



CONSEJO ESCOLAR
de CASTILLA Y LEÓN

LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN

VII Seminario del
Consejo Escolar
de Castilla y León



Junta de
Castilla y León

PROGRAMA

9,00 a 9,45 h. ENTREGA DE LA ACREDITACIÓN Y DOCUMENTACIÓN.

9,45 a 10,00 h. INAUGURACIÓN.

10,00 a 11,30 h. PONENCIA

“El marco teórico de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y de los sistemas escolares bilingües”.

D.ª M.ª José Crespo Allué.

D.ª Raquel Fernández Fuertes.

D.ª Elena González-Cascos.

*Departamento de Filología Inglesa
de la Universidad de Valladolid.*

Presentación:

D. Jesús M.ª Palomares Ibáñez.

*Vicepresidente del Consejo Escolar
de Castilla y León.*

11,30 a 12,00 h. PAUSA.

12,00 a 14,15 h. PONENCIAS

“Propuestas de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León”.

D. Emilio Gutiérrez Fernández.

Director General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa.

“Análisis teórico-práctico de las enseñanzas de las lenguas extranjeras”.

D.ª M.ª Paz Zapiáin Zabala.

IES Diego de Siloé de Burgos.

“Análisis teórico-práctico de las enseñanzas bilingües”.

D. Andrés Calavia Collazos.

Colegio “Ntra. Sra. del Pilar” de Soria.

Presentación:

D.ª Marta Carrasco Hernández.

*Presidenta de la Comisión Específica de Ordenación del Consejo Escolar de
Castilla y León.*

14,30 a 16,00 h. COMIDA.

16,30 a 18,00 h. PRESENTACIÓN DE EXPERIENCIAS

“Experiencia en enseñanza y aprendizaje en lenguas extranjeras”

IES Vasco de la Zarza de Ávila.

“Experiencia en sistema escolar bilingüe”

CEIP Quevedo de León.

Presentación:

D. Leandro Roldán Maza.

Presidente de la Comisión Específica de Innovación del Consejo Escolar de Castilla y León.

PRESENTACIÓN.

La presencia de las lenguas extranjeras en los centros educativos de Castilla y León tiene ya una larga historia que se remonta al propio origen del sistema escolar, de la instrucción pública, tal y como hoy se entiende en su formulación reglada.

Sin embargo, a nadie se le oculta el hecho evidente de que el alumnado de nuestros centros, en la misma tónica que el del resto de España, tras 8, 10, 12 ... años de cursar académicamente una lengua extranjera difícilmente alcanza un grado de competencia que le permita resolver adecuadamente mínimos niveles comunicativos.

Transformar esta situación es un reto que compete a todos los sectores sociales partícipes y comprometidos con el hecho educativo, lo que, desde hace ya algunos cursos, ha llevado a potenciar, por distintos caminos y procedimientos, el aprendizaje de las lenguas extranjeras, y, con gran vigor, las propuestas bilingües en el sistema escolar de Castilla y León.

El VII Seminario del Consejo Escolar de Castilla y León aborda las propuestas para asentar sobre bases firmes el futuro de las lenguas extranjeras en esta Comunidad; y lo hace organizando sus preocupaciones en un doble ámbito que, a su vez, se desarrolla en tres niveles o escalones de concreción.

Estos ámbitos o campos de actuación se definen, por un lado, mediante el análisis y propuestas para los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras; y, por otro, en la implantación y desarrollo de las enseñanzas curriculares en una lengua extranjera, lo que, en definitiva, hemos venido en denominar bilingüismo escolar.

Como se ha señalado, cada uno de estos campos, siempre interconectados y hasta interdependientes, se aborda, en primer lugar, desde el

plano de la reflexión más teórica –aunque nunca carente de su fundamentación originaria en la práctica docente-- a cargo del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Valladolid. En un segundo nivel de concreción, se buscan las conclusiones que, tanto para la Educación Primaria como para la Educación Secundaria, se obtienen a partir del trabajo en las aulas de estos niveles por parte de dos profesores de práctica diaria en Burgos y Soria; sin olvidar lo que, como responsable institucional de todo ello, compete a la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa de la Junta de Castilla y León. Finalmente, como no podía ser de otra manera, se presentan las experiencias más pegadas al aula que se vienen desarrollando en un colegio de Educación Infantil y Primaria de León y un Instituto de Educación Secundaria de Ávila.

La sesión presencial de este VII Seminario tuvo lugar en Ciudad Rodrigo (Salamanca), en sesiones de mañana y tarde, el 22 de mayo de 2008; aunque la participación en sus debates y propuestas se abrió, a través del correo web del Consejo Escolar de Castilla y León, a cuantos desearan aportar textos totalmente libres en su estructura y contenidos --aunque siempre, claro está, referidos a la temática propuesta--, de los que, por su indudable interés, algunos se incorporan a la presente publicación.

PONENCIAS Y EXPERIENCIAS

PONENCIA

“REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS Y LA EDUCACIÓN BILINGÜE: APORTACIONES DESDE LA UNIVERSIDAD.”

M^a José Crespo Allué.

Raquel Fernández Fuertes.

Elena González-Cascos Jiménez.

Departamento de Filología Inglesa.

Universidad de Valladolid

REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS Y LA EDUCACIÓN BILINGÜE: APORTACIONES DESDE LA UNIVERSIDAD.

M^a José Crespo Allué.

Raquel Fernández Fuertes.

Elena González-Cascos Jiménez.

Departamento de Filología Inglesa.

Universidad de Valladolid.

1. Introducción.

En estos últimos años se han venido desarrollando, por parte de las distintas autoridades educativas, una serie de acciones encaminadas a potenciar la enseñanza de lenguas extranjeras y, de manera particular, el inglés, en todas las etapas de la enseñanza (Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato).

En este sentido, se ha introducido la enseñanza del inglés a edades más tempranas (en Educación Infantil) y se ha aumentado el número de horas de exposición al inglés mediante la implantación de programas de enseñanza bilingüe en los que el inglés no es sólo la lengua objeto de estudio, sino también la lengua a través de la que se imparte docencia en otras materias.

Dado que estos programas de educación bilingüe están en fase inicial en nuestra comunidad, resulta de gran importancia tanto la investigación que se lleva a cabo desde la Universidad, como la formación del profesorado en estos nuevos aspectos de la docencia. Abordaremos ambas cuestiones en el presente trabajo y, en concreto, las acciones que desde el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Valladolid se están llevando a cabo para contribuir a dar cobertura a este nuevo enfoque educativo bilingüe.

Del lado de la investigación, el papel de la Universidad se refleja en los grupos de investigación que llevan a cabo análisis de datos lingüísticos bilingües. Esto permite, por un lado, analizar cómo adquieren la lengua inglesa (especialmente los aspectos morfosintácticos de la misma) los alumnos inmersos en este tipo de programas bilingües y, por otro lado, y a partir de este análisis, apuntar aspectos a tener en cuenta en la preparación de materiales didácticos y pedagógicos que se adecuen a las necesidades de estos alumnos en dichos programas.

Del lado de la formación del profesorado, y tomando también como base esta investigación sobre bilingüismo, el papel de la Universidad queda plasmado en la organización de diversos cursos que tratan de reorientar la formación de los profesionales de la educación que ven su papel como docentes centrado en una educación bilingüe que no sólo potencia el aprendizaje del inglés sino también el aprendizaje en inglés.

2. Antecedentes.

En España la enseñanza bilingüe comienza en comunidades autónomas como Cataluña, País Vasco, etc. Estas comunidades son pioneras en la implantación del sistema de educación bilingüe y nos han proporcionado numerosas e interesantes investigaciones al respecto que han aportado luz para la implantación del sistema bilingüe en otras comunidades.

El aprendizaje de una lengua extranjera forma parte de los planes de estudios de los países de la Comunidad Europea, pero los indicadores reflejan que el nivel de conocimiento de idiomas no es el mismo en los distintos países. España es uno de los países cuyos indicadores en el aprendizaje de lenguas extranjeras están por debajo de lo deseado, por lo que es necesario un

replanteamiento de los sistemas de enseñanza, que sin duda vendrá dado por las secciones bilingües.

Sin embargo se han ido elaborando propuestas y proyectos encaminados a la mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras, como la introducción de idiomas en la Educación Infantil o la incorporación de una segunda lengua extranjera en Educación Primaria y son éstas algunas propuestas, además del sistema bilingüe de enseñanza en los centros educativos.

3. Investigación sobre bilingüismo.

Ya desde los comienzos del siglo XX, el término *bilingüismo* ha ido cambiando y ampliando su significado para abarcar no sólo esos casos idealizados de hablantes que manejan por igual dos lenguas (Marouzeau 1951, Bloomfield 1933), sino también situaciones que establecen una jerarquía entre lenguas, una lengua primera (L1) y una lengua segunda (L2) (Haugen 1953, Diebold 1961) y en las que también se consideran aspectos tales como el contexto y el propósito en el uso de las dos lenguas (Edwards 2004). Es decir, que se percibe el bilingüismo como un *continuum* cuyos extremos serían, por un lado, el bilingüismo como primera lengua (dos L1) (ver nota 2) y, por otro, la combinación de una L1 y una L2 (ver nota 3).

En este sentido, y puesto que se trata de un concepto amplio y relativo, su definición y, por tanto, su análisis, han de incluir cuestiones como las siguientes: el grado de bilingüismo (el tipo de competencia en las dos lenguas y la relación entre estas); la función o el uso de esas dos lenguas por parte del hablante, tanto a nivel externo (cuál de las dos habla en casa, en el entorno, etc. y con qué frecuencia), como a nivel interno (la edad, la memoria, la actitud, etc.); la alternancia que se produzca entre las dos lenguas; y, por último, la

interferencia, tanto lingüística (gramatical, como en 1a y 1b, léxica, como en 1c, fonológica, etc.) como cultural, entre las dos lenguas que el hablante utiliza (Mackey 2000)¹:

- | | | | |
|-----|----|---|--------------|
| (1) | a. | un mano de un malo troll
orden adjetivo+nombre del inglés | [Leo, 3;1] |
| | b. | Epi y Blas vídeo
estructura de genitivo sajón del inglés | [Simon, 3;1] |
| | c. | la llama le ha hecho eso al Capitán Haddock muchos <u>tiempos</u> ... le ha hecho muchas <u>veces</u>
de la palabra <i>time/times</i> del inglés | [Simon, 4;9] |

Por eso, ante la pregunta de *¿quién es bilingüe?* o *¿cómo definir a un bilingüe?* distintos investigadores proponen terminologías y clasificaciones muy diversas según el aspecto concreto del bilingüismo que se tome como referencia (Baetens Beardsmore 1982, Baker y Prys Jones 1998, Wei 2000, Butler y Hakuta 2004). Así, por ejemplo, si se toma como punto de partida la edad de adquisición, se hablaría de bilingüismo temprano y bilingüismo tardío; si, por el contrario, es la relación jerárquica entre las lenguas y entre las cuatro destrezas (lectura, escritura, expresión y comprensión) lo que prima, se distinguiría entre bilingüismo equilibrado o simétrico y bilingüismo receptivo o asimétrico; y si se trata de distinguir el contexto (bilingüe o monolingüe) en el que esa adquisición bilingüe se produce, se considerarían las diferencias entre el bilingüismo social y el bilingüismo individual.

Esta evolución que ha sufrido el término *bilingüismo* hacia contextos más amplios y, al mismo tiempo, más ajustados a la realidad lingüística en la que vivimos también ha afectado a la propia consideración de lo que significa ser bilingüe. Así, partimos de esa creencia inicial que sostenía que el hablar dos lenguas era perjudicial para el desarrollo psicológico e intelectual del ser humano (Laurie 1890), que el aprendizaje de dos lenguas a la vez suponía no aprender ninguna correcta y completamente -lo que se denominaba *semilingüismo*- (Hansegard 1972, 1975), y que, comparados con los

¹ Los números entre corchetes indican la edad a la que el participante produjo ese enunciado. El primer número hace referencia a los años y el segundo a los meses.

monolingües, los bilingües obtenían peores resultados en los test de inteligencia (Saer 1923); hasta llegar a estudios más actuales que no sólo no denostan a los bilingües, sino que les reconocen una serie de ventajas que van desde las propiamente lingüísticas hasta las culturales, pasando por las cognitivas (Baker y Prys Jones 1998). Esto lleva a tener en cuenta dos aspectos importantes de la idiosincrasia del bilingüe: que un bilingüe no puede definirse como la suma de dos monolingües, ya que, aunque haya adquirido dos sistemas lingüísticos perfectamente diferenciados, estos interactúan de muy diversas formas (Grosjean 1985, 1989, 2004, MacWhinney 2001) y, derivado de esto, que la producción bilingüe se caracteriza por mecanismos como la mezcla de esas dos lenguas, sin que esto tenga que considerarse como una anomalía o una falta de competencia en ambas lenguas o en alguna de las mismas (Grosjean 2004). Es decir, los bilingües disponen de dos sistemas lingüísticos y los utilizan según el contexto, el tipo de interlocutor y también según los rasgos gramaticales de esas lenguas y el tipo de información que esos rasgos aporten a las estructuras lingüísticas.

En la actualidad, tanto la investigación lingüística como las autoridades educativas tienden claramente hacia la defensa del bilingüismo e incluso la potenciación del mismo en situaciones en las que una de las dos lenguas no forma parte del entorno natural de los hablantes, de modo que es ese concepto amplio del término el que se intenta potenciar. En este contexto, y dado el papel que juegan el inglés y el español como lenguas instrumentales en la Unión Europea, junto con su expansión en el continente americano, se favorece, por tanto, una situación de lenguas en contacto con la formación de futuros bilingües, ya que el fin último de todo programa de lenguas extranjeras es el de producir hablantes bilingües con competencia nativa o casi nativa en la L2.

Sobre esta situación de contacto, la investigación lingüística tiene un terreno muy amplio de estudio, especialmente en lo que atañe a la obtención de datos para su posterior análisis, del que se derivarán actitudes y enfoques de aplicación directa en el aula.

Esta forma de entender el bilingüismo español/inglés constituye una de las principales líneas de investigación del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Valladolid. Y es el GIR UVA-LAL (Grupo de Investigación Reconocido de la Universidad de Valladolid -*Language Acquisition Lab*-), dirigido por la Doctora Raquel Fernández Fuertes, el que ha desarrollado esta línea de investigación desde su creación en 2002.

La investigación que lleva a cabo el UVA-LAL en materia de bilingüismo toma como punto de partida, y también como eje del estudio, la recogida y el análisis de datos lingüísticos². Por tanto, se trata de una investigación que pretende ofrecer una explicación del desarrollo del bilingüismo español/inglés no desde la teoría lingüística, sino más bien haciendo uso de las herramientas de análisis que ésta nos proporciona para dar cuenta de la producción lingüística de los bilingües. Así, la investigación que proponemos va ligada al tratamiento específico de datos lingüísticos que vayan avalando y precisando a la vez esta teoría. De ahí la importancia de los datos lingüísticos, de su recogida, tratamiento y posterior análisis, para refrendar la bondad de las teorías o, si se prefiere, para contrastar las hipótesis concretas formuladas a la luz de estos. Este ir y venir de la teoría a los datos y vuelta a la teoría constituye pues un proceso de retroalimentación entre descripción y abstracción que, si bien es uno de los posibles acercamientos que pueden seguirse, está de hecho en la base de nuestra concepción de la investigación en el campo de la adquisición del lenguaje en general y del bilingüismo en particular.

² Los datos lingüísticos con los que cuenta el UVA-LAL han sido recogidos en el marco de distintos proyectos de investigación financiados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León [UV 30/02; VA046A06] y por el Ministerio de Ciencia y Tecnología [BFF2002-00442] y el Ministerio de Educación y Ciencia [HUM2007-62213]. Quisiéramos agradecer la colaboración de A. Martínez, M. Barrio, B. Esteban e I. de la Fuente en la recopilación de los datos de este estudio. Estos datos han sido recogidos en Valladolid, Salamanca y Madrid y en el Colegio San Juan Bautista de La Salle de Valladolid, el Colegio Internacional de Valladolid, el Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid y la Universidad de Valladolid. Queremos agradecer la colaboración de todos los participantes, niños y adultos, así como a los padres y a los directores y profesores de los centros educativos.

La investigación que lleva a cabo el UVA-LAL está basada, pues, en la obtención de datos lingüísticos de dos tipos, datos espontáneos y datos experimentales, que se recogen siguiendo las especificaciones que aparecen en la bibliografía especializada (Slobin 1985, McDaniel y Cairns 1990, López-Ornat 1994, Crain y Thornton 1999, Bel 2001, por mencionar algunos). El estudio de estos datos obtenidos nos permite describir y explicar patrones generales y delimitar áreas de diferencia entre los distintos grupos de hablantes, lo cual aporta información de gran valía para el enfoque de los programas bilingües en los distintos centros educativos.

Por tanto, la metodología de trabajo del UVA-LAL combina tres actividades: las tareas previas a la recogida de datos (obtención de permisos, contacto con los participantes, diseño de pruebas, etc.); la recogida de datos lingüísticos, bien sean espontáneos o de carácter experimental con el uso de pruebas específicas; y, por último, el tratamiento y análisis de los datos obtenidos.

En este contexto, la investigación del UVA-LAL se ha centrado, por un lado, en el análisis de la morfología y la sintaxis del discurso infantil en casos de bilingüismo simultáneo³; y, por otro lado, en el análisis de la morfología y la sintaxis del discurso infantil y adulto en casos de bilingüismo secuencial⁴. Más específicamente, el tipo de estructuras que hemos estudiado abarcan dos ámbitos de estudio: en lo que respecta al uso de ambas lenguas en el discurso, ya que se trata de hablantes bilingües y, por tanto, el contacto entre las dos lenguas es esperable, hemos considerado los casos de mezcla de lenguas (alternancia de códigos) y de separación de lenguas (traducción natural); y en

³ *Bilingüismo simultáneo* (e.g. español e inglés como dos L1): adquisición de dos lenguas desde el nacimiento, en un contexto natural y de manera simultánea (Butler y Hakuta 2004, entre otros).

⁴ *Bilingüismo secuencial* (e.g. español como L1 e inglés como L2): adquisición de una lengua materna desde la infancia y la posterior adquisición de una lengua segunda en contexto institucional, ya sea por niños o por adultos (Wei 2000, entre otros).

relación a los rasgos específicos de las dos lenguas, nos hemos centrado, por un lado, en la naturaleza del sujeto oracional y los rasgos de flexión y, por otro, en cuestiones de orden de palabras en los casos de orden sujeto-verbo y en los de formación de palabras (compuestos nominales y deverbales)⁵. El análisis va dirigido en todos los casos a estudiar cómo se adquieren estas estructuras y también cómo se procesan en la mente de los distintos grupos de hablantes (bilingües simultáneos y secuenciales, niños y adultos).

Las reflexiones teóricas y las conclusiones que extraemos de nuestro estudio teórico-práctico se agrupan en torno a dos grandes ejes: la edad de comienzo del aprendizaje del inglés (el denominado *factor edad*); y el número de horas de contacto institucional con el inglés. El objetivo es comprobar en qué medida afectan al desarrollo lingüístico del inglés y, si existen diferencias entre los grupos de hablantes, cómo se pueden explicar y cómo se pueden extraer conclusiones que, en cierta medida, reconduzcan la enseñanza de esa lengua. De este modo, la investigación que lleva a cabo el UVA-LAL constituye un posible punto de partida para el diseño de distintas estrategias de aplicación directa en el aula bilingüe.

En cuanto al factor edad, y estableciendo una comparación inicial entre niños y adolescentes/adultos en el aprendizaje del inglés en contextos institucionales, el modo en el que ambos grupos procesan el lenguaje es distinto y esto lleva a un tipo de producción lingüística muy diferente: quizás los primeros se ajusten en menor medida a las reglas gramaticales que caracterizan la lengua inglesa, pero, al mismo tiempo, son los que, gracias a una mayor plasticidad y flexibilidad cerebral, entre otros aspectos, llegarán a un nivel de competencia muy superior y no únicamente en el ámbito discursivo sino también en el gramatical, morfológico, léxico y, por supuesto, fonológico; los adultos, que cuentan con una mayor experiencia cognitiva, parecen percibir de forma más consciente esas reglas gramaticales y esto se refleja en los

⁵ Véase la SECCIÓN 5 de referencias bibliográficas donde se recogen algunas de las publicaciones del UVA-LAL sobre estos aspectos morfosintácticos.

datos de interpretación, pero a la hora de la producción, ésta está mucho más limitada que la de los niños. La idea es que los niños que adquieren la L1 (o una L2 en edad temprana) analizan los datos del *input* de abajo/arriba (*bottom-up strategy*), es decir, analizan las unidades fonomorfológicas que llevan, por ejemplo, a la selección del rasgo [género] del Sintagma Determinante del español. Sin embargo, los adultos que adquieren una L2 adoptan una estrategia de arriba/abajo (*top-down strategy*), es decir, imponen estructuras más amplias (palabras e incluso sintagmas) para luego hacer ajustes morfológicos de concordancia o de orden de palabras de una forma local, sin que sean los rasgos abstractos los que les sirvan de base para establecer las relaciones de concordancia y fijar el orden de palabras (Liceras 2003, Spradlin et al. 2003, Liceras y Fernández Fuertes 2005). De este modo, y si lo que se pretende es que la enseñanza del inglés se rentabilice y alcance los resultados más óptimos, ésta debe realizarse en edades tempranas, ya que es entonces cuando el proceso de adquisición de esa L2 entroncará asemejándose al de la adquisición de la L1.

