véanse las notas específicas por país de la figura C14 del capítulo C.

		%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	NO
ONE2	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 ONE3	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
ONE2	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 ONE3	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, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uoe\_lang01] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

Cuadro 19: Porcentaje de estudiantes que aprenden español en la enseñanza secundaria general (CINE 2–3), 2013 y 2020 (datos de la figura C15)

### Notas explicativas

Para la explicación relativa al agregado de la UE, véanse las notas explicativas relativas a los datos de la figura C8 del presente anexo.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Los datos entre paréntesis abarcan tanto la educación general como la enseñanza secundaria superior profesional.

### Notas específicas por país

Véanse las notas específicas por país de la figura C15 del capítulo C.

## Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

%	EU	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
Vocacional	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
Vocacional	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, sobre la base de los datos de Eurostat/UOE [educ\_uae\_lang01] (datos extraídos el 15 de diciembre de 2022).

### Cuadro 20: Porcentajes de estudiantes que aprenden inglés en general y en educación secundaria superior profesional (CINE 3), 2020 (datos de la figura C16)

#### Notas explicativas

Agregado de la UE de 2020 para la CINE profesional 3 marcado 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\\_uae\\_enr\\_esms\\_an6.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx).

Para más información sobre el agregado de la UE, véanse las notas explicativas relativas a los datos de la figura C8 del presente anexo.

Los datos con asteriscos son de 2019 (en lugar de 2020).

Los datos entre paréntesis abarcan tanto la educación general como la enseñanza secundaria superior profesional.

#### Notas específicas por país

Véanse las notas específicas por país de la figura C16 del capítulo C.

## Capítulo D, sección I

%	EU	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	
S.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 años	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	
S.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 de edad	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	
S.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	
(B) – 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	
S.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
S.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
S.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 de edad	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
S.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
(B) – 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
S.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, basado en TALIS 2018.

### Cuadro 21: Porcentaje de profesores en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2) que han completado ITE que incluye la enseñanza en entornos multilingües o multiculturales, total y por grupos de edad, 2018 (datos de la figura D3)

#### Notas explicativas

Datos basados en las respuestas de los profesores a la pregunta 2, «¿Cuántos años tiene?», y la pregunta 6 (opción f) de TALIS 2018, «¿Se incluyeron los siguientes elementos en su [educación o formación] formal?». Las respuestas a la pregunta 2 fueron ordenadas por grupo de edad. Al considerar el porcentaje total de profesores en la enseñanza



## Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

secundaria inferior que completaron ITE que incluían la enseñanza en entornos multilingües o multiculturales, las diferencias estadísticamente significativas con respecto al valor de la UE se indican en negrita.

Al considerar las diferencias entre los dos grupos de edad (< 35 años y ≥ 35 años), los valores que son significativamente diferentes ( $p < 0,05$ ) de cero se indican en negrita.

La UE incluye a encuestados de todos los países de la UE que participaron en TALIS en 2018.

%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	
CPD	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	
S.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
CPD	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
S.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, basado en TALIS 2018.

**Cuadro 22: Porcentaje de profesores de enseñanza secundaria inferior (CINE 2) que asistieron a actividades de DPC centradas en la enseñanza en entornos multilingües o multiculturales, 2018 (datos de la figura D3)**

### Notas explicativas

Véanse las notas explicativas de la figura D3 del capítulo D.

## Capítulo D, sección II

	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY
Profesores de idiomas extranjeros	71.2	73.2	58.7	40.6	72.8	66.0	69.8	80.5	77.6	55.6	79.3	75.7
S.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
Profesores 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
S.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
Profesores de idiomas extranjeros	76.2	62.1	54.0	85.5	55.6	39.3	69.2	55.3	66.3	63.9	85.8	20.7
S.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
Profesores 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
S.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, basado en TALIS 2018.

**Cuadro 23: Porcentaje de profesores de enseñanza secundaria inferior (CINE 2) que han estado en el extranjero con fines profesionales, 2018 (datos de la figura D6)**

### Notas explicativas

Datos basados en las respuestas de los profesores a las preguntas 15 y 56 de TALIS 2018: «¿Ha enseñado las siguientes categorías de materias en el curso escolar actual?» y «¿Alguna vez ha estado en el extranjero con fines profesionales en su carrera como profesor o durante su educación/formación docente?»

Los profesores de idiomas extranjeros son los que eligieron la opción (e) para la pregunta 15. Los profesores de otras materias son aquellos que no eligieron la opción (e) para la pregunta 15 y marcaron cualquier otra opción(s) (a)–(i). Los profesores móviles son aquellos que respondieron «sí» a al menos una de las situaciones de movilidad [opciones a)–e)].

