

**BILINGÜISMO: ESTUDIO DE CASOS EN CENTROS
BILINGÜES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA
PROVINCIA DE ALMERÍA**

de

JENNIFER GELLE

TRABAJO PARA EL TÍTULO DE MÁSTER

Entregado en la Secretaría del Máster de Profesorado

de la Universidad de Almería

como requisito parcial conducente

a la obtención del título de

MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

2012

Nombre del estudiante

Nombre del tutor TFM

Firma estudiante

Firma tutor TFM

Fecha

Ciudad

ÍNDICE

Introducción y justificación	4
Presentación: El concepto de bilingüismo	7
1. Generalidades	7
2. El bilingüismo a nivel social: el bilingüismo social	8
3. El bilingüismo a nivel personal: el bilingüismo individual	8
3.1 El bilingüismo en el seno de una familia	12
3.1.1 El bilingüismo dentro de una familia con una pareja mixta	12
3.1.2 El bilingüismo dentro de una familia inmigrante	13
4. Programas de enseñanza bilingüe en América y Europa	14
4.1 Los diferentes tipos de enseñanza bilingües	14
4.1.1 El modelo de transición o asimilacionista	15
4.1.2 El modelo pluralista o de mantenimiento	16
4.1.3 El modelo de inmersión	16
Objetivos y Metodología	18
1. Objetivos	18
2. Metodología	19
3. Cuestionario	19
Contextualización: El bilingüismo a nivel educativo en Andalucía	24
1. Plan de Fomento del Plurilingüismo (PFP)	24
1.1 Objetivos del PFP	24
1.2 Un programa específico del PFP: Los Centros Bilingües	25
1.2.1 Requisitos para solicitar una Sección Bilingüe	26
1.2.2 Los Cursos de Actualización Lingüística (CAL)	27
2. Organización y funcionamiento de los Centros Bilingües	27
3. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Portfolio	29
4. El modelo curricular AICLE	30

Estudio de casos en Centros Bilingües de Almería	33
1. Información sobre los profesores participantes	33
1.1 Sexo	34
1.2 Edad.....	34
1.3 Lengua extranjera impartida.....	35
1.4 Especialidades	35
1.5 Asignaturas No Lingüísticas (ANL)	35
1.6 Sensación al dar clase de/en lengua extranjera (LE).....	36
1.7 Formación lingüística y estancia en el extranjero.....	37
2. Comunicación en el aula	38
2.1 Tiempo dedicado al uso de la LE	38
2.2 Actividades.....	41
3. Coordinación en el seno del Proyecto Bilingüe	42
4. Opiniones del profesorado sobre las Secciones Bilingües	43
4.1 Opinión del profesorado participante.....	43
4.2 Opinión de un coordinador de Centro Bilingüe	45
5. Iniciativas.....	46
5.1 Un certamen entre los Centros Bilingües de inglés	46
5.2 Jornada de encuentro de los Centros Bilingües de francés	46
5.3 Una nueva modalidad: el Bachibac.....	47
6. Conclusiones sobre la encuesta.....	47
Conclusiones y propuesta de mejora	49
<i>Apéndice: Entrevista con el director del IES Alborán, primer Centro</i>	
<i>Bilingüe de la provincia de Almería.</i>	51
Referencias bibliográficas.....	58

Introducción y justificación

A finales de los años 1990, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía decide iniciar la aventura bilingüe, dando a los alumnos andaluces la posibilidad de cursar asignaturas del currículo en una lengua extranjera. Este reto educativo supone una labor considerable por parte de la administración pero también por parte de los profesores, además de medios imprescindibles a la elaboración de tal desafío. Este trabajo de investigación se inicia definiendo el concepto de bilingüismo desde sus diferentes vertientes tanto al nivel social como personal. En efecto, ¿qué se entiende por bilingüismo? ¿Cuáles son los requisitos para que un individuo sea considerado como bilingüe?

Muchas veces, todo ello depende del entorno del individuo, por lo tanto en un primer momento, desde el marco teórico, se hablará también del bilingüismo en diferentes contextos, pero centrándose en el ámbito familiar con familias con una pareja mixta o inmigrante. En un segundo lugar, hablaremos de los diferentes modelos de enseñanza bilingüe para luego, desde el marco legislativo de la Junta de Andalucía, tratar el bilingüismo a nivel educativo enfocado en la comunidad andaluza y en la creación de los Centros Bilingües, modalidad de enseñanza de idiomas mediante el currículo integrado. Terminaremos con el estudio de casos con el fin de reflexionar sobre el estado de la cuestión de la modalidad bilingüe en centros de educación secundaria en la Provincia de Almería.

Por ello, mediante cuestionarios, he invitado a docentes de centros de diferentes localidades almerienses a compartir su día a día en el aula, a exponer las ventajas de la enseñanza bilingüe y a expresar con toda libertad sus dificultades y necesidades para luego difundir las buenas iniciativas e intentar hacer propuestas de

mejora para alcanzar los objetivos definidos en el Plan de Fomento del Plurilingüismo de la CEJA, publicado en 2005 para llevar a cabo dicha modalidad en los centros educativos de la comunidad andaluza. Gracias a lo recogido en la encuesta se cuestionará la eficacia de la puesta en marcha de dichos centros. ¿Qué se entiende por Centros Bilingües? ¿Qué medidas se toman para fomentar el bilingüismo en los centros educativos? ¿Podemos hablar realmente de bilingüismo en las Secciones Bilingües? ¿Hace falta mejorar lo que ya se ha implantado? ¿Qué es lo que necesitan los que están implicados en el proyecto para alcanzar lo deseado?

La enseñanza bilingüe es un tema que despierta mi interés y con el que me siento relacionada. Desde que empecé a estudiar la primera lengua, siempre me apasionaron los idiomas y sé lo difícil que es alcanzar un buen nivel en un idioma para llegar a hablarlo con soltura. Durante mi escolarización, participé en varios encuentros europeos muy fructíferos en lo que se refiere a mi formación lingüística y cultural y mi trayectoria personal me permitió estar en contacto con la enseñanza bilingüe en varias ocasiones. En Francia estuve en una sección llamada europea, parecida a la modalidad AICLE de los centros bilingües en Andalucía, en la que tenía clases de historia de Gran Bretaña y Estados Unidos en inglés.

Durante mi carrera universitaria, tuve la oportunidad de estudiar en un país extranjero, más exactamente en la Universidad de Salamanca y ahí pude acceder a clases en la lengua extranjera que había estudiado, convivir con nativos y conocer también a gente de muchos países. Conozco también el caso de un español cuya madre es francesa y que se hizo bilingüe porque en casa su madre le solía hablar en francés pese a vivir en España. Otra experiencia relacionado con este tema es la de *au pair* en una familia valenciana cuyos niños estudian en un Lycée français. Para terminar, llevo tres años como auxiliar de conversación y durante uno de ellos, estuve en un centro bilingüe, por lo cual pude darme cuenta de los problemas que se puedan plantear a la hora de aplicar esta modalidad de enseñanza. Son tantas experiencias que tuve la suerte de vivir que creo que es muy importante interesarse por el ámbito educativo y más cuando se trata de las lenguas extranjeras, debido a su papel relevante en el día a día de los europeos, que sea tanto en su vida personal como profesional. Por ello me parece importante reflexionar sobre el bilingüismo en

los centros almerienses para dar cuenta de la realidad y hacerla mejor. Para ir hacia delante, todo se tiene que evaluar y cuestionar para poder corregirlo y mejorarlo.

Presentación: El concepto de bilingüismo

Hoy en día, la mundialización hace que estemos constantemente en contacto con otros idiomas y por lo tanto con otras culturas. Más de la mitad de los individuos en el mundo crecen hablando más de un idioma. Si antes era mal visto o se veía como algo que pueda perjudicar a los niños, ahora, después de haberse dado cuenta de sus beneficios, el hacerse bilingüe es el sueño de muchos de nosotros o de muchos padres para sus hijos. Pero, ante todo, ¿qué es ser bilingüe?, ¿qué supone este concepto? ¿qué hay detrás de este término? En esta primera parte, se intentará aclarar ciertas dudas o ideas fijadas que uno pueda tener a la hora de definir este concepto y ver los diferentes contextos en los que se desarrolla ese mismo.

1. Generalidades

Con el término bilingüismo, se puede referir a dos fenómenos principalmente: un individuo que conoce dos lenguas o una comunidad en la que se utilizan dos lenguas para comunicarse. El bilingüismo tiene diferentes facetas, por lo cual no es tan fácil definirlo. Teóricamente, el bilingüismo consiste en la capacidad de expresarse y pensar sin dificultades en dos lenguas con una precisión idéntica en cada una de estas lenguas. Los individuos auténticamente bilingües se sienten inmersos en dos culturas y en todos los aspectos posibles. El término bilingüismo se opone al del monolingüismo que consiste en hablar sólo una lengua. Sin embargo, es un fenómeno muy complejo. En efecto, existen concepciones divergentes sobre las condiciones requeridas para que podamos considerar a una persona, un grupo de individuos o una sociedad como bilingüe. Nos damos cuenta de que el sustantivo

“bilingüismo” va acompañado de muchos adjetivos lo que refleja la complejidad que esconde tal fenómeno. Primero, cuando se habla de bilingüismo, hay que tener en consideración varias variables. En efecto, por ejemplo, puede depender de la situación geográfica e histórica de la comunidad lingüística, las políticas aplicadas dentro de un territorio, la identidad cultural de sus miembros y los modelos de enseñanza. Se pueden distinguir dos niveles de bilingüismo: si lo analizamos desde una dimensión personal, hablaremos de bilingüismo individual y si lo analizamos desde la vertiente social, de bilingüismo social. El que más nos interesa es el primero, por lo tanto haré un breve resumen sobre el bilingüismo social para luego centrarme en el bilingüismo individual.

2. El bilingüismo al nivel social: el bilingüismo social

El bilingüismo social corresponde a una comunidad que utiliza dos lenguas dentro de un conjunto más amplio que sólo utiliza una, por ejemplo los bretones en Francia, los catalanes y los vascos en España, etc. Dentro de este bilingüismo, se habla de diglosia o de equilingüismo. Puede haber diglosia cuando conviven dos variedades lingüísticas en el seno de una misma población o territorio y donde una de ellas tiene un estatus de prestigio, por ser lengua de cultura o de uso oficial, frente a la otra, que es relegada a situaciones socialmente “inferiores” tan como la oralidad o la vida familiar. En cuanto al equilingüismo, ocurre cuando ambos idiomas son usados en cualquier situación, con plena competencia y ninguna interferencia, y la mayoría de los hablantes son bilingües. Es el caso, por ejemplo, de la mayoría de los catalanes que sin diferencias pueden hablar tanto en español como en catalán.

3. El bilingüismo a nivel personal: el bilingüismo individual.

Lo podemos definir como la relación particular de un sujeto con y en dos lenguas. No es difícil saber en qué consiste el bilingüismo individual sino diagnosticar si una persona es bilingüe o no. ¿Hasta qué punto el hablante debe dominar las dos lenguas para que se pueda considerar como bilingüe? ¿Tiene que controlar tanto la producción como la recepción, es decir hablar, escribir, entender y leer?

Para Weinrich, “la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denominará bilingüismo y las personas implicadas bilingües.”¹ También se puede hablar de dominio en una lengua como lo hacen Francisco Lorenzo y Fernando Trujillo cuando afirman que “hay bilingüismo individual en aquellas personas que, por razones diversas y en principios irrelevantes, han alcanzado un cierto dominio de más de una lengua”². Pero, ¿qué es exactamente alcanzar un cierto dominio? A ese respecto, podemos encontrar una multitud de propuestas para definir el bilingüismo. En cuanto a Bloomfield, estima que quienes tienen “un dominio de dos lenguas igual que un nativo”³ son los verdaderos bilingües. También, en el otro extremo, nos encontramos a Macnamara que considera que una persona puede ser calificada de bilingüe si desarrolla habilidades en una de las cuatro modalidades de la segunda lengua, o sea, hablar, entender, escribir o leer. Otros como Alemi y Daftarifard dan al término una definición que abarca más posibilidades: “The range can extend from native-like control of two or more languages, to possessing minimal communicative skills in a second or foreign language”⁴.

Los hablantes bilingües competentes han adquirido al menos una lengua durante su infancia y la han mantenido. A dicha lengua la llamamos primera lengua. Las primeras lenguas, o lenguas maternas, son adquiridas sin aprendizaje convencional, es decir por vía de la adquisición, sin que el niño se dé cuenta del proceso. Muy escasos son los casos en que los niños crecen desde su infancia con dos lenguas maternas, de ahí que el bilingüismo, muy raras veces, puede ser equilibrado. Muchas veces existe una lengua dominante.

En su libro *Educación bilingüe, integración de contenidos y segundas lenguas*, Francisco Lorenzo nos explica su visión del bilingüismo como una utopía que muchas veces no se consigue:

Si bien es cierto que el bilingüismo es un fenómeno complejo, se convierte también en un mito al afirmar que una persona bilingüe posee las dos lenguas con la misma competencia lingüística y comunicativa. Sin embargo, resulta

¹ Weinrich, U. *Languages in contact: Finding and problems*. La Haya: Mouton, 1953.1

² Lorenzo, Francisco. Fernando Trujillo y José Manuel Vez. *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis, 2011.18

³ Bloomfield, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.56

⁴ Alemi, Mino & Parisa Daftarifard. “Implication of Studies on Bilingualism for SLA”, *Journal of Language Teaching and Research* 1.5 (Septiembre 2010): 671

muy raro, o imposible, que se tengan las mismas competencias y un equilibrio en ambas. No todos los bilingües tienen las mismas habilidades porque existen diversas formas de bilingüismo. Algunos individuos se desenvuelven bien en las dos (o más) lenguas que usan; otros tienen interferencias de acento muy marcadas; algunos son lectores sumamente competentes en las distintas lenguas, otros prefieren escribir una lengua y hablar más en otra y otras, etc.⁵

El bilingüismo puede ser precoz cuando es alcanzado antes de entrar en el ámbito escolar. Es simultáneo si la adquisición se hace al mismo tiempo en los dos idiomas, por ejemplo puede ser el caso cuando las dos lenguas están presentes en el entorno familiar del niño. Cuando un niño proviene de la inmigración o que personas se mueven a otros países, el individuo adquiere primero una lengua y luego otra, en este caso es consecutivo. Puede ser también pasivo cuando una de las lenguas es sólo comprendida. Por fin, podemos hablar de bilingüismo sustractivo cuando una de las lenguas no es considerada en el mismo nivel por parte del entorno, lo cual lleva consigo una competencia limitada en esta lengua.