En el caso de la comparación entre los niños bilingües simultáneos (adquisición del inglés en contexto natural) y los niños bilingües secuenciales (adquisición del inglés en contexto institucional), también existen diferencias que vienen ligadas al contexto de aprendizaje (natural frente a institucional), así como al número de horas que los niños están en contacto con el inglés. Sin embargo, y esto es lo que estudios como los del UVA-LAL demuestran, estas diferencias son mucho menos acusadas que las que existen entre niños y adultos y, además, pueden llegar a controlarse con un sistema educativo que potencie un aprendizaje del inglés que se asemeje al que se sigue con la lengua materna. Es decir, que la exposición al inglés debe realizarse en edades muy tempranas (quizás ya desde las guarderías infantiles) y que dicha exposición se diversifique y se naturalice con la enseñanza de otras materias en inglés para que esta lengua también se convierta para el niño en una lengua en la que expresar conocimientos. Y es en este sentido en el que el aumento del número de horas de exposición al inglés es importante y debe potenciarse con la realización de actividades que vayan más allá de las horas de clase de

inglés que figuran en el currículum escolar (e.g. con la impartición de otras materias en inglés, la comunicación con el profesorado en inglés, etc.), e incluso de las horas de instrucción propiamente dicha (e.g. con la realización de lecturas en inglés, visitas o excursiones en las que la lengua de comunicación sea el inglés, etc.).

Sin embargo, al fomentar el uso y el aprendizaje del inglés, no hay que olvidar que el bilingüismo, tanto el de carácter simultáneo como el de carácter secuencial, implica el uso de dos lenguas y es, por tanto, frecuente que, en este contexto de lenguas en contacto, se produzcan combinaciones entre las dos lenguas y a muy distinto nivel. Esas combinaciones, que puede ser en forma de mezcla o de uso alternado de las lenguas (traducción natural), han recibido gran interés por parte de los investigadores en bilingüismo porque reflejan cómo se organizan las lenguas en la mente del bilingüe y qué patrones de uso (mezclado o no) las caracterizan. En el caso de la traducción natural⁶, diversos estudios, que utilizan datos lingüísticos tanto de niños como de adultos (Harris 1980, Fantini 1985, Malakoff 1992, Shannon 1996, Lanza 2001, Álvarez de la Fuente 2007, Fernández Fuertes et al, en prensa, entre muchos otros), argumentan que casos como los de (2) evidencian una competencia en ambas lenguas y que, por tanto, la traducción natural no sólo no debe evitarse sino potenciarse como ejercicio metalingüístico:

- (2) *SIM: no puedo .
%com: está jugando y no puede encender el juguete
*MEL: how do you say *no puedo* in English ?
[¿cómo se dice *no puedo* en inglés?]
*SIM: help . [Simon, 2;5]

Los estudios sobre mezcla de lenguas están polarizados entre los que argumentan que, casos como los de (3), reflejan una falta de competencia en

⁶ *Traducción/interpretación natural*: la traducción que se lleva a cabo en circunstancias de la vida cotidiana por parte de sujetos bilingües que carecen de una formación específica en traducción (Harris 1973 y 2003).

una de las lenguas (Perecman 1984, Weinreich 1966) y los que defienden, por el contrario, que pueden suponer una selección entre los rasgos que caracterizan a cada una de las lenguas del bilingüe y que, por tanto, evidencian un alto grado de competencia en ambas lenguas que permite al hablante la elección de la lengua que resulte más adecuada (porque aporte más información, porque sea más adecuada en el contexto, etc.) (Poplack 1980, Köppe y Meisel 1995):

- | | | | |
|-----|----|--|--------------|
| (3) | a. | I am lav-ing myself
[estoy lavándome; la _{español} +ing _{gerundio inglés}] | [Leo, 3;3] |
| | b. | cord-ito
[cuerda _{inglés} + -ito _{español}] | [Simon, 3;5] |
| | c. | quiero plate y spoon
[quiero plato y cuchara] | [Leo, 2;7] |
| | d. | un sheep
[una oveja] | [Leo, 2;7] |
| | e. | the piscina
[la piscina] | [Simon, 4;4] |

Estos ejemplos de (3) parecen oraciones no nativas que difieren de la gramática del inglés y, sin embargo, la perspectiva de estudio no debe ser su valoración y comparación con datos de hablantes adultos monolingües, sino su explicación como parte la producción del bilingüe y del proceso de adquisición bilingüe. En concreto, los estudios realizados por el UVA-LAL sobre mezcla de lenguas en el Sintagma Determinante (ejemplos 3d y 3e) demuestran que tanto los niños bilingües simultáneos como los adultos bilingües secuenciales favorecen casos de determinante español + nombre inglés, como el de (3d), frente a casos de determinante inglés + nombre español, como el de (3e). Sin embargo, la explicación de esta preferencia es lo que distingue a este tipo de hablantes: esa forma específica de analizar el lenguaje que tienen los bilingües simultáneos les lleva a elegir el determinante español de (3d) porque les aporta más información gramatical (género y número) que la categoría determinante del inglés, aunque, una vez elegido el determinante español, no muestran ninguna preferencia por la forma masculina o femenina (e.g. *un/una sheep*); por el contrario, los bilingües secuenciales adultos no analizan estos rasgos gramaticales de la misma forma y tienden a utilizar el denominado criterio

analógico en la producción de estructuras con mezcla, es decir, a imponer la relación de concordancia gramatical que se establece en español (e.g. *el tree* porque *tree/árbol* es masculino en español; *la house* porque *house/casa* es femenino en español).

Es evidente que el tipo y el grado en el que se producen mezclas de lenguas e interferencias entre lenguas varía según el grupo de hablantes bilingües que se analice, lo cual es de esperar porque, aunque se trate en todos los casos de bilingüismo español/inglés, no todos los hablantes perciben o analizan de la misma forma los elementos que conforman el lenguaje. Por eso resulta de gran importancia estudiar el tipo de mezclas e interferencias que se producen y tratar de explicar estos fenómenos, para así comprender la idiosincrasia de cada grupo y poder, en el caso del aprendizaje en contexto institucional, dirigir estrategias y desarrollar materiales pedagógicos que aproximen la situación del aula al aprendizaje natural.

Otro de los aspectos gramaticales que suele dar lugar a numerosos tipos de interferencias interlingüísticas es el orden de palabras, como es el caso de los denominados compuestos nominales endocéntricos como los de (4)⁷:

- (4) a. perro-policía
- b. police-dog
- c. *dog-police

En el caso de los bilingües secuenciales, parece que la interferencia se daría del español hacia el inglés, por lo que la producción de compuestos nominales en inglés vendría marcada en el caso de los bilingües secuenciales por casos como los de (4c) en los que se utiliza el orden español en el

⁷ Los compuestos nominales son aquellos que combinan dos nombres (e.g. *barco pirata*) y, dentro de estos, los endocéntricos son aquellos compuestos en los que uno de los nombres actúa de núcleo (*barco*) y el otro de modificador de ese núcleo (*pirata*).

compuesto en inglés. Sin embargo, nuestros estudios demuestran que los denominados problemas de direccionalidad, como los de (4c), en el caso de los niños bilingües secuenciales y simultáneos pueden explicarse por el tipo de inferencias que los niños realizan sobre el lenguaje y, en concreto, por un caso de ambigüedad estructural o de debilidad fonológica del español que los niños son capaces de percibir. Es lo que ocurriría con casos de nombres modificados por adjetivos en los que ambos órdenes (N+Adj / Adj+N) son admitidos por la gramática del español (e.g. *amigo viejo / viejo amigo*), o con casos de preposiciones que unen dos nombres y que, en el español hablado, son fonológicamente débiles (e.g. *caja de herramientas > caja de herramientas > caja herramientas*). Se trataría, por tanto, de un efecto de interferencia de la L1 que va más allá de las diferencias que esta lengua tiene con la L2 de los hablantes y que pone de manifiesto cómo los hablantes perciben y relacionan las propiedades de las dos lenguas.

Así, investigaciones como las que lleva a cabo el UVA-LAL ponen de manifiesto el gran valor de los análisis que toman como punto de partida datos lingüísticos de hablantes a la hora de definir, analizar y explicar la producción bilingüe. En este sentido, este tipo de estudios también contribuye al avance de la teoría lingüística y constituye el contexto idóneo desde el que extraer claves para una mayor comprensión del bilingüismo en general y de la adquisición del bilingüismo como primera lengua en particular de cara tanto a las claves de la docencia bilingüe como a la formación del profesorado de centros bilingües.

4. Docencia en programas bilingües.

4.1. Introducción.

Los modelos de enseñanza bilingüe son ya sin duda una forma de mejorar el conocimiento de uno o más idiomas extranjeros. En España estos modelos son recientes y no ha sido hasta hace poco que comunidades como la

de Castilla y León han puesto en marcha proyectos de educación bilingüe. Lo que ya es una realidad, como no podía ser de otra forma, es que el aprendizaje de lenguas extranjeras constituye una prioridad en la enseñanza. Y una manera de conseguir este objetivo consiste en impartir la docencia de diversas materias utilizando la lengua extranjera. En este sentido, ya son muchos los centros educativos bilingües de Castilla y León que siguen esta política, ya que el ir incrementando el número de centros bilingües constituye una iniciativa prioritaria para la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

Una vez que comenzaron a darse los pasos pertinentes para la implantación de esta iniciativa, fuimos conscientes desde la Universidad de Valladolid, concretamente desde el departamento de Filología Inglesa y desde la Escuela de Educación de Palencia, de los nuevos retos y exigencias que estos programas bilingües suponían para el profesorado involucrado y de la necesidad de dar respuesta a esta nueva situación. La Universidad conoce el importante papel que juega el profesorado en la aplicación de cambios e innovaciones educativas por lo que vimos necesario apoyar su labor con medios de formación y de investigación. Y, así, comenzó su andadura en noviembre de 2007 el Título Propio *Especialista Universitario en Docencia en Programas Bilingües y/o de Inmersión en Lengua Inglesa en Educación Infantil y Primaria* que impartimos en la Escuela de Educación de Palencia y que acaba de terminar con gran éxito.

A la vista de lo que hemos podido observar y comprobar a lo largo de este curso académico, la mayoría de los docentes considera que el proyecto bilingüe en el que están inmersos responde a una necesidad imperativa y que con la formación adecuada y el cambio metodológico pertinente mejorará la calidad de la enseñanza. Por tanto, otro aspecto que nos parecía de gran importancia y que abordamos en el Título Propio es la adecuación de los materiales didácticos para impartir docencia en las Secciones Bilingües; si bien es verdad que tanto las editoriales como los servicios de la Junta de Castilla y León ya están elaborando materiales a tal efecto, creemos que todavía existe cierta carencia al respecto.

4.2 Implantación del bilingüismo en Castilla y León.

La implantación de las Secciones Bilingües y su desarrollo progresivo abre, así, el camino a un aprendizaje más completo y competente de las lenguas extranjeras.

Bajo nuestro punto de vista, uno de los aspectos fundamentales para adoptar un modelo de enseñanza bilingüe se refiere al profesorado ya que éste condiciona, sin duda, la implantación del bilingüismo en los centros. El personal docente debe tener la capacidad para impartir sus asignaturas en otros idiomas. La necesidad de que los profesores refuercen su formación ha llevado a que la mayoría de los proyectos bilingües incorporen un programa de formación docente que incluye desde cursos, talleres, conferencias o grupos de trabajo hasta estancias de estudios en centros educativos de otros países europeos.

El modelo de Secciones Bilingües adoptado para los programas de español/inglés, español/francés y español/alemán en Castilla y León es el más frecuente. En este modelo, y en su fase inicial, hay en un mismo curso alumnos que siguen el programa bilingüe y otros alumnos que no lo siguen, pero es éste sin duda el primer paso para la extensión de la enseñanza bilingüe a la totalidad del alumnado.

4.3. Beneficios de las Secciones Bilingües.

Si bien es cierto que estas secciones bilingües son recientes, como ya hemos apuntado anteriormente, sí estamos en disposición de afirmar que ya están siendo beneficiosas, ya que al reforzarse el horario de la lengua extranjera y enseñar otras asignaturas en lengua extranjera el alumno recibe

una mayor exposición a dicha lengua y esto, sin duda, refuerza su aprendizaje, siguiendo el *Marco común europeo para la enseñanza de las lenguas*. Por otro lado, se aplican las recomendaciones del *Portfolio europeo de lenguas* de tal forma que se potencian la lengua en sí y su cultura.

4.4 La universidad y el bilingüismo.

La enseñanza bilingüe es, en estos momentos, una prioridad en la enseñanza en Castilla y León. La Universidad de Valladolid, y en concreto el Departamento Filología Inglesa y La Escuela de Educación de Palencia, y la Consejería de Educación no podían estar al margen de estas inquietudes. Fruto de esa colaboración surge el Título Propio que ya hemos mencionado y el master interuniversitario de bilingüismo que se impartirá este próximo curso (2008-2009).

Los objetivos que nos planteamos desde la Universidad de Valladolid con respecto a la formación del profesorado de centros bilingües son los siguientes:

- Dotar a los docentes con alto nivel de conocimiento de lengua inglesa de las herramientas necesarias para planificar la instrucción educativa en las materias que se imparten en lengua inglesa en los programas bilingües o de inmersión en lengua inglesa, proporcionándoles técnicas de trabajo de aula, conocimientos metodológicos específicos, estrategias de comunicación y lingüísticas para impartir docencia en los centros bilingües.
- Conocer las directrices europeas por las que se regula la docencia en dichos centros (marco común europeo de referencia), así como las normativas específicas de las diferentes comunidades autónomas españolas.
- Identificar los parámetros básicos de los currículos bilingües, áreas de trabajo, organización de la docencia y planificación por ciclos.

- Conocer las técnicas de evaluación, monitorización/seguimiento de aprendizajes y auto-evaluación necesarias para llevar a término programas centrados en el desarrollo de capacidades y de acuerdo con las directrices europeas en materia de lenguas.
- Conocer y aplicar a la práctica del diseño de trabajo en el aula los parámetros a tener en cuenta a la hora de planificar el desarrollo de las destrezas orales y escritas en un entorno plurilingüe y pluricultural (lengua en uso).
- Conceptualizar la comunicación en el aula en términos de progresión.
- Realizar un acercamiento a técnicas de análisis de discurso en el que se incluyan el lenguaje verbal y el no verbal. Identificar las características y usos de ambos códigos, así como sus implicaciones socioculturales. Acercarse a las nuevas pautas de análisis de la estructura y estrategias de comunicación en diferentes discursos usuales en el aula, así como al reconocimiento de sus componentes.
- Realizar un acercamiento a la metodología y técnicas básicas de trabajo en el aula, especialmente centradas en el diseño de sesiones y unidades didácticas.
- Aplicar los conocimientos básicos en el diseño e implementación de unidades didácticas o sesiones a algunas de las áreas en las que se trabaja en lengua inglesa (*literacy*, plástica, ciencias sociales y naturales, talleres de experimentos o proyectos transversales) en cualquiera de los ciclos propuestos.
- Demostrar su saber profesional a través del trabajo directo en aula.
- Rentabilizar el uso de las TICs en el aula bilingüe para la elaboración de materiales propios.
- Elaborar materiales didácticos específicos para este tipo de enseñanza.
- Capacitar a los docentes para diseñar y defender una propuesta de trabajo basada en los parámetros ya trabajados.

4.5 Contenidos del Título Propio en Bilingüismo.

La elaboración de los contenidos del postgrado se realizó atendiendo a las necesidades formativas del profesorado, siguiendo las recomendaciones del *Marco de Referencia Europeo para las Lenguas* y utilizando el *Portfolio Europeo de Lenguas*, de tal forma que nuestro título propio se rige por lo siguientes módulos:

Módulo 1

El currículo bilingüe. Diseño de Programas

Normativa Europea.

Organización del centro bilingüe (Currículo y adaptación curricular).

Selección de materias.

Texto escrito. Realización y asesoramiento Objetivos por área.

Materiales: Normativa no-universitaria.

Características de los programas bilingües, Política Lingüística Europea.

Plurilingüismo, pluriculturalismo y aprendizaje consciente a lo largo de toda la vida. Bilingüismo e inmersión. El currículo británico. Diseño y adaptación de un currículo de inmersión. Repensar el aprendizaje autónomo. La Evaluación, monitorización de aprendizajes. El *Portfolio Europeo de Lenguas*.

Módulo 2

Lenguaje y Comunicación. Elementos no-verbales en la comunicación

Tareas más usuales.

Normativa europea. El *Marco Común Europeo de Referencia*.

LOE y su proyección.

Literacy (reading skills , speaking interaction and written skills).

Tareas, discursos y textos. Estructura cultural en la creación del discurso.

Módulo 3

Lenguaje de aula

Trabajar específicamente con materias requiere saber qué objetivos tiene y cuál es el lenguaje más usual de las materias como plástica, organización de aula, órdenes, tutoría, música o conocimiento del medio. El lenguaje principal supone que las aulas deben regirse en la lengua objeto de estudio.

Diseño de talleres de ciencias sociales y ciencias experimentales.

Verbal and non-verbal language. El lenguaje de aula en Educación Infantil y Educación Primaria. Diseño y práctica de rutinas. Análisis de discursos. Materiales escolares. Metodología de inmersión, principios y tareas. Desarrollo de destrezas.

Módulo 4

Metodología

Rutinas de aula, desarrollo de destrezas orales, e interactivas. Métodos y materiales.

Módulo 5

Uso de las TICs

Materiales y materiales en red.

Webs, *blogs*, programas informáticos y uso de las TICs como medio de comunicación entre culturas diferentes. Programas internacionales.

Módulo 6

Talleres

Diseño de talleres de ciencias sociales y experimentales en Educación Primaria. Experimentos en Educación Infantil.

Inmersión en lengua inglesa a través de talleres de experimentos.

Diseño de la secuencia y materiales.

Práctica de técnicas.

Diseño de talleres multidisciplinares en lengua inglesa en Educación Infantil y Primaria.

Inmersión en lengua inglesa a través de talleres de multidisciplinares.

Diseño de la secuencia y materiales.

Práctica de técnicas.

Módulo 7

Prácticas

Desarrollo de los distintos módulos.

Orden en el que se impartirán.

Qué se sustituye por visionado de videos/escenas o creación de un DVD como documentación del curso.

Cuándo trabajamos con la lengua.

Formación en centros.

A la luz de las recomendaciones mencionadas y de los módulos ya impartidos en el Título Propio, podemos decir que este tipo de enseñanza mejora sensiblemente la adquisición de la lengua extranjera y abre una nueva dimensión en la metodología de la enseñanza de la lengua inglesa. Creemos que impartir disciplinas no lingüísticas en lengua inglesa es muy favorable en el aprendizaje lingüístico y en el aprendizaje de los contenidos de la materia impartida.

5. Consideraciones finales.

Por último, pese a los beneficios expuestos, consideramos que queda mucho por recorrer en la implantación de la enseñanza bilingüe en Castilla y León. Las investigaciones realizadas en este campo nos dan algunas pautas en lo que se refiere a la adquisición de la L2 pero todavía se nos plantean retos importantes que resolver.

Como ya hemos apuntado al comienzo de este artículo, estas dos líneas de investigación bilingüe son las que nos ocupan en estos momentos en el departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Valladolid. Esperamos refinar los resultados obtenidos y continuar profundizando en la investigación/formación bilingüe para así poder contribuir a la mejora de la puesta en marcha de este proyecto en el que todos estamos inmersos y que seguro tendrá unos beneficios muy significativos en la educación de nuestros jóvenes en Castilla y León.

Por tanto, acciones de este tipo como las que se llevan a cabo desde el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Valladolid, tanto desde el punto de vista de la investigación, como de la formación docente, contribuyen a potenciar el bilingüismo y la educación bilingüe. Sin embargo, para que esto sea posible ha de realizarse en un marco educativo, político y social que lo incentive, que lo motive y lo apoye y que, en definitiva, contemple

el bilingüismo como una necesidad, como es el caso de nuestra comunidad, a través de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

5. Selección bibliográfica.

Abdelilah-Bauer, B. 2007 *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata.

Bathia, T.K. y W.C. Ritchie 2004 *The handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Cenoz, J. y F. Genesee (eds.) 2001 *Trends in bilingual acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Fernández Fuertes R., S. Muñiz Fernández, E. Álvarez de la Fuente e I. Parrado Román (2008) Feature representations in the linguistic production of English/Spanish bilingual children. C. Estébanez y L. Pérez (eds.) *Language awareness in English and Spanish*. Valladolid: Centro Buendía, Universidad de Valladolid.

Fernández Fuertes, R. 2004 La teoría lingüística y la comparación de las lenguas: el caso de los sujetos del español y del inglés. www.mec.es/redele/revista/pdf/fernandez.pdf. [mayo 2008]

Fernández Fuertes, R., E. Álvarez de la Fuente y S. Muñiz Fernández 2004 Aprendiendo inglés y español: *we want to learn* jugando. *La audiencia imaginaria* 3. Valladolid: Centro Buendía y Universidad de Valladolid.

Fernández Fuertes, R., E. Álvarez de la Fuente, J.M. Liceras y K.T. Spradlin 2005 El “cambio o la alternancia de códigos” del lenguaje infantil de los bilingües y la activación de los rasgos formales del *input* lingüístico. M.A. Mayor Cinca, B. Zubiauz de Pedro y E. Díez-Villoria (eds.) *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Fernández Fuertes, R., E. Álvarez de la Fuente, S. Muñiz Fernández e I. Parrado Román (en prensa) La bici pirata se convierte en *pirate bike* o

en *bike pirate*: la composición nominal en datos de adquisición de niños. *Estudios de Metodología de la Lengua Inglesa V*. Valladolid: Centro Buendía, Universidad de Valladolid.

Fernández Fuertes, R., J.M. Licerias y E. Álvarez de la Fuente (en prensa) Linguistic theory and bilingual systems: simultaneous and sequential English/Spanish bilingualism. M.A. Gómez-González, L. Mackencie y E. González Álvarez (eds.) *Languages and cultures in contrast: new directions in contrastive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.

Fernández Fuertes, R., S. Muñiz Fernández, E. Álvarez de la Fuente, I. Parrado Román, J.M. Licerias y K.T. Spradlin (en prensa) Comunicar en dos lenguas: alternancia y traducción. *DELS 2004 (Día europeo de las lenguas)*.

Finnegan-Catibusic, B. 2006 A case of childhood bilingualism: the acquisition of two languages in a monolingual environment. *CLCS occasional papers*. 65. Trinity College Dublin.

Gardner, R.C., y W.E. Lambert 1972 *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Krashen, S.D. 1988 *Second language acquisition and second language learning*. Prentice-Hall International.