La UE incluye a encuestados de todos los países de la UE que respondieron a las preguntas relacionadas con la movilidad de TALIS en 2018.

Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

	Average 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
S.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
S.E.	0.82	2.77	1.96	2.27	2.08	2.02	2.07	2.03	2.33
$\Delta 2018-2013$	14.6	15.8	19.5	20.9	15.5	6.8	14.2	18.8	17.6
S.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
S.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
S.E.	3.79	3.04	3.24	2.23	2.26	1.76	2.20	1.86	2.65
$\Delta 2018-2013$	17.1	14.2	26.0	20.5	9.3	15.7	10.0	6.7	14.2
S.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.

**Cuadro 24: Diferencias entre 2018 y 2013 en el porcentaje de profesores de idiomas extranjeros modernos en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2) que han estado en el extranjero con fines profesionales (datos de la figura D6)**

### Notas explicativas

«Promedio de 17» se refiere a los 17 países (o sistemas educativos) con encuestados para las preguntas sobre movilidad transnacional en TALIS 2013 y 2018.

Véanse también las notas explicativas de la figura D6 del capítulo D.

	Average 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
S.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
S.E.	0.37	0.94	1.20	1.54	1.26	1.06	0.78	0.72	0.89
$\Delta 2018-2013$	16.3	17.4	19.4	19.6	20.0	14.2	17.8	18.9	14.7
S.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
S.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
S.E.	1.35	2.43	1.78	0.96	1.21	1.25	1.36	1.40	1.49
$\Delta 2018-2013$	27.0	18.2	23.8	18.3	14.8	11.3	11.4	7.2	9.2
S.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.

**Cuadro 25: Diferencias entre 2018 y 2013 en el porcentaje de profesores de otras asignaturas de enseñanza secundaria inferior (CINE 2) que han estado en el extranjero con fines profesionales (datos de la figura D6)**

### Notas explicativas

Véanse las notas explicativas del cuadro anterior del presente anexo, así como las correspondientes a la figura D6 del capítulo D.

Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

	EU	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
S.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
S.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
S.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	:
S.E.	3.46	2.48	:	2.10	2.37	3.01	3.06	2.04	1.96	1.69	2.38	:

Fuente: Eurydice, basado en TALIS 2018.

**Cuadro 26: Porcentaje de profesores de idiomas extranjeros móviles en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2) que han viajado al extranjero con fines profesionales con el apoyo de un programa de movilidad, 2018 (datos de la figura D8)**

**Notas explicativas**

Véanse las notas explicativas de la figura D8 del capítulo D.

**Notas específicas por país**

Véanse las notas específicas por país de la figura D8 del capítulo D.

Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

	Promedio de 17	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT
Programa de la UE para 2018	27.2	13.7	37.6	26.9	51.8	33.3	16.6	25.0	16.7
S.E.	0.71	2.14	2.18	2.93	3.25	2.09	2.22	3.28	2.07
Programa de la UE 2013	25.1	17.1	37.5	24.3	41.1	35.2	9.3	12.7	15.2
S.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
S.E.	1.13	3.56	3.18	3.74	4.06	3.27	2.86	4.14	2.80
Programa nacional o regional de 2018	15.4	10.5	23.4	10.5	33.6	21.6	14.5	20.1	6.6
S.E.	0.67	2.00	1.59	1.60	2.19	1.55	2.11	2.41	1.27
Programa nacional o regional de 2013	11.1	:	13.2	:	26.1	19.9	:	22.2	:
S.E.	0.53	:	1.43	:	2.59	1.76	:	2.75	:
Δ2018-2013	4.3	:	10.2	:	7.5	1.7	:	-2.1	:
S.E.	0.86	:	2.13	:	3.39	2.34	:	3.66	:
	CY	LV	NL	PT	RO	SK	FI	SE	IS
Programa de la UE para 2018	34.2	55.8	27.9	37.7	59.3	33.2	37.6	24.2	40.9
S.E.	4.84	5.63	3.69	2.45	3.40	2.36	2.55	2.43	3.19
Programa de la UE 2013	40.7	61.2	27.3	45.6	49.7	25.8	38.8	21.0	29.0
S.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
S.E.	6.71	6.42	5.38	5.17	5.23	3.25	3.78	3.10	3.90
Programa nacional o regional de 2018	34.1	29.1	13.2	17.5	24.8	15.3	17.0	8.2	15.1
S.E.	5.76	3.46	2.10	2.37	3.01	2.04	1.96	1.69	2.38
Programa nacional o regional de 2013	:	22.6	:	:	:	12.7	13.5	:	20.1
S.E.	:	3.64	:	:	:	1.81	2.03	:	2.59
Δ2018-2013	:	6.6	:	:	:	2.6	3.5	:	-5.0
S.E.	:	5.02	:	:	:	2.72	2.82	:	3.52

Δ Diferencia entre años de referencia específicos

Fuente: Eurydice, basado en TALIS 2018 y 2013.