Podemos destacar tres tipos de bilingüismo: coordinado, compuesto y subordinado. Con el bilingüismo coordinado se refiere al niño que desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos, o sea que a cada palabra en concreto le corresponde dos significantes y dos significados. En cada lengua, los significados casi nunca serán idénticos, no tendrán las mismas acepciones puesto que hacen referencia a contextos y valores propios relacionados con la cultura de origen. Este tipo de bilingüismo se desarrolla por ejemplo cuando un niño tiene dos padres que hablan un idioma diferente y que le hablan cada uno con su propia lengua, lo cual permite al niño construir dos sistemas distintos que son la lengua del padre y la de la madre. En consecuencia, el niño distingue claramente las dos lenguas, de ahí que las puede manejar con soltura y llega a ser un verdadero bilingüe. Opera como dos hablantes monolingües yuxtapuestos, desarrollando una competencia comunicativa tanto en una como en otra lengua. Luego existe el bilingüismo compuesto cuando se trata de un niño que sólo tiene un significado para dos significantes y por ello no es capaz de detectar las diferencias conceptuales que existen entre las dos lenguas. Es el caso

⁵ Lorenzo, Francisco, et al. *Op. cit.* 18

de un niño cuyos padres son bilingües y le hablan sin distinción en una lengua o en otra. El niño hablará sin esfuerzos en los dos idiomas y no tendrá ningún acento, sin embargo no podrá hablar las dos lenguas con tanta agudeza como en el otro caso, es decir que propiamente dicho no tendrá lengua materna. En el subordinado, la lengua dominada se aprende y la utiliza a través de la lengua dominante.

Además de estos tipos, existen también un bilingüismo que un individuo va adquiriendo por elección o por circunstancias, o sea respectivamente, el bilingüismo aditivo y el sustitutivo. El primero surge cuando además de su primer lengua, un niño aprende otra en la infancia, sin dejar de utilizar la primera. La adquisición de este segundo idioma se considera como un enriquecimiento cultural por parte de la familia y los individuos eligen hacerse bilingües, en contextos formales, mediante clases o buscando contextos reales para poder ir adquiriendo esta segunda lengua. Muchas veces, esta lengua no se habla en su comunidad y pasan la mayoría de su tiempo hablando su lengua materna que es la lengua mayoritaria. Esta forma de bilingüismo nos interesa aún más puesto que corresponde a la situación que viven nuestro alumnado andaluz en los centros bilingües de la provincia almeriense y de toda la península ibérica, a través del enfoque AICLE⁶. En cuanto al sustitutivo, es cuando un individuo deja su lengua porque debe aprender otra para sobrevivir en la sociedad en la que vive, muchas veces son inmigrantes que se encuentran en un contexto en el que su lengua no es la lengua nacional.

Está claro que el mejor medio de llegar a ser bilingüe es optando por el primero de todos, o sea el coordinado precoz, cuando el niño nace y convive con dos sistemas lingüísticos distintos. Sin embargo existen muy pocos casos cuando desde la infancia el niño se ve impregnado de manera equilibrada de las dos culturas y va utilizando las dos lenguas a partes iguales con padres que pertenecen a cada una de ellas. No cabe duda de que es un reto muy difícil de conseguir, es un proceso lento que necesita tener mucha paciencia tanto por parte de los padres como del hijo. Resulta muy difícil apropiarse totalmente dos lenguas, puesto que siempre se usa más una que otra.

⁶ AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera), "Secuencias didácticas. Educación primaria y secundaria". Presentación, <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle/contenidos/>>

3.1 El bilingüismo en el seno de la familia.

El bilingüismo en el seno de una familia puede surgir cuando los padres utilizan lenguas maternas diferentes o puede ser también el caso de una familia inmigrante que hablan una lengua diferente al país de acogida.

3.1.1. *El bilingüismo dentro de una familia con una pareja mixta.*

Cuando dos padres hablan una lengua materna diferente, siempre surge la pregunta de cómo educar al futuro bebé. Muchas veces, estas familias quieren aprovechar la situación para que su hijo se haga bilingüe. Esto lleva consigo un compromiso de los padres durante muchos años y ante todo, más vale pensárselo bien antes de la llegada del niño: ¿En qué idioma se hablará con el niño?, ¿Qué tipo de enseñanza recibirá? Muchas veces, una de esa lengua es la lengua del país monolingüe en el que viven.

En la mayoría de los casos, suelen ser las mujeres las que dejan su país para irse a vivir en el de su pareja⁷. La madre desempeña un papel importante en la supervivencia de la lengua “minoritaria”⁸ y por consecuencia, del bilingüismo. Hay que tener en cuenta que si es el padre quien habla la lengua minoritaria, es muy poco probable que el niño se haga bilingüe puesto que el niño suele pasar más tiempo con su madre, no es por nada si la lengua primera se llama “lengua materna”. Sin embargo, puede que se planteen unos problemas a la hora de hablarle al niño en su lengua materna cuando están fuera de casa: el no sentirse cómodos ante la familia del cónyuge, amigos o en la calle porque los demás no entienden esa lengua o el miedo a excluir a los demás pero también a su pareja en el caso de que ésta no entienda tampoco el idioma. Por ello, muchas madres hablan la lengua materna a su bebé cuando estén a solas con él y la otra, la del país monolingüe, cuando está con los demás. Los padres también pueden sufrir la relación madre-hijo al no entender el idioma, sin embargo también puede ser una oportunidad para el padre para aprender la lengua de su pareja, a la vez que lo hace el hijo. Hay que ser convencido de lo importante que es el transmitir la lengua materna para poder exponerse sin miedo a lo que opinan los demás en el país monolingüe. El hecho de ir a ver a la

⁷ Abdelilah-Bauer, Barbara. *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata, 2007.115

⁸ Es minoritaria en el país en relación con la del cónyuge y de la sociedad.

familia del otro país es sin lugar a duda muy beneficioso para seguir la transmisión de la lengua, así el niño siente menos aislado y se da cuenta de la utilidad del bilingüismo.

En resumidas cuentas, el progenitor a la vez que desea transmitir la lengua materna quiere también mostrar a la sociedad de acogida su capacidad de adaptación para integrarse en ella, hablando el idioma dominante. Muchos obstáculos pueden surgir: puede que el progenitor, al haberse integrado en la nueva sociedad, no haya conservado la fluidez que tenía en su primera lengua o si viven lejos del otro país puede ser un problema para conservar el vínculo con la lengua.

3.1.2. El bilingüismo dentro de una familia inmigrante.

No todo depende de los propios individuos sino también del lugar donde se elige vivir. En caso de ser inmigrante, la elección del idioma no suele ser tan claramente definida como en una familia.

En los primeros momentos, Barbara Abdelilah-Bauer⁹ explica que dado que la pareja no habla el idioma o lo habla mal, sólo hablan su propia lengua en la casa, pero a medida que vayan pasando más tiempo en el país, se van a encontrar en un proceso de adaptación a la vida del nuevo país e irán adquiriendo la lengua de ese mismo. Si no quieren que empiece un proceso de erosión de la lengua materna van a tener que tomar unas medidas. Esas medidas pueden parecer muy difícil de seguir porque al estar casi siempre con personas que no entienden la lengua familiar, los padres tienden a hablar en la lengua mayoritaria con los hijos. Siendo extranjeros, hay un deseo fuerte de demostrar que se han adaptado a la nueva cultura y lengua y sobre todo si la lengua no goce de un valor social elevado y si queremos que los hijos hablen perfectamente el idioma de acogida, para poder tener una escolaridad sin obstáculos. En muchos casos, la lengua materna acaba siendo la de los padres y los niños crecen con un único idioma: el del país de acogida.

Sin embargo, como veremos en otro apartado, más adelante, para facilitarle la tarea a los padres, que sea en Estados Unidos o en Europa, existen escuelas en las que los niños pueden aprender tanto en la lengua minoritaria como en la mayoritaria y ello puede ayudar a que se mantengan las dos lenguas y sobre todo que haya

⁹ *Op.cit.* 119

salvaguardia de la lengua materna.

4. Programas de enseñanza bilingüe en América y Europa.

Los contactos internacionales entre los países llevan consigo el auge de otra modalidad de bilingüismo que es la que ocurre en el seno de la escuela. En efecto, los contactos de lenguas y culturas hacen indispensable el aprendizaje de lenguas para poder comunicarse. La enseñanza en contextos bilingües y multiculturales es uno de los mayores retos para las sociedades modernas.

La educación bilingüe como tal surgió en los años 1960 en Estados Unidos, mediante la ley *Bilingual Education Act* (1965) por la cual se reconoce las necesidades de los inmigrantes de habla no inglesa en cuanto a la educación, como utilizar la enseñanza bilingüe para que los niños puedan escolarizarse y entender lo que se les enseñan. El fenómeno de la educación bilingüe-bicultural se ha convertido en “uno de los movimientos más significativos y generalizados en la educación norteamericana en la década de los setenta”¹⁰.

Cabe notar que los primeros programas bilingües que se pusieron en marcha en América o en Europa han sido elaborados para que los niños de lengua minoritaria aprendieran la lengua mayoritaria y que vayan asimilándose a la otra cultura. En el caso de los Estados Unidos, se pretendían más la americanización de los inmigrantes que el desarrollo del bilingüismo. En efecto, tal como lo explican Lorenzo, Trujillo y Vez, existen los programas que ven el bilingüismo como un medio para adquirir un monolingüismo en la lengua mayoritaria y otros como una finalidad con una orientación hacia modelos plurilingües¹¹.

4.1. Los diferentes tipos de enseñanza bilingüe.

Según René Appel y Pieter Muysken, “aquel sistema en el que una lengua minoritaria juega un papel importante de cierta importancia junto a una lengua mayoritaria se suele denominar enseñanza bilingüe”¹². Siempre son definiciones

¹⁰ Creamer, Robert, Richard Cohen y Manuel Escamilla. “Simulation: An Alternative Method for Bilingual-Bicultural Education”, *Contemporary Education* 48.2 (verano 1977): 90

¹¹ *Op.cit.* 88

¹² Appel R. & P. Muysken. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística, 1996. 95

ambiguas, puesto que el bilingüismo en sí es complejo. Nos podemos hacer varias preguntas tales como, ¿se utilizan las dos lenguas durante todo el proceso de enseñanza o sólo en determinados momentos? ¿son las dos lenguas un medio de comunicación dentro del aula? ¿Dentro de la clase, sólo están presentes niños de la lengua minoritaria o hay tantos alumnos de lengua mayoritaria como minoritaria? ¿A cada asignatura le corresponde una lengua? ¿Estas dos lenguas se dan como asignaturas o el programa consiste en enseñar en ambas lenguas?

En la mayoría de los casos, la enseñanza suele ser bilingüe en los primeros momentos para luego tender a utilizar un sólo idioma o porque se quiere que el alumno adquiera más nivel en una lengua o porque a partir de una etapa, los programas pueden carecer de recursos para seguir en los dos idiomas. En estos programas, suelen participar sólo niños de la lengua minoritaria, excepto por ejemplo el caso del proyecto de Redwood City¹³, en California, donde el alumnado es tanto de lengua minoritaria como mayoritaria. En efecto, muchas veces, la enseñanza bilingüe se dirige a alumnos de lengua minoritaria.

4.1.1. El modelo de transición o asimilacionista.

Este modelo considera el bilingüismo como un medio para la asimilación de otras lenguas y culturas preeminentes. Este modelo es propio de lo que ocurrió en la época del imperialismo y de las colonizaciones como por ejemplo los programas destinados a grupos aborígenes. Este modelo se aplicó tanto a comunidades de habla minoritaria o minimizada como a inmigrantes. Consiste en el uso de la lengua minoritaria sólo para que sea más fácil para el niño adaptarse a lo que se le pide en el seno de la escuela. Es como si el niño hubiera nacido con el idioma equivocado y se intentara que poco a poco se olvidara de su propia lengua. Alemi y Daftarifard explican que este tipo de enseñanza bilingüe lleva consigo la extinción de la lengua materna: “assimilation bilingualism refers to the eventual dying out of the first language”¹⁴.

¹³ *Op.cit.* 96

¹⁴ Minoo Alemi & Parisa Daftarifard. “Implication of Studies on Bilingualism for SLA”. *Journal of Language Teaching and Research* 1.5 (Sept. 2010): 671

4.1.2 El modelo pluralista o de mantenimiento.

Este modelo participa en el fomento del pluralismo lingüístico. Se opone al modelo anterior en la medida en que la lengua minoritaria no se considera como siendo un problema sino que es tan importante como la lengua mayoritaria, con valor propio. La lengua materna representa una cultura que hay que valorar de la misma manera que cualquier otra. No sólo se utiliza al principio de la instrucción sino también en los niveles superiores, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la lengua minoritaria, por ser la lengua más débil debido a su poco prestigio fuera de la escuela, es la que ocupa un lugar más importante en el curriculum, necesitando por lo tanto cierto apoyo. A este modelo le llamamos también modelo de protección lingüística porque pretende mantener la lengua minoritaria y desarrollar actitudes más favorables hacia ella.