Licerias, J.M. y R. Fernández Fuertes 2005 Formal features in child and adult code-mixing. *Cuadernos de lingüística XII*. Madrid: Instituto Universitario Ortega y Gasset.

Licerias, J.M., C. Martínez, K.T. Spradlin, R. Pérez-Tattam, S. Perales y R. Fernández Fuertes 2006 L2 acquisition as a process of creolization: insights from child and adult code-mixing. C. Lefebvre, L. White y C. Jourdan (eds.) *L2 acquisition and Creole genesis: dialogues*. Amsterdam: John Benjamins.

Licerias, J.M., K.T. Spradlin y R. Fernández Fuertes 2005 Bilingual early functional-lexical mixing and the activation of formal features. *International Journal of Bilingualism*. 9-2. 227-251.

- Liceras, J.M., R. Fernández Fuertes y R. Pérez-Tattam 2007 Null and overt subjects in the developing grammars (L1 English/L1 Spanish) of two bilingual twins. C. Pérez-Vidal, M. Juan Garau y A. Bel i Gaya (eds.) *A portrait of the young in the new multilingual Spain*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Liceras, J.M., R. Fernández Fuertes, S. Perales, R. Pérez-Tattam y K.T. Spradlin 2008 Gender and gender agreement in bilingual native and non-native grammars: a view from child and adult functional-lexical mixings. *Lingua*. 118. 827-851.
- Mackey, W.F. 2000 The description of bilingualism. L. Wei (ed.) *The bilingualism reader*. Londres: Routledge.
- O'Grady, W. 2005 *How children learn language*. Cambridge: CUP.
- Penfield, W. 1975 *The mystery of the mind: a critical study of consciousness and the human brain*. Princeton University Press.
- Selinker, L. 1992. *Rediscovering interlanguage*. Londres: Longman.
- Spradlin, K.T., J.M. Liceras y R. Fernández Fuertes 2003 Functional-lexical code-mixing patterns as evidence for language dominance in young bilingual children: a minimalist approach. J.M., Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (eds.) *Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA-6 2002): L2 links*. Somerville: Cascadilla Press.

PONENCIA

**“PROPUESTAS DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE
CASTILLA Y LEÓN.”**

D. Emilio Gutiérrez Fernández.

**Director General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa
Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.**

PROPUESTAS DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN.

D. Emilio Gutiérrez Fernández.

Director General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa.

Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

Sean mis primeras palabras para agradecer la invitación del Consejo Escolar para que, ante un foro tan cualificado, pueda realizar en voz alta una serie de reflexiones sobre las múltiples actuaciones que en materia de enseñanzas de idiomas se están impulsando desde la Dirección General que me honro en dirigir y que, como es evidente, no son más que el reflejo de los diversos compromisos que sobre este tema han sido comprometidos por la Consejería de Educación a lo largo de las últimas legislaturas.

La educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad en su conjunto pueda progresar hacia los ideales de igualdad, de libertad y de justicia social. Para lograr estos altos ideales es necesario favorecer la comunicación entre las personas, de ahí la importancia creciente del conocimiento de las lenguas extranjeras como vehículo de unión y de conocimiento entre los pueblos.

La integración de nuestra sociedad en el marco de la Unión Europea abre nuevos horizontes a las aspiraciones de establecer una identidad europea en la que el plurilingüismo sea uno de los elementos constituyentes. Las crecientes posibilidades de participación, movilidad y libre circulación de los ciudadanos europeos, junto a la presencia, cada vez más frecuente, de inmigrantes extracomunitarios en los centros escolares, no sólo plantean nuevos retos en la adquisición lingüística, sino que estimulan la búsqueda de fórmulas en favor de una educación intercultural y plurilingüe. Por lo que es preciso responder a las necesidades específicas de cada persona facilitándole

una formación básica para que pueda alcanzar su máximo desarrollo y su adecuada integración en una sociedad abierta y plural.

En cualquier país desarrollado, la globalización de las relaciones, fundamentalmente las económicas, de la información y de la comunicación, advierten de la necesidad de conocer y ser capaz de utilizar más de una lengua. Por ello, las Administraciones Educativas -en nuestro caso, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León- deben atender las crecientes demandas de preparación del alumnado para vivir en una sociedad multilingüe y multicultural, donde la coexistencia y la interdependencia entre pueblos, culturas y lenguas distintas serán cada vez mayores.

1. Las lenguas en Europa: los idiomas más hablados.

Me van a permitir que haga referencia a algunos datos del Eurobarómetro obtenidos a través de una macroencuesta entre los ciudadanos de todos los estados miembros de la UE y recogidos en el Informe "*Los Europeos y las lenguas*" (2.001), según el cual, el 53% de los europeos afirma conocer al menos una lengua europea además de la lengua materna y el 26% afirma poder hablar dos lenguas extranjeras. Aunque estos datos sean ya de hace unos años, me permito traerlos a colación porque el estudio y la reflexión sobre estos, derivaron en las primeras medidas adoptadas por la Consejería de Educación para la mejora de la enseñanza de las lenguas extranjeras y que, posteriormente, concretaremos en detalle.

Del mismo informe se desprende que el inglés es la lengua más «hablada» por los europeos, un 16 % de nativos y un 31 % de hablantes no nativos. Posiblemente esta preferencia sea el resultado de su posición predominante en el campo científico, económico y en los sistemas de comunicación, a los que recientemente se les ha unido Internet.

Afortunadamente, este predominio no significa exclusividad. En Europa, el francés, por ejemplo, sigue manteniendo una presencia importante. Habla francés, como lengua distinta de la materna, un 12% de los europeos, a lo que habría que añadir el porcentaje de hablantes nativos (16 %).

El alemán aumenta su presencia gracias al peso de su economía y a la extensión de la Unión Europea hacia el Este. Es la lengua materna de un 24% de los ciudadanos de la Unión; un 8 % de los europeos afirma tener un buen dominio de esta lengua como «primer idioma extranjero».

El italiano es la cuarta lengua más difundida; tiene los mismos hablantes nativos que el francés (16 %), pero el porcentaje de hablantes no nativos es mucho menor (2%).

El 18% de la población de la UE habla español, un 11% como lengua materna y un 4% como idioma extranjero. Si bien en Europa el español se va abriendo camino todavía sigue ocupando un papel modesto; en cambio, en el resto del mundo es la lengua más estudiada después del inglés.

Pese a estos datos, no se debe olvidar que el 51% de los ciudadanos europeos en edad adulta y el 29 % de los jóvenes, en edades comprendidas entre 15 y 24 años, no conocen una lengua extranjera al nivel necesario para mantener una conversación.

Existe un consenso generalizado cuando se afirma que las posibilidades de crear una Europa de ciudadanos multilingües mejoraría enormemente con el aprendizaje precoz de las lenguas, desde la escuela primaria o incluso antes.

Es de interés señalar que, antes de la apertura de la Unión Europea a los países de la “Europa del este”, los datos confirman que el inglés, tanto en

Educación Primaria como en Educación Secundaria, es el idioma más enseñado en todos los Estados miembros como primera lengua extranjera (excepto en los anglófonos), seguido casi siempre del francés. Así, a modo de ejemplo, en Dinamarca, Alemania, España, Francia, Austria, Finlandia, Suecia y los Países Bajos cursan inglés más de un 90% de los alumnos de secundaria. Al tiempo, un 32% de los alumnos aprende francés, un 18% alemán y un 8% español.

La misma Comisión Europea, en el Libro Blanco de la Educación y la Formación (1.995), *"Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva"*, ya planteó el objetivo de que todos los ciudadanos de la Unión Europea sean competentes en tres lenguas europeas: su lengua materna y otras dos, señalando como una de sus prioridades el aprendizaje precoz de idiomas, en la escuela maternal y primaria.

Para avanzar en este objetivo, en septiembre de 1.997 se organizó en Luxemburgo una conferencia de expertos responsables de la toma de decisiones bajo el título "Aprender pronto y después". Los Ministros de Educación de la U.E. adoptaron posteriormente una Resolución (98/C/1) en la que se pedía a los estados miembros que fomentaran la enseñanza de idiomas desde edad temprana y a la cooperación europea entre los centros escolares que ofrecen esa enseñanza.

En la misma línea, El Consejo de Europa ha promovido en los últimos años dos proyectos clave relacionados entre sí: el *"Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza y evaluación"* y el *"Portfolio Europeo de Lenguas"*. Ambos proyectos están contribuyendo a asentar unas bases comunes en el área de aprendizaje de las lenguas y al entendimiento entre los ciudadanos y los pueblos de Europa.

Por su parte, el Comité de las Regiones acogió con satisfacción la propuesta de la Comisión Europea de proclamar el año 2.001 como Año

Europeo de las Lenguas, cuyos objetivos fundamentales fueron sensibilizar a los ciudadanos sobre la diversidad lingüística en la UE, difundir las ventajas de dominar varios idiomas y fomentar sus aprendizajes. Para alcanzar estos objetivos se han realizado una serie de acciones a favor de la promoción del aprendizaje de las lenguas y el conocimiento recíproco de las culturas de los Estados miembros.

Para concluir este apartado, me gustaría destacar que, con independencia de las actuaciones promovidas por las Administraciones, el 93 % de los europeos con hijos menores de veinte años declaran la importancia de que sus hijos aprendan otras lenguas europeas. El 96% de los padres españoles se manifiestan en este mismo sentido.

2. El estudio de las lenguas extranjeras en España.

Tradicionalmente, en España la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido competencia del sistema educativo, al que se le suele hacer la crítica de la escasa eficacia que ha demostrado, hasta hace poco, para conseguir su objetivo. Durante muchos años, también en el resto de países de la U.E., se han enseñado las lenguas extranjeras pero no se logrado llegar a un dominio que se pueda calificar de aceptable.

Otras modalidades de enseñanza no reglada (Academias, cursos a distancia, estancias en el extranjero...) han suplido durante mucho tiempo la enseñanza oficial y mantienen su vigencia, potenciándose estos aprendizajes en los últimos años ante la mayor demanda social y el desarrollo de programas informáticos.

Para cambiar este panorama, El Ministerio de Educación y Ciencia autorizó, por Orden de 29 de abril de 1.996, la impartición, con carácter experimental a partir del curso 1.996-97, del idioma extranjero en el segundo

ciclo de Educación Infantil, complementada por Orden de 6 de julio de 1.999, que también regula su implantación en el primer ciclo de la Educación Primaria.

En la misma línea, la mayor parte de las Comunidades Autónomas, en los dos primeros años del siglo XXI, han regulado la extensión de la enseñanza de la primera lengua extranjera -no obligatoria hasta entonces-, al primer ciclo de Primaria y al segundo ciclo de Infantil y algunas han incluido, como luego se analizará, la enseñanza de una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de Primaria, caso, por ejemplo Aragón, Canarias, Castilla y León, Navarra...

Tanto la Ley Orgánica 2/2066, de 3 de mayo, de Educación, como la anterior (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación) recogen en su articulado la obligación de las Administraciones educativas de promover la incorporación de una lengua extranjera, en los aprendizajes de la Educación Infantil, y en el primer ciclo de Educación Primaria, atendiendo a razones de tipo educativo, cultural y social que demandan la iniciación al aprendizaje de las lenguas extranjeras en las primeras edades.

3. Las lenguas extranjeras en el sistema educativo de Castilla y León.

El *"Acuerdo por la Mejora del Sistema Educativo de Castilla y León"*, suscrito el 3 de diciembre de 1.999 por la Administración regional con 18 organizaciones sociales específica, en el apartado "Educación y Europa", que *"nuestra pertenencia a un ámbito supranacional obliga a preparar a los ciudadanos para esta realidad, que paulatinamente estará presente, y en la que cada vez nos veremos más inmersos"*, señalando, entre otros objetivos *"iniciar al alumnado en el conocimiento de un idioma extranjero en el segundo ciclo de Educación Infantil y su progresiva implantación en el primer ciclo de Educación Primaria"*.

También se señala como objetivo concreto, en los niveles de enseñanza que estructuran el sistema educativo de Castilla y León, *"la implantación de un*

segundo idioma en el tercer ciclo de Primaria, mediante el establecimiento de experiencias piloto" para esta etapa educativa.

En esta línea la entonces Consejería de Educación y Cultura, a través de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, fue definiendo paulatinamente el marco legal, encaminado a la integración de las lenguas extranjeras en el sistema educativo de Castilla y León, con el convencimiento de que el aprendizaje de lenguas extranjeras aporta un valor añadido al sistema educativo porque colabora en el desarrollo de otras capacidades cognitivas, en un mejor conocimiento de la lengua materna e integra, entre otros, valores de respeto y tolerancia que favorecen la comprensión de costumbres y formas de vida diferentes.

Hoy, casi ocho años después, pese a lo que innegablemente se ha avanzado, la enseñanza de los idiomas sigue constituyendo un objetivo prioritario en la actual VII Legislatura, que, en palabras del Consejero de Educación y, sin ánimo de exageración, ha de ser la LEGISLATURA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS., ya que, parafraseando al propio Consejero de Educación *“A nadie se le oculta que una de las deficiencias más notables que presentan nuestros alumnos al término de su proceso de aprendizaje es la escasa destreza en el uso de otras lenguas como vehículo de comunicación; un déficit cuya gravedad no podemos soslayar pues tal destreza es un requisito fundamental para que nuestros jóvenes puedan desenvolverse con garantías de éxito en el escenario de competitividad al que se ven abocado”.*

Uno de los compromisos asumidos por la Consejería de Educación es alcanzar al término de la Legislatura la cifra de 500 centros bilingües en Castilla y León. Durante el presente curso académico están funcionando 134 centros (135 secciones: dado que un centro tiene sección bilingüe en primaria y otra en secundaria) y para el curso 2008-2009 entrarán 115 más.

En el presente curso escolar la situación general de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Castilla y León es la siguiente:

- La entonces Consejería de Educación y Cultura generalizó, a partir del 2000-2001, la impartición con carácter experimental de la lengua extranjera "Inglés" en el 2º ciclo de Infantil y en el 1º ciclo de Primaria a los 695 centros públicos que impartían ambos niveles educativos, pudiendo afirmar que Castilla y León ha sido una Comunidad pionera en la enseñanza precoz de esta lengua extranjera.

- Asimismo, reguló la impartición de la segunda lengua extranjera "Francés" y "Alemán", con carácter experimental, en el tercer ciclo de Educación Primaria. Con ello se abre la posibilidad de que los centros, puedan anticipar la enseñanza de estas lenguas siempre que reúnan los requisitos establecidos y los Proyectos tengan informe favorable del Claustro y la aprobación del Consejo Escolar.

- Desde el curso 2001-2002, alumnos de 5º y 6º cursos de Educación Primaria, pueden seguir enseñanzas de francés como segunda lengua extranjera. En el presente curso esta modalidad está implantada en 167 centros públicos de Educación Primaria y alcanza a 8.535 alumnos.

- En el curso escolar 2002/2003 se inició la enseñanza del idioma alemán como segunda Lengua extranjera en cuatro centros públicos de Educación Primaria y fue seguido por 256 alumnos. Hoy son 640 alumnos de 9 colegios públicos los que siguen estas enseñanzas.

Por lo que respecta al inglés, en 1996 se firmó un *"Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia de España y el British Council"*, con la finalidad de fomentar el conocimiento mutuo de la cultura e historia de ambos países, el uso y el conocimiento de sus lenguas respectivas, impulsar el intercambio de profesores, alumnos, y también de experiencias didácticas y métodos de trabajo, para que, en última instancia, los jóvenes participantes en el mismo, al alcanzar la edad de 16 años sean capaces de expresarse con fluidez tanto en español como en inglés y aprecien ambas culturas. Una vez completado el currículo integrado, los alumnos que obtengan el título de

Graduado en Educación Secundaria podrán optar por continuar su educación en cualquiera de los dos sistemas educativos. Actualmente participan en el Proyecto diecinueve centros públicos de Educación Primaria y diez Institutos de Educación Secundaria, con 5806 alumnos.

Para desarrollar el currículo integrado los centros de Infantil y Primaria, cuentan con asesores lingüísticos –profesores bilingües-. En el curso actual son 61 los asesores contratados por la Consejería. En cambio, en los IES cada curso de la sección lingüística tiene asignado un auxiliar de conversación. Este curso se cuenta con 34 auxiliares que atienden a estos centros *British*.

Paralelamente, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, la Comunidad ha elaborado su Currículo propio, que tiene como destinatario inmediato a los alumnos pero como protagonistas destacados a los profesores que lo aplican. El desarrollo de estas medidas curriculares se ha acompañado del incremento de la dedicación horaria dedicada al aprendizaje de una primera lengua extranjera.

En el curso 2001-2002 comienza a impartirse lengua extranjera inglés en el primer ciclo de Primaria con hora y media en cada curso.

Así en la reforma curricular desarrollada en el año 2002 en Secundaria se incrementó la dedicación lectiva a una primera lengua extranjera en una hora en la etapa. Del mismo modo, en la reforma curricular del año 2007 se ha incrementado en una hora semanal el tiempo dedicado a lo largo de la etapa en Educación Primaria.

Especial atención merece la consideración que se está dando en nuestra Comunidad a un tema tan de actualidad como el bilingüismo. Numerosos países de la Unión Europea están llevando a cabo experiencias para mejorar los aprendizajes y la competencia lingüística de los alumnos. La enseñanza

bilingüe es una de las experiencias más extendidas y que ha demostrado su eficacia y viabilidad. El desarrollo de las secciones bilingües favorece el plurilingüismo y la comprensión de la diversidad cultural.

El desarrollo de las secciones bilingües se enmarca en el contexto de las directivas europeas en las que se recomienda a los estados miembros enseñar dos idiomas de la Unión Europea, además de la lengua propia. Por ello, nuestro objetivo es terminar esta legislatura con una red consolidada de 500 centros bilingües de educación primaria y de educación secundaria obligatoria en la Comunidad.

Las enseñanzas bilingües en la Comunidad comenzaron con la puesta en funcionamiento, con carácter experimental, del "*Proyecto de clases bilingües "Español-Francés"*", que se desarrolló, desde el 2001-2002, hasta el curso 2006/2007 en nueve centros de la Comunidad Autónoma, uno en cada capital de provincia, implantándose gradualmente a partir del primer curso de Primaria. En la actualidad estos centros están integrados en la red de centros bilingües de la Comunidad. Es de destacar que en este primer proyecto experimental una parte del currículo oficial de las Áreas de Conocimiento del Medio, Educación Artística y/o Educación Física se imparten "en" francés.

En las actuales secciones bilingües de Castilla y León se imparte la enseñanza en dos lenguas. La lengua vehicular prioritaria es el castellano y algunas áreas o materias, en todo o en parte, son impartidas en la lengua extranjera de la sección. No se trata solamente enseñar una lengua extranjera, sino también de enseñar en esa lengua. De esta manera, la enseñanza bilingüe permite desarrollar las competencias básicas de aprendizaje. El alumno está sometido a dos códigos lingüísticos; debe saber jugar, pensar, expresarse e interactuar con las dos lenguas. La enseñanza en dos lenguas extranjeras aumenta también la creatividad, la imaginación, así como el desarrollo de valores como la tolerancia.

Para dar continuidad y coherencia a este objetivo del bilingüismo, la Consejería de Educación ha elaborado normativa propia para el desarrollo de las secciones lingüísticas en la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.

Con el amparo de esta norma se han autorizado, excluidos los centros sujetos al convenio MEC-*British Council*, las secciones lingüísticas de los cursos que se han implantado en los cursos 2006/2007 y 2007/2008.

En cuanto a las medidas a apoyo a los centros públicos autorizados como secciones bilingües se incrementa la plantilla del centro en un maestro con competencia bilingüe y/o auxiliar de conversación. En este curso académico se cuenta con 68 auxiliares de conversación destinados a las secciones bilingües. Ante el aumento de centros con secciones bilingües para el curso 2008-2009 el nº de auxiliares de conversación previsto asciende a 144. Esto supone para la Consejería un gasto de 721.722 € a cargo de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa para ayuda mensual y cobertura sanitaria de los auxiliares.

Tras la resolución de la última convocatoria, se va a pasar de las 134 centros, del curso 2007/2008, con un total de 12.852 alumnos, a 249 centros autorizadas para el curso 2008/2009, de los cuales 29 forman parte del programa del *British Council*.

En resumen, de esta reflexión sobre el impulso que desde la Consejería de Educación se está llevando a cabo en la enseñanza de lenguas extranjeras, se deduce que no sólo se han llevado a cabo cambios curriculares, sino que han ido acompañadas de una serie de medidas como el incremento de profesorado especializado,

Una de las líneas generales de la actuación en la formación del profesorado, es el impulso de la dimensión europea de la educación en los centros y apoyo a los procesos de comunicación en distintas lenguas.

Por lo que la formación específica del profesorado implicado en los centros con secciones bilingües, se está llevando a cabo desde varios frentes. Por un lado, los CFIE de cada provincia promueven los cursos de Aulas Europeas en tres niveles y varios idiomas dirigidos a profesorado no especialista con una duración en torno a las 60 horas y por otro, se ha firmado un convenio con las Universidades públicas de Castilla y León para desarrollar cursos en todas las provincias de la Comunidad con el objetivo de mejorar la competencia oral de los docentes que darán comienzo el próximo 7 de abril y que tendrán una duración de 40 horas. Así mismo durante el curso académico mediante convocatoria pública se seleccionan profesores de centro de enseñanza no universitaria para participar en cursos de “metodología y didáctica” o de “idiomas” en España, Inglaterra, Alemania, Francia y Portugal cofinanciados con el Fondo Social Europeo y el MEC.

La Consejería de Educación no solo atiende a las necesidades formativas del profesorado sino que da respuesta también a las de los alumnos, con la convocatoria pública de plazas para la participación en el Programa “cursos de verano” en la modalidad de inmersión en lengua inglesa con un total de 1.536 participantes.

Las medidas de apoyo a los centros autorizados en la aplicación de la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, están contempladas en la Instrucción de esta misma fecha que contiene las medidas que afectan a la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, a la de Recursos Humanos, a la de Infraestructuras y Equipamiento y a la de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado.