**Cuadro 27: Diferencias entre 2018 y 2013 en el porcentaje de profesores de idiomas extranjeros móviles en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2) que han viajado al extranjero con fines profesionales con el apoyo de un programa de movilidad (datos de la figura D8)**

### Notas explicativas

Datos basados en las respuestas de los profesores a las preguntas 15 y 56 de TALIS 2018 y 15 y 48 de TALIS 2013: «¿Ha enseñado 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 profesor o durante su formación/formación docente?», opción b) en 2018 y c) en 2013, «como profesor en un programa de la UE», y c) en 2018 y d) en 2013, «como profesor en un programa regional o nacional». Los profesores pueden haber utilizado ambos tipos de programas.

Los profesores de idiomas extranjeros son los que eligieron la opción (e) para la pregunta 15. Los profesores móviles son aquellos que respondieron «sí» a al menos una de las opciones a)–e) de la pregunta 56 en 2018 y b)–f) en 2013.

«Promedio de 17» se refiere a los 17 países (o sistemas educativos) que respondieron a las preguntas sobre movilidad transnacional en TALIS 2013 y 2018.

Al considerar las diferencias entre 2018 y 2013, los valores que son significativamente diferentes ( $p < 0,05$ ) de cero se indican en negrita.

### Notas específicas por país

Bélgica (BE nl), Dinamarca, Francia, Italia, Chipre, Países Bajos, Portugal, Rumanía y Suecia: la muestra fue insuficiente (menos de 5 escuelas diferentes o 30 profesores) para la categoría «programas nacionales o regionales» en 2013.

	EU		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
S.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
S.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
S.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
S.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
S.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	:
S.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	:
S.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
S.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
S.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
S.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
S.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
S.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 idiomas    B Estudiar, como parte de su formación docente    C Acompañando a los estudiantes visitantes    D Establecer contacto con escuelas en el extranjero    E Enseñanza    F Aprendizaje de otras áreas temáticas

Fuente: Eurydice, basado en TALIS 2018.

**Cuadro 28: Porcentaje de profesores de idiomas extranjeros móviles en la enseñanza secundaria inferior (CINE 2), por motivos profesionales para viajar al extranjero, 2018 (datos de la figura D9)**

### Notas explicativas

Véanse las notas explicativas de la figura D9 del capítulo D.

### Notas específicas por país

Bélgica (BE fr, BE nl) y Bulgaria: la cuestión no se administró en estos países.

Letonia, Islandia y Türkiye: una categoría no se muestra en la tabla debido a la insuficiente muestra (menos de 5 escuelas diferentes o 30 profesores).

Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

	EU		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
S.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
S.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
S.E.	0.76		1.80	2.64	1.64	1.72	1.85	2.78	1.96	2.24	2.42
D	34.9		44.5	36.2	60.7	30.8	24.0	45.0	18.4	35.6	55.1
S.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
S.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
S.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
S.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
S.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
S.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
S.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
S.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
S.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 idiomas    B Estudiar, como parte de su formación docente    C Acompañando a los estudiantes visitantes    D Establecer contacto con escuelas en el extranjero    E Enseñanza    F Aprendizaje de otras áreas temáticas

Fuente: Eurydice, basado en TALIS 2018.

**Cuadro 29: Porcentaje de profesores móviles de otras asignaturas de enseñanza secundaria inferior (CINE 2), por motivos profesionales para viajar al extranjero, 2018 (datos de la figura D9)**

**Notas explicativas**

Véanse las notas explicativas de la figura D9 del capítulo D.

**Nota específica por país**

Bélgica (BE fr, BE nl) y Bulgaria: la cuestión no se administró en estos países.

	EU	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
Menos de 3 meses	48.8	76.0	64.5	71.3	70.4	32.5	34.5	71.5	40.9	53.6	78.3
S.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
S.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 3 meses	65.0	76.6	61.7	76.4	79.9	76.6	57.7	59.6	60.6	88.1	69.1
S.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	:
S.E.	2.47	:	3.33	2.72	3.13	2.69	2.53	2.37	2.64	2.18	:

Fuente: Eurydice, basado en TALIS 2018.

**Notas explicativas**

Véanse las notas explicativas de la figura D10 del capítulo D.

**Notas específicas por país**

Véanse las notas del país correspondientes a la figura D10 del capítulo D.