4.1.3 El modelo de inmersión.

Luego existen modelos especiales para los monolingües de lengua mayoritaria. El modelo de inmersión corresponde a un modelo de enseñanza bilingüe dirigido particularmente a los hablantes de la lengua dominante o de mayor prestigio, como por ejemplo los alumnos de habla inglesa en Quebec con deseo de hablar francés.

René Appel y Pieter Muysken¹⁵ explican que mediante este modelo, la instrucción inicial se da en la segunda lengua. Luego, más adelante, en primaria, se introducen las primeras habilidades lingüísticas tal como la lectura y la escritura en la primera lengua y luego algunas asignaturas se pueden enseñar en la primera lengua. Los profesores son bilingües sin embargo sólo hablan una lengua dentro del aula según la etapa de la enseñanza que les corresponde. En la educación infantil, los niños pueden usar su lengua materna hasta que sean lo suficientemente competentes como para hacerlo en la segunda lengua. En el primer curso y en los siguientes de la primaria, el alumno sólo puede hablar la segunda lengua, excepto en la propia asignatura de su primera lengua. La adquisición guiada de la lengua mayoritaria como segunda lengua mediante ejercicios gramaticales o pronunciación no se introduce en los primeros años sino en los cursos posteriores. Lo anteriormente descrito correspondería a una inmersión temprana y total. En una

¹⁵ *Op.cit.* 98

inmersión tardía, la segunda lengua se introduce en un curso superior de enseñanza secundaria. Hay inmersión, según Robert L. Politzer, cuando “la segunda lengua es adquirida exclusivamente o en gran medida por ser utilizada como medio de instrucción”¹⁶. No siempre puede haber inmersión total. En una inmersión parcial, los alumnos van hablando de forma alternativa en ambas lenguas para comunicarse dentro del aula. Los programas de inmersión sólo se pueden hacer cuando la lengua materna del niño está asentada y utilizada fuera de la escuela.

En el mundo y en Europa, existen muchas escuelas bilingües. Un ejemplo, también presente en España, son los *Lycées Français*, que incluyen la educación infantil, primaria y secundaria. Funcionan igual que cualquier centro en Francia, tiene idéntico programa que los liceos franceses, sólo que, en el caso de España, además hay unas horas de "español", pero muchas menos que de francés. Los profesores son nativos franceses, y los profesores de español son españoles. Los niños tienen que hacer el "Baccalauréat" y la selectividad española. Se da la asignatura de español hasta el último curso de Bachillerato y se dan todas las asignaturas en francés, salvo la asignatura “español”. Tanto los franceses que viven en España como los propios españoles pueden acceder a este tipo de enseñanza. Una familia en España en la que la madre es francesa matricula a sus hijos en esta escuela y le permite que la lengua materna se conserve y favorece así el bilingüismo. Conozco el caso de una familia cuyos padres son españoles y matricularon a sus niños en dicho centro: el resultado es increíble, los niños españoles adquieren notables competencias lingüísticas en francés.

La otra modalidad que se opone a este tipo de enseñanza es la de la enseñanza por sumersión. En este caso, significa la escolarización de niños de lenguas minoritarias en la lengua mayoritaria sin que puedan recurrir a un profesor bilingüe. No hay lugar para la primera lengua y lo único que se hace para ayudarle es darles clases de refuerzos de la segunda lengua.

¹⁶ “In immersion-type bilingual education programs, the second language is acquired exclusively or at least to a large extent as a result of being used as a medium of instruction” en Politzer, Robert L. “Foreign Language Teaching and Bilingual Education: Research Implications”, *Foreign Language Annals* 13.4 (Sept. 1980): 291

Objetivos y metodología

Hoy en día, las lenguas ocupan un lugar muy importante tanto en nuestra vida personal como profesional. El conocer un idioma permite una mejor convivencia entre los pueblos. Mediante la lengua y su cultura, uno aprende a comprender al otro y lo incita a respetar las diferencias. Es del deber de la comunidad educativa ir desarrollando oportunidades para que el alumnado no sólo aprenda gramática y vocabulario sino que sepa manejar los idiomas.

Después de haber visto en la parte teórica el bilingüismo a nivel social e individual, resulta que desde las últimas décadas, otro tipo de bilingüismo se está desarrollando en el ámbito escolar, dando la posibilidad de crear contextos para que los alumnos vayan fomentando la comunicación en otros idiomas. Después de la publicación del MCER en 2001, la Consejería de Educación puso en marcha un Plan de Fomento del Plurilingüismo para que el alumnado andaluz pudiera mejorar sus competencias lingüísticas tanto en la lengua castellana como en la extranjera e ir aprendiendo una lengua extranjera dentro de un contexto comunicativo.

1. Objetivos

Mi investigación consiste, en un primer momento, en definir, de acuerdo con el marco legislativo, los objetivos fijados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para fomentar el bilingüismo mediante el programa de Centros Bilingües. Luego, centraremos la reflexión sobre el estado de la cuestión de los centros bilingües en la provincia de Almería, modalidad de enseñanza en la que el alumnado tiene clases impartidas no sólo en español sino también en una segunda lengua,

tales como el inglés, el francés o el alemán. Intentaremos contestar a preguntas como: ¿Cómo se siente el profesorado a la hora de dar su clase? ¿Cómo es el día a día en el aula bilingüe? ¿Existen diferencias entre lo teórico y lo práctico? ¿Cuáles son las necesidades de los profesores para llevar a bien dicho proyecto? Terminaremos proponiendo una propuesta de mejora desde la formación del profesorado y desde más iniciativas que podría poner en marcha la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

2. Metodología

Para saber lo que pasa en los Centros Bilingües, se me ocurrió dar cuestionarios anónimos a profesores de Secciones Bilingües para que pudieran expresarse con toda libertad. Para ello, fui a las Escuelas Oficiales de Idiomas de El Ejido y de Almería, donde se dan cursos de actualización lingüística (CAL), aproveché también el periodo de prácticas en el IES Al-Ándalus para dar cuestionarios a los profesores de bilingües. La mayoría de los cuestionarios que he podido recuperar también ha sido gracias a amigos auxiliares de conversación que están colaborando con los equipos de profesores bilingües de la provincia de Almería .

Por haber sido auxiliar de conversación, sabía a qué problemas nos podíamos encontrar en el aula y mi lectura de *La educación bilingüe en Andalucía: Análisis, experiencias y propuestas*, de María Elvira Barrios Espinosa, me ayudó también a orientar los cuestionarios. Puse algunas preguntas abiertas para que pudieran darme su opinión sobre las ventajas del programa y sobre lo que haría falta mejorar porque no hay nadie mejor que la propia persona integrada en el proyecto para saberlo. A continuación, está el cuestionario en cuestión.

3. Cuestionario

A continuación, encontrarán el cuestionario conformado por veinticinco preguntas.

Questionario: los centros bilingües

Este es un cuestionario anónimo, es una investigación para un trabajo de fin de Máster (Máster en Formación del Profesorado) de la Universidad de Almería. Sus datos van a ser tratados de forma estrictamente confidencial.

En ningún caso se trata de evaluar o juzgar, sino de entender y comprender. Si quieren añadir información o complementar alguna cuestión, pueden hacerlo.

Les agradezco de antemano por sus respuestas en este cuestionario.

1. Usted es: hombre mujer

2. ¿En qué centro trabaja?
 infantil primaria IES

3. ¿Qué lengua extranjera utiliza para dar su clase?
 inglés francés alemán

4. Marque la franja de edad en la que se encuentra:
 25-30 31-35
 36-40 41-45
 46-50 51-55
 56-60 61-66

5. ¿Cuántos años lleva ejerciendo la enseñanza en lengua extranjera?

6. Su especialidad es:
 Matemáticas Ciencias Naturales Música Ciencias Sociales
 Educación Plástica y Visual Educación Física
 Inglés Francés Alemán
 Otra (por favor, indica cuál): _____

7. ¿Qué porcentaje de su enseñanza la da en la lengua extranjera?
 25% 50% 75% 100%

8. ¿ Desde hace cuántos años se implantó la sección bilingüe en su centro?
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 más de 10
9. Marque todas las casillas que correspondan:
- Tengo título universitario.
- He estado en el extranjero. Lugar: Meses:
- Tengo título oficial (EOI, Cambridge, Alliance Française, etc...)
- Soy nativo/a de la lengua extranjera que imparto.
10. ¿Cómo se siente a la hora de dar su especialidad en la lengua extranjera?
- como si enseñara en su propia lengua
- cómodo/a
- regular
- incómodo/a
11. ¿Cuánto tiempo dedica al uso de la lengua extranjera durante la clase?
- 0-15 min 15-30min 30-45min toda la clase
12. ¿ Qué tipo de actividad en lengua extranjera suele hacer con sus alumnos?
- Lectura Escritura
- Traducción Actividades auditivas
- Ejercicios de gramática Actividades orales
13. ¿Existe una coordinación/cooperación entre los profesores de la Sección Bilingüe en el centro?
- mucha bastante poca inexistente
14. ¿Cree que usted tiene la información suficiente por parte de la Consejería de Educación como para enfrentarse al proyecto del bilingüismo en su aula?
- mucha bastante poca inexistente

15. ¿Está/estuvo cursando algún CAL (Curso de Actualización Lingüística)?

- Sí No

16. ¿Qué le parece el CAL para su formación?

- Muy enriquecedor interesante
 de poca ayuda para enfrentarse a una clase

17. Para enfrentarse a este reto, ¿en qué aspectos necesitaría más ayuda?

- Formación lingüística Materiales en la L2
 Mayor coordinación con los demás profesores
 Otro: _____

18. Según su opinión, ¿cuál es el objetivo de este tipo de enseñanza?

19. Si al final del curso tuviera que decir si la implantación del Proyecto Bilingüe en su centro ha sido un éxito, ¿en qué aspectos se fijaría para explicar su opinión?

- En la apertura del alumnado hacia el idioma
 En su capacidad de entender “algo”
 En su capacidad de expresarse de forma sencilla

20. ¿Por qué apoyó la solicitud del proyecto?

21. En cuanto a los alumnos en clase, se comunican en la lengua extranjera:

- sólo con usted
 con sus compañeros y con usted

- mucho
- bastante
- muy poco

22. ¿Existe un auxiliar de conversación en su centro? Sí No

23. De existir un auxiliar de conversación, ¿Cómo le ofrece su ayuda?

- En la búsqueda de materiales en la lengua extranjera.
- En la mejora de la comunicación en la lengua extranjera.
- En la motivación de los alumnos.

24. ¿Qué ventajas tiene este Proyecto?

25. ¿Qué mejoraría del Proyecto?

¡Muchas gracias!

Conceptualización: El bilingüismo a nivel educativo en Andalucía

1. Plan de Fomento de Plurilingüismo

El *Plan de Fomento del Plurilingüismo: Una política lingüística para la sociedad andaluza*, se aprobó en Consejo de Gobierno mediante el Acuerdo 22 de marzo de 2005¹. Ha sido elaborado para responder a la necesidad de la sociedad andaluza de afrontar un reto importante hoy en día que es la adquisición de lenguas extranjeras en el ámbito educativo. Para ello, el *Plan* elaboró programas específicos para fomentar el plurilingüismo como el que nos interesa que es el de los Centros Bilingües o también el de las Escuelas Oficiales de Idiomas, entre otros más.

1.1 Objetivos del PFP

Las dos directrices del Plan de Plurilingüismo son mejorar las competencias lingüísticas de la población andaluza en su lengua materna y ofrecer la posibilidad de desarrollar competencias plurilingües y pluriculturales. Sus objetivos con relación al alumnado andaluz son los siguientes:

- Concienciar a los alumnos sobre la necesidad de emplear las lenguas extranjeras con una finalidad comunicativa.

¹ Consejería de Educación. “Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía”, *BOJA* núm. 65 de 5 de abril de 2005: 8-39

- Alcanzar la competencia de las lenguas extranjeras mediante las secuencias de los contenidos y la adecuación de los criterios de evaluación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Integrar al alumnado en un contexto cada vez mundializado en el que no es suficiente hablar sólo la lengua materna.
- Acercar al alumnado a otras lenguas para aprehender las otras culturas como algo fundamental para el respeto hacia las mismas.
- Usar tanto la lengua materna como la lengua extranjera en el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrándolas en el currículo.
- Favorecer los intercambios y las estancias en el extranjero.
- Ampliar el número de horas dedicadas al estudio de las lenguas extranjeras y al estudio de asignaturas en lenguas extranjeras.

1.2 Programa específico del Plan: los Centros bilingües.

Fue a finales de los años 1990 cuando se inició la aventura bilingüe en Andalucía. Empieza exactamente el 2 de marzo de 1998, a partir de la firma de un Protocolo de Colaboración entre la Consejería de Educación y el Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia para implantar y desarrollar servicios bilingües Español-Francés en centros escolares de Andalucía, con la impartición de un área de conocimiento en lengua francesa, como mínimo. Viendo los resultados positivos del Programa Bilingüe Español-Francés, se irá añadiendo secciones de alemán y de inglés.

En un centro bilingüe, la enseñanza se lleva a cabo en dos lenguas, la del alumnado, el español, y otra, extranjera. Las dos lenguas sirven para “aprender conceptos extralingüísticos, coexistiendo como lenguas de comunicación, de enseñanza, de aprendizaje y de cultura”², fomentando así mayores competencias perceptivas e intelectuales. En efecto, la Junta de Andalucía ve como fundamental que la lengua extranjera se practique mientras los alumnos estudian áreas de conocimiento como geografía, historia, ciencias, matemáticas, etc. No sólo es aprender un idioma sino comunicar en ella.