Entre estas medidas está el incremento de la plantilla del centro en un maestro con competencia bilingüe y/o auxiliar de conversación; de la dotación económica referente a gastos de funcionamiento según número de grupos bilingües; de los recursos necesarios para el desarrollo del proyecto –dotación de 32.494 libros bilingües, por un importe de 161.000 € en este curso académico-.

No cabe duda que es una aspiración de la Comunidad ir avanzando en el camino de la implantación progresiva de dos idiomas obligatorios, permitiendo al alumnado de Castilla y León competir en igualdad de condiciones con ciudadanos de otros países europeos donde la enseñanza de dos lenguas es práctica habitual y clave, al mismo tiempo, para acceder al mercado laboral en condiciones óptimas.

Debe hacerse hincapié, por último, que los idiomas exigen, no sólo un aprendizaje, sino un mantenimiento a lo largo de toda una vida, y que deben incorporarse como una habilidad y una capacitación permanentes de tal manera que podamos hablar de usuarios de idiomas y no sólo de alumnos. Buena prueba de este aprendizaje a lo largo de la vida se evidencia en el incremento constante de alumnos que siguen las enseñanzas propias de las Escuelas Oficiales de Idiomas.

En la actualidad, las Escuelas Oficiales de Idiomas ofrecen un abanico variado de 9 lenguas extranjeras –inglés y francés en todas, alemán en todas excepto en Arévalo, italiano en las capitales de provincia, portugués en León, Salamanca, Valladolid y Zamora, ruso en Burgos, euskera en Miranda de Ebro, gallego en Ponferrada y chino en Valladolid- y español para extranjeros en las capitales de provincia.

Contamos con 14 escuelas oficiales de idiomas, en 7 de ellas hay secciones en otras poblaciones, 14 en total. 338 profesores atienden a 24.301 alumnos. Para el curso que viene, están aprobadas 3 secciones más, la de

Navas del Marqués dependiente de la EEOOI de Ávila, la de El Espinar de la EEOOI de Segovia y la Santa Marta de Tormes de la EEOOI de Salamanca.

Todas estas actuaciones descritas, propician que los alumnos que hoy se están formando en nuestra Comunidad conozcan formas de vida y organización social diferentes a las nuestras, profundicen en el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa, mejoren su capacidad de empatía, diversifiquen sus canales de información, y todo ello para que adquieran los niveles de competencias lingüísticas y titulaciones adecuadas y exigidas en la movilidad por Europa.

PONENCIA

“REFLEXIÓN TEÓRICA SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN ESO Y BACHILLERATO.”

D.^a M.^a Paz Zapiáin Zabala.

**Departamento de Francés del I.E.S. “Diego de Siloé”.
Burgos.**

REFLEXIÓN TEÓRICA SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN ESO Y BACHILLERATO.

M^a Paz Zapiáin Zabala.

Departamento de Francés del I.E.S. "Diego de Siloé".

Burgos.

Tiene Julio Camba un libro sin desperdicio, *Londres* (1916), donde ilustra de manera perfecta la que tradicionalmente ha sido nuestra actitud en el aprendizaje de un idioma, con gozosas anécdotas como la siguiente: "Poco después que yo ha venido a la casa un joven alemán. Nos dio la mano uno a uno a todos los huéspedes, y nos dijo: mi nombre es Fulano de Tal. Este alemán y yo somos los dos extranjeros del Boarding House. Él sabe algo de inglés, yo no sé nada. Él estudia diez horas al día, yo no estudio ninguna. Sin embargo, llegamos al salón y yo le quito la cabeza, que decíamos en Madrid. Yo miro, acciono, sonrío. Yo digo una cosa y si no me la entienden la digo de otra manera, y luego de otra, hasta que me hago entender. El caso es que converso horas y horas con esta gente. No sé cómo, pero converso. Pasamos el rato de un modo muy entretenido, y las señoras de la casa dicen que soy un hombre muy divertido. En cambio el alemán no da una. Quiere decir algo y si no lo sabe decir, se calla. Usted, me dicen todos, hablará inglés mucho antes que el señor. Pero esto es inexacto. Yo no tengo más que la fantasía. Ah, si se tratara de inventar el inglés yo lo inventaría antes que el alemán; pero se trata de estudiarlo, y yo no tengo capacidad de estudio. Dentro de seis meses el alemán hablará inglés, y yo seguiré siendo muy expresivo. El alemán tiene tres libros muy grandes, muy grandes. Yo tengo un manualito de bolsillo –*El inglés en ocho días*– que me ha costado un chelín. El alemán lo ha mirado con desprecio y me ha dicho: ese libro es muy pequeño... El alemán coge sus tres libros y se pone a estudiar. Lucha con el inglés a puñetazos; pues bien, lo vencerá. Yo admiro a este alemán y él me admira a mí. "¡Si yo tuviera la

capacidad de estudio que tiene usted!", le digo; "¡Si yo tuviera su imaginación española!", me contesta él...".

El personaje alemán de la anécdota de Camba aprenderá, efectivamente, inglés, y deberíamos reflexionar por qué él lo hace, y es que el alemán sabe que un idioma es una disciplina que exige tiempo, empeño, constancia y continuidad, como sucede con el deporte o el dominio de un instrumento musical. Y este alemán proviene de un país donde tales premisas ya hace tiempo que han sido asumidas y aplicadas a nivel de la administración y, por tanto, transmitidas a la ciudadanía. Los alemanes, holandeses, suecos, daneses, noruegos..., hablan un buen inglés, y generalmente esto se atribuye a la semejanza de sus lenguas con la lengua inglesa. Esto es bien cierto –son "langues voisines"–, y les coloca en una indudable posición de ventaja. Pero no nos olvidemos de que a esto se une la conciencia individual y colectiva de que las lenguas extranjeras son esenciales, y son duras disciplinas que deben comenzarse en la infancia y mantenerse a lo largo de la vida personal y profesional.

A esta primera reflexión sobre el perfil del alumno de lenguas extranjeras, debemos añadir la fecha relativamente reciente de la implantación de las filologías extranjeras en España. Los estudios universitarios de Filologías Modernas comenzaron en España en el año 1952, cuando el BOE de 6 de Octubre publicaba una orden por la que se organizaba con carácter provisional en la universidad de Salamanca los estudios de lenguas modernas, y cuya carta fundacional reconocía que *"en el marco de nuestras enseñanzas superiores y universitarias, no tienen aún los estudios de lenguas y literaturas modernas el rango que las necesidades del momento exigen. Esta ausencia se deja sentir no sólo en la insuficiente preparación en idiomas de nuestros estudiosos, sino, más particularmente, en la carencia de enseñanzas universitarias idóneas que ofrezcan deseable y conveniente formación científica a nuestros futuros profesores de lenguas modernas, a los que aún la universidad española no ha facilitado medios y enseñanzas, salvo a lo que se refiere a las lenguas románticas"* (sic).

Una tercera reflexión sería reconocer que España ha sido un país marcado por la frontera de los Pirineos, un país de aduanas, de aranceles, que se protegía de lo foráneo. Resultado de esa cerrazón física y emocional, de unos estudios de filología relativamente jóvenes, y de otros elementos -que no analizaremos en esta ocasión porque no nos ha reunido el afán de llevar a cabo un estudio sociológico-, explicaríamos la pobre situación del aprendizaje de lenguas extranjeras en nuestro país hasta fechas muy recientes, de manera que la generación que ahora tiene/tenemos 40-50 años sería/seríamos un ejemplo perfectamente válido de ello. Aquí encontraríamos probablemente el origen de esa ansiedad de muchas familias españolas, entendiéndolo por tal un afán desmesurado por compensar con dinero y, en ocasiones, sacrificios familiares, lo que la generación anterior no pudo disfrutar. Ansiedad también en la propia administración, que desea en relativamente poco tiempo obtener los resultados que se suelen obtener tras años de preparación. Con todo, mi visión de la realidad del aprendizaje de las lenguas extranjeras es positiva y esperanzadora. Como profesional de la enseñanza, quiero transmitirles que mucho es el camino que nos queda, pero que esta vez creo que sí apuntamos en la buena dirección, contando, evidentemente, con el impulso de una administración educativa que apueste por los idiomas.

Tras esta introducción general, centrémonos en el tema que nos ocupa “Reflexión teórica sobre la enseñanza-aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en ESO y Bachillerato”. Según Rod Ellis (1994), los alumnos que obtienen los mejores resultados en clase de lengua extranjera (LE) se caracterizan por:

Un interés por la forma de la lengua

Un interés por la comunicación

Un método activo en la realización de tareas

Conciencia del proceso de aprendizaje

Capacidad de utilizar estrategias de manera flexible según los requisitos de la tarea.

La didáctica de las LE ha conocido fases muy diversas, pero a finales de los ‘80 y principios de los ‘90 se retoma la preocupación, ya manifestada por la investigadora norteamericana Joan Rubin (1975), “*What the good language*

learner can teach us”. La reflexión es la siguiente: ¿qué características reúne un buen alumno de lenguas extranjeras? Quizá, si lo que veo y observo en ese buen alumno consigo transferirlo al alumno poco aventajado, podré colocar a este último en una situación ventajosa. Dicho de otra manera, ¿Cómo puedo llevar al alumno “ineficaz” a adoptar estrategias más productivas que tendrían por efecto enriquecer su aprendizaje y aumentar sus posibilidades de adquirir una verdadera competencia comunicativa? Hoy un número muy importante de autores sostiene que el éxito en el aprendizaje de una LE se explica en buena parte por la utilización de un cierto número de estrategias precisas, estas técnicas pueden llegar a ser conscientes y, si todavía no lo son, pueden ser aprendidas en la mayoría de los casos.

Joan Rubin observa lo que sucede en las clases de LE, e intenta aislar y describir los comportamientos que caracterizan a un buen “apprennant”. En un primer momento ella extrae 7 comportamientos:

El buen alumno es hábil para adivinar. Recurre a la intuición. Utiliza todos los indicios que le proporciona la situación de comunicación para inferir la intención o el mensaje. Utiliza habilidades normalmente desarrolladas en la lengua materna. Su conocimiento del mundo, lo no verbal, las similitudes con la lengua materna..., todo le sirve de ayuda y lo utiliza con buen criterio para descubrir el objetivo o la intención comunicativa.

Desea ardientemente comunicar, y comunica para aprender. Lo importante para él es expresar y transmitir un mensaje. No vacilará en utilizar gestos. Cuando le falle el vocabulario recurrirá a paráfrasis, a palabras relacionadas de su propia lengua o de otra que conozca. Según Rubin, si el alumno consigue comunicar, su motivación por aprender crecerá aun más.

No tiene miedo de hacer el ridículo y es capaz de aprender de sus propios errores.

Se preocupa por el código lingüístico. Es sensible a las estructuras de la lengua. Analiza, clasifica, hace categorías, hace asociaciones, sintetiza. Diferencia los elementos importantes de los no importantes. Intenta descubrir las relaciones entre los diferentes elementos del código lingüístico de la Lengua Meta sirviéndose de sus conocimientos en la lengua materna.

Aprovecha las ocasiones que se le presentan para practicar la LE. (TV, Radio, Música, hoy TIC...). Repite en voz alta o baja las palabras y expresiones que oye. Participa activamente en las actividades del aula.

Vigila su producción lingüística y también la de sus compañeros. Se autocorrige y se autoevalúa constantemente. En el aula, aunque el profesor no se dirija a él, analiza y almacena la información

Se preocupa del significado. Sabe instintivamente que para comprender el mensaje no basta con detenerse en los elementos formales del código lingüístico. El contexto del acto de habla, la relación entre los interlocutores, las reglas socioculturales, el tono de la conversación, los gestos..., todo contribuye a descubrir el significado del mensaje. La conciencia que tiene de todos estos factores le permiten reaccionar adecuadamente o, por lo menos, le facilita la tarea.

En su proceso investigador, Joan Rubin (1981) utiliza las observaciones en el aula para grupos grandes, la observación en las clases alumno-tutor y los diarios lingüísticos (el alumno anotará al final del día lo que ha aprendido, las dificultades que ha encontrado y cómo las ha superado). Sus observaciones le llevan a proponer una distinción entre:

Estrategias que contribuyen directamente al aprendizaje: solicitar aclaración, comprobar, inferir, intentar adivinar significados, aplicar el razonamiento deductivo, aplicar reglas de manera consciente, repetir, imitar, atender de forma selectiva, utilizar técnicas de memorización, autocorregirse y autoevaluarse.

Estrategias indirectas que permiten el aprendizaje pero que no contribuyen de manera directa al mismo: la paráfrasis, los gestos, la mímica, recurrir a palabras relacionadas de su propia lengua o de otras que el alumno conozca.

Esta distinción, sobre la que volveremos más adelante, influyó en investigaciones posteriores. Así:

Rebecca Oxford, (1990) investigadora norteamericana de la Universidad de Alabama, enumera más de 60 estrategias.

J. Michael O'Malley y Anna Uhl Chamot (1990) enumeran 22 estrategias. El número de estrategias de aprendizaje de LE puede ser muy elevado, y unas evidentemente van a ser más eficaces que otras.

Para Anita Wenden (1991) el alumno eficaz ya cuenta con estrategias que siempre podrá aumentar. Esta investigadora norteamericana considera que es necesario un entrenamiento explícito para el alumno ineficaz. Algunos alumnos tardarán en adquirir las mejores estrategias, y otros no llegarán nunca a adquirirlas. A.L. Wenden, "*Learner strategies for Learner Autonomy*", (Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1991), propone un plan de acción de ocho sesiones en las que se invita a los alumnos a conocer el perfil del buen aprendiz. La Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas de Barcelona fue una de las primeras instituciones en introducir este plan de formación previa para las clases de idiomas.

Para simplificar las clasificaciones, adoptaremos la de O'Malley y Chamot (1990), quienes postulan tres grandes tipos de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera:

Estrategias metacognitivas

Estrategias cognitivas

Estrategias socioafectivas

Las estrategias metacognitivas consisten en reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, en comprender las condiciones que lo favorecen, en organizar actividades con vista a hacer aprendizajes, en autoevaluarse y en autocorregirse. Son las estrategias de rango superior, y las encontramos en los mejores alumnos.

L'anticipation ou la planification (*planning*)

L'attention générale (*directed attention*)

L'attention sélective (*selective attention*)

L'autogestion (self-management)

L'autorégulation (*self-monitoring*)

L'identification d'un problème (*problem identification*)

L'autoévaluation (self-evaluation).

Para Jacques Tardif (1992), la metacognición es una característica que distingue al experto del novato.

La anticipación o la planificación (*planning*) consiste en fijarse objetivos, metas a corto, medio o largo plazo; estudiar un punto de lengua o un tema que todavía no ha sido abordado en el aula (poco frecuente en nuestro medio); prever los elementos lingüísticos necesarios para la realización de una tarea o de un acto comunicativo. También recurrimos a esta estrategia cuando solicitamos del alumno que prevea el contenido de un artículo de periódico a partir del titular, o cuando le mandamos “sobrevolar” el artículo con vistas a señalar los puntos esenciales del mismo.

La atención: O’ Malley y Chamot (1990) establecen una distinción entre la atención dirigida y la atención selectiva. El primer tipo, la atención dirigida, que podemos identificar con la concentración, implica que el alumno decide de antemano prestar atención de forma global e ignorar los elementos que podrían perturbarle.

La atención selectiva consiste en concentrarse en aspectos específicos de la tarea. El profesor recurre a este tipo de atención cuando solicita, por ejemplo, anotar las horas, los precios o los números de teléfono en un diálogo. Los profesores de LE son conscientes de la necesidad de atención en el alumno siempre, pero, sobre todo, en las primeras fases del aprendizaje, en las que el contenido es muy denso y tremendamente nuevo a sus ojos o a su oído. En esta primera fase del aprendizaje la falta de atención provoca retrasos en ocasiones difíciles de recuperar.

La autogestión consiste en comprender las condiciones que facilitan el aprendizaje de la lengua y en buscar reunir dichas condiciones. Esta estrategia es capital en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Supone que el alumno sepa que puede hacer aprendizajes por sí mismo, que crea en esa capacidad suya, que sepa que tiene un papel y una responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Supone, pues, un mínimo de autonomía y una gran implicación por su parte. En otras palabras, autogestionarse significa que el alumno busca activamente las ocasiones de practicar la lengua, exponiéndose voluntariamente a situaciones en las que tenga que utilizarla. El hecho, por ejemplo, de organizarse y de reservar un tiempo para estudiar y repasar a intervalos regulares es una práctica de esta estrategia metacognitiva. Ver

regularmente un programa fijo en la TV internacional, en lugar de estar zapeando por los canales internacionales porque no hay nada mejor que ver, es una estrategia metacognitiva. Elegir de antemano el programa y seguirlo con periodicidad es propio de alumnos aventajados.

La autorregulación consiste en verificar y corregir su producción en el curso de una tarea de aprendizaje o de un acto de comunicación. La autorregulación puede tomar diversas formas: verificar la comprensión oral o escrita, verificar la organización del texto, la progresión del texto y el uso adecuado de conectores. Esta estrategia metacognitiva se manifiesta a menudo por la autocorrección. Los primeros escritos sobre estrategias de aprendizaje en Lenguas Extranjeras hablaban de un alumno con “sensibilidad al código y al buen uso”.

Identificación del problema consiste en delimitar el punto central de una tarea comunicativa o de un aspecto de la tarea. En otros términos, saber responder a la pregunta: ¿Por qué hacemos este ejercicio? O, ¿Para qué hacemos este ejercicio? Los mejores alumnos comprenden rápidamente o de forma intuitiva el objetivo de una tarea o de un ejercicio. Los menos aventajados necesitarán que se lo expliquemos.

La autoevaluación consiste en la capacidad del alumno para evaluar su producción, sus habilidades, sus aprendizajes. ¿De qué hablaremos en este apartado sino del Portfolio europeo para las lenguas para jóvenes y adultos (pp. 9-32)?

Las estrategias cognitivas implican una interacción entre el alumno y la materia que estudia -en este caso la LE-, una manipulación física y mental de la lengua meta y la aplicación de técnicas específicas con vistas a resolver un problema o ejecutar una tarea de aprendizaje (practicar la lengua, traducir, memorizar, tomar nota, repasar, resumir, transferir conocimientos, inferir...).

La répétition (*repetition*)

L'utilisation de ressources (*resourcing*)

Le classement ou le regroupement (*grouping*)

La prise des notes (*note taking*)

La déduction ou l'induction (*deduction/induction*)

La substitution (*substitution*)

L'élaboration (*elaboration*)

Le résumé (summerization)

La traduction (translation)

Le transfert des connaissances (*transfer*)

L'inférence (inferencing).

Interesa distinguir entre el hecho de “aprovechar la ocasión” (*saisir l'occasion*) que se me ofrece de practicar una lengua extranjera, lo cual denota una estrategia cognitiva, y el hecho de “buscar activamente” las ocasiones de practicarla, lo cual es signo de comportamientos metacognitivos. No vamos a analizar todas las estrategias cognitivas, pero sí dar una visión de conjunto. Comencemos por:

La repetición: Contrariamente a otros autores, O'Malley y Chamot (1990) no utilizan el término “practicar” sino el término “repetir”. Por su parte, Rebecca Oxford (1990) considera que el hecho de practicar la lengua es una estrategia cognitiva directa e incluye “repetir”, “practicar sonidos y grafías en situación formal” y “practicar en situación natural”. En todo caso, es indudable que repetir en voz alta está directamente relacionado con el progreso tanto en comprensión como en producción. En didáctica de LE, la repetición ha sido, quizás, un tanto abandonada por influencia del enfoque comunicativo, bajo el pretexto de que no era “auténtico”, y de que las metodologías audio-orales y audiovisuales habían exagerado haciendo repetir segmentos vacíos de significado o un tanto ilógicos. Sin embargo, la repetición bien entendida y bien hecha es de una importancia capital, aunque sólo sea por la corrección fonética y por la memorización de ciertas fórmulas. Es indiscutible que la repetición de expresiones, de giros y de segmentos con significado, contribuye grandemente a su incorporación (intériorisation) en la memoria a largo plazo y a su recuperación funcional o reutilización en situaciones de comunicación auténticas. Para Janine Courtillon (2003) y otros muchos autores, sin repetición no habrá fluidez.

Un segundo bloque estaría constituido por tres estrategias que favorecen el aprendizaje de LE.: tomar nota, agrupar y repasar. Anotar las palabras nuevas, las expresiones, los modismos, y clasificar según categorías (p.e.: verbos, léxico...), según el tema (p.e.: alimentos, escuela, familia...) o según la función (p.e.: invitar, proponer, aceptar, rechazar...). En cuanto a Repasar, no es una

estrategia en la clasificación de O'Malley y Chamot, sin embargo Rebecca Oxford sí la contempla. Esta autora propone un repaso en espiral, por ejemplo, el mismo día del aprendizaje, dos días después, una semana después, un mes después..., con el fin de familiarizarse hasta el punto que la recuperación sea natural y automática. (Este repaso se relacionaría con la repetición).

La inferencia: Consiste en inferir el significado de elementos nuevos o desconocidos, utilizar el contexto lingüístico o extralingüístico, con el fin de suplir las lagunas en el dominio del código lingüístico. El alumno debe captar el significado global del texto y adivinar con inteligencia (en general, les cuesta muchísimo, tienden a hacer una lectura lineal (“mot à mot”).

La deducción o generalización: Se trata del proceso contrario a la inferencia. P.e.: si el pasado de “amar” es “amé”, el pasado de “caminar” será “caminé”. Correcto. En general es muy rentable y simplifica enormemente el aprendizaje (p.e.: Participe Passé: prendre: pris, comprendre: compris, apprendre: appris; reprendre: repris, surprendre: surpris). Ahora bien, también me puede dar lugar a errores (amar-amé, caminar-caminé, andar-anduve, y no “andé”), pero el beneficio siempre es muy superior al perjuicio. Aquí el alumno echará mano de los conocimientos declarativos (conocimiento tradicional, los conceptos: los ríos de la región, el presente de los diversos grupos verbales...). Jacques Tardif, investigador del lenguaje, sostiene que no es negativo en sí enseñar conocimientos declarativos. Janine Courtillon dice que es precisamente en este momento cuando el alumno necesita activar el conocimiento declarativo para hacer las correcciones oportunas, y para subsanar aquellas formas que en principio no le son familiares por la sencilla razón de que ha estado pocas veces en contacto con ellas a través de los textos. Siendo Janine Courtillon defensora de los conocimientos procedimentales, no desecha en ningún momento los declarativos.