## **ANEXO 2: CLIL EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA GENERAL**

Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

Instrucción a través de diferentes idiomas y los niveles CINE correspondientes			
	Estado del idioma	Idiomas	CINE nivel
Ser fr	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Francés + Inglés	1-3
	1 idioma del estado +1 otro idioma estatal	Francés + holandés/alemán	1-3
Ser de	1 idioma del estado +1 otro idioma estatal	Alemán + Francés	1-3
Ser nl	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Holandés + Inglés	2-3
	1 idioma del estado +1 otro idioma estatal	Holandés + francés/alemán	2-3
	1 idioma del estado + 1 otra lengua estatal +1 lengua extranjera	Holandés + francés/alemán + inglés	2-3
	1 idioma del estado + 1 otras lenguas estatales +1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Holandés + Francés + Alemán + Inglés	2-3
BG	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Búlgaro + inglés/francés/alemán/italiano/ruso/español	3
CZ	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Checo + Inglés/Alemán	1-3
		Checo + francés/italiano/español	2-3
	1 idioma estatal +1 lengua regional/menoritaria con estatus de lengua oficial	Checo + Polaco	1-3
DK	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Danés + Inglés	1-3
DE	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Alemán + chino/chino/holandés/inglés/francés/griego/italiano/polaco/portugués/romano/español/turco	1-3
	1 idioma estatal +1 lengua regional/menoritaria con estatus de lengua oficial	Alemán + danés/sorbio	1-3
EE	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Estonio + alemán	2-3
		Estonio + inglés	3
	1 idioma estatal +1 lengua regional/menoritaria sin estatus de lengua oficial	Estonio + ruso	1-3
	1 lengua regional o minoritaria sin el estatuto de lengua oficial +1 lengua extranjera	Ruso + Inglés	1
IE	1 idioma del estado +1 otro idioma estatal	Inglés + Irlandés	1-3
EL	¿POR QUÉ?	¿POR QUÉ?	¿POR QUÉ?
ES	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Español + inglés/francés/alemán/italiano/portugués	1-3
	1 idioma estatal +1 lengua regional/menoritaria con estatus de lengua oficial	Español + Vasco/Catalán/Galiciano/Ocitano/Valenciano	1-3
	1 lengua estatal +1 lengua regional/menoritaria con estatus de lengua oficial +1 lengua extranjera	Español + euskera + inglés/francés/alemán Español + Catalán + Inglés/Francés Español + gallego + inglés/francés/alemán/portugués Español + Aranese (Occitano) + Inglés/Francés Español + Valenciano + Inglés/Francés	1-3
	1 idioma estatal +1 lengua extranjera +1 lengua extranjera	Español + inglés + francés/alemán/italiano	1-3
	1 lengua regional/menoritaria con estatus de lengua oficial +1 lengua extranjera	Euskera + Inglés/Francés Catalán + Inglés/Francés	1-3
	FR	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Francés + árabe/chino/danés/holandés/inglés/alemán/italiano/japonés/coreano/polaco/portugués/ruso/español/sueco
		Francés + vietnamita	2-3
	1 idioma estatal +1 lengua regional/menoritaria sin estatus de lengua oficial	Francés + Alsaciano/Basco/Bretón/Catalán/Córcega/Gallo/Melanesio/Mosellano/Ocitano/Idiomas polinesios	1-3
RR-H	1 idioma estatal +1 lengua regional/menoritaria con estatus de lengua oficial	Croata + húngaro/serbio	1-2
		Croata + Checo	3



Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

Instrucción a través de diferentes idiomas y los niveles ONE correspondientes			
	Estado del idioma	Idiomas	ONE nivel
IT	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Italiano + inglés/francés/alemán/español	3
	1 idioma estatal +1 lengua regional/menoritaria con estatus de lengua oficial	Italiano + francés/Friuliano/alemán/Ladín/Slovenian	1-3
CY	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Griego + Inglés	1
LV	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Letón + inglés/alemán	2-3
	1 idioma estatal +1 lengua regional/menoritaria sin estatus de lengua oficial	Letón + polaco/ruso/ucraniano	1-3
		Letón + bielorruso	1-2
		Letón + lituano	2-3
		Letón + estonio	1
LT	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Lituano + inglés/francés/alemán	1-3
	1 idioma estatal +1 lengua regional/menoritaria sin estatus de lengua oficial	Lituano + bielorruso/polaco/ruso	1-3
LU	1 idioma del estado +1 otro idioma estatal	Luxemburgués + alemán/francés	1-3
HU	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Húngaro + inglés/alemán	1-3
		Húngaro + Chino	1-2
		Húngaro + francés/italiano/ruso/eslovaco/español	2-3
	1 idioma estatal +1 lengua regional/menoritaria con estatus de lengua oficial	Húngaro + Bosnio/Bulgariano/Croaciano/Alemán/griego/polaco/Rumano/Rumano/ Serbio/Eslovaco/Esloveno Maltés + Inglés	1-3
MT	1 idioma del estado +1 otro idioma estatal	Serbio/Eslovaco/Esloveno Maltés + Inglés	1-3
NL	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Holandés + Inglés	1-3
		Holandés + Alemán	2-3
DE	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Alemán + Árabe/Bosnio/Croaciano/Serbio/Inglés	1-3
		Alemán + Español	1-2
		Alemán + Francés	1
		Alemán + chino/polaco	2
	1 idioma del estado + 1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial	Alemán + croata (Burgenland Croata)/Húngaro/Esloveno	1-3
		Alemán + Checo/Eslovaco	1-2
PL	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Polaco + inglés/francés/alemán/italiano/español	2-3
		Polaco + Ruso	2
	1 idioma estatal +1 lengua regional/menoritaria con estatus de lengua oficial	Polaco + Kashubian/alemán	1-2
		Polaco + Ucraniano	1-3
		Polaco + Ruso	2
Polaco + bielorruso	3		
PT	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Portugués + Francés	2-3
		Portugués + Inglés	1-2
RO	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Rumano + inglés/francés/alemán/italiano/portugués/ Español	3
	1 idioma estatal +1 lengua regional/menoritaria con estatus de lengua oficial	Rumano + búlgaro/croata/Checo/alemán/griego/húngaro/italiano/polaco/romano/ ruso/serbio/eslovaco/turco/ucraniano	2-3
SI	1 idioma estatal +1 lengua regional/menoritaria con estatus de lengua oficial	Esloveno + húngaro	1-3
SK	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Eslovaco + inglés/francés/alemán/italiano/ruso/español	1-3
	1 idioma estatal +1 lengua regional/menoritaria con estatus de lengua oficial	Eslovaco + Alemán/Rumanía/Rusyn	1-2
		Eslovaco + Ucraniano	1-3

Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

Instrucción a través de diferentes idiomas y los niveles CINE correspondientes			
	Estado del idioma	Idiomas	CINE nivel
FI	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Finlandés + inglés/francés/alemán/ruso	1-3
		Finlandés + Chino/Estonio/Español	1-2
	1 idioma estatal +1 lengua no territorial con estatus de lengua oficial	Finlandés + Sami	1-2
	1 idioma del estado +1 otro idioma estatal	Finlandés + sueco	1-2
SE	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Sueco + Inglés	1-2
	1 idioma estatal +1 lengua regional/menoritaria con estatus de lengua oficial	Sueco + finlandés	1-2
	1 idioma estatal +1 lengua no territorial con estatus de lengua oficial	Sueco + Sami	1
AL	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Albanés + Italiano	3
	1 idioma estatal +1 lengua regional/menoritaria sin estatus de lengua oficial	Albanés + griego/macedonio	3
BA	¿POR QUÉ?	¿POR QUÉ?	¿POR QUÉ?
CH	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Alemán + Inglés	3
		Francés + Inglés	3
	1 idioma del estado +1 otro idioma estatal	Francés + alemán Alemán + Francés Italiano + Alemán Romansh + Alemán	1-3
		Francés + Italiano Alemán + Italiano Alemán + Romansh	3
¿POR QUÉ? ¿POR QUÉ?	¿POR QUÉ?	¿POR QUÉ?	
LI	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Alemán + Inglés	1-3
AM	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Montenegrin + Inglés	1y3
	1 lengua regional/menoritaria con estatus de lengua oficial +1 lengua extranjera	Albanés + Inglés	1
MK	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Macedonio + inglés/francés	3
NO	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Nruego + Inglés	2-3
		Nruego + francés/alemán	3
RS	1 idioma estatal +1 lengua extranjera	Serbio + inglés/alemán/francés/italiano/ruso/español	1-3
TR	¿POR QUÉ?	¿POR QUÉ?	¿POR QUÉ?

### Notas explicativas

Véanse las notas explicativas relacionadas con la figura B12.

Dentro de un país, una sola lengua puede formar parte de diferentes programas CLIL (véanse Italia, Hungría, Austria, Polonia, Rumanía y Eslovaquia).

### Notas específicas por país

Italia: desde 2010, todos los estudiantes en el último año de educación secundaria superior han tenido que aprender una asignatura no lingüística a través de un idioma extranjero. Los que están en la «vía lingüística» deben aprender una asignatura no lingüística a través de una lengua extranjera a partir de los 16 años y una segunda asignatura no lingüística a través de otra lengua extranjera a partir de la edad de 17 años.

Luxemburgo: todas las instrucciones se imparten en un idioma distinto del luxemburgués, principalmente en francés o alemán.

Hungría y Polonia: no hay regulaciones relativas a los idiomas para CLIL. Los datos se refieren a la provisión real de CLIL en el curso escolar 2021/2022.

## Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

República Checa: los reglamentos relativos a las lenguas para el CLIL abarcan únicamente la enseñanza primaria. Los datos sobre los niveles de educación superiores a la educación primaria se refieren a la provisión real de CLIL en el curso escolar 2021/2022.

Suecia: los reglamentos relativos a las lenguas para el CLIL abarcan únicamente la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria inferior. Los datos se refieren solo a estos dos niveles. El CLIL en la educación secundaria superior puede existir, pero no está regulado.

En Montenegro: los datos se refieren a un proyecto piloto CLIL.

## RECONOCIMIENTOS

### AGENCIA EJECUTIVA EUROPEA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

#### Plataformas, Estudios y Análisis

Aplace du Bourget 1 (J-70 — Unidad A6) B-1049  
Bruselas

([HTTPS://eurydice.eacea.ec.europa.eu/](https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/))

#### Editor de gestión

Peter Birch

#### Autores

Nathalie Baïdak (coordinación), Isabelle De Coster y Daniela Kocanova

#### Contribuyentes de otras instituciones de la UE

Unidad F.5 de Eurostat: Educación, salud y protección social: Malgorzata Stadnik y Marco Picciolo (apoyo a la base de datos de Eurostat sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras)

#### Experto externo

Christian Monseur, Universidad de Lieja (extracciones y cálculos de datos PISA y TALIS)

#### Gráficos y diseño

Patrice Brel

#### Coordinador de producción

Gisèle De Lel

## UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

### ALBANIA

Unidad de Eurydice  
Ministerio de Educación y Deporte  
Rruga e Durrësit, N.º 23  
1001 Tiranë  
Contribución de la Unidad: Egest Gjokuta

### 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  
Ministerio de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
Administración Générale de l'Enseignement  
Avenue du Port, 16 — Oficina 4P03  
1080 Bruxelles  
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

Eurydice Vlaanderen  
Departamento Onderwijs en Vorming/  
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning  
Hendrik Consciencegebouw 7C10  
Koning Albert II-laan 15  
1210 Brussel  
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft  
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft  
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation  
Gospertstraße 1  
4700 Eupen  
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

### BOSNIA Y HERZEGOVINA

Ministerio de Asuntos Civiles

Sector de la educación  
Trg BiH 3  
71000 Sarajevo  
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

### BULGARIA

Unidad de Eurydice  
Centro de Desarrollo de Recursos Humanos  
Unidad de Investigación y Planificación de la Educación  
15, Graf Ignatiev Str.  
1000 Sofía  
Contribución de la Unidad: Marchela Mitova y Nikoleta Hristova

### CROACIA

Agencia de Movilidad y Programas de la UE  
Frankopanska 26  
10000 Zagreb  
Contribución de la Unidad: Maja Balen Baketa y Ana Dragičević

### CHIPRE

Unidad de Eurydice  
Ministerio de Educación, Cultura, Deporte y Juventud  
Kimonos y Thoukydidou  
1434 Nicosia  
Contribución de la Unidad: Christiana Haperi;  
expertos: Dr. Angeliki Constantinou-Charalambous (Inspector de Inglés, Departamento de Educación General Secundaria), Dr. Sophia Ioannou Georgiou (Jefe de Educación, Departamento de Educación Primaria, Ministerio de Educación, Deporte y Juventud)

### CHEQUIA

Unidad de Eurydice  
Agencia Nacional Checa para la Educación Internacional y la Investigación  
M zahraniční spolupráce  
Na Poříčí 1035/4  
110 00 Praha 1  
Contribución de la Unidad: Jana Halamová, Radka Topinková;  
expertos: Eva Tučková, Marie Černíková

### DINAMARCA

Unidad de Eurydice  
Ministerio de Educación Superior y Ciencia

## Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

Agencia Danesa de Educación Superior y Ciencia  
Haraldsgade 53  
2100 Copenhague Ø

Contribución de la Unidad: El Ministerio de Educación Superior y Ciencia y el Ministerio de la Infancia y la Educación

### ESTONIA

Unidad de Eurydice  
Ministerio de Educación e Investigación  
Munga 18  
50088 Tartu

Contribución de la Unidad: Inga Kukk, Pille Põiklik, Ministerio de Educación e Investigación

### FINLANDIA

Unidad de Eurydice  
Agencia Nacional de Educación de Finlandia  
Caja de correos 380  
00531 Helsinki

Contribución de la Unidad: Los representantes de la Unidad Nacional de Finlandia: Tiina Komppa (especialista superior); Janne Loisa (especialista superior); Petra Packalén (Consejera Superior, Educación)