² *Op.cit.* 17

Los objetivos de las secciones bilingües son de tres índoles: lingüístico, cultural y cognitivo. Desde el punto de vista lingüístico, se pretende mejorar las competencias del alumnado, que sea en su lengua materna y en la lengua extranjera y más adelante en una tercera lengua para desarrollar en el alumnado una conciencia metalingüística. Confrontándose a dos códigos, el alumnado reflexiona sobre la lengua y establece comparaciones, percibe las similitudes y las diferencias que hay entre las dos lenguas. Este proceso le permite incrementar las competencias en lengua materna y desarrollar, por lo tanto, capacidades metalingüística que fomentaran su creatividad y le harán mejor lector y traductor.

Desde el punto de vista cultural, las secciones bilingües permiten al alumnado entrar en contacto muy temprano con otras culturas y despertar en él un interés por conocer otras realidades con creencias, costumbres, historia diferentes a la suya. Mediante este acercamiento a otras culturas, el alumnado va fomentando valores importantes como la tolerancia y el respeto hacia los demás.

Desde el punto de vista cognitivo, el alumno adquiere una gran flexibilidad gracias al proceso de enseñanza-aprendizaje de los idiomas. Ello favorece el análisis y la observación de las operaciones utilizadas en su propio aprendizaje y por consecuencia, las competencias en ambas lenguas.

1.2.1 Requisitos para solicitar una Sección Bilingüe

Los requisitos de las solicitudes se recogen en la Orden de 6 de abril de 2005³. Los centros educativos tienen que dirigir su solicitud a la Delegación Provincial de la Consejería de Educación. Dicha solicitud tiene que ser suscrita por el director o la directora del Centro y se tiene que presentar varios documentos tales el Proyecto educativo bilingüe, especificando el idioma de la sección que pretende implantar. En la Orden, vienen cinco idiomas por elegir: inglés, francés, alemán, italiano y portugués. Además del idioma, se tiene que precisar, para los institutos de enseñanza secundaria, al menos dos áreas no lingüísticas que se pretende impartir de forma parcial en la lengua extranjera elegida. El proyecto bilingüe tiene que ir acompañado por fichas de datos individualizados de cada profesor participante, la

³ Consejería de Educación. "Orden de 6 de abril de 2005, por la que se convocan proyectos educativos para la selección de Centros Bilingües para el curso 2005/2006". *BOJA* 66 (6 abril 2005): 9-10

aprobación del proyecto bilingüe por el profesorado de cada departamento implicado con el compromiso de desarrollar el currículo integrado y la aprobación también del Claustro de profesores y el Consejo Escolar. En cuanto a los datos del profesorado, especificados en el artículo 7 de dicha Orden, son fichas en las que se recogen tanto su nivel de competencia lingüística según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) como la necesidad de formación de los docentes. Una vez seleccionado como centro bilingüe, el profesor deberá rellenar su propio portafolio.

1.2.2 Los Cursos de Actualización Lingüistas (CAL)

Creados por la CEJA, los CAL son cursos que se imparten en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI) y que tienen como objeto la formación lingüística del profesorado que quieren en un futuro próximo dar su asignatura no lingüística (ANL) en lengua extranjera, dentro de un Centro Bilingüe andaluz. En efecto, la aprobación del Plan de Fomento del Plurilingüismo ha llevado consigo necesidades entre el profesorado, no sólo una formación metodológico-curricular sino también una formación lingüística. Según Barrios, “la formación del profesorado que ha de encargarse de implementar una transformación educativa significativa es la piedra de angular para el éxito de dicha innovación.”⁴ Una de las medidas de la CEJA ha sido los CAL para permitir a los profesores formarse. De momento, sólo se ofrece CAL hasta el tercer curso de la Escuela Oficial de Idiomas, lo cual corresponde a un B1.

2. Organización y funcionamiento de los Centros Bilingües.

La Orden del 24 de julio de 2006⁵ regula los aspectos de la organización y del funcionamiento de dichos centros. Con la creación de Centros Bilingües se pretende la enseñanza y el aprendizaje de determinadas áreas del conocimiento en dos

⁴ Barrios Espinosa, M^a Elvira. “Algunas propuestas para el avance de la Educación Bilingüe en Andalucía desde la formación del profesorado”. En Barrios (coord.), *La educación bilingüe en Andalucía: Análisis, experiencias y propuestas*. Universidad de Málaga. Geu. 2010.13

⁵ Consejería de Educación. “Orden de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües”. *BOJA* núm.156, 11 de agosto de 2006: 11-15

lenguas, en la lengua materna y en una segunda, extranjera, con un método basado en la comunicación, la interacción y dando una prioridad a la competencia oral. Con esta Orden, se establecen normas y criterios comunes para todos, los cuales vamos a desarrollar a continuación. En el apartado 2 del artículo 2, donde se definen los Centros Bilingües, se explica que dichos centros “una vez autorizados por la Administración, promueven la adquisición y el desarrollo de competencias lingüísticas en relación con las destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir, mediante el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas”. Además, deberán tener en cuenta las recomendaciones europeas para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas y contar con el profesora suficiente para poder impartir las asignaturas no lingüísticas en la lengua extranjera. Se llama sección bilingüe el grupo que sigue este tipo de enseñanza y convive en el Centro con otros que siguen la enseñanza normal.

En cuanto a los horarios, definidos en el artículo 4, se quiere ir integrando poco a poco la lengua extranjera desde la escuela infantil. En la escuela infantil y en el primer ciclo de educación primaria, los alumnos reciben una sensibilización a la lengua extranjera sin que se vea incrementado su horario. En la escuela infantil, se da una hora y media repartida en tres días a la semana y en el primer ciclo de primaria, dos horas distribuidas en cuatro días a la semana. Los contenidos lingüísticos tendrán que ir relacionado con los demás ámbitos de conocimiento. En ambos ciclos, se exige la presencia simultánea del profesorado de la lengua extranjera y del tutor o la tutora del grupo.

En cuanto a los horarios del segundo y tercer ciclo de educación primaria, se impartirán en la lengua extranjera dos áreas no lingüísticas, Conocimiento del Medio siendo obligatoria y otra. Entre el 30% y el 50% del currículo de estas áreas se impartirá en la L2. El alumnado tendrá como mínimo una hora diaria de lengua extranjera o de área no lingüística en lengua extranjera.

En secundaria, según el artículo 5, tanto el horario de la lengua extranjera del Proyecto Bilingüe como el del segundo idioma se incrementa de una hora semanal y en cuanto a las áreas no lingüísticas, una de las horas semanales se impartirá en la lengua extranjera. El número mínimo de áreas no lingüísticas en lengua extranjera es de dos, dependiendo de los recursos a disposición en el Centro. El alumnado

tendrá diariamente una hora de clase en lengua extranjera o de lengua extranjera. El horario lectivo semanal de áreas lingüísticas y no lingüísticas en lengua extranjera corresponde a entre un 30% y como máximo un 50% del total del currículo.

Cada Centro Bilingüe, según el artículo 6 de dicha orden, cuenta con un coordinador que es nombrado entre el profesorado de lengua extranjera y que debe velar a que se implante el nuevo modelo de enseñanza. El coordinador se encarga, entre más cosas, de coordinar las actividades del profesorado implicado en el proyecto y convocar reuniones con el equipo directivo para elaborar el currículo integrado. También tiene que proponer actividades formativas del profesorado y ser el interlocutor con otros centros bilingües y con los responsables del Plan de Fomento del Plurilingüismo en las Delegaciones Provinciales.

El profesorado que imparte su área no lingüística en la lengua extranjera es designado por el equipo directivo, asesorado por el coordinador bilingüe, teniendo en cuenta sus competencias comunicativas en la lengua extranjera. El profesorado tiene que impartir su clase en la lengua extranjera el mayor tiempo posible pero puede alternar con la lengua materna cuando lo vea necesario. Tiene también que coordinarse para que haya transferencia de lo aprendido de unas lenguas a otras, además de participar en la elaboración del currículo integrado mediante las recomendaciones del Marco de Referencia Europeo y del Portfolio Europeo. La CEJA publicó una guía informativa⁶, documento en forma digital, sobre la organización y el funcionamiento de un centro bilingüe con preguntas frecuentes para orientar a los profesores de centros bilingües.

3. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y el Portfolio Europeo de las lenguas.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) es un documento publicado por el Consejo Europeo en 2001, después de muchos años de investigación, para ofrecer una base común para la elaboración de programas, orientaciones curriculares, exámenes y criterios de

⁶ Para más información, véase:

<<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/OEE/programasinternacionales/guiacentrosbil>>.

evaluación, contribuyendo de este modo a la facilidad de movilidad entre los ámbitos educativo y profesional. El documento define los diferentes niveles de dominio de una lengua extranjera de acuerdo con habilidades específicas en diferentes ámbitos de competencia. Estos niveles son los que ahora todos conocemos como los denominados A1, A2, B1, B2, C1 y C2, que va desde el nivel de principiante hasta el de experto. Este sistema de evaluación se puede aplicar a cualquier idioma y se utiliza en muchos países europeos. Para cada nivel, se define los requisitos lingüísticos y comunicativos que el alumnado tiene que presentar.

El *Portfolio Europeo de las Lenguas* es un documento dirigido a las personas que están aprendiendo o que ha aprendido un idioma. Es emitido por una institución autorizada y se puede utilizar en cualquier centro educativo. Es propiedad del estudiante y le acompaña durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y le sirve para documentar su formación. Consta de tres parte. Primero, en el pasaporte lingüístico, el alumno puede apuntar sus capacidades lingüísticas de acuerdo con unos criterios comunes y válidos en el contexto europeo y luego esta información la puede evaluar el propio estudiante o un profesor o también instituciones educativas o tribunales de exámenes. Luego, el alumno dispone de un archivo llamado biografía en el que puede ver su proceso de aprendizaje, fijarse unos objetivos por alcanzar y reflexionar sobre lo que ha aprendido. Para terminar, el último documento del Portfolio en un dossier en el que el alumnado puede añadir trabajos y certificados para justificar de su aprendizaje.

4. El modelo curricular AICLE.

En la última decena, las investigaciones que se hicieron en lingüística aplicada demostraron que el aprendizaje de un idioma mediante contenidos, o sea el enfoque CLIL o AICLE⁷ en el ámbito de la escuela daba mejores resultados que la enseñanza aislada de los idiomas en contenidos funcionales. Con este enfoque, se aprenden dos códigos lingüísticos en un entorno controlado, el aula. Este modelo incorpora

⁷ CLIL son las siglas de *Content and Language Integrated Learning* en inglés y AICLE son la siglas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera en español. Para más información, véase <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle/contenidos/>> (consultada el 15 de mayo del 2012)

lenguas de prestigio pero con una débil presencia o casi nula fuera del entorno educativo donde se aplican.

Un modelo parecido se puso en marcha en los años 1970 en los Estados Unidos. En un artículo titulado “Bilingual Education for Speakers of English”⁸, Myriam Met describe el programa bilingüe de escuelas de la ciudad monolingüe de Cincinnati (Ohio) que no sólo ofrece la posibilidad de aprender una de las tres segundas lenguas que propone (francés, alemán y español) sino que, integradas en el currículo, pueden aprender en ellas, convirtiéndose así en medios de instrucción para fomentar la competencia comunicativa de los alumnos y el bilingüismo desde la escuela infantil. La segunda lengua se va incorporando poco a poco y asignaturas como matemáticas, ciencias, dibujo, música, educación física y ciencias sociales se dan en las dos lenguas y mediante las cuales se pueden sensibilizar al alumnado a la cultura del país. En Andalucía, las lenguas se integra en las asignaturas siguientes: ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, educación física, física y química, tecnologías, educación artística, música y conocimiento del medio.

Actualmente, pese a la voluntad política de ofrecer una enseñanza precoz de otras lenguas, el aprendizaje de una lengua extranjera suele empezar a partir de la educación secundaria. Sin embargo, la Consejería de Educación se dio cuenta de la necesidad del alumnado andaluz y mediante el Plan de Plurilingüismo y la implantación de Centros Bilingües, se ha ido incorporando el modelo AICLE. Muchos padres han sido seducidos por estas secciones que se van abriendo en muchos centros andaluces porque piensan que sus hijos pueden hacerse bilingües.

Puede que el bilingüismo no sea el término adecuado para estos centros. Si estos centros fomentan el aprendizaje de las lenguas, todos sabemos que llegar a ser bilingües es casi imposible por no ser de una familia propiamente bilingüe. No cabe duda de que es un proyecto que, bien llevado, con los medios suficientes, puede ser un avance increíble en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los idiomas. Es un proyecto muy ambicioso, el de querer hacer bilingüe al alumnado puesto que muchas veces la comunicación en las dos lenguas se queda reservada en el seno de la escuela y más allá de las barreras del centro educativo, vuelve a

⁸ Met, Miriam. “Bilingual Education for Speakers of English”, *Foreign Language Annals* 11.1 (Febrero 1978): 35

imponerse la lengua materna. Pero ante todo, quise interesarme en lo que pasaba en el interior del aula, que es donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el currículo integrado.

Estudio de casos: El bilingüismo en Centros Bilingües de la provincia de Almería

1. Participantes

Con este capítulo, se pretende ver, mediante la análisis de cuestionarios, la situación actual en algunos centros de la provincia de Almería. Dicha provincia cuenta con sesenta y siete Centros Bilingües¹, entre los cuales sesenta y uno de inglés, cinco de francés y sólo uno de alemán. En inglés, hay veintiséis CEIP, treinta y tres IES, un IEP y un CEPR. En francés, hay tres IES y dos CEIP. En lo que se refiere al alemán, sólo cuenta con un IES.