Elaborar: consiste en establecer nexos entre lo nuevo y lo ya conocido. Para los estudiosos, la elaboración puede ser vista también como una técnica nemotécnica, o incluso como una estrategia de comprensión.

Las estrategias socioafectivas implican una interacción con los otros (nativos, iguales, el profesor...) que facilita la apropiación de la lengua meta, así como el control y gestión de las emociones que acompañan al aprendizaje (hacer

preguntas para clarificar o verificar significados, trabajar en grupo, controlar emociones, animarse, no tener miedo del error, arriesgarse...).

La clarification/vérification (questionning for clarification)

La coopération (*cooperation*)

Le contrôle des émotions (*self-talk*) ou la réduction de l'anxiété.

L'autorenforcement (self-reinforcement)

A estas alturas de la exposición, quizá sea pertinente marcar la diferencia entre “*estrategias de aprendizaje*” y “*estrategias de comunicación*”. Aunque no todos los autores se ponen de acuerdo, y algunas estrategias están íntimamente relacionadas (p.e.: traducir, recurrir a un término de tu propia lengua, parafrasear), permítanme hacer un paréntesis para marcar algunas diferencias. Canale y Swain (1980) proponen una estructura teórica, primero de tres y después de cuatro (Canale 1983) componentes que describen la competencia comunicativa:

Competencia lingüística, gramatical (léxico, fonética, morfosintaxis).

Competencia sociolingüística (reglas de uso, registros de lengua...).

Competencia pragmática o discursiva (cohesión y coherencia de los textos, funciones de habla, actos de habla...).

Competencia estratégica (estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse con el fin de paliar la falta de competencia general en el plano lingüístico).

Estas cuatro competencias están contempladas en el currículo de lenguas extranjeras de Castilla y León, pero esta clasificación -como señalan O'Malley y Chamot- no da cuenta de la dimensión cognitiva del aprendizaje de una lengua extranjera. Una cosa son las estrategias de comunicación para que ésta no se interrumpa y que el alumno utilizará de forma natural y sistemática, con el fin de hacer eficaces los actos de comunicación realizados a través de las destrezas comunicativas (productivas -oral y escrita- y receptivas -comprensión oral y escrita e interpretación de códigos no verbales-), y otra cosa son las estrategias de aprendizaje (metacognitivas, cognitivas y socioafectivas). Marquemos a través de un ejemplo la diferencia entre estrategia de comunicación y estrategia de aprendizaje: Supongamos que no conozco la palabra “zapatero”

(“cordonnier”) y me es necesaria para mi comunicación en la LE francés porque tengo que arreglar unas botas. ¿Qué hago? Voy probablemente a recurrir a una paráfrasis, un rodeo, un circunloquio: “necesito ir a la tienda del señor que repara los zapatos, las botas”. Con esto utilizo una estrategia compensatoria, una estrategia de comunicación que me permite salir del apuro y hacerme entender. En este estadio yo no he aprendido la palabra “zapatero” (“cordonnier”). Si mi interlocutor es competente -mi profesor, por ejemplo-, me dirá: “el profesional que repara los zapatos es el zapatero” (l’artisan qui répare les chaussures c’est le cordonnier). ¿Voy a aprovechar la ocasión que se me ofrece para aprender la palabra “cordonnier”? Depende de mi intención: si lo importante para mí es continuar mi conversación sobre las botas, cuyo arreglo me ha salido caro, es posible que la estrategia compensatoria no me haga aprender el nuevo vocablo. Como dice el saber popular: *Por una oreja me entra y por otra me sale*. Si, por el contrario, decido que quiero aprender la palabra “cordonnier” (autogestión -estrategia metacognitiva-), me aseguraré de haber entendido bien la palabra (autoregulación -estrategia metacognitiva-), solicitaré a mi interlocutor que me la repita (cooperación y verificación -estrategias socioafectivas-), puedo repetirla en voz alta o a media voz (práctica de la repetición -estrategia cognitiva-), puedo asociarla con una imagen o con una palabra de mi lengua materna (técnica nemotécnica, elaboración -estrategia cognitiva-), puedo anotarla en una agenda (toma de notas -estrategia cognitiva-), y para estar totalmente seguro puedo más tarde, cuando vuelva a casa, buscarla en un diccionario (búsqueda documental -estrategia cognitiva-). Evidentemente, no uso todas las técnicas una tras otra; según mis preferencias y estilo de aprendizaje, utilizaré dos ó tres. Con estas estrategias tengo muchas más posibilidades de asegurar el aprendizaje y el almacenamiento en la memoria a largo plazo de la palabra “cordonnier”.

Si hablamos de estrategias de aprendizaje, creo que es absolutamente necesario hacer referencia, aunque sea de pasada, a la figura del docente. Jacques Tardif (1992) traza el perfil de lo que denomina el profesor estratégico: es un pensador, toma decisiones, motiva, es modelo de locutor, es mediador y entrenador. En el perfil del profesor de lenguas extranjeras del primer decenio del siglo XXI caben estas características y muchas más. En calidad de docente,

defiendo la necesidad de una excelente y completa formación lingüística y cultural en la lengua y la cultura extranjeras, así como una muy necesaria formación continua del profesorado especialista en LE.

En cuanto al alumno, para numerosos investigadores como Naimann, Reiss, Rubin, Thompson, Ehrman, Oxford y otros, la tolerancia a la ambigüedad es una habilidad, un factor, que predispone al éxito en el aprendizaje de la LE. Pero en los estudios se observa también que el sujeto reflexivo es en general más lento y más justo en sus producciones, mientras que el impulsivo es más rápido y, a menudo también, más incorrecto. En principio, el alumno extravertido utiliza un mayor número de estrategias sociales y afectivas -lo cual le predispondría al éxito, como en el caso del personaje de Camba con el que iniciábamos esta exposición-, mientras que el introvertido prefiere las estrategias cognitivas y metacognitivas -las de orden superior-. Las chicas, en los grupos estudiados, recurren en general a un mayor número de estrategias de todo tipo, y también lo hacen con más frecuencia que los chicos. Los alumnos debutantes e intermedios utilizan un mayor número de estrategias socioafectivas y cognitivas respectivamente. Los alumnos de nivel superior hacen gran uso de las metacognitivas, porque tienen conciencia de aprendizaje. La frecuencia de utilización siempre es mayor en los niveles superiores. En cuanto a los grupos culturales, los asiáticos muestran una preferencia muy marcada por las estrategias nemotécnicas y la aplicación de reglas, y se resisten al cambio de estrategias. Por el contrario, los españoles y latinoamericanos se prestan gustosos a la experimentación de nuevas estrategias, y poseen de entrada un mayor número de buenas estrategias que los asiáticos. Curiosamente, son los asiáticos los que a la larga consiguen los mejores resultados.

Llegados a este punto, las interrogantes pueden ser muchas, pero me parece muy esclarecedor, dentro de la complejidad que entraña el tema que estamos abordando, las afirmaciones que hacen Rubin, Thompson y Tardif, y que yo suscribo porque creo firmemente en ellas. Rubin y Thompson (1994) comienzan su libro destinado a alumnos que van a aprender inglés como lengua extranjera (*How to be a More Successful Language Learner*) con las

siguientes palabras: *“Todo depende de ti. Como alumno de LE, eres el factor más importante en el proceso de aprendizaje de la lengua. El éxito o el fracaso dependerán de tu propia contribución”*. Jacques Tardif (1992), dice: *“Al alumno le corresponde gestionar su participación y persistencia en la tarea, controlar su atención y motivación. También le corresponde planificar estrategias en la realización de la tarea solicitada, aplicarlas y evaluarlas”*.

Una de las finalidades de enseñar a utilizar estrategias de aprendizaje es llevar al alumno a una mayor autonomía en el aprendizaje de la LE. Estrategias de aprendizaje y autonomía del alumno van de la mano. El alumno que depende demasiado del profesor, es fácil que crea que la responsabilidad recae en el profesional y espere que el aprendizaje se haga de forma un tanto mágica, sin demasiado esfuerzo por su parte. Esta actitud puede adquirirse en la infancia, en la escuela, y mantenerse hasta la edad adulta, en la que el alumno adulto espere ser tratado como un niño. Wenden menciona los estudios de Holec (1987), que demostraron que ciertos “aprendientes” se sienten “consumidores”, “clientes”, de un curso de LE -sobre todo si pagan-, considerando al profesor como la fuente del saber, y haciendo recaer en la institución o en el profesional el éxito o el fracaso de su aprendizaje.

Wenden proponía un plan de acción de ocho sesiones al que hemos hecho alusión con anterioridad. Hoy, nosotros contamos con El Portfolio europeo de las lenguas (PEL). En mi caso, Portfolio Européen des langues Collège, con el apartado *«Mes manières d'apprendre. Ce que je fais ou ce que je pourrais essayer de faire pour améliorer ma façon de parler, pour apprendre des mots, pour comprendre et vérifier ce que je lis, pour relire et améliorer mes propres textes, pour augmenter et assurer mes compétences grammaticales, pour me donner de l'assurance, pour me servir des autres langues que je connais»* (ver Anexo 1 y 2). Dispongo, por consiguiente, de un material valiosísimo para ayudar a mi alumno en el aprendizaje del Francés, y para hacer de él un ciudadano autónomo que deberá, a lo largo de su vida, enfrentarse al aprendizaje de Lenguas Extranjeras, el plurilingüismo defendido por el Conseil de l'Europe.

Sé que nuestra Comunidad apuesta por el bilingüismo, pero también sé que estamos llamados, como mínimo, al multilingüismo, y en el plano teórico, a día de hoy, al plurilingüismo. Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. El hecho de que en Castilla y León no haya una lengua vernácula como en otras comunidades autónomas, permite un margen de maniobra más amplio en la configuración de los currículos y en la disponibilidad horaria, y ofrece la gran oportunidad -al menos en teoría- de dedicar espacio, tiempo y energías al aprendizaje de lenguas extranjeras.

“Apprendre une langue, ce n’est pas seulement se souvenir de mots de vocabulaire ou savoir par coeur des règles de grammaire. C’est aussi participer à des conversations, essayer de lire un article de journal ou de suivre une émission à la télévision, chanter une chanson dans une langue étrangère, jouer un petit rôle dans une pièce de théâtre, «se débrouiller» lors d’un voyage à l’étranger ou encore savoir consulter un dictionnaire bilingue ou monolingue. Les langues s’apprennent à l’école et en dehors de l’école, en écoutant, en lisant, en parlant, en écrivant». (PEL collège, p.12).

Con mi intervención he procurado, en la medida de lo posible, difundir ante ustedes tres de los objetivos del currículo de Lenguas Extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria en nuestra Comunidad de Castilla y León (BOCYL 23 de Mayo de 2007. Decreto 52/2007): *“La enseñanza de la Lengua extranjera en esta etapa tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades: (...) 6- **Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje y el funcionamiento de la lengua, y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridas en otras lenguas. (...) 7- Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los recursos didácticos a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito de forma autónoma. (...) 10- Adquirir seguridad y autoconfianza en la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera, esforzándose en incorporar mejoras que lleven al éxito en la consecución de las tareas planteadas”***.

Anexo 1

MES MANIÈRES D'APPRENDRE		Ce que je fais ou ce que je pourrais essayer de faire...			
Pour améliorer ma façon de parler		je le fais déjà		je pourrais essayer de le faire	
		oui	non	oui	non
<input type="checkbox"/>	Répéter et apprendre par cœur de petits textes enregistrés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Enregistrer des mots ou des phrases et comparer avec le modèle original.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Écouter souvent la radio ou des programmes de télévision dans la langue apprise et imiter la mélodie et le rythme des voix entendues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Avec un(e) camarade : s'entraîner l'un l'autre à dire sans hésiter ni se tromper un petit texte qu'on a appris par cœur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pour apprendre des mots		oui non		oui non	
<input type="checkbox"/>	Noter les mots nouveaux sur des fiches ou un cahier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Travailler avec un dictionnaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Grouper les mots déjà connus qui se rapportent à un même sujet et en chercher d'autres, sur ce sujet, à l'aide du dictionnaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Créer des mots nouveaux en ajoutant des éléments (suffixes ou préfixes) à des mots connus et vérifier avec le dictionnaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Chercher des mots qui veulent dire le contraire d'un mot déjà connu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Chercher des mots qui ont presque le même sens qu'un mot déjà connu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pour mieux comprendre et saisir ce que l'auteur		oui non		oui non	
<input type="checkbox"/>	Bien me demander si je veux ou dois comprendre tous les détails ou s'il suffit de saisir le sens général.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Une fois saisi de quoi il est question, tâcher de repérer les éléments les plus importants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Prendre des notes tout en écoutant et essayer de relever un plan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pour comprendre et saisir ce que je lis		je le fais déjà		je pourrais essayer de le faire	
		oui	non	oui	non
<input type="checkbox"/>	Bien me dire dans quel but je veux lire le texte : chercher des informations particulières ? tout comprendre dans le détail ? voir ce qu'il veut dire « en gros » ? me distraire ? Et, à partir de là, me demander quels mots et phrases je vais essayer de comprendre tout seul, quels autres je cherche dans un dictionnaire ou une grammaire, quels autres je laisse de côté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Prendre des notes en lisant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Écrire les mots et expressions que je souhaite apprendre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Résumer brièvement l'essentiel du texte lu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pour mieux se souvenir d'un programme		oui non		oui non	
<input type="checkbox"/>	Me demander si quelqu'un qui lit le texte pourra bien comprendre de quoi il est question et où je veux en venir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Vérifier s'il y a des paragraphes pour faciliter la lecture et si ces paragraphes sont cohérents et s'enchaînent bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Vérifier s'il y a des mots ou tournures dont je ne suis pas sûr du sens ou de l'orthographe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Voir s'il est utile de chercher à remplacer par d'autres des mots que j'ai souvent répétés dans le texte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Me demander si je peux varier un peu les constructions des phrases, s'il serait mieux de faire ici ou là des phrases plus courtes ou au contraire, plus complexes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Une fois terminées ces révisions de détail, bien relire l'ensemble du texte pour voir si ces révisions sont bien intégrées et correctes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 2

MES MANIÈRES D'APPRENDRE

Ce que je fais ou ce que je pourrais essayer de faire...

		je le fais déjà	je pourrais essayer de le faire		je le fais déjà	je pourrais essayer de le faire
	oui	non	oui	non	oui	non
<p>Pour augmenter et assurer mes connaissances grammaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Bien savoir où rechercher et retrouver une règle ou une explication grammaticale. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ○ Reformuler avec mes propres mots une règle ou une explication de grammaire. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ○ Être capable de trouver moi-même des exemples pour illustrer une règle. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ○ Noter particulièrement les formes et les constructions où je fais habituellement des erreurs. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ○ Contrôler avec ces notes les textes que je produis. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 						
<p>Pour me donner de l'assurance</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ne pas hésiter à prendre la parole ou à écrire ce que j'ai envie d'écrire, même si je ne suis pas certain(e) de la correction de ce que je vais dire ou écrire ; c'est une manière de voir ce qu'on a encore besoin d'apprendre, de chercher l'aide de quelqu'un d'autre pour progresser ou de chercher ensuite à vérifier la correction. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ○ On apprend aussi en faisant des erreurs ; il est des moments où il faut « se jeter à l'eau ». <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ○ Il n'est pas nécessaire de toujours tout comprendre ou d'exprimer tout ce qu'on voudrait exprimer pour pouvoir bien communiquer ; c'est vrai aussi pour les langues que l'on connaît le mieux. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ○ Ne pas craindre d'être « ridicule » dans la langue que j'apprends. Tout le monde est passé par là ! <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 						
<p>Pour me servir des autres langues que je connais</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Apprendre une nouvelle langue n'est pas « commencer à zéro » ! La langue ou les langues de la famille, celle de l'école, les langues étrangères déjà apprises servent aussi à découvrir mieux et plus vite une nouvelle langue. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ○ Me demander si la langue nouvelle que j'apprends ressemble un peu à une que je connais déjà (par les sonorités, par la mélodie ou le rythme). Ou encore si des formes, des mots, des constructions me font penser, à l'oral ou à l'écrit, à d'autres découvertes dans d'autres langues. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ○ Ne pas hésiter à noter les ressemblances et les différences pour renforcer la connaissance de l'une et de l'autre langue. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ○ Si deux langues se ressemblent un peu dans leur prononciation, leur vocabulaire, leurs constructions, je peux parfois les « mélanger » sans m'en rendre compte, en parlant ou en écrivant. Je sais que c'est normal, que cela peut être utile et que c'est transitoire. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ○ Me rappeler les astuces et les méthodes qui ont « marché » pour apprendre d'autres langues auparavant et me demander si je ne peux pas les utiliser à nouveau. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ○ Si j'apprends plusieurs langues en même temps, avec des exercices ou des moyens différents, me demander si les manières de faire pour l'une ne seraient pas aussi utiles pour l'autre ou pour les autres. Me demander si ce que j'ai appris sur certains fonctionnements de l'une ne peut pas aussi me permettre de mieux comprendre, par comparaison, des fonctionnements – semblables ou différents – de l'autre. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 						

14

Bibliografía:

- Beacco, J.-C. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris. Didier
- Cyr, P. (1993). Les stratégies d'apprentissage en français langue seconde chez des immigrants adultes. Mémoire de maîtrise en linguistique. Montréal. UQAM.
- Cyr, P. (1998). Les stratégies d'apprentissage. Paris. CLE International.
- Courtillon, J. (2003). Élaborer un cours de FLE. Paris. Hachette
- Ellis, R. (1994). The study of Second Language Acquisition. Oxford, Oxford University Press.
- Franco, P., Bocanegra, A., Díaz, M.T. (1999). Análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras en los cursos de los Ciclos Elemental y Superior de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Proyecto de Investigación educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Lallement, B., Pierret, N. (2007) L'essentiel du CECR pour les langues, École, Collège, Lycée. Paris. Hachette Éducation.
- O'Malley, J.M., A.U. Chamot (1990) Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge. Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (1990) Language learning strategies : What every teacher should know. New York, Newbury House Publishers.
- Porcher, L. (2004). L'Enseignement des langues étrangères. Paris. Hachette Éducation.
- Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes. 2001. CRDP Basse Normandie. Didier.
- Portfolio européen des langues collège. N° 44.2003. ENS/CIEP/ Didier.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. TESOL Quarterly, 9. 1, p.41-51
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Les Éditions Logiques.
- Wenden, A. L. (1991) Learner Strategies for Learner Autonomy. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

PONENCIA

“ CONSECUENCIAS TEÓRICO-PRÁCTICAS DERIVADAS DE LA PUESTA EN MARCHA DE UN PROYECTO BILINGÜE EN UN CENTRO CONCERTADO.”

D. Andrés Calavia Collazos.

**Colegio “Ntra. Sra. del Pilar”.
Soria.**

CONSECUENCIAS TEÓRICO-PRÁCTICAS DERIVADAS DE LA PUESTA EN MARCHA DE UN PROYECTO BILINGÜE EN UN CENTRO CONCERTADO.

D. Andrés Calavia Collazos.
Colegio “Ntra. Sra. del Pilar”.
Soria.

1. Introducción.

Para comprender bien las consecuencias teórico-prácticas que se derivan de la puesta en marcha de un proyecto de bilingüismo en un centro educativo, motivo de mi intervención ante ustedes, debo realizar previamente una descripción, siquiera somera, de las características del centro en el que este proyecto se está llevando a cabo.

El centro es un colegio concertado, Nuestra Señora del Pilar de Soria, en el que en el curso 2006-2007 se puso en marcha la sección bilingüe en inglés en el primer curso de Educación Primaria. En el presente curso el sistema bilingüe llega hasta segundo de Primaria. Esta sección cuenta con un proyecto realizado por el departamento de idiomas del centro en coordinación con la Dirección del mismo, y que obtuvo previamente el visto bueno de la Consejería de educación de la Junta de Castilla y León según la *ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.*

Un aspecto relevante del proyecto del centro, que define su puesta en marcha y que determina en buena manera las consecuencias teórico-prácticas que se derivan de él, se refiere a las áreas cuyos contenidos se imparten en inglés: Inglés, Educación Artística y Educación Física.

En la siguiente tabla se indica el número de horas semanales en las que se imparten contenidos en inglés de cada una de las áreas - tanto lingüísticas como no lingüísticas - implicadas en el proyecto, así como el número total de

horas semanales de cada una de dichas áreas en todos los cursos de la Etapa de Educación Primaria en cada línea.

CURSO	ASIGNATURAS					
	INGLÉS		EDUCACIÓN ARTÍSTICA		EDUCACIÓN FÍSICA	
	EN INGLÉS	TOTAL	EN INGLÉS	TOTAL	EN INGLÉS	TOTAL
1º	1,5	1,5	3	3	2	3
2º	1,5	1,5	3	3	2	3
3º	3	3	3	3	2	3
4º	3	3	3	3	2	3
5º	3	3	3	3	2	3
6º	3	3	3	3	2	3
TOTAL	15	15	18	18	12	18

De la tabla anterior se deducen los porcentajes de cada asignatura, y en total de cada curso, de los contenidos que se impartirán en inglés, sobre 25 horas semanales. Los datos se recogen en la siguiente tabla.

CURSO	ASIGNATURAS			
	INGLÉS	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	EDUCACIÓN FÍSICA	TOTAL
1º	100 %	100 %	66,7 %	26 %
2º	100 %	100 %	66,7 %	26 %
3º	100 %	100 %	66,7 %	32 %
4º	100 %	100 %	66,7 %	32 %
5º	100 %	100 %	66,7 %	32 %
6º	100 %	100 %	66,7 %	32 %

Como puede observarse durante el Primer Ciclo se impartirá en inglés un 26 % de los contenidos y a partir del Segundo Ciclo un 32 %, consiguiendo así potenciar la lengua inglesa de forma progresiva incrementando la proporción de contenidos impartidos en inglés a partir del Segundo Ciclo.