Especialistas en asignaturas de EDUFI: Minna Bálint (Asesora Superior de Educación); Kati Costiander (Asesora Superior de Educación); Nina Eskola (gerente de proyectos); Anu Halvari (Consejero Superior de Educación); Annamari Kajasto (Asesora Superior de Educación); Katri Kuukka (Consejero Superior de Educación); Olli Määttä (Consejero Superior de Educación); Yvonne Nummela (Asesora Superior de Educación); Susanna Rajala (Asesora Superior de Educación)

### FRANCIA

Unité française d'Eurydice  
Dirección de Evaluación, Previsión y Seguimiento del Rendimiento (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), Anne Gaudry-Lachet (Eurydice Francia)

### 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 Berlín  
Contribución de la Unidad: Thomas Eckhardt

### GRECIA

Unidad Hellenic Eurydice  
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 Calle Andrea Papandreou (Oficina 2172)

15180 Amarousion (Attiki)

Contribución de la Unidad: Georgia Fermeli (Consejera A' de la Ciencia) y Thalia Chatzigiannoglou (Counselor 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 (experta, Autoridad Educativa); Sára Hatony (NU)

### ICELAND

Unidad de Eurydice  
La Dirección de Educación  
Víkurbær 3  
203 Kópavogur  
Contribución de la Unidad: Hulda Skogland

### IRLANDA

Unidad de Eurydice  
Departamento de Educación y Habilidades  
Sección Internacional  
Calle Marlborough  
Dublín 1 — DO1 RC96  
Contribución de la Unidad: María Lorigan y Pádraig MacFhlannchadha

### ITALIA

Unità italiana di Eurydice  
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)  
Agenzia Erasmus+  
Vía C. Lombroso 6/15

## Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

50134 Firenze

Contribución de la Unidad: Simona Baggiani;  
experto: Diana Saccardo (Dirigente técnica, Ministero dell'Istruzione e del Merito)

### LETONIA

Unidad de Eurydice

Agencia Estatal de Desarrollo de la Educación

Calle VAJU 1 (5.º piso)

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; Barbara Ospelt-Geiger, Experta, Oficina de Educación de Liechtenstein

### LITUANIA

Unidad de Eurydice

Agencia Nacional de Educación

Calle K. Kalinausko 7

03107 Vilnius

Contribución de la Unidad: Eglė Petronienė y Beata Valungevičienė (expertos externos)

### LUXEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice

ANEFORÉ ASBL

eduPôle Walferdange

Bâtiment 03 — étage 01

Ruta de Diekirch

7220 Walferdange

Contribución de la Unidad: Claude Sevenig (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) — Servicio de relaciones internacionales), Nevena Zhelyazkova (MENJE — Servicio de coordinación de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) — Division du traitement de données sur la quali de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative) y Annick Bartocci (MENJE — Service de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative)

L'enseignement secondaire (ES)

### MALTA

Ministerio de Educación, Deporte, Juventud, Investigación e Innovación

Gran camino de asedio

Floriana VLT 2000

Contribución de la Unidad: Jeannine Vassallo

### 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

### PAÍSES BAJOS

Eurydice Nederland

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Directie Internationaal Beleid

Rijnstraat 50

2500 BJ Den Haag

Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

### MACEDONIA DEL NORTE

Agencia Nacional de Programas Educativos Europeos y Movilidad

Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, N.º 17

1000 Skopje

Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

### NORUEGA

Unidad de Eurydice

La Dirección de Educación Superior y Capacidades

Postboks 1093,

5809 Bergen

Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

### POLONIA

Unidad polaca de Eurydice

Fundación para el Desarrollo del Sistema Educativo

Aleje Jerozolimskie 142A

02-305 Warszawa

Contribución de la Unidad: Beata Płatos-Zielińska; expertos nacionales: Agata Gajewska-Dyszkiewicz, Katarzyna Paczuska (Instituto de Investigación Educativa)

### PORTUGAL

## Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

Unidad portuguesa de Eurydice  
Dirección General de Estadísticas de Educación y Ciencia  
¿Por qué? 24 de Julho, 134  
1399-054 Lisboa

Contribución de la Unidad: Isabel Almeida y Margarida Leandro, en colaboración con la Dirección General de Educación; expertos externos: Helena Peralta y Joana Viana (Instituto de Educación — Universidad de Lisboa)

### RUMANÍA

Unidad de Eurydice  
Agencia Nacional de Programas Comunitarios en el ámbito de la Educación y la Formación Profesional  
Universitatea Politehnică București  
Biblioteca Centrală  
Splaiul Independenței, nr. 313  
Sector 6  
060042 București

Contribución de la Unidad: Verónica — Gabriela Chirea, en cooperación con expertos: Manuela Delia Anghel (Ministerio de Educación), Rodica Diana Cherciu (Ministerio de Educación) y Ciprian Fartușnic (Centro Nacional de Políticas y Evaluación en Educación — Unidad de Investigación en Educación)