Los treinta y siete cuestionarios recogidos han sido rellenados por profesores procedentes de diversos centros de la provincia de Almería, más exactamente de la localidad de Almería, Vícar y El Ejido. Entre ellos, el IES Al-Ándalus (Almería), IES Fuente Nueva (El Ejido), IES Alborán (Almería), IES Albaida (Almería), IES La Puebla (Vícar), y otros que no se puede decir con exactitud pero que son centros de Almería o de la comarca de El Ejido. De los treinta y siete participantes, treinta y tres son de IES y cuatro de escuela primaria. Al ser un Máster en Secundaria, se centrará nuestro estudio en los centros de educación secundaria.

Las características del profesorado participante en el estudio se presentan en los apartados que figuran a continuación.

¹ Averroes. Innovación e Investigación / Proyectos innovadores / Plurilingüismo / Centros Bilingües: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/buscadorCentros?es_inicio=si&idMenu=mE3&idSeccion=30361> (consultada el 22 de mayo del 2012)

1.1 Sexo

La encuesta fue cumplimentada por un total de 33 docentes, de los cuales 19 declararon ser mujeres y 14, hombres. (figura 1)



Figura 1. Sexo de los/las participantes

1.2 Edad

Como puede apreciarse en la figura 2, el tercio de los encuestados manifiesta encontrarse en un grupo de edad que va de los 41 a los 45 años. Sin embargo, el abanico de edad en el estudio puede considerarse bastante amplio. (figura 2)

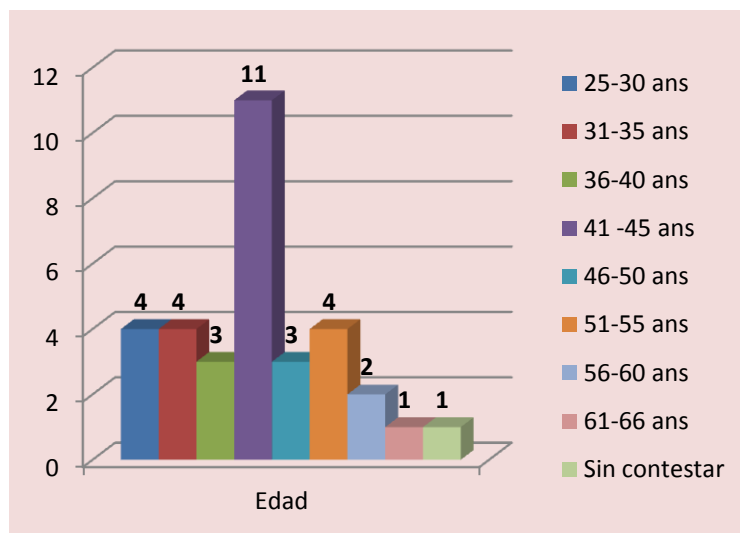


Figura 2. Edad de los/las participantes

1.3 Lengua extranjera impartida

Entre los treinta y tres participantes procedentes de Institutos de Enseñanza Secundaria, catorce son profesores en centros bilingües de francés y diecinueve son de centros bilingües de inglés, o dan la lengua extranjera o dan su asignatura en lengua extranjera. (figura 3)

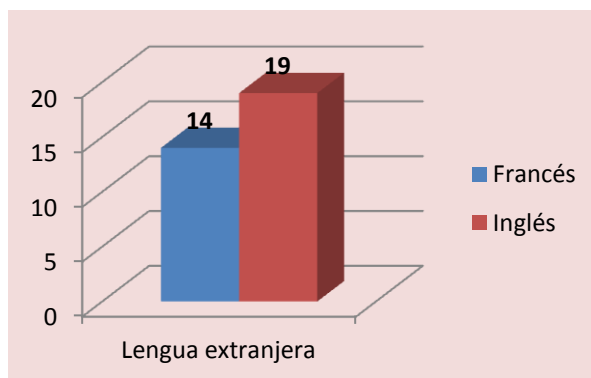


Figura 3. Lengua extranjera impartida por los/las participantes

1.4 Especialidades

Entre los treinta y tres participantes, dieciséis son profesores de lengua extranjera: nueve de especialidad inglés y siete de especialidad francés. Los diecisiete restantes son profesores de asignaturas no lingüísticas que imparten sus clases en lengua extranjera. (figura 4)

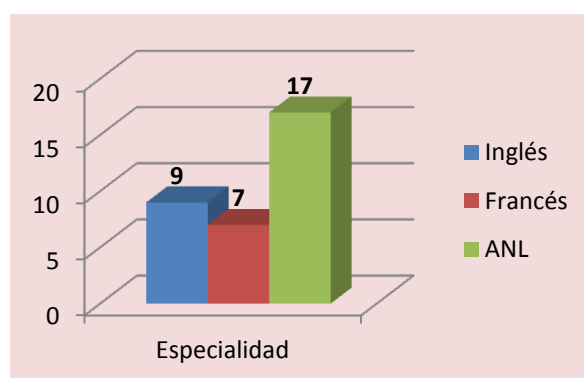


Figura 4. Especialidad de los/las participantes

1.5 Asignaturas No Lingüísticas (ANL)

Las asignaturas que destacan son ciencias sociales y matemáticas.

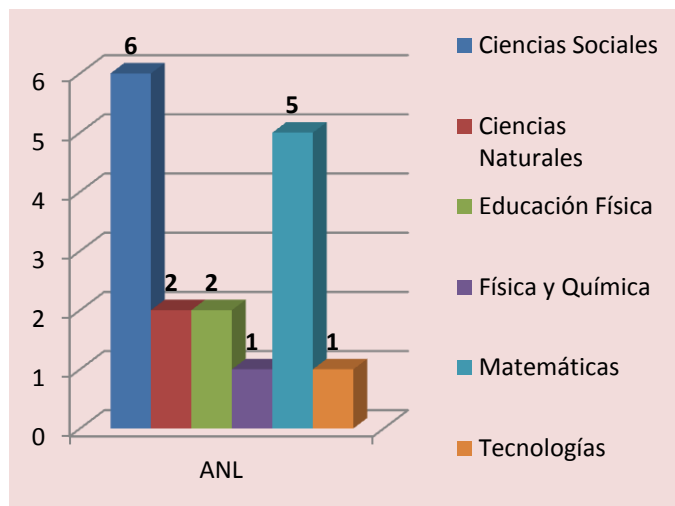


Figura 5. Asignaturas No Lingüísticas

1.6 Sensación al dar clase de/en lengua extranjera

Entre los seis participantes de lenguas que afirman sentirse como si enseñaran su propia lengua, cinco son nativos de francés, por lo cual no cabe duda de que se sientan muy cómodos a la hora de dar clase. El 50% de los participantes se siente cómodos, lo cual puede parecer muy poco, puesto que la lengua extranjera es su especialidad y aún más llamativo son los dos que se sienten regular en su propia especialidad. (figura 6)

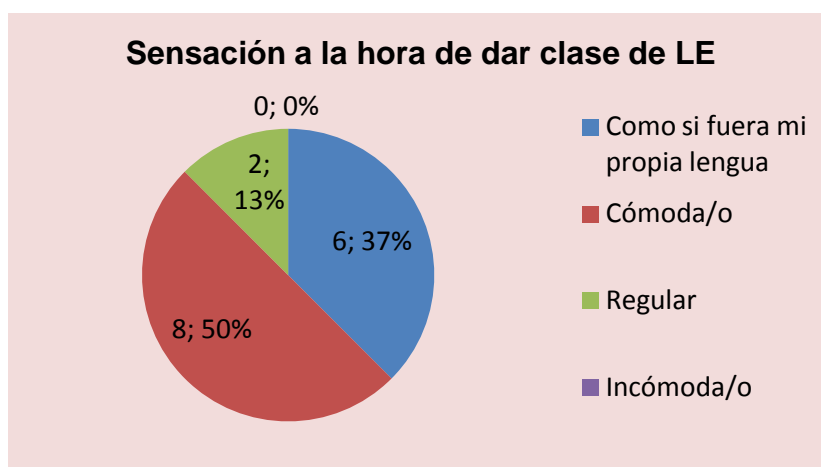


Figura 6. Sensación al dar la clase de lengua extranjera

En cuanto a los participantes de asignaturas no lingüísticas, más de la mitad afirman que se sienten cómodos impartiendo su clase en lengua extranjera. Sin embargo casi un 30% de los participantes no se sienten cómodos. (figura 7)

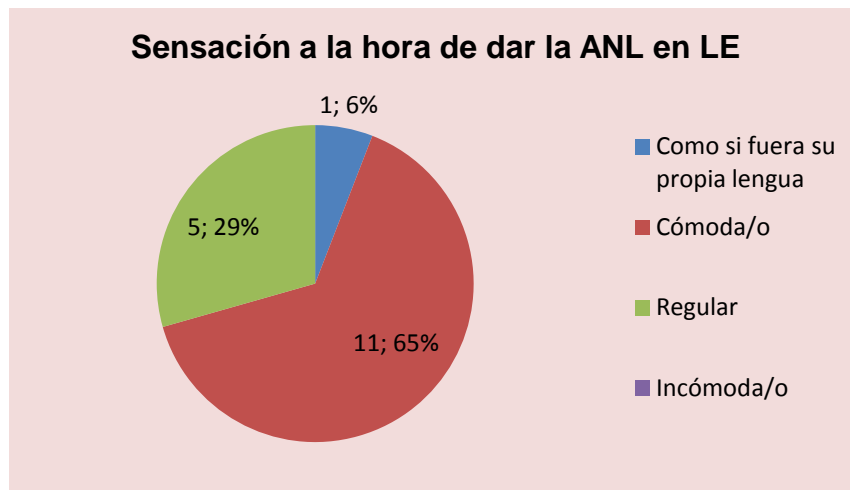


Figura 7. Sensación al dar la ANL en LE

1.7 Formación lingüística y estancia en el extranjero de los/las participantes de ANL.

De los 17 participantes de ANL, todos tienen un Título Oficial, que sea de la Escuela Oficial de Idiomas o de una Institución extranjera. (Cambridge, DELF, etc). El 47% ha estado en el extranjero sin embargo son estancias muy cortas. Muchos no especifican la duración y cuando sí, son estancias entre 1 mes y 6 meses, salvo una de 4 años. (figura 8)



Figura 8. Participantes que haya estado en el extranjero

Entre los especialistas de lengua extranjera, los cinco nativos son los que se sienten muy cómodos a la hora de dar la clase. Entre los no nativos, todos, salvo dos, han viajado al extranjero. Las estancias son de entre dos meses hasta un año para la mayoría y uno de ellos estuvo viviendo cinco años en el extranjero. (figura 9)

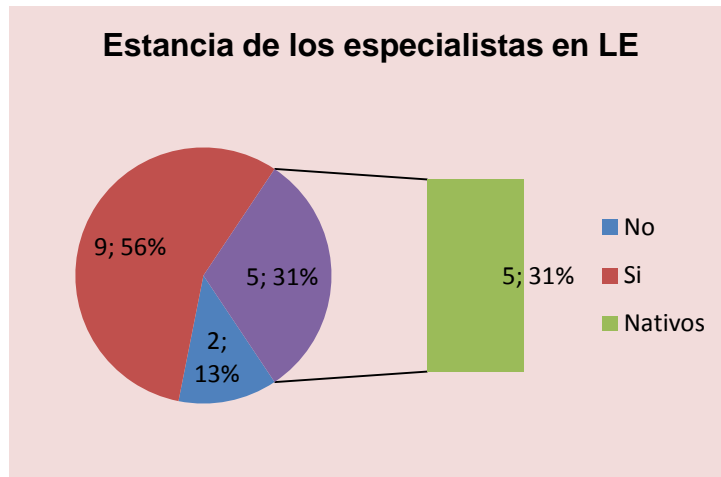


Figura 9. Estancia en el extranjero

Un 59% de los participantes han cursado un CAL y opinan que ha sido muy enriquecedor o muy interesante. Sin embargo, un 41% no ha aprovechado la posibilidad de actualizar sus competencias lingüísticas mediante dicho curso. Sabemos también que seguir un curso requiere dedicar mucho tiempo fuera de la escuela y que no todos pueden permitírselo. (figura 10)

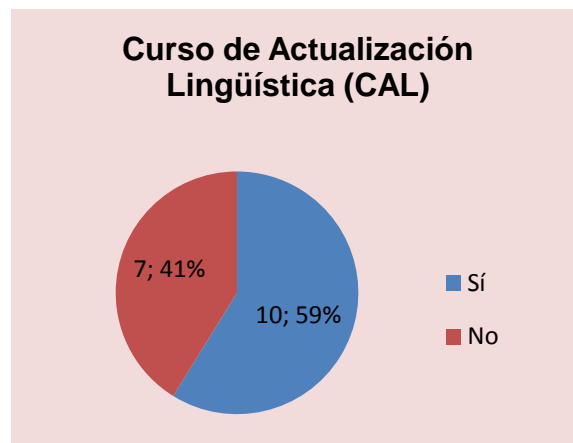


Figura 10. Alumnos de CAL

2. Comunicación el aula

2.1 Tiempo dedicado al uso de la LE

Sólo un 44% de los especialistas en lengua extranjera afirman dar toda la clase utilizando el idioma de la sección. Un 38% dan entre 30 y 45 minutos de clase en el

idioma. Lo que llama la atención son el grupo de docente que dan treinta minutos como máximo en lengua extranjera: un 12% da entre 15 y 30 minutos y un 6% da entre 0 y 15 minutos. Parece increíble, tratándose de una clase de lengua extranjera cuyo profesor es especialista en dicha lengua. En efecto, en clase tendrían que hablar en la lengua extranjera y sólo recurrir a la lengua materna del alumnado, en este caso el español cuando sea necesario. Cabe notar que entre los siete profesores que dan toda la clase en el idioma, se encuentran los cuatro nativos. ¿Por qué no usan la lengua extranjera para dar su clase de lengua extranjera? ¿Será por lo incómodo que se pueden sentir? ¿Será porque el alumnado no entiende y el profesorado se ve obligado a hablar en español? (figura 11)