Dado que la implantación de la sección bilingüe es progresiva, comenzando en 1º de Primaria en el curso 2006 – 2007 y subiendo un nivel cada curso académico, en el curso 2011 – 2012 la sección bilingüe estará implantada en toda la Etapa de Educación Primaria.

2. Nuestro proyecto de bilingüismo.

El punto de partida de este análisis no puede ser otro que la definición del término bilingüismo tal como se entiende en el proyecto objeto de análisis, y

todo ello dentro de las diversas realidades que incluye. Muchos dudan de que el bilingüismo perfecto exista. La definición que tanto Chomsky como Bloomfield ofrecen de bilingüismo, coincidente en que se debe tener un control o dominio nativo de dos o más lenguas, en nada o en poco tiene que ver con la realidad que nos ocupa.

El proyecto que analizamos ofrece un bilingüismo que coincide sobremanera con la definición que de él realiza Teresa Reilly, directora de proyectos bilingües del British Council, quien señala que “educación bilingüe es la enseñanza de asignaturas no lingüísticas en un idioma distinto del materno. El objetivo es tener competencia comunicativa en el segundo idioma, lo que llamamos bilingüismo funcional”. Teresa Reilly no duda en afirmar que “hay muchísimas definiciones de bilingüismo, y todas valen”. Este proyecto quiere llegar a un bilingüismo que, siendo consciente de la no existencia del bilingüismo real y absoluto, busca facilitar a los alumnos las habilidades suficientes para que cuando lleguen a los 14-16 años se sientan muy cómodos aprendiendo en ese segundo idioma. A la vez deben poseer un nivel de comprensión muy alto que les permita comunicarse con fluidez y leer sin dificultad.

El proyecto está estructurado en base a la consecución por parte de los alumnos de los siguientes objetivos:

- Lograr un conocimiento profundo de la lengua inglesa por parte de los alumnos de manera natural y desde los primeros momentos del aprendizaje.
- Conseguir el dominio de la lengua inglesa al finalizar el programa de bilingüismo implantado en el centro.
- Lograr el dominio de las cuatro habilidades que caracterizan el aprendizaje de una lengua: hablar, escribir, leer y escuchar.
- Conocer y aprender los aspectos fundamentales que caracterizan a la sociedad de los países de cultura anglosajona.

- Valorar el conocimiento de otras sociedades y culturas a través del uso de la lengua inglesa, haciendo posible el acercamiento entre los ciudadanos de la Unión Europea y con los de otros continentes.

3. Consecuencias teórico-prácticas que se derivan de la puesta en marcha del proyecto.

a. Áreas implicadas:

Una de las primeras consecuencias que podemos extraer de la puesta en marcha de nuestro proyecto de bilingüismo se deriva de las áreas elegidas para su impartición dentro de la sección bilingüe. La valoración que se realiza desde el centro en este aspecto no puede ser más positiva, considerando la decisión de no impartir *Conocimiento del medio* en inglés como uno de los grandes aciertos del proyecto. Esta área cuenta con un contenido curricular muy importante, cuyos objetivos deben ser alcanzados por los alumnos sin que exista ninguna barrera en el proceso de aprendizaje, y, sin duda, el uso de un idioma distinto del materno lo es.

Nuestro proyecto contempla la enseñanza en inglés tanto de áreas no lingüísticas, como es el caso de Educación Artística, que incluye las asignaturas de Dramatización, Música y Plástica, y Educación Física, como de áreas lingüísticas, concretamente Inglés. En cuanto a la asignatura de Música, la experiencia de los dos años que lleva en marcha el proyecto permite afirmar que el aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos se resiente.

La apuesta del centro ha sido clara por el aprendizaje de la lengua en vez de por los contenidos, una encrucijada a la que indefectiblemente se llega cuando se está dentro de un proyecto de bilingüismo. El planteamiento del centro apuesta por hacer un mayor énfasis en los contenidos una vez que los alumnos alcancen la Educación Secundaria. Entretanto, y mientras los alumnos cursan Educación infantil y primaria, debe primar el uso de la lengua inglesa, evitando sacrificar la espontaneidad del uso del idioma por la

corrección. Esta apuesta pedagógica permite a los alumnos emplear en todo momento cualquier palabra o expresión, todo ello con el objetivo de utilizar al máximo la lengua vehicular de la sección bilingüe.

No ocurre lo mismo con las otras dos asignaturas incluidas en el área de Educación Artística (Dramatización y Plástica), así como con Educación Física. La experiencia nos lleva a valorar muy positivamente la inclusión de las mismas en el sistema bilingüe dado que son áreas muy lúdicas en las que los alumnos, además de aprender, se divierten y disfrutan con esta lengua. En definitiva, los alumnos aprenden jugando.

b. Metodología:

Desde el primer momento, el departamento de lenguas extranjeras del centro, del que forma parte el profesorado de la sección bilingüe, tomó la decisión de que la lengua vehicular de la sección bilingüe fuese utilizada por parte de los profesores a lo largo de toda la clase, sin exclusiones, y fuera cual fuera el resultado del uso de esta metodología durante las primeras sesiones de trabajo. Todo ello en previsión de que el evidente sobreesfuerzo que deben hacer los alumnos de un sistema bilingüe les llevase al desánimo tras las primeras clases y ante las dificultades de adaptación que pudieran encontrar. La opción del centro fue ésta (no todos los centros deciden seguir esta metodología) y desde un principio se apostó por ella.

La metodología utilizada por el profesorado de bilingüismo parte en todo momento de fomentar la discriminación fonética por parte de los alumnos en un primer acercamiento de estos a la lengua vehicular, para, más adelante, conseguir que sean capaces de comprender el significado de pequeñas frases. Es un bilingüismo eminentemente oral, que pasará a hacer énfasis en la escritura una vez que se acceda a Educación Secundaria.

Otros elementos fundamentales en la metodología utilizada, y con evidentes buenos resultados, consisten en la utilización de los gestos y la expresividad por parte del docente como herramientas comunes y fundamentales en el proceso de aprendizaje, con el objetivo de conseguir

que el alumno entienda la idea o el mensaje global cuando el profesor se dirige a él o a toda la clase.

Las actividades más utilizadas en el aula para conseguir que, de manera progresiva, el alumno comprenda mensajes más o menos sencillos son: listen and repeat, juegos de discriminación fonética, juegos de asociación palabra/frase con imagen, canciones, cuentos o cómics, trabalenguas y adivinanzas.

La metodología utilizada se ha mostrado óptima a la hora de conseguir los resultados buscados, sobre todo en cuanto a la exigencia en la correcta pronunciación de palabras y frases. A nadie se le escapa que es en estos primeros cursos y en estas fases iniciales del proceso de aprendizaje de los alumnos cuando se asientan las bases que marcarán el nivel de conocimiento y dominio de un idioma en el futuro.

Mediante esta metodología se ha conseguido que el sistema bilingüe del centro aporte a los alumnos la posibilidad de inmersión lingüística total en lengua inglesa al menos durante siete horas y media a la semana de un total de veinticinco en el primer ciclo de primaria, y de nueve horas semanales desde tercero a sexto de primaria, también de un total de veinticinco. Merece la pena resaltar de nuevo el importante esfuerzo que ha supuesto a los alumnos esta inmersión lingüística, por lo que el sistema de evaluación contempla criterios para valorar positivamente este tipo de esfuerzo.

c. Inmersión lingüística:

El proyecto de bilingüismo del centro nace con una clara apuesta por sumergir al alumno en un ambiente en el que la lengua inglesa se respire por los cuatro costados. La ordenación académica de la sección bilingüe según el programa anteriormente expuesto se ve complementada de esta manera con diversas iniciativas incluidas en el proyecto y que ofrecen al alumno numerosas posibilidades de disfrutar con el uso del inglés en contextos y situaciones reales. La importancia de estas medidas complementarias es

básica, y así se ha demostrado a lo largo de los dos años en los que la sección bilingüe está en marcha en el centro.

La presencia de profesores nativos en clase, merced a un acuerdo alcanzado con la Universidad de Valladolid para la presencia en las aulas de alumnos procedentes del Programa Europeo Erasmus, supone un estímulo claro para los alumnos, que aprovechan la presencia de estas personas en las clases para practicar las estructuras aprendidas con un hablante nativo, además de tener la oportunidad de conocer de cerca su cultura y costumbres. La presencia de nativos en clase es una herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Los alumnos del centro, en etapas posteriores, tienen la oportunidad de participar en intercambios con centros ingleses y americanos, con lo que se les ofrece la posibilidad de vivir una verdadera y útil experiencia de inmersión lingüística en países de habla inglesa. Cuando esos alumnos nativos vienen de intercambio a nuestro centro existe un programa de actividades que incluye la visita a las clases de los alumnos de bilingüismo de primaria. Es una experiencia pedagógica de gran éxito y con resultados contrastados. El centro participa también en un Proyecto Europeo Comenius además de en el Proyecto Etwinning, lo que supone una presencia habitual de alumnos y profesores de otros centros educativos europeos en nuestro colegio. También contamos con una ludoteca en inglés, que abre sus puertas una vez a la semana, y en la que participan nuestros alumnos así como los niños del barrio donde se encuentra ubicado el colegio que lo deseen.

Está claro que cualquier situación que permita a los alumnos el contacto con nativos especialmente, pero también con hablantes de inglés como segunda lengua, tiene una especial repercusión en el aumento de su interés por la lengua objeto de estudio. Un sistema de bilingüismo que no esté complementado con otras actividades o proyectos que permitan al alumno practicar la lengua inglesa en contextos reales, es decir la búsqueda de la inmersión lingüística, va a conseguir con muchas dificultades los objetivos marcados.

Cabe señalar también que los alumnos de Educación Infantil, dentro de su horario habitual de clase, reciben dos horas y media semanales de clases de inglés por encima de lo que contempla el currículum de la etapa. Esto es posible debido a las dos horas y media más de clase con las que cuentan los centros concertados, y en las que, en nuestro caso, la dirección del centro ha decidido que se imparta inglés.

Esto supone que, desde edades muy tempranas, desde los 3 años, incluso desde los dos años por parte de los alumnos que van a la guardería del centro, los alumnos asisten a clase de inglés. Allí aprenden esta lengua de forma natural y a través del juego, lo que permite que cuando acceden a Educación Primaria, y por tanto al sistema bilingüe, hayan tenido un acercamiento a la lengua inglesa que les facilita el trabajo posterior. Esto contribuye de manera importante a que los alumnos muestren una mayor confianza cuando entran en el sistema bilingüe, algo fundamental para ellos y para las familias.

d. Puntos fuertes:

La experiencia tras la puesta en marcha de nuestro proyecto de bilingüismo presenta aspectos sin duda positivos y de indudable repercusión metodológica y didáctica. Cabe señalar el importante esfuerzo que realizan los alumnos; un trabajo que, en un entorno lúdico, siempre da sus frutos. El esfuerzo por intentar conseguir los objetivos es constante, y muy rara vez los alumnos se desaniman. Los alumnos intentan expresarse siempre en inglés, a veces haciendo esfuerzos extremos, con frecuencia cometiendo errores, pero buscando siempre la comunicación en la lengua vehicular. La valoración del profesorado de la sección bilingüe del centro con respecto a los objetivos conseguidos no puede ser más positiva, considerando el rendimiento de los alumnos como satisfactorio.

El análisis de los resultados conseguidos por los alumnos no puede perder de vista que el dominio de las destrezas en el aprendizaje del inglés se podrá observar con cierta solidez a largo plazo. El proceso de aprendizaje y consolidación de los contenidos por parte de los alumnos es, por

obligación, largo, y sólo se verán los frutos del trabajo realizado después de varios años. El objetivo que nos hemos marcado como centro es el paso de la primera promoción de alumnos que han participado en el sistema bilingüe de Educación Primaria a Educación Secundaria, algo que ocurrirá en el curso 2012-2013. Ese será el momento de evaluar seriamente el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. Por descontado que vamos a realizar evaluaciones más frecuentes, pero consideramos que ese momento, el paso de Primaria a Secundaria, puede y debe ser un momento fundamental en ese proceso de evaluación.

Un elemento básico para que el sistema bilingüe se pueda desarrollar adecuadamente tiene que ver con los padres de los alumnos. La experiencia demuestra que los padres deben estar perfectamente informados de lo que supone para sus hijos estar en un sistema bilingüe. El centro debe organizar reuniones a lo largo del curso con el objetivo de trasladar a los padres la evolución académica de sus hijos. Esta medida es indispensable para evitar que las familias se encuentren desinformadas ante los diferentes momentos del proceso de aprendizaje de sus hijos, evitando de esta manera, situaciones en las que las familias puedan llegar a desconfiar del trabajo que se está realizando en el aula. Así, los padres tendrán elementos de juicio para valorar con prudencia los avances que se van dando durante los primeros meses del curso, los más complejos puesto que los alumnos deben superar con éxito el proceso de adaptación al sistema bilingüe.

Nuestra experiencia nos demuestra que los padres pueden convertirse en los mejores aliados del centro a la hora de impulsar el sistema bilingüe siempre que cuenten con la información adecuada, mientras que pueden convertirse en los máximos detractores del sistema si no están correctamente informados sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Como ha sido el caso durante este año en nuestro centro, los padres pueden llegar a compartir los objetivos de la educación bilingüe hasta el punto de comenzar a formarse ellos mismos en la lengua inglesa. De esta manera se convierten además en un estímulo añadido para sus hijos al

demostrarles con el ejemplo personal que han entendido la importancia del aprendizaje de un idioma.

No es menos relevante además que los padres, de esta manera, suponen un elemento de apoyo para sus hijos a la hora de realizar las tareas, con lo que refuerzan su papel dentro de la familia.

e. Debilidades:

Nuestro sistema de bilingüismo presenta, a la par que numerosos puntos fuertes, unas debilidades que pueden observarse sólo después de la puesta en marcha del proyecto a lo largo de un importante periodo de tiempo.

Entre estos elementos destaca la falta de materiales didácticos adecuados para el sistema bilingüe en algunas de las asignaturas que forman parte de la sección. La educación bilingüe, a pesar de ser un sistema de enseñanza muy extendido bajo las diferentes realidades que implica ese término, no ha sufrido un desarrollo editorial paralelo, por lo que la falta de materiales es en la actualidad uno de los grandes problemas, si no el más importante, a los que se enfrenta el profesor a la hora de comenzar a trabajar en el aula. Esto supone, como ha sido el caso de nuestro centro, que el profesorado correspondiente ha debido elaborar su propio material para el trabajo diario, especialmente en disciplinas como la Música.

Sin duda este problema es fundamental para los profesores pues supone una dificultad añadida y una carga de trabajo extra. Junto a los materiales procedentes de las editoriales es indispensable contar con material complementario suficiente para el adecuado desarrollo de las clases desde esa perspectiva lúdica con la que debe abordarse en todo momento el aprendizaje de una lengua dentro de un sistema bilingüe. La falta de material de las editoriales en la mayoría de las asignaturas que forman parte de las áreas no lingüísticas contrasta con la calidad de los materiales que existen en el área lingüística, donde la variedad y el buen nivel son la norma.

Otro elemento negativo que no contribuye en manera alguna al éxito de la educación bilingüe es la elevada ratio de alumnos en las aulas. Desde

siempre ha sido una reclamación del profesorado de lenguas extranjeras la necesidad de disminuir el número de alumnos por aula, verdadera y decisiva medida que supondría una mejora sustancial en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Si la enseñanza de una lengua extranjera debe tener siempre como objetivo la comunicación, esto sólo puede conseguirse con la existencia de unas ratios en las aulas que lo permitan de manera efectiva.

Y si importante es esta media para la enseñanza de las lenguas extranjeras, tanto o más lo es para la educación bilingüe, en la que la atención personalizada juega un papel fundamental para poder atender las deficiencias que sufren nuestros alumnos, así como las dificultades que surgen en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la atención a la diversidad es uno de los pilares fundamentales de nuestro sistema educativo, y también, como no puede ser de otra manera, de la educación bilingüe. Nuestro proyecto plantea la posibilidad de atender a estos alumnos, tanto a los que se incorporan a nuestro sistema bilingüe procedentes de otros centros no bilingües como a nuestros propios alumnos con dificultades, a través del profesorado de apoyo. La dificultad viene con la necesidad de que estos profesores cuenten con las especialidades correspondientes que les permitan impartir esas clases en las mejores condiciones.

Tampoco se nos escapa la importancia de tener un profesorado bien formado, no sólo con las especialidades exigidas en la legislación educativa, sino con las capacidades lingüísticas suficientes para poder impartir las asignaturas incluidas en las áreas no lingüísticas de la sección bilingüe. Es fundamental contar con un profesorado cualificado para esta tarea, y, hay que reconocerlo, no siempre es así.

Es también importante que el centro, con el objetivo de ofrecer un sistema de inmersión lingüística lo más desarrollado posible, cuente con profesores que, aún no formando parte de la sección bilingüe del colegio, sí tengan los conocimientos lingüísticos mínimos de la lengua correspondiente a la sección bilingüe como para mantener unas conversaciones sencillas

mínimas en esa lengua en los momentos en los que se deba interrumpir las clases del sistema bilingüe por diversas causas, o para mantener conversaciones cortas con los alumnos en los pasillos, el patio, etc.

EXPERIENCIA

**“BOURNE COMMUNITY COLLEGE-
I.E.S. “VASCO DE LA ZARZA: TRES AÑOS DE HERMANAMIENTO.”**

D.^a Carmen Sánchez Bachiller.

D.^a M^a del Mar Prieto González.

**IES “Vasco de la Zarza”,
Ávila.**

**“BOURNE COMMUNITY COLLEGE” – I.E.S. “VASCO DE LA ZARZA”:
TRES AÑOS DE HERMANAMIENTO.**

D.^a Carmen Sánchez Bachiller.

D.^a M^a del Mar Prieto González.

IES “Vasco de la Zarza”,

Ávila.

1. Introducción.

Nuestro centro, IES “Vasco de la Zarza”, es uno de los cuatro institutos públicos de Secundaria de Ávila capital; con un total de 109 profesores y alrededor de 1100 alumnos cursando Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior, cuenta, desde el curso 2004-05, con una línea de programa bilingüe de convenio MEC-British Council en la etapa de Secundaria con 68 alumnos matriculados este curso.

La historia de nuestro hermanamiento con un centro inglés comienza en noviembre de 2005, gracias a la mediación de un asesor de formación británico al que habíamos conocido anteriormente en una visita *Arión*. El instituto *Bourne Community College*, situado en la costa sur de Inglaterra, en un pueblo llamado Southbourne (entre Chichester y Portsmouth), imparte enseñanza secundaria a unos 600 alumnos de las localidades adyacentes.

El e-mail que enviamos a la jefa del departamento de lenguas extranjeras sirvió como punto de partida para la futura colaboración entre ambos centros y, a partir de ahí, echamos a andar: primero, poniendo en contacto a los alumnos de 2º de ESO aquí y los de *year 8* en Inglaterra; pero se pusieron a trabajar en ello con tanto empeño que el jefe del departamento de nuevas tecnologías nos propuso empezar a trabajar también con videoconferencias.

La idea de poder involucrar a nuestros alumnos a través del uso de videoconferencias nos resultó tremendamente atractiva aunque también desbordaba un tanto nuestras expectativas, ya que sería, si llegaba el caso, la primera vez que llevaríamos a cabo algo similar y no estábamos seguros ni de poder satisfacer todos los requisitos técnicos para llevarlo a efecto, ni de tener la preparación técnica necesaria para ello. No obstante, con muchísima ilusión, nos pusimos manos a la obra y empezamos a hacer algunas pruebas sin alumnos, profesor español-profesor británico, hasta descubrir que aquello, aún con dificultades, podría funcionar.

El siguiente paso en nuestro camino común lo dimos cuando, en diciembre de 2005, recibimos la oferta del British Council en convenio con el MEC para asistir a un seminario de hermanamiento con centros británicos en Peñaranda de Duero. Inmediatamente, hicimos llegar la propuesta al *Bourne Community College* que estuvo encantado de asistir al seminario donde exhibimos nuestros respectivos centros en una especie de mercado de subastas y resultamos oficialmente Centros Hermanados, elaborando el boceto de un posible proyecto. Como colofón a dicho hermanamiento, un mes más tarde, el British Council financió una visita del profesor coordinador en España al centro británico para, de este modo, sentar las bases de una colaboración que pudiera prolongarse en el tiempo.

Así, viajé a West Sussex para iniciar una visita al centro que duraría tres días. Cuando llegué al instituto un lunes a las ocho de la mañana, me recibió la directora del centro, Mrs Margaret Eva, que me presentó al resto de profesores en una reunión claustral que celebran todos los lunes a primera hora de la mañana. Pese a los temores iniciales, debo decir que me sentí abrumada por el cálido recibimiento que me prodigaron. Visité las diferentes instalaciones del instituto y saludé a la mayoría de los jefes de departamento. Además, asistí a varias clases, tanto de español como de inglés, conociendo a grupos de estudiantes de diferentes cursos que mostraron mucha curiosidad por conocer detalles sobre nuestro instituto, nuestros alumnos y nuestra ciudad, especialmente aquellos que ya habían viajado alguna vez a España; se

sorprendieron mucho cuando les conté que en Ávila tenemos temperaturas de hasta -12 ° C y, con cierta frecuencia, nieve, “¡pero si en España siempre hace sol y calor!”, fue su respuesta.

Sin embargo, lo que más vivamente recuerdo es la dotación del centro en nuevas tecnologías; pese a que nuestro instituto contaba con una dotación considerada “alta”, el *Bourne CC* sobrepasaba con creces la idea que uno podía tener de “altísima dotación”, especialmente considerando el ordenador portátil la pizarra digital y el cañón que cada profesor tenía en sus respectivas aulas; esto me parecía un sueño comparado con el tortuoso proceso de reserva de ordenador y cañón en mi centro en aquel momento.