### SERBIA

Eurydice Unidad Serbia  
Fundación Tempus  
Zabljacka 12  
11000 Belgrado  
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

### ESLOVAQUIA

Unidad de Eurydice  
Asociación Académica Eslovaca para la Cooperación Internacional  
Křížkova 9  
811 04 Bratislava  
Contribución de la Unidad: Marta Čurajová

### ESLOVENIA

Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte  
Ministrstvo za izobraževanje, znanost en el deporte  
Departamento de Desarrollo y Calidad de la Educación  
Eurydice Eslovenia

Masarykova 16  
1000 Liubliana  
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. Contribución de las Comunidades Autónomas/Ciudades: 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 (Comunidad 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).

### SUECIA

Unidad de Eurydice  
Universitets- och högskolerådet/  
El Consejo Sueco de Enseñanza Superior  
Caja 4030  
171 04 Solna  
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

### SUIZA

Unidad de Eurydice  
Conferencia Suiza de Ministros Cantonales de Educación (EDK)  
Speichergasse 6  
3001 Berna  
Contribución de la Unidad: Alexander Gerlings

### TÜRKIYE

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 Balcıkanlı



## Contacto con la UE

### EN PERSONA

En toda Europa hay cientos de centros de información locales de la UE.

Puede encontrar la dirección del centro más cercano a usted en: [https://europa.eu/european-union/contact\\_en](https://europa.eu/european-union/contact_en) de [https://europa.eu/european-union/contact\\_en](https://europa.eu/european-union/contact_en)

### POR TELÉFONO O POR CORREO ELECTRÓNICO

Europe Direct es un servicio que responde a sus preguntas sobre la Unión Europea. Puede ponerse en contacto 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 estándar: + 32 22999696, o

— por correo electrónico a través de: [https://europa.eu/european-union/contact\\_en](https://europa.eu/european-union/contact_en) de [https://europa.eu/european-union/contact\\_en](https://europa.eu/european-union/contact_en)

## Búsqueda de información sobre la UE

### EN LÍNEA

La información en todas las lenguas oficiales de la Unión Europea está disponible en el sitio web Europa: [europa.eu](https://europa.eu)

### PUBLICACIONES DE LA UE

Puede descargar u ordenar publicaciones de la UE a precios de la EU Bookshop en: <https://op.europa.eu/en/web/general-publicaciones/publicaciones>.

Se pueden obtener múltiples copias de publicaciones gratuitas poniéndose en contacto con Europe Direct o su centro de información local. (ver [https://europa.eu/european-union/contact\\_en](https://europa.eu/european-union/contact_en)).

### LEGISLACIÓN DE LA UE Y DOCUMENTOS CONEXOS

Para el acceso a la información jurídica de la UE, incluida toda la legislación de la UE desde 1951 en todas las versiones lingüísticas oficiales, vaya a EUR-Lex en: <https://eur-lex.europa.eu/> de <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.

## Datos clave sobre la enseñanza de idiomas en Europa — edición 2023

Informe Eurydice

La edición de 2023 de datos clave sobre la enseñanza de lenguas en las escuelas en Europa muestra las principales políticas educativas relacionadas con la enseñanza de lenguas en las escuelas de 39 sistemas educativos europeos. Responde a preguntas sobre el número y la variedad de lenguas extranjeras estudiadas por los estudiantes, el tiempo de instrucción dedicado a la enseñanza de idiomas extranjeros, el apoyo lingüístico proporcionado a los estudiantes migrantes recién llegados, la movilidad transnacional de los profesores de idiomas extranjeros, así como muchos otros temas.

El informe contiene 51 indicadores que se organizan en cinco capítulos diferentes: Contexto, Organización, Participación, Profesores y Procesos de Enseñanza. Se utilizaron diversas fuentes para construir los indicadores, que incluyen la Red Eurydice, Eurostat y las encuestas internacionales PISA y TALIS de la OCDE. Los datos de Eurydice abarcan todos los países de la Unión Europea, así como Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Norte, Noruega, Serbia y Türkiye.

La tarea de la Red Eurydice es comprender y explicar cómo se organizan y cómo funcionan los diferentes sistemas educativos de Europa. La red ofrece descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparativos dedicados a temas específicos, indicadores y estadísticas. Todas las publicaciones de Eurydice están disponibles gratuitamente en la página web de Eurydice o impresas bajo petición. A través de su trabajo, Eurydice tiene como objetivo promover la comprensión, la cooperación, la confianza y la movilidad a nivel europeo e internacional. La red consta de unidades nacionales ubicadas en países europeos y está coordinada 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/>



ISBN 978-92-9488-107-6

doi:10.2797/529032