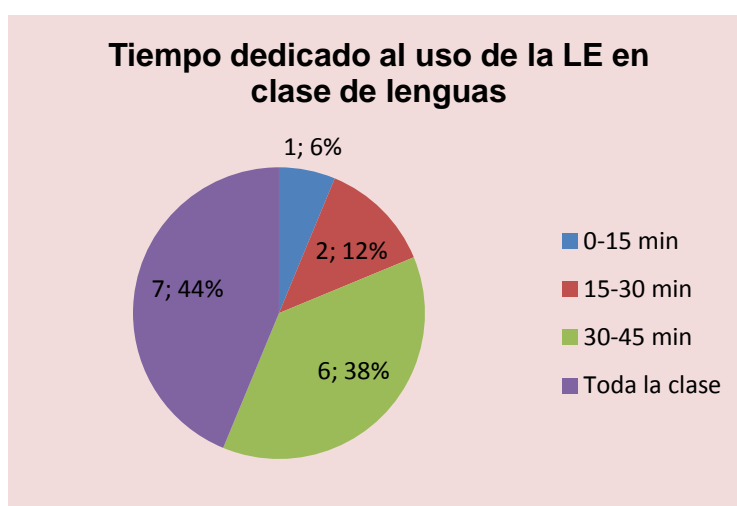


Figura 11. Tiempo de uso de la LE en clase de LE

Se supone que la asignaturas no lingüísticas en la sección bilingüe se tiene que dar toda la clase en lengua extranjera puesto que dicho grupo, en su horario, tiene una hora dedicada a este contenido en lengua extranjera y sólo recurrir al español cuando sea necesario. Sin embargo, nos damos cuenta de que, en clase de bilingüe, pasa de todo y que no todos aplican lo que se debería dentro de su aula. Sólo un 29% de los profesores de ANL da toda la clase en lengua extranjera y un 24% da entre treinta y cuarenta y cinco minutos, o sea que un poco más de la mitad dedican más de treinta minutos a la enseñanza de su asignatura en lengua extranjera. El resto da menos de media hora. Un 29% da entre quince y treinta

minutos y lo que parece increíble es que hay profesores que sólo dan entre cero y quince minutos en lengua extranjera. (figura 12)

¿Por qué tan poco tiempo? Aquí hay una carencia, si queremos que los alumnos comuniquen en lengua extranjera porque no se les habla siempre en lengua extranjera en clase de bilingüe?

Siendo grupos “bilingües” sin embargo es obligación hablarles en lengua extranjera. Desafortunadamente, nos damos cuenta de que un número elevado de profesores no usa tanto como se debería el idioma de la sección bilingüe.

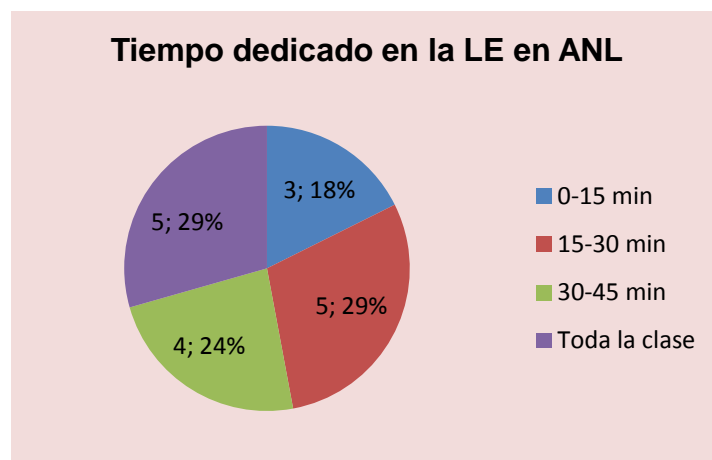


Figura 12. Tiempo dedicado en LE en clase de ANL

En cuanto al alumnado, una mayoría de 61% establecen la comunicación sólo con el profesor. Los alumnos hablan poco entre ellos, a no ser que sea para un debate, como lo especifican algunos participantes. Se puede entender porque suele haber una comunicación profesor-alumno en el aula y muy pocas veces el alumnado se atreve a hablar a sus compañeros en lengua extranjera por la timidez, la vergüenza y también porque, pese a lo que debería ser, muy pocas veces se les da la oportunidad de hacer actividades comunicativas. (figura 13)

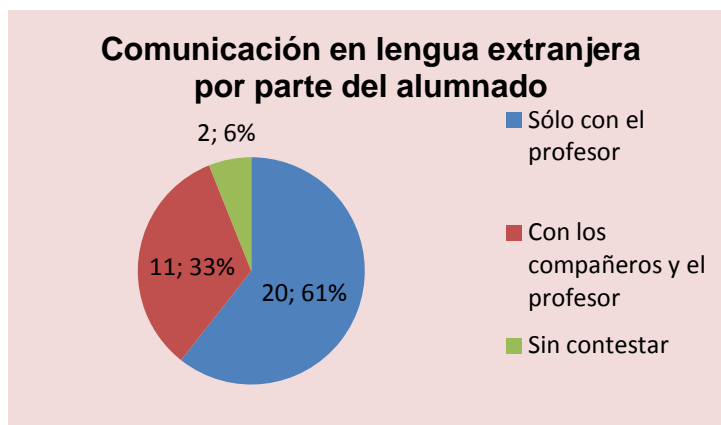


Figura 13. Comunicación en LE dentro del aula

Sólo un 12% dicen que los alumnos hablan mucho en la lengua extranjera. Un 44% del profesorado declaran que el alumnado usa bastante el idioma a la hora de hablar en clase y un porcentaje bastante importante (38%) dicen que el alumnado habla muy poco. Se podría también explicar por el hecho de que el profesor también tiene que dar contenidos y que muchas veces es él quien ocupa el tiempo de habla. Sin embargo, no hay que olvidar el reto de las secciones bilingües: que los alumnos comuniquen en lengua extranjera. (figura 14)

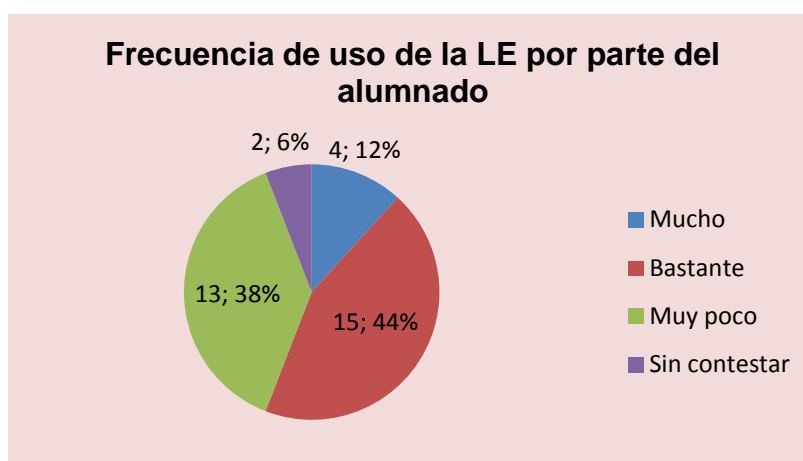


Figura 14. Frecuencia de uso de la LE por parte del alumnado

2.2 Actividades

La mayoría del profesorado de lenguas extranjeras interrogada suele hacer todos los tipos de actividades propuestos en la encuesta o sea actividades auditivas, orales, de lectura, de escritura, ejercicios de gramática e incluso traducción. Entre ellos,

uno, que es nativo, no suele hacer ejercicios de escritura ni tampoco actividades auditivas. Otro participante suele hacer todo menos traducción, gramática y escritura.

El profesorado de asignaturas no lingüísticas suele hacer todo tipo de actividades ya mencionadas, con una prioridad dada a la lectura y a las actividades orales. Uno de los participantes, profesor de física y química, suele hacer sobre todo actividades de lectura y traducción, lo cual no podemos decir que sea actividades comunicativas. Entre los diecisiete participantes de asignatura no lingüísticas, nueve recurren a la traducción, correspondiendo a un 53%, cuando no debería ser así puesto que el reto es comunicar, usar cuanto más posible la lengua extranjera y no traducir. En vez de traducir siempre prevalece dar una definición o un sinónimo.

3. Coordinación en el seno del Proyecto Bilingüe

Sólo un 15% de los participantes dicen que hay mucha coordinación. Para un 43%, hay bastante coordinación entre los profesores implicados en el proyecto. Para una parte importante, correspondiente a un 39%, hay poca coordinación. Dependerá en efecto de cada instituto, sin embargo vemos que en muchos hay poca coordinación lo cual puede impedir que se mejore el proyecto. Si hay poca coordinación, muy difícil es encontrar soluciones para ir avanzando hacia el reto propuesto por la CEJA. (figura 15)

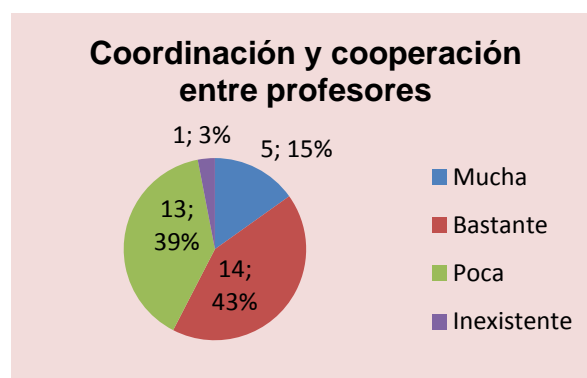


Figura 15. Coordinación y cooperación entre profesores de la Sección Bilingüe

Un número elevado de los participantes se quejan de la poca información que reciben de la CEJA para enfrentarse al proyecto del bilingüismo en su aula. (figura

16)

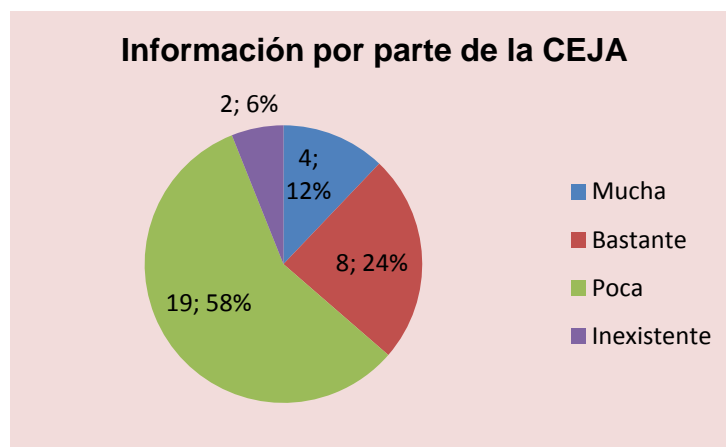


Figura 16. Información por parte de la CEJA

4. Opiniones del profesorado sobre las Secciones Bilingües

4.1 Opiniones del profesorado participante.

Mediante preguntas abiertas, quise recoger las opiniones de los profesores sobre cuatro aspectos: el porqué de su solicitud como profesores bilingües, los objetivos de tal enseñanza, las ventajas y las mejoras que piensan necesarias para que se lleve a bien tal proyecto.

Para la mayoría de los profesores que contestaron, apoyaron la solicitud por los objetivos que llevan consigo el proyecto bilingüe, porque es darle al alumnado una oportunidad más para conocer y aprender las lenguas extranjeras, dotarle de mayores posibilidades de formación y relación con su entorno y posible movilidad a lo largo de su vida. El uso no funcional de al menos una lengua extranjera es esencial en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística ya que fomenta las relaciones con los demás, el acercarse a otras culturas adquiriendo un bagaje cultural que el alumnado utilizará en el conjunto de su vida. Es una metodología diferente que promueve la flexibilidad, el pragmatismo y el interés por otras cosas. Mediante el proyecto bilingüe, los alumnos no sólo aprenden gramática sino un idioma en todas sus vertientes (ciencia, arte, historia, etc.). Muchos apoyan el proyecto porque se dan cuenta de la importancia que tienen hoy en día las lenguas, tanto en la vida social como en la laboral, permite también fomentar una apertura a una conciencia europea y uno de los participantes mencionó que

mediante este proyecto, se podría modestamente ayudar a mejorar los resultados desastrosos en el conjunto europeo como son los del informe PISA. Podemos ver que los profesores se preocupan mucho por los alumnos y que no les falta motivación para ayudarles en su formación lingüística.

Según ellos, excepto una que contestó “no lo tengo muy claro”, el objetivo del modelo AICLE permite promover la motivación y el esfuerzo, así como mejorar el conocimiento de otras lenguas, enriquecer su vocabulario y aprovechar análisis comparativos para facilitar la comprensión y fijar conocimientos. Unos piensan que es “conseguir un mínimo para comunicar en lengua extranjera”, otros son más exigentes y quieren “lograr que los alumnos finalicen la enseñanza secundaria siendo bilingües”, lo cual si tomamos en consideración el intitulo del proyecto “bilingüe”, así tendría que ser.

Entre las ventajas, destaca la exposición al idioma puesto que tienen más horas en lengua extranjera, lo cual permite que lo interiorice antes. No sólo aprende los contenidos del área no lingüística sino que también va adquiriendo competencia en la lengua extranjera. Un participante alude a la diferencia con otras comunidades ya bilingüe en España: “este proyecto permite corregir las desigualdades históricas como son el atraso educativo andaluz y la capacidad de los jóvenes andaluces de pensar en dos lenguas cómo mínimo, como lo hacen por ejemplo los catalanes y los vascos”. Una ventaja relevante es también la posibilidad de disponer de un/a auxiliar de conversación que es de gran ayuda a la hora de buscar materiales en lengua extranjera, motivar a los alumnos y fomentar la comunicación y el acceso a la cultura del país de donde procede.