Aparte de conocer alumnos y profesores y compartir con ellos un té a todas horas y “school dinners”, también elaboramos un documento especificando los objetivos del proyecto conjunto y las actividades que íbamos a llevar a cabo dentro del mismo.

2. Objetivos del hermanamiento.

Entre los principales objetivos marcados, podemos mencionar tres de ellos.

El primer objetivo que ambos centros nos planteamos fue fomentar el uso de la lengua extranjera en contextos significativos que favorecieran un aprendizaje efectivo, basado en la interacción entre los interlocutores de ambos países, además de mejorar la adquisición de la lengua inglesa no sólo conociendo y compartiendo la forma de vida de las personas británicas sino escuchando la lengua que hablan en su contexto real. Para la consecución de este objetivo, se hacía preciso procurar situaciones comunicativas en tiempo real, de ahí la necesidad de ampliar el abanico de posibilidades para ir más allá del e-mail o los “penfriends”; por ello, la videoconferencia se convertiría en un recurso básico y de uso frecuente. Por un lado, la videoconferencia facilita la interacción comunicativa y, por otro lado, la pantalla ejerce un papel moderador

que consigue minimizar la barrera de la timidez disfrazándola de cara amiga que comprende lo que digo y me responde, es una herramienta que anima a nuestros alumnos a comunicarse más fácilmente.

En un mundo global en el que para ser competitivo el abanico de habilidades y conocimientos precisos es cada vez más diverso y cambiante, se hace necesario formar a los alumnos para que vivan situaciones desde la globalidad, sin el amparo de lo próximo y lo cercano, para que la inteligencia desarrolle habilidades creativas y de adaptación ante lo inesperado. De ahí, la necesidad de consecución de un segundo objetivo enfocado hacia la formación de ciudadanos del mundo, un mundo que va más allá de su país, un mundo en el que los idiomas y la inteligencia social son herramientas imprescindibles. Se hace prioritario, por tanto, desarrollar en nuestros estudiantes el respeto y la tolerancia necesarios para vivir en ese mundo en constante crecimiento contribuyendo así a la educación de futuros hombres y mujeres que se sientan ciudadanos de un mundo plural. En relación con este objetivo, hay que considerar que nuestro IES, a pesar de su cercanía con Madrid y la buena red de comunicaciones existentes, acoge un alumnado cuyas circunstancias socioeconómicas dificultan no sólo los viajes al extranjero sino también el contacto funcional con otras lenguas.

En tercer lugar, entendemos que la práctica diaria, nuestras experiencias didácticas, nuestras habilidades profesionales, se nutren más del intercambio entre iguales que de las grandes tesis metodológicas escritas al margen del aula. En consonancia, un objetivo fundamental a perseguir es facilitar el intercambio de información, experiencias, buenas prácticas y métodos de enseñanza entre el profesorado de ambos centros, estableciendo una amplia vía de conocimiento como resultado de una estrecha relación no sólo entre los departamentos respectivos de lenguas sino también entre el resto de los departamentos que puedan estar involucrados.

3. Desarrollo: proyectos y actividades.

Habíamos cubierto la parte teórica más importante, habíamos establecido las grandes líneas de trabajo y los dos centros estábamos de acuerdo, así que ahora sólo nos quedaba diseñar qué actividades y proyectos acometeríamos juntos y ponernos manos a la obra. Contábamos con un alumnado entusiasta, un grupo de profesores dispuestos a aprender mucho y a arriesgarse en nuevas prácticas y un equipo directivo que arropaba estas iniciativas sin cortapisas; así, estos tres ingredientes bastaron para embarcarnos en lo que ha resultado ser una experiencia tremendamente enriquecedora tanto para los alumnos como para los profesores.

¿Por dónde empezamos? Bien, como sólo teníamos ese curso 1º y 2º de ESO dentro del Programa Bilingüe, consideramos diferentes actividades para los dos niveles de alumnos. Así, en 1º de ESO decidimos trabajar con *penfriends*, sería el comienzo de una relación que se prolongaría -a través de diferentes procedimientos- hasta 4º. Nuestros “pequeñines” del proyecto empezaron a escribir a los alumnos de *year 7* combinando español e inglés: si una comunicación se hacía fundamentalmente en inglés (con un pequeño párrafo en español), la siguiente se escribía en español, incluyendo un pequeño párrafo en inglés; así, nos asegurábamos que los alumnos practicaban ambas lenguas sobre un tema común que se movía entre la presentación personal (características físicas, colegio, familia y aficiones) y la ciudad o el pueblo en que vivía cada alumno. Ese primer curso escribimos tres cartas solamente, pero la semilla ya estaba sembrada y durante el curso siguiente fueron seis, incluyendo el envío de pequeños regalos y postales de un centro al otro, y este curso ya serán ocho o nueve.

Con 2º de ESO, sin embargo, nos atrevimos a trabajar dando más prioridad a las nuevas tecnologías y empezamos a enviar e-mails; primero fueron e-mails de presentación, personal, del colegio, de la ciudad, de las vacaciones..., pero poco a poco, tímidamente, se convirtieron en el envío de adjuntos con fotos de mascotas primero, y después de amigos, de la familia, de

la casa... Cada vez que bajábamos al aula de ordenadores era como descubrir una parcela más de esa otra persona que vivía a muchos kilómetros pero que tenía aficiones parecidas y gustos similares, o extraños a veces, y era toda una experiencia ir leyendo o mirando las fotos de todos y comentar o buscar una explicación para aquello que no era tan natural aquí.

Por otro lado, cada dos semanas, nos asomábamos al *Bourne CC* a través de la pantalla de nuestro ordenador para intentar encontrar al dueño de esa dirección de correo electrónico y hablar, simplemente hablar, y escuchar también. No siempre lo conseguíamos; a veces fallaba la red, otras veces fallaba el ordenador o se acoplaba el sonido o no éramos capaces de mantener el video funcionando y sólo podíamos hablar con la imagen congelada de aquel colegio lleno de paredes pintadas de color y repletas de pósters en español. Este primer curso fue toda una aventura: debíamos reservar portátil y cañón, llevarlo al aula de idiomas, instalarlo, conectar y, con suerte, hablar. Pero seguimos intentándolo, pese a las frustraciones que, a veces, nos llevaban a desesperarnos, y, con mucha paciencia y tesón, conseguimos un ordenador y un cañón fijos en el aula y después, ya en el curso siguiente, una conexión mejor y una cámara Web nueva donde cabíamos todos y nos veíamos más guapos, más claros al menos. Y, un poco más tarde, unos altavoces que ya no se acoplaban, integrados con el micro, regalo de nuestros “compas” en Inglaterra y ahora ya todo debería funcionar perfectamente, y así lo hace la mayoría de las ocasiones porque la red sigue siendo caprichosa algunas veces.

Llegamos al inicio del curso 2006/07 y teníamos claro cómo trabajar con los alumnos de 1º y 2º de ESO, pero ya se había incorporado 3º también y ante nosotros unos chicos y chicas que ya habían trabajado con e-mails y que, por fin, empezaban a funcionar con la videoconferencia, así que decidimos avanzar un poco más. Empezamos embarcando a nuestros alumnos en la elaboración de pequeños proyectos de clase que comenzamos a editar, en Word o en PowerPoint, y nuestros *partners* al otro lado del mar nos hicieron un hueco en su página Web para publicarlos. Así, nuestros alumnos se atrevieron a escribir cuentos, fábulas, presentaciones sobre autores ingleses o

americanos, ¡hasta recetas de cocina española en el caso de los de 1º de ESO, y era realmente gratificante para todos trabajar y ver el resultado publicado -¡nada menos que en Internet!-, en una página a la que todos los alumnos, de aquí y de allí, teníamos acceso. Los alumnos de 3º elaboraron unas presentaciones sobre ellos mismos en PowerPoint mientras que los alumnos de *year 9* hacían lo propio, de manera que la página se convirtió también en un foro de encuentros y descubrimientos. Era increíble comprobar cómo nosotros, profesores de inglés o de geografía e historia, en absoluto expertos en nuevas tecnologías, estábamos siendo capaces de aprender cómo subir y bajar documentos a la red o cómo modificarlos. Y entonces se nos ocurrió que quizás seríamos también capaces de diseñar nuestra propia página Web, dentro de la que existía en nuestro instituto.

Así, animados por nuestros compañeros en Southbourne, iniciamos una nueva aventura: sería una página Web dedicada a nuestro programa que incluiría trabajos de nuestros alumnos y, por supuesto, enlaces a la página de nuestro centro hermanado y a los trabajos de sus alumnos.

4. Visitas a los centros.

Sin embargo, teníamos aún una asignatura pendiente. Nuestros alumnos se habían escrito cartas, postales, e-mails; se habían visto; habían charlado sobre sus familias, sus aficiones, su música, sus fines de semana..., pero lo habían hecho a través de una pantalla, había sido como asomarse al otro lado a través de un pequeño agujero, ahora necesitaban ver ese mundo completo, se hacía necesario dar un paso más, cruzar el mar y encontrarse cara a cara. Era un nuevo reto para todos, ¿cómo organizar una visita con alumnos?, ¿por dónde empezar? Creíamos que valía la pena intentarlo así que, animados por las caras de ilusión de nuestros chicos y chicas y con el beneplácito de nuestro centro hermano, empezamos a planificar una visita a Southbourne de una semana a principios de mayo de 2007.

Alojamiento, billetes de avión, horarios, actividades compartidas..., poco a poco fuimos planificando cada detalle, conversaciones vía Messenger, videoconferencias, e-mails, dudas, presupuesto, clases... Llegamos a finales de abril y todo estaba listo, ¡por fin!, sólo quedaban los nervios, la ansiedad, las ganas también. Dos profesores con diez alumnos que embarcaban en Barajas rumbo a Gatwick y con destino final en Southbourne. Para la mayoría de los alumnos era la primera vez que visitaban un país extranjero, incluso la primera vez que salían de casa sin sus padres y lo hacían para visitar a sus amigos virtuales, para convivir una semana en un albergue al lado del mar, para asistir a unas clases tan diferentes de las suyas y conocer a muchos *misters* and *misses* (¡pero si aquí son Carmen y Mari Mar!), comer en la cantina del colegio (una comida que no les gustaba mucho) y... practicar inglés, practicar inglés todo el tiempo; practicar inglés en una tienda para comprar algo a su hermano pequeño; practicar inglés para preguntar por una calle que no encuentran... y compartir momentos con esos otros amigos que viven tan lejos, pero están tan cerca, cocinar una paella para treinta y tantos y comerla todos juntos, y pasear al lado del mar la última noche (los jóvenes son jóvenes en todas las partes del mundo).

Para nosotros, profesores, fue también una experiencia única que nos dio la oportunidad de conocer otras formas de enseñar, otras formas de organizar el aula y de explotar los recursos didácticos; la oportunidad de enriquecernos con conversaciones llenas de ecos de nuestro propio instituto (los profesores también somos profesores en todas las partes del mundo).

Nuestra ciudad es la capital de provincia más alta de España y Southbourne está al nivel del mar, no hay montañas como aquí, sólo árboles y mucha, mucha hierba; y el mar, ese mar que recorrimos en una lancha hasta llegar a una playa desierta donde la arena se movía continuamente por el viento. Y descubrimos esa parte de la historia que estudiamos en clase, la estatua de Enrique VIII, las Casas del Parlamento y el Museo Británico, la estatua de Nelson ¿Y...la Armada Invencible? Las chicas lloraron cuando subimos al tren, los chicos no se atrevieron pero lloraban por dentro porque la

aventura había terminado; aunque no era del todo cierto porque habríamos de vernos más tarde.

5. Proyecto “Nuestros abuelos y nosotros”.

En el mes de febrero de 2007, con el apoyo del British Council, se decide la participación de un grupo de alumnos en el proyecto *“Nuestros abuelos y nosotros, la vida en los 50 y 60”*. Dicho proyecto, que suponía un análisis comparado de cómo era la vida en ambos países durante los años 50, implicaba la elaboración conjunta de un producto final bajo el formato que ambos centros estimaran oportuno. Los objetivos a cubrir eran muy amplios; por un lado, algunos específicos del proyecto en sí, objetivos como:

- La mejora de las habilidades comunicativas
- El afianzamiento de los lazos con nuestro centro hermanado.
- El desarrollo de las relaciones intergeneracionales.
- La difusión y el conocimiento de la herencia cultural de ambos países.

Por otro lado, el proyecto favorecía la consecución de una nueva meta: una mayor implicación de las comunidades educativas de ambos centros.

Hasta este momento, las relaciones entre ambos centros se habían limitado fundamentalmente a los departamentos de lenguas extranjeras y tecnología en el caso inglés. Ahora, se hace precisa la participación de otros departamentos y la implicación directa de los departamentos de Geografía e Historia.

Las primeras comunicaciones entre los alumnos giran en torno tanto de la selección de los temas sobre los que se iba a investigar como del momento histórico preciso, su mayor inquietud era saber el día a día de la vida de sus abuelos y sentían una gran curiosidad por conocer cuáles eran las diferencias entre ambos países. Tras varias sesiones de videoconferencia y debates, acuerdan centrarse en los años 50 por ser una etapa más próxima a la

posguerra española y deciden tratar de dar respuesta a los siguientes interrogantes sobre la vida de sus mayores:

- ¿Cómo vivían?
- ¿Cuáles eran sus mayores dificultades para sobrevivir?
- ¿Qué hacían para divertirse?
- ¿Quiénes fueron las personas más influyentes de la época?
- ¿Cuáles eran las tendencias culturales y los avances tecnológicos?
- ¿Cómo era la vida de las mujeres?
- ¿Cómo ha cambiado la vida desde entonces?

Entre tanto, la tarea de los profesores de ambos lados fue diseñar el sistema de trabajo, los procedimientos y etapas a seguir y lo más importante, cuál iba a ser el producto final. A Mr Ellis, jefe del Departamento de Informática, le debemos su brillante sugerencia sobre la meta final –la elaboración de una página Web común.

El primer paso consiste en un trabajo de campo. Cada grupo-clase analiza bien los datos obtenidos a partir de las entrevistas a sus abuelos y familiares, o de diversas fuentes documentales tanto gráficas, como escritas, procedentes de la prensa local o de fuentes bibliográficas diversas en soporte papel o digital. Para un análisis adecuado de los datos, se requiere también su procesamiento mediante gráficos y tablas. Estas tareas, aparentemente tan académicas y comunes, tienen, sin embargo, un color distinto. En esta línea, querríamos hacer nuestro el lema del *Bourne CC: Achievement through partnership*; el proyecto, las experiencias de intercambio educativo habrán de proporcionarnos una oportunidad excelente para que los alumnos desarrollen al máximo sus habilidades.

Son muchas las barreras diarias que el docente ha de superar y, entre ellas, una de las más arduas es la motivación. Con frecuencia, analizamos datos, hablamos lenguas, estudiamos formas de vida desde la frialdad el papel; ajenos a lo que esos datos implican, con los oídos puestos en las estructuras lingüísticas más que en los mensajes y desligados de todo lo que suscriba

nuestra herencia cultural. Ahora, es la vida la que bulle en el aula; un aire antiguo lo invade todo; se respira hambre, lucha y sentimiento, mucho sentimiento; el corazón asoma en las miradas, al hilo de las anécdotas, de las historias testimoniales que los abuelos nos habían ido narrando a lo largo de las últimas semanas. Allí, en el aula de nuevas tecnologías, los ordenadores parecían un anacronismo, un desliz pintoresco incompatible con esas cartas de novios que tardaban una eternidad, o esos escasos kilómetros recorridos a lomos de un borriquillo en un tiempo que tenía otra medida. El pasado se colaba de rondón en las mentes de un grupo bullicioso de alumnos que descubrían que sus abuelos sí tenían algo que contar, que la historia es algo real, no sólo una asignatura que estudiar. Desde un rincón apartado: *“Pero...¿qué hacéis?” “¿Son ingleses estos chicos?” “Es increíble, nunca había visto nada igual, ojalá yo hubiera podido hacer algo así”*; eran las preguntas curiosas de un grupo de estudiantes de ciclo superior, testigos casuales de nuestros encuentros que se prolongaban en horario extraescolar.-

El proyecto estaba en marcha; ya nos desbordaban la cantidad de fotos e informaciones recogidas, los datos por procesar e incluso por asimilar -*“¿sin luz y sin agua? ¿te imaginas?”*- pero... aún queríamos saber más -*“y ¿si visitamos el archivo del Diario de Ávila?-. Nuevos equipos, nuevas tareas- tú, haz las tablas con el Excel; vosotros, visitad esta página para hacer los gráficos de las encuestas, ¿quién tiene una cámara digital?”*

Aprendimos que el Messenger y el correo electrónico nos eran muy útiles, podíamos intercambiar información; el fin de semana atiborraba nuestro buzón de correos con las hazañas del abuelo torero o de la abuela viuda que monta su industria para sobrevivir; al hilo descubríamos diccionarios *online* que nos ayudaban con palabras que incluso sonaban nuevas en nuestra lengua: liendres, ricino, achicoria, racionamiento, represión....

Al otro lado de las cámaras nos sonreían nuestros compañeros de Southbourne, los lazos cada día más estrechos; la videoconferencia sonaba en un lado a Elvis Presley mientras, desde el otro, los cuerpos se estrechaban con un aire de pasodoble y los chicos discutían qué coche preferirían, si el

wolseley o el seíta. La lengua inglesa nunca había estado tan viva, ahora era una necesidad y daba igual hablar de su mar o nuestra montaña, de su posguerra o la nuestra; todos queríamos saber, comunicar y las palabras salían fluidas, sin fronteras.

Tras tres meses de trabajo conjunto, llega el momento de un intercambio más cercano, con ese objetivo dos alumnas y una profesora, gracias a la beca proporcionada por el British Council, viajan a Inglaterra para trabajar con sus compañeros de Southbourne durante cuatro días. Ya el mismo hecho del viaje supone un proceso de maduración para las alumnas, toda una colección de primeros: primer viaje en avión, primera salida al extranjero, primera experiencia de adultas sin el amparo familiar. Una vez en el Centro la experiencia nos desborda: ellas asisten a clase, conocen a quienes veían sólo en pantalla, se sorprenden de la abundancia de medios, aprenden cosas nuevas; yo me acerco a enfoques metodológicos diferentes; todos intercambiamos recursos y materiales. A la par, comenzamos la elaboración de la página Web: un equipo mixto de alumnos de ambos centros coordinados por Mr Ellis le dan forma, mientras los profesores de los departamentos de Lenguas Extranjeras y Geografía e Historia organizamos toda la información obtenida y acordamos los pasos sucesivos. Además, la visita nos proporciona una oportunidad única para ampliar los contactos, unos contactos que habrán de dar sus frutos en el futuro; entre ellos, destacar especialmente la relación establecida con la bibliotecaria del centro

A partir de ahí, el proceso se acelera, a ambos lados del océano los correos se intensifican, la página comienza a tener forma y se llena de contenido. Una página y un contenido que se pueden visitar:

<http://www.vascodelazarza.com/> (Pulsar sobre *programa bilingüe*)

<http://www.eurobourne.org.uk/Vasco%20Carmen%20page/fables1/webparents/projecthome.htm>

6. Desde el presente hacia el futuro.

Mirar hacia el futuro supone buscar nuevas vías de desarrollo que nos permitan la continuidad de nuestra experiencia; para ello el soporte institucional es básico. En esta línea, no se pueden obviar las amplias posibilidades que Acciones como el *Comenius* nos ofrecen. De ahí que decidiéramos optar por una de ellas; así, en el pasado mes de enero, recibimos la visita de dos profesores del *Bourne CC* con el objetivo de aunar criterios y diseñar un proyecto conjunto que, bajo el epígrafe “Tendiendo Puentes Interculturales”, pretende hacer una reflexión medioambiental de ambos entornos. Dicho proyecto conlleva un amplio abanico de participación departamental, ya que implica a los departamentos de lenguas, geografía, historia, ciencias naturales, tecnología, electrónica, actividades extraescolares, educación física y, por supuesto, al equipo directivo.

Y así llegamos a mayo del 2008. El avión ahora sale desde suelo inglés hasta tierras abulenses. Por primera vez recibimos un grupo de alumnos y profesores que convivirán con nosotros a lo largo de una semana, el grupo se reencuentra tras otro año más de trabajo conjunto a ambos lados de la pantalla.

En esta ocasión, tras una historia común, ya no sólo compartimos aulas y comidas, sino que también somos capaces de intercambiar culturas, lecturas, formas de pensamiento..., siendo copartícipes en la organización y en las responsabilidades.

Entre otras actividades conjuntas, se lleva a cabo un encuentro literario en la biblioteca de nuestro instituto. Ellos nos presentan a Seamus Heaney y Gillian Clarke; ellos se encuentran con Antonio Machado y Federico García Lorca; toda una galería de imágenes, poesía y música. Además, para descubrir la ciudad, pasamos una tarde inolvidable participando en una gymkhana urbana bilingüe.....

Por otro lado, la agenda de los profesores se llena de objetivos cada vez más concretos, de proyectos perfectamente matizados y viables; ya no es una

mera enumeración de hipótesis sino un plan concreto de actividades a seguir, independientemente de las vías de financiación o del apoyo institucional. En esta línea, la colaboración entre las bibliotecas de ambos centros se ha concretado en los siguientes aspectos:

- El Intercambio de reseñas y selecciones de textos a través de la página Web
- La formación de clubes de lectura para el comentario de lecturas comunes vía mail y/o videoconferencia. Para ello se crearán unos locutorios en ambas bibliotecas.
- La realización de una maratón de lectura común
- La participación abierta de los alumnos de ambos centros en todos los concursos y competiciones que no requieran una presencia directa.
- El intercambio de dinámicas y estrategias de animación

El proyecto *Comenius* ha sido punto de partida de nuevos horizontes en nuestro camino común; ha puesto en contacto a los departamentos homólogos de ambos centros para sentarse juntos a trabajar. Así, nos sea concedido o no, el próximo curso se abordarán al menos las siguientes actuaciones, siempre desde un punto de vista comparativo, analizando la realidad más cercana e intercambiando los resultados para extraer conclusiones:

- Desde el área de ciencias naturales, se hará un estudio de las energías renovables y su sostenibilidad. Además, analizarán dos espacios protegidos tan diferentes como la costa británica y el Valle de Iruelas y la Sierra de Gredos.
- Desde el área de geografía, se procurará que los alumnos desarrollen las habilidades y conceptos topográficos que se precisan para el diseño de rutas, teniendo en cuenta los símbolos y sistemas seguidos en ambos países.
- Desde el área de tecnología/informática, se creará una página Web conjunta destinada exclusivamente al intercambio de nuestros trabajos y experiencias. Además, los alumnos de cada centro diseñarán un

prototipo basado en las energías renovables, prototipos que habrán de ser intercambiados para construirse en el otro centro.

- Desde el área de lenguas, se trabajarán diferentes tipos de textos que serán instrumento y vehículo de transmisión para el proyecto: entrevista, cuaderno de campo, diario, artículos periodísticos y texto expositivo.

Por último, un reto a medio plazo – Moodle- un gestor hoy en día imprescindible para el intercambio de recursos educativos. Nuestro centro hermanado ha desarrollado ya su propio entramado de cursos para todas las áreas dentro de Moodle; de esta forma, todos los alumnos del centro pueden acceder -con una clave- a las respectivas parcelas de cada área para obtener ejercicios, realizar pruebas, enviar actividades, consultar a su profesor..., y pueden hacerlo desde sus casas, online, y también será viable para nuestros alumnos cuando estemos en condiciones de crear nuestros propios cursos. Este tipo de aprendizaje colaborativo que propugna Moodle se adapta perfectamente a nuestro proyecto conjunto; mediante su uso, será más fácil compartir actividades y experiencias; los departamentos, aunque separados físicamente, serán conjuntos y el intercambio de buenas prácticas será tan sencillo como pulsar el botón izquierdo del ratón. Es una nueva meta que debemos perseguir y hacia la que ya hemos dado los primeros pasos: por un lado, los profesores estamos aprendiendo a movernos en él, a conocer las posibilidades que nos ofrece; por otro, el departamento de tecnología está estudiando los requisitos técnicos necesarios para su instalación en el centro.

Todos los proyectos empiezan con mucha ilusión y unos objetivos que, a priori, parecen difíciles de conseguir; si en algo nos ha sorprendido este proyecto, ha sido por el hecho de que ha superado con creces nuestras expectativas. No es sencillo establecer relaciones cuando las distancias son tan largas y las culturas tan dispares; en nuestro caso, las dificultades han sido mínimas y se han superado con facilidad, lo que ha favorecido un afianzamiento firme de los lazos creados. Por otro lado, no hemos perdido las fuerzas, ni se han agotado las ideas; sino que, por el contrario, miramos con ilusión el futuro con la cartera llena de proyectos y mucha energía en depósito.

Por último, resaltar que nuestros frutos son el resultado de una labor de equipo, una labor en la que hemos recibido el apoyo tanto de nuestros compañeros como del equipo directivo. Desde aquí nuestro agradecimiento a todos ellos y, en especial, a la directora, por su eficacia y entrega, y a nuestros alumnos, por su ilusión, su fe y su entusiasmo ante todas las actividades que se les han propuesto; para ellos trabajamos, pero ellos son nuestra recompensa, ellos y cuanto todos juntos hemos aprendido y madurado en el camino.

UNA EXPERIENCIA DE CALIDAD: BILINGÜISMO.

D. Francisco Biel Gimeno.

D. Federico Gil García.

D.^a M^a. José Álvarez Bardón.

Equipo Directivo del C.E.I.P. “Quevedo”.

León.

1. Introducción

En febrero de 1996 el Ministro de Educación y Ciencia y el Embajador del Reino Unido en España firmaron un Convenio de Cooperación con el fin de desarrollar un currículo integrado hispano-británico en centros de Educación Infantil y Primaria españoles y The British Council School.

Este es el punto de partida de esta experiencia de calidad que ha ido asentándose a lo largo de los 12 años que lleva establecida en el Colegio Público de Infantil y Primaria “Quevedo” de León.

2. Presentación del Centro

El Colegio Público Quevedo se encuentra ubicado en una zona periférica de la ciudad de León. Tradicionales barrios como “El Crucero” y “Pinilla”, así como los de nueva creación “Polígono 58” y “Eras de Renueva” aportan el grueso de nuestro alumnado.

Antiguas familias de trabajadores, con un nivel socio-cultural medio bajo, se ubican en esta zona, unidas a familias jóvenes y a un considerable número de minorías étnicas y de inmigrantes que se está produciendo en la actualidad, imprimen a este Centro un carácter intercultural por excelencia y nos marcan unos objetivos eminentemente integradores y compensadores.

El Colegio Quevedo es, hoy día, uno de los Colegios con mayor demanda educativa de la ciudad de León. Cuenta en la actualidad con 28 unidades que acogen a 680 alumnos/as de Educación Infantil y Primaria. Una ratio muy cercana a los 25 alumnos por aula, y la incapacidad de poder satisfacer todas las peticiones de escolarización por falta de espacios, nos lleva a pensar que estamos llevando a cabo un planteamiento acorde con las demandas sociales de la Escuela Pública.

El alumnado es de lo más diverso. Aquí conviven alumnos de familias con altas, medias y bajas rentas, alumnos de familias desestructuradas, alumnos de minorías étnicas, alumnos de integración y un número considerable de inmigrantes de 20 nacionalidades diferentes.

Esto no es impedimento para tratar de estar a la vanguardia de cuantos proyectos de innovación y compensación educativa salen a la luz.

En esta línea nuestro Centro es uno de los 43 que, en toda España, se acogieron al concierto entre el MECD y el British Council para impartir, desde los 3 años, una parte considerable del Currículo, entre el 30 y el 40%, en inglés.

Otros diversos proyectos han sido asumidos por el Equipo Docente de este Centro para tratar de dignificar nuestra Escuela y ponerla a la altura que exigen los tiempos que vivimos.

Proyecto Atenea, Mercurio, en su día, dieron paso a otros más modernos como Escuela Red, Comenius (Ayudantías Lingüísticas), 5 al día, Taller de Consumo, Control de Absentismo, Plan de Fomento de la Lectura, Aprender con el Periódico, Fomento de la Convivencia, Programa de Acompañamiento, Escuela de Padres, ... Todos ellos han contribuido a una formación integral de nuestros alumnos.

2.- Historia del Proyecto en el Centro.

Esta experiencia se puso en marcha en el curso 1996/1997 en 43 centros educativos del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia en zonas económicamente desfavorecidas.

El texto firmado en el año 1996 por el Sr. Ministro de Educación y Ciencia de España y el Sr. Embajador del Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda del Norte y el representante del British Council en España marca la línea de actuación de este Proyecto.

Progresivamente se ha ido implantando en todas las unidades de este Colegio. El grupo que comenzó en el curso 96/97 se encuentra en 3º de la ESO

en el IES “Eras de Renueva” de León, receptor del alumnado de este Programa.

Son 12 los años que lleva funcionando este Proyecto en nuestro Centro.

Iniciamos la experiencia en Infantil 3 años y se ha ido implantando cada curso escolar en un nivel más. Esto ha ocasionado grandes cambios en la organización del centro, en la plantilla del Profesorado, en la utilización de recursos, en la metodología, dotaciones, etc.

Este Proyecto, como algo vivo, se ha ido modificando en sus enfoques y metodología, lo que ha hecho que cada año haya adquirido matices diferenciales.

Surge como un **compromiso** del Claustro que desea incorporar a sus objetivos el dominio y conocimiento de la lengua inglesa. Este compromiso va acompañado de la incertidumbre de la repercusión que tendrá en las plantillas, metodología, aceptación en la comunidad educativa, etc.

4. Características.

4.1. Objetivos.

- Desarrollar un proyecto curricular bilingüe.
- Fomentar el conocimiento de la cultura británica.
- Fomentar la adquisición de la lengua inglesa a través de la enseñanza de contenidos.
- Impulsar el intercambio de profesores y alumnos y de experiencias.
- Promover la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de la lengua inglesa en los centros públicos.
- Ofrecer la posibilidad de continuar la educación secundaria en cualquiera de los dos sistemas educativos.

- Impulsar el uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de otras lenguas.

4.2. Desarrollo.

La experiencia implica el trabajo en común de Profesorado nativo británico (o españoles bilingües) con Profesorado español de la especialidad de Filología Inglesa y con el resto del Profesorado de las diferentes áreas. Por lo cual podemos afirmar que una de las características básicas para el buen funcionamiento de este programa es la **coordinación**.

La normativa publicada hasta la fecha es muy variada y de muy diversa índole; arranca con el Convenio de colaboración en 1996, pasa por la Orden de creación de Secciones Lingüísticas, del Currículo Integrado, completado con las correspondientes Orientaciones Pedagógicas.

4.3. Seguimiento-control.

Una Comisión mixta hispano-británica hace funciones de seguimiento del desarrollo del Programa y elaboración de Orientaciones Pedagógicas. La tutela pasa a la Comunidad de Castilla y León, a partir de la transferencia de las Competencias educativas el 1 de enero del año 2000.

En este momento el seguimiento y control se realiza desde los Servicios de Inspección Provinciales, Área de Programas, Servicios Centrales de la Consejería de Educación y desde la Comisión mixta Hispano-Británica.

En la actualidad hay una Comisión Internacional que está procediendo a la evaluación del Proyecto al frente de la cual se encuentra el Profesor Richard Johnstone de la Universidad de Stirling (Escocia).

Por su parte, y desde dentro del Centro, el equipo docente anualmente evalúa la evolución del Programa en orden a mejorar el enfoque en el curso

siguiente. Las aportaciones son recogidas en la correspondiente Memoria y tenidas en cuenta en la elaboración de horarios, tutorías, metodología, etc.

4.4. Perfil del Profesorado.

En la actualidad la plantilla orgánica del centro es la siguiente:

	UNIDADES		PUESTOS DE TRABAJO									
	EI	EP	EI	EP	FI	EF	MU	PT	AL	C	RE	CON
Jurid	9	19	10	10	10	3	1	1	1 c		3 c	6
Funci	9	19	10	9	11	3	1	1	1 c	1	3 c	6

En un centro ordinario similar al nuestro el número de Profesores de Educación Primaria para estas unidades sería de 19 y el de especialistas en Filología Inglesa de 3, sin embargo la acomodación del Centro al proyecto ha llevado consigo la modificación de esta plantilla, transformando puestos de trabajo de Profesorado de Primaria en puestos de Especialistas en Filología Inglesa. Este proceso ha sido gradual en la medida en que ha habido jubilaciones de Profesorado de Primaria, evitando las lesiones de derechos profesionales. Por otro lado, la llegada al centro de Especialistas en Filología Inglesa ha rejuvenecido la plantilla del Profesorado que ha llevado consigo una dinamización de todas las actuaciones del Centro: Inclusión en nuevos programas, formación, extraescolares, ...

Así mismo, desde el primer momento aparece la figura del profesor "Asesor Lingüístico" que va incrementándose con el paso del tiempo hasta llegar a los seis que hay en la actualidad.

Dada la carencia de profesorado británico y la dificultad para la selección, son cuatro nativos y dos españolas bilingües los titulares de estas plazas.

Desde el momento en que son seleccionados los Profesores Asesores Lingüísticos tienen que realizar un curso de formación para el conocimiento del sistema educativo español y su adaptación al Programa.

El profesorado español especialista en Filología Inglesa ha participado en numerosos cursos tanto de formación como de actualización en España y en el Reino Unido: Unos convocados por la Junta de Castilla y León a través de la Consejería de Educación y otros por el MEC a través del Instituto Superior de Formación del Profesorado.

A efectos de llevar a cabo la imprescindible coordinación en los calendarios de planificación de actividades mensuales se señala un día y una hora semanal para reunirse todo el profesorado implicado directamente en el Programa. En esta reunión, presidida por el Coordinador, se toman decisiones de carácter metodológico, organizativo, adquisición de medios, elaboración de materiales curriculares, libros de texto, etc.

Anualmente el Profesorado contratado para este Programa solicita la renovación laboral y continuidad. En este centro esta circunstancia ha dado estabilidad al Programa ya que la continuidad del Profesorado ha contribuido a la integración de éste en la vida del Colegio, a la mejora en el diseño de actividades: English Festival, Carnival, Halloween, ..., y, en general, a dotar de calidad al Programa.

4.5. Organización de las enseñanzas.

Desde el punto de vista evolutivo, cuando se inicia el Programa se incide únicamente sobre el alumnado de Infantil de 3 años. Progresivamente cada curso escolar va escalando niveles y en la actualidad afecta a la totalidad del Centro.

A lo largo de estos doce años la situación ha sido cambiante y se ha retroalimentado en función de los resultados de cada curso escolar, siempre

actuando de acuerdo con las orientaciones emanadas de las Autoridades competentes.

A esta situación hay que añadirle que el número de profesores nativos ha ido incrementándose con el paso del tiempo hasta completar los seis que figuran en la actualidad.

El equipo de Asesores Lingüísticos se encuentra distribuido de la siguiente manera: Dos Profesoras se dedican a tiempo total a la etapa de Educación Infantil, tres a la de Educación Primaria y un sexto componente completa labores de coordinación y docencia en Infantil y Primaria.

Madurada y evaluada la asignación de sesiones por áreas y grupos, el presente curso escolar hemos creído conveniente la siguiente distribución:

EDUCACIÓN PRIMARIA										
SECCIÓN LINGÜÍSTICA										
ORGANIZACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS CURSO 2007/2008										
ÁREAS	SESIONES		PROFESORADO	SESIONES		PROFESORADO	SESIONES		PROFESORADO	
	1º	2º		3º	4º		5º	6º		
ENGLISH	ENGLISH	4	4	2(FI+AL)+2FI	5	5	2(FI+AL)+3FI	5	5	2(FI+AL)+3FI
	SCIENCE	2	3	AL	2	3	AL	2	3	AL
	PLASTIC	1	1	FI						
	DRAMAT	1	1	FI						
	ED. FÍSIC	1		FI+EF	1	1	FI/EF	1	1	FI/EF
	9	9		8	9		8	9		

ESPAÑOL	LENGUA	5	5	Tutor/a	5	5	Tutor/a	5	5	Tutor/a
	MATEMÁT	4	4	Tutor/a / EP	4	4	Tutor/a / EP	4	4	Tutor/a / EP
	C.MEDIO	3	2	Tutor/a / EP	3	3	Tutor/a / EP	3	3	Tutor/a / EP
	ED.FÍSICA	2	2	Esp. EF.	2	2	Esp. EF.	2	2	Esp. EF.
	MÚSICA	1	1	Esp. MU	1	1	Esp. MU	1	1	Esp. MU
	REL/ALT	1	2	Esp. Rel/EP/FI	2	1	Esp. Rel/EP/FI	2	1	Esp. Rel/EP/FI
	16	16		17	16		17	16		
TOTAL	25	25		25	25		25	25		

EDUCACIÓN INFANTIL										
5/6 SESIONES SEMANALES EN INGLÉS A CARGO DEL ASESOR/A LINGÜÍSTICO/A Y TUTOR/A. (Conjuntamente)										

4.5.1. Horarios: criterios para su elaboración.

Teniendo en cuenta la especial característica de este Centro, que cuenta con sección lingüística (inglés), se ha considerado:

Educación Infantil.

◆ La distribución horaria de los distintos apartados y bloques de contenido, se ha realizado valorando la experiencia positiva de años anteriores, oídos los profesores especialistas que inciden en esta etapa.

◆ Los períodos en lengua inglesa se han distribuido en la línea de cursos anteriores, pues analizadas otras posibilidades, se han considerado menos eficaces, dada la especial característica de los niños de esta etapa.

◆ Se ha procurado que cada grupo como mínimo tenga 5-6 sesiones curriculares semanales en lengua inglesa.

Educación Primaria.

◆ Siempre que las circunstancias lo permiten (Incidencia de varios profesores en cada grupo de alumnos debido a las especialidades), se ha procurado que las áreas de mayor peso sean impartidas en períodos pedagógicamente más adecuados.

◆ La experiencia lingüística se extiende a la totalidad de esta etapa, por ello, se han tenido en cuenta las orientaciones y sugerencias de las autoridades educativas quedando organizado de la siguiente manera:

◆ De los diecinueve grupos 9 tienen un tutor especialista de inglés.

◆ Tres profesoras/es del Convenio a tiempo total y uno compartido con el último nivel de educación infantil que facilita la coordinación entre ambas etapas. En coordinación con los tutores especialistas de inglés, impartirán un número de horas fijas en cada grupo de nivel distribuidos de la forma reflejada en el cuadro de organización de las enseñanzas.

Siempre que las circunstancias lo permitan por la incidencia de varios profesores en cada grupo de alumnos, debido a las especialidades, se ha procurado que las áreas instrumentales sean impartidas en horas de mayor rendimiento académico.

Analizadas las áreas del Currículo de Infantil y de Primaria se consideran las siguientes reflexiones:

- En Educación Infantil al tener carácter global las enseñanzas, los contenidos se imparten de forma transversal en todas las áreas a lo largo de 6 sesiones semanales.

- En Educación Primaria hemos considerado en primer lugar incrementar la carga lectiva del Área de Lengua Inglesa (5 sesiones semanales); dividir el área de Conocimiento del Medio en dos partes, de las cuales una se imparte en Inglés (2-3 sesiones semanales) y otra en Castellano. Así mismo, dos secciones del Área de Educación Artística (Dramatización y Plástica) en el primer ciclo y una sesión quincenal de Educación Física también son impartidas en Inglés.

4.6. Metodología.

Activa, participativa y motivadora.

Actividades en pequeño grupo, lo cual requiere flexibilidad organizativa, coordinación y preparación de materiales constantes.

El planteamiento de las unidades lo realizan en coordinación el equipo docente que incide en el Programa.

Los contenidos del currículo integrado son enseñados desde un enfoque globalizador mediante unidades diseñadas en torno a un proyecto en

Educación Primaria. En Educación Infantil tiene un carácter totalmente globalizado y preferentemente dirigido a actuaciones orales: Canciones, cuentos, mimos, ... que se llevan a cabo en el “English Corner” establecido a tal efecto dentro del aula.

Tenemos en cuenta en la planificación de actividades, contenidos y recursos que uno de los objetivos del Programa es la eficacia en la comunicación oral y escrita por encima de aspectos gramaticales.

Consideramos que la reflexión gramatical no debe ser un fin en sí mismo sino que debe ser una herramienta para incrementar la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

La carencia de materiales específicos para el desarrollo de este Programa ha hecho que pongamos en juego como recurso la utilización de las TICs que nos han ayudado en la elaboración de las unidades. Últimamente algunas editoriales han puesto a nuestra disposición materiales específicos que se han adaptado a los objetivos del Programa: Libros de Texto, Big Book, Flash Cards, ...

La organización de las materiales del Proyecto conlleva que el coordinador tenga al día un registro en el que se reflejan tanto los materiales dotados por las administraciones como los adquiridos por el centro y los de elaboración propia. Se han creado dos salas de recursos que centralizan los materiales de uso para Infantil y Primaria.

4.7. Evaluación.

Cuando finaliza cada curso escolar se procede a una exhaustiva evaluación del alumnado de 6º que promociona al IES. Se evalúan aspectos como: Comprensión lectora, composición escrita, expresión oral, “*portfolio*”, ...

a través de unas pruebas diseñadas por la Coordinación del Proyecto desde el MEC.

A la vista de los resultados podemos afirmar que el nivel de dominio de la Lengua Inglesa del alumnado de este centro es muy satisfactorio. Situación ratificada por el profesorado del IES que imparte docencia a estos grupos en los cursos siguientes. La constante actuación en exposiciones orales hace que el alumnado se exprese y dirija con naturalidad al resto de oyentes, fomentando la confianza y el éxito en la exposición pública.

Se constata gran diferencia de nivel entre el alumnado que ha seguido el Programa a lo largo de toda la escolaridad y el que se incorpora con posterioridad.

Como centro evaluamos anualmente el Programa a través de la correspondiente Memoria y esta comunidad educativa valora positivamente la existencia de esta actuación de calidad, que nos confiere un perfil especial dentro de los centros de esta ciudad: Constante demanda de puestos escolares que supera la oferta (próximos a 100 peticiones para 75 plazas).

4.8. Continuidad en I.E.S.

Cada año promocionan al I.E.S. receptor alrededor de 70 alumnos, los cuales son organizados en dos grupos de óptimo rendimiento. Es el momento en el que se producen algunos casos de abandono del Programa.

Se entiende que alumnado con necesidades de compensación educativa, específicas, logopedia, etc. no debe seguir el programa por sus propias limitaciones. Son las familias las que toman la decisión orientadas por el tutor. La valoración del IES de los alumnos de este Programa es positiva tanto en los hábitos de trabajo como en el dominio de la Lengua Inglesa.

Para llevar adelante este Programa en el IES, se incrementa la carga lectiva, en dos horas semanales. Opción que consideramos interesante en todos los casos.

Para una buena transición de este alumnado hay una coordinación constante del Colegio y del IES, programando cuatro reuniones a lo largo del curso escolar, con el objetivo de diseñar estrategias. Por ejemplo: Presencia de profesorado del IES en aulas de 6º para conocer la metodología y el alumnado así como en reuniones específicas del programa para el tercer ciclo.

5. Valoración.

5.1. Familias.

En general, el Programa es valorado positivamente por las familias. En algunos casos ha sido la causa de la demanda de plaza en el centro. El grado de satisfacción es elevado según manifiestan constantemente las familias a través de sus órganos de representación.

5.2. Centro.

A lo largo de estos casi doce años de experiencia la situación ha evolucionado y ha sido diferente en cada momento.

En líneas generales podemos considerar que:

✓ Ha cambiado la metodología de trabajo, tanto en el profesorado como en el alumnado. Por ejemplo el área de Conocimiento del Medio, Ciencias Naturales, se plantea desde una vertiente totalmente experimental; mientras que en Historia se crean unidades en torno a momentos claves que no

responden a la linealidad cronológica con la que estamos acostumbrados a tratar esta área. (Imperio Romano, Época Victoriana, ...)