Si esta modalidad de enseñanza tiene muchas ventajas, destacan también muchos problemas que puedan impedir que se alcancen los objetivos deseados. Primero, los profesores quieren tener más tiempo para poder coordinarse porque como se ha podido ver, hay muy poca coordinación. A la hora de dar clase en lengua extranjera, necesitan más materiales, no sólo recursos impresos o tecnológicos sino más medios como un laboratorio o una sala para actividades orales. También piden más inversión económica y más facilidad para organizar estancias en el extranjero para los alumnos. Lo que destaca en muchos cuestionarios es la necesidad de que la administración andaluza se lo tomara en

serio y diera los medios educativos y profesionales para ello, pasar del voluntarismo actual (en efecto, los centros son los que se proponen) a una verdadera política educativa de implementación de una escuela bilingüe. En efecto, hace falta mejorar en el centro la organización en cuanto al diseño del Proyecto: las instituciones educativas deberían tener mayor control en cómo se lleva a cabo y tener medidas eficaces de evaluación para mejorar o corregirlo. Tal proyecto también implica una buena formación del profesorado y es lo que más hace falta, según los propios participantes. Desde las instituciones públicas, se necesita fomentar y favorecer la actualización lingüística del profesorado para que este necesario cambio se realice de manera más extensiva para que tengan un mayor dominio de la lengua extranjera porque en muchas asignaturas que se dan en bilingüe, el profesorado carece de la suficiente formación en el idioma. Unos hablan de ser más ambicioso y establecer la obligatoriedad del mismo en todos los centros educativos y aumentar progresivamente el tiempo impartido en la lengua extranjera en al menos tres materias hasta alcanzar el 100% en 4º de ESO o en 1º de Bachillerato. Sin embargo, para ello, se necesita reformar la formación del profesorado.

4.2 Opinión de un coordinador de sección bilingüe.

Norberto Torres Cortes es el coordinador de la sección bilingüe de francés del IES Alborán de Almería, primero en haberse implantado en la provincia, en 2001. Es coordinador en el centro desde hace 4 años. Es francés y lleva viviendo en España desde los años 80. El centro es totalmente bilingüe, abarca desde 1º de ESO hasta 2º de Bachillerato y funcionan con la escuela infantil-primaria Madre de la Luz.

El hecho de no tener a profesores con destino definitivo dentro del proyecto bilingüe lleva consigo la dificultad de llevar a bien el proyecto, cuanto más estable un equipo, más cosas se pueden poner en marcha. Está muy contento porque hay mucha voluntad por parte del profesorado, pero según él, lo que falta es primero la profesionalización del profesorado (los de ANL no tienen el nivel suficiente como para dar clases, su especialidad es su asignatura, no el francés), la coordinación con la Consejería de educación (estaría bien orientar mejor el proyecto y tener objetivos bien definidos, los centros tienen mucha autonomía y en muchos no todos aprovechan su reducción de horario para comprometerse realmente en ello).

Norberto empezó la aventura bilingüe con muchísima motivación porque piensa que es una buena oportunidad para que los pequeños andaluces desarrollen competencias cognitivas y puesto que en algunas provincias de España, muchos nacen ya como bilingües por la presencia de otra lengua, ha sido una ocasión para apuntarse al bilingüismo y mejorar los resultados del Informe PISA. La verdad es que está un poco decepcionado porque ve que muchos también solicitan el proyecto bilingüe más para acceder a centros de difícil acceso y una vez dentro, no se comprometen tanto como se debería. Considera muy importante la presencia de los auxiliares de conversación (este año iban a tener dos y al final sólo tienen una.) porque aportan mucho al proyecto y sobre todo ayudan a los profesores de área no lingüísticas. Tuvieron que contratar a otra, aparte, para preparar a los alumnos al DELF. Mediante la beca «idiomas y juventud», muchos alumnos pueden irse a Francia con una beca para estudiar en Francia. Se organizan muchos viajes e intercambios con institutos franceses también.

5. Algunas iniciativas

5.1 Un certamen entre los Centros Bilingües de inglés de la provincia de Almería.

El 1 de junio, en el IES Al-Ándalus, donde estuve de prácticas, tendrá lugar un Certamen en el que quince centros bilingües de la provincia van a participar. De cada institutos participantes, vendrán entre diez y doce alumnos de 1º de ESO. Los alumnos tendrán que pasar por varias pruebas: expresión escrita de 150 palabras, comprensión lectora, vocabulario (formación de palabras a partir de una fotografía), karaoké (tienen que aprenderse la letra), gastronomía, elaboración de carteles y de un video en lo que más se valorara será la calidad del inglés y de la comunicación. El departamento tiene que elaborar las pruebas de un nivel correspondiente al KET de Cambridge.

5.2 Jornadas de encuentro de secciones bilingües de francés de la provincia de Almería

Los profesores de la provincia y de la ciudad de los centros de primaria y secundaria

tienen un par de encuentros anuales con todos los alumnos y hacen actividades en lengua francesa, de canciones, de teatro y de cualquier otra actividad. El próximo encuentro tendrá lugar los 19 y 20 de junio.

5.3 Una nueva modalidad: el Bachibac.

En el IES Albarán, los niños se presentan al DELF escolar y la mayoría termina su escolaridad con un nivel B2. Sin embargo se quiere subir el nivel para que el alumnado se presente al B2 en 1º de Bachillerato. Este año, hay un novedad: se está implantando el Bachi-Bac, o sea que los niños, además de selectividad, desde 1º de Bachillerato se les prepara para las pruebas del Baccalauréat francés del año que viene: 4h de literatura francesa y 3h de historia-geografía. Esta año, alumnos de las comunidades de Cataluña y Murcia se presentarán por primera vez. Por ello, los profesores están formados para la metodología del sistema francés y del Baccalauréat. En diciembre del 2011, los profesores implicados en la puesta en práctica del Bachi-Bac recibieron una formación semi-presencial en el CEP de Sevilla, sobre el desarrollo de dicha doble titulación. Podrán seguir esta formación de forma on-line en la plataforma COLABORA, con un grupo de trabajo que reunirá al profesorado de los cinco centros andaluces que implementan esta nueva modalidad de bachillerato: IES Triana (Sevilla), Drago (Cádiz), Generalife (Granada), Virgen del Carmen (Jaén) y Alborán (Almería). Los alumnos pueden salir del Instituto con el título francés y luego se les da la posibilidad de matricularse en una universidad en Francia. Sin embargo, Norberto se da cuenta de que no funciona totalmente como él quisiera porque el alumnado no está preparado, en efecto el sistema andaluz y el sistema francés son muy diferentes, en Francia, los alumnos desde pronto están formados para enfrentarse al difícil ejercicio de la “dissertation” y se les aprende a organizar su reflexión, mientras que los pequeños andaluces no están acostumbrados a este tipo de ejercicio.

6. Conclusiones de la encuesta

A modo de conclusión sobre el análisis de los cuestionarios, aunque en algunos institutos, parece haber clases dadas enteramente en lenguas extranjeras, que sea

en la propia clase de lenguas extranjeras o en la clase de las áreas no lingüísticas, sin embargo destacan numerosos casos en los que el idioma de la sección bilingüe no se usa lo suficientemente como para llamarla enseñanza bilingüe. En efecto, el centro se llama bilingüe por utilizar dos lenguas como medio de comunicación o de enseñanza, sin embargo, puesto que las asignaturas dadas en lenguas extranjeras corresponden a un número bastante bajo comparado con el horario total, la totalidad de las clases dedicadas a esta modalidad tendría que darse en la lengua extranjera, recurriendo de manera muy puntual al español, si el alumno no entiende después de haber empleado otros recursos que no sea la traducción. Si el profesor no se siente tan cómodo como para dar la clase entera, por ello el alumnado tampoco puede comunicarse en el idioma. En efecto, cuanto más importante sea la exposición al idioma, más fácil será para el alumnado adquirir competencias y comunicarse. ¿Por qué la realidad es tan diferente que lo que debería pasar en el aula? ¿Son los alumnos los que no están preparados como para escuchar y hablar en una lengua diferente a la suya? ¿Es una carencia de formación por parte del profesorado? ¿Qué es lo que se tiene que mejorar para fomentar el bilingüismo en los centros andaluces? Los propios participantes, actores del proyecto, dan la solución al problema: más medios, más materiales en lengua extranjera, más aulas con medios multimedia para crear contextos reales, más tiempo con el auxiliar de conversación, más clases en lengua extranjera, más dinero y facilidad para organizar estancias en el extranjero y sobre todo formar más a los profesores sin los que este reto sería imposible aceptar.

Conclusiones y propuesta de mejora

Desde su inicio a finales de los años 1990, muchas iniciativas se pusieron en marcha para ir fomentando las competencias lingüísticas de los andaluces y cabe notar que la CEJA se está enfrentando a un reto de lo más ambicioso. Pero ¿cómo conseguir que el alumnado sea bilingüe en tan poco tiempo? ¿cómo se van a convertir en bilingües unos estudiantes dando tan pocas horas a la semana de exposición al idioma elegido? ¿cómo darle la posibilidad de adquirir las cuatro competencias lingüísticas en otro idioma si el propio profesor no está formado como para ofrecerle dicha enseñanza? Excepto si lo que se entiende por “bilingüe” es sólo que puedan llegar a disponer de alguna competencia en una segunda lengua. En su libro *Educación Bilingüe*, Lorenzo, Trujillo y Vez lo afirma: “La clave de cualquier proceso de innovación y mejora educativa es el profesorado”¹. Para que el cambio fuese efectivo, hubiera sido mejor empezar con exigir una formación específica para el profesorado antes de empezar con este programa tan ambicioso. Aparte de los cursos de actualización lingüística a cargo de las EEOOII, no tendría que ser voluntario, sino obligatorio para todos los profesores de asignaturas no lingüísticas, seguir una formación específica, en la que aprende a dar su asignatura en el idioma de la sección, porque no sólo es una actualización lingüística lo que necesitan sino saber cómo dar su asignatura en lengua extranjera. Pese a tener títulos oficiales, los propios profesores son conscientes de que necesitan más formación continua para sentirse más cómodos a la hora de dar la clase entera en lengua extranjera y garantizar un buen funcionamiento de este enfoque educativo. Luego, dentro del

¹ Lorenzo, Francisco, Fernando Trujillo y José Manuel Vez. *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis, 2011. 283

aula bilingüe, hace falta enfocar más las actividades en la oralidad y hacer menos lectura y traducción si queremos fomentar la comunicación. Para animar a los alumnos a hablar y comunicarse en lengua extranjera ¿por qué no darle refuerzos positivos y negativos para motivarle a usar el idioma de la sección? Es muy difícil cambiar las mentalidades y todos sabemos que a la hora de hablar en otro idioma, los alumnos se avergüenzan y si queremos que vean la lengua extranjera como otra lengua de medio de comunicación, a lo mejor podremos conseguir más de ellos.

Llevada a cabo la investigación, nos damos cuenta de que el bilingüismo que se está desarrollando en los centros de educación secundaria se acerca más a la definición más débil del término, la cual corresponde a la de Macnamara quien considera que una persona es bilingüe si desarrolla habilidades en una de las cuatro modalidades de la segunda lengua, o sea, hablar, entender, escribir o leer. Si queremos ir ampliando el bilingüismo hace falta más medios: más materiales para crear contextos reales, aulas equipadas para fomentar las lenguas, más auxiliares de conversación para motivar a los alumnos y ayudar a los profesores, más tiempo para coordinarse, más formación financiada por la administración para aceptar este reto tan importante para la educación de los pequeños andaluces. Claro que lo mejor sería que los profesores fueran todos nativos pero esto es imposible, por lo cual hay que compensar esta carencia con más medios. A lo mejor no es el buen momento para pedir más medios dada la coyuntura actual, el poco dinero otorgado a los departamentos de idiomas y las medidas tomadas recientemente por el Gobierno andaluz, sin embargo hay que seguir teniendo fe en la Educación y en este proyecto. Pese a ser muy ambicioso, tiene que seguir hacia delante, ser más supervisado y evaluado por la administración porque poco a poco se toman iniciativas en algunas centros y coordinándose, se pueden ir extendiendo a más centros. Todos sabemos que Roma no se hizo en un día: con paciencia, trabajo, motivación y esfuerzos por parte de todos, todo se puede conseguir.

Apéndice

Entrevista del 17 de mayo a D. Manuel Cáliz Cáliz, director del IES ALBORAN, primer Centro Bilingüe que se implantó en la provincia de Almería.

D. Manuel Cáliz Cáliz es director del IES Alborán desde la inauguración del instituto hace 27 años, por lo cual estuvo presente a lo largo de todo el proceso de implantación de la modalidad educativa bilingüe.

¿Desde cuándo es bilingüe el centro?

Desde el curso 2001-2002. Empezamos con el proyecto bilingüe en 1º de la ESO y después fuimos añadiendo y ya han salido tres promociones en bachillerato de bilingüe.

¿Me puede explicar un poco cómo se puso en marcha la aventura bilingüe?

Fue una iniciativa que tomó la Conserjería de Educación a través de la parte correspondiente a Planes de Bilingüismos y vinieron en una visita a Almería, orientados por la Delegación de la Educación hacia unos centros, por si lógicamente estábamos interesados o disponíamos de personal que pudiera asumir el iniciar el proyecto. Entonces, coincidió que en el Colegio Madre de la Luz, que está aquí cerca, que es un centro adscrito a nosotros había, no había profesor de francés pero podían mandar ellos en comisión de servicio un profesor para que pudiera ejercer el inicio del bilingüismo ahí y había una profesora titulada de cátedra de francés y nacida en Francia aparte que estudiaba en España y por otra parte yo, aunque no

tenía titulación, sin embargo yo he manejado mucho el francés porque lo estudié en la Universidad y después lo he mantenido como lectura, tenía una competencia hablada un poco peor pero en lo que era lectura, traducción y lógicamente desde el punto de vista técnico de la asignatura, la tenía bastante dominada. Entonces, nos implicamos porque teníamos que ir en conjunto un centro de primaria y un centro de secundaria para que los alumnos de primaria pudieran después tener sus posibilidades en el centro de secundaria. Y una vez que los dos centros, los claustros y los consejos escolares lo aprobaron con posibilidad de hacerlo, estuvimos en Baeza, en la Universidad Internacional de Antonio Machado y ahí entonces vino Jean Duverger, que es el padre del bilingüismo en Francia, estuvo él, estuvieron también otros centros que ya tenían el bilingüismo iniciado, profesores de otros centros y tuvimos pues una especie de preparación de una semana con objetivo de orientarnos, iniciar todo lo que era la adaptación, la metodología y demás. Una vez que ya tuvimos esa primera formación, lo implantamos y después de la implantación, los dos cursos siguientes a la implantación, los profesores que estábamos implicados en el proyecto, que al principio éramos menos que los que hay ahora actualmente pues lógicamente teníamos en Sevilla periódicamente los fines de semana formación para el bilingüismo donde venían también profesores de la *Académie* Francesa para orientarnos en la metodología de la geografía, de la historia o de las asignaturas no lingüísticas para poder actualizarnos y aplicar el proyecto.

Así que desde el principio, ¿recibieron mucha ayuda, mucho apoyo?

Si, también el Instituto Francés nos mandaba material, unas cajas con materiales de textos franceses, del nivel más aproximado a lo que era el de nuestros alumnos, de *collège* fundamentalmente y también nos facilitaron bastante documentación y sobre todo textos franceses para que nosotros pudiéramos sopesar la comparación con los textos españoles.

¿Surgieron obstáculos o problemas a la hora de implantarse el bilingüismo?

No, problemas no. Hubo una aceptación importante tanto en el colegio como en el

instituto. Me refiero como en el instituto los alumnos empezaban algo nuevo se les ofrecía a los padres, se les hablaba una vez que se matriculaban y lo acogieron con bastante interés de tal forma que en el colegio, tenían que hacer sorteo porque sólo puede haber un grupo de bilingüe y en el colegio había mucha demanda. Nosotros, en el instituto, teníamos demanda suficiente para formar un grupo que es lo que nos interesaba a nosotros.

Los primeros años por ejemplo, ¿los de 1º de la ESO no sabían nada de francés?

Había que empezar desde el inicio con un programa de refuerzo, sobre todo de lengua francesa y también lógicamente con un programa más lento de aplicación de las asignaturas no lingüísticas entonces estaban limitadas fundamentalmente al francés y a la geografía y a la historia. Eran solamente las disciplinas que se les daban en los primeros cursos. Después ya fueron ampliándose las asignaturas no lingüísticas poco a poco y hoy así disponemos ya de 6 asignaturas no lingüísticas aparte de francés (Ciencias naturales, Historia y Geografía, Artes Plásticas, Ética, Filosofía y Física y química).

Una vez que se extiende por ejemplo al colegio, los niños llegan en 1º de ESO con más conocimientos, supongo.

Claro, cuando llegaron los primero alumnos del colegio donde habían iniciado el bilingüismo, cuando llegaron a 1º, nosotros no teníamos que seleccionar sino que venían ya seleccionados y lógicamente venían con una preparación distinta a los que no lo habían iniciado.

¿Todos los niños de aquí proceden del Colegio Madre de la Luz o vienen también de otros centros?

Vienen de Madre de la Luz en un 90% y después, de los alumnos que nosotros matriculamos de otros centros, damos la opción de que si superan una prueba que la coordinación del proyecto bilingüe prepara para alumnos de 1º, si superan esa prueba que está a un cierto nivel, también se pueden incorporar en secundaria. Entonces incorporamos normalmente casi todos los cursos un número aproximado entre 0 y 5 alumnos a los que ya vienen de Madre de la Luz.

¿Con qué nivel terminan los niños su escolaridad?

Normalmente con un B2. Ya con el tiempo hemos ido adaptando los objetivos del Proyecto Bilingüe y entonces uno de los objetivos del Proyecto aparte de desarrollar el Curriculum es preparar, hacer también una preparación específica para que el alumnado del bilingüe en su mayoría, casi en su totalidad, pueda ir obteniendo los DELF escolares de tal forma de que el primer ciclo de la secundaria hace el A2, el segundo ciclo hace el B1 y el Bachillerato hace el B2. Un alumno que termina Bachillerato en el centro, después de haber obtenido el A2 y el B1, obtiene el B2 y se le reconoce una competencia normalizada de uso del francés.

¿Es obligatorio o quien quiera se presenta?

Normalmente, el profesorado del Proyecto es el que a veces selecciona a los alumnos que deben presentarse. Si vemos que hay algún alumno que tiene alguna dificultad o para poder llegar a tener el diploma pues entonces se le recomienda esperar de un curso a otro o en otro momento y se le soluciona.

¿Ahora parece que se está implantando en Cataluña y Murcia, el Bachibac y en el año que viene en este centro?

Nosotros lo estamos experimentando este año ya este curso en 1º de Bachillerato para que el año que viene en 2º de Bachillerato puedan hacer las pruebas externas con el objetivo de obtener los dos bachilleratos, el francés y el español.

¿Pero se presentan los niños a todas las asignaturas del Baccalauréat?

Normalmente el Bachibac, las pruebas externas son de literatura y de historia de Francia.

Si los niños se los sacan, ¿obtienen el título Baccalauréat?

Sí, y podrían matricularse en cualquier universidad francesa sin ningún tipo de requisito. Está muy bien porque es una posibilidad más que tienen de elección y ahora estamos en una sociedad y en un mundo donde, sobre todo en la comunidad económica y europea pues tienen muchas relaciones entre sí los países con otros ,

que ellos puedan estudiar en Francia en vez de España es bastante positivo y pensamos que para los alumnos es una ventaja.

¿Qué opina sobre los Centros Bilingües? Y ¿cuáles son sus ventajas y si hay, algunas desventajas o problemas?

El problema que puede haber en centros bilingües es que a veces el sector de docentes que no está implicado en el Proyecto lo ve como algo aparte y no está totalmente integrado. El problema que existe por lo menos en éste, no sé si en los otros, es el tratar de integrar el Proyecto para que toda la comunidad escolar lo sienta, lo viva, que sepa que existe un Proyecto Bilingüe y que está asumido por todos y además incluso colaborado por todos, en vez de considerarlo como si fuera un sección del instituto, que funciona de otra forma y que tiene otra metodología y otro currículo.

¿Se crearán esto porque sólo hay un grupo por nivel y que no se puede ofrecer a todo el alumnado?

Efectivamente, y el otro problema del Proyecto Bilingüe es que los alumnos del Bilingüe se consideran ellos como alumnos mejores desde el rendimiento académico que los demás. Tiene una especie de ser elitista de lo que están haciendo con respecto a sus compañeros.

¿Piensa que poco a poco esta sección bilingüe podría ofrecerse a todo el alumnado?

Es difícil, es muy difícil porque ya al tener un grupo en cada curso ya es difícil mantenerlo. Empezamos 1º de secundaria con un grupo completo de entre veinticinco a treinta alumnos y en el Bachillerato, se nos reduce casi a veinte. Se van quedando poco en el proceso porque exige un esfuerzo mayor y presenta la dificultad de tener que dedicar más tiempo que el resto de los compañeros para poder superar las demás materias y entonces hay algunos que lo abandonan o porque en la familia en un principio tenían una expectativa y creen que no la van a lograr después. Entonces, o bien por la familia o por parte del alumnado, suelen ir dejándolo, sobre todo el paso entre la secundaria y el Bachillerato, siempre hay un

abandono significativo en este sentido.

¿A todos los profesores que se apuntan al Proyecto Bilingüe, o sea los de las asignaturas no lingüísticas, se les exige tener un cierto nivel de francés?

La administración en un principio permitió, como en el caso mío, al principio no tenía ninguna titulación pero ya después pude hacer el B2 y dispongo de él pero ya no estoy en la sección bilingüe, yo empecé con ella pero después lo dejé. Una vez que la Administración andaluza reguló por orden el funcionamiento de los Centros Bilingües, exigió que el profesorado de asignaturas no lingüísticas tuviera que tener al menos el B2 o el título de Escuela Oficial de Idiomas o un título académico de Magisterio o de Licenciatura. Todos los profesores que están ahora impartiendo asignaturas no lingüísticas tienen todos su habilitación o acreditación adecuada con la ley.

¿Qué tipo de actividades se organizan en el centro para fomentar el bilingüismo?

Tratamos que los alumnos de bilingüe puedan tener inmersiones lingüísticas a través de actividades extraescolares que hacemos. Cada dos años, el primer ciclo de la ESO tiene una semana de inmersión en la Dordoña en torno a la Prehistoria y la Edad Media ahí en Lascau y por la zona aquella. El segundo ciclo tiene una inmersión en París de una semana con visita a las distintas zonas y monumentos de la ciudad y cada dos años hacemos un intercambio. El intercambio ahora lo estamos haciendo fundamentalmente en ESO con Tence y Chambon, dos ciudades próximas a Lyon, que tenemos un acuerdo con *collèges* de estas dos ciudades. El año pasado lo iniciamos y el año que viene lo continuaremos.

¿Los niños en Francia se quedan en las familias?

Los niños se quedan en las familias y los niños franceses vienen aquí y también se quedan con la familia de él.

¿El que está en una familia luego acoge al mismo que le ha acogido?

Exactamente, se corresponden. Los que vienen aquí se corresponden ahí con la familia. Hay el caso de algunas familias que mantienen relación, incluso de visitas y de estancias de los alumnos nuestros o de ellos aquí en España pero de una forma particular y siguen manteniendo la relación después del encuentro, del intercambio, lo cual permite al alumnado hablar el idioma fuera del instituto. Otras actividades para fomentarlo son los encuentros de las Secciones Bilingües de Almería que tienen lugar cada año. Los profesores de la provincia y de la ciudad de los centros de primaria tienen un par de encuentros anuales de todos los alumnos y hacen actividades en lengua francesa, de canciones, de teatro y de cualquier otra actividad y eso motiva al desarrollo del Proyecto Bilingüe. Y con el inglés, hay un acuerdo con una institución si los padres quieren que los niños se preparen exámenes de Cambridge y esta institución les prepara por las tardes pero se hace mediante un acuerdo porque al no ser centro bilingüe de inglés pero por lo menos también para reforzar el idioma porque el dominio de los idiomas como francés e inglés es necesario hoy en el mundo, estamos implicados en que nuestro alumnos progrese de una forma o de otra, o bien a través del Proyecto o fuera del proyecto, para que los de inglés puedan obtener su diploma correspondiente para que después en la vida universitaria y laboral les pueda servir.

¿Si tuviera que resumir en pocas palabras la aventura bilingüe en el seno de su instituto, como la definiría?

Ha sido una experiencia querida y que ha ido con el tiempo desarrollándose cada vez más. Estamos en un punto de desarrollo ya con el Bachibac que vamos a concluir el año que viene pues que una vez que esté estabilizado, quiere decir que lo que iniciamos como una semilla pues se ha convertido en un árbol.

Referencias

- Abdelilah-Bauer, Barbara. *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata, 2007.
- Alemi, Mino & Daftarifard, Parisa. "Implication of Studies on Bilingualism for SLA", *Journal of Language Teaching and Research* 1.5 (Septiembre 2010): 671-77
- Appel R.& Muysken P. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística, 1996.
- Barrios Espinosa, M^a Elvira. *La educación bilingüe en Andalucía: Análisis, experiencias y propuestas*. Málaga: GEU, 2010
- Bloomfield, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.
- Creamer, Robert, Richard Cohen, & Manuel Escamilla. "Simulation: An Alternative Method for Bilingual-Bicultural Education", *Contemporary Education* (verano 1977): 90-91
- Lorenzo, Francisco, Fernando Trujillo y José Manuel Vez. *Educación bilingüe: Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis, 2011.
- Met, Miriam. "Bilingual Education for Speakers of English", *Foreign Language Annals* 11.1 (Febrero 1978): 35-40
- Politzer, Robert L. "Foreign Language Teaching and Bilingual Education: Research Implications", *Foreign Language Annals* 13.4 (Sept. 1980): 291-98
- Weinreich, U. *Languages in contact: Finding and Problems*, La Haya: Mouton, 1953.

Marco legal

Consejería de Educación. "Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de

Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía”, *BOJA* núm. 65 de 5 de abril de 2005: 8-39

Consejería de Educación. “Orden de 6 de abril de 2005, por la que se convocan proyectos educativos para la selección de Centros Bilingües para el curso 2005/2006”. *BOJA* núm. 66 de 6 de abril de 2005. 9-10

Consejería de Educación. “Orden de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües”. *BOJA* núm. 156 de agosto de 2006: 11-15.

Páginas web

AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera), “Secuencias didácticas. Educación primaria y secundaria”, Presentación, <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle/contenidos/>>

Guía informativa centros con modalidad de enseñanza bilingüe, <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/OEE/programasinternacionales/guiacentrosbil>>

Buscador de proyectos en los centros docentes, “Averroes Red Telemática Educativa de Andalucía”, Innovación e Investigación, Proyectos innovadores, Plurilingüismo, Centros Bilingües <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/buscadorCentros?es_inicio=si&idMenu=mE3&idSeccion=30361>

Entrevista personal

Gellé, Jennifer. “Entrevista personal a Manuel Cáliz Cáliz”. 17 de mayo de 2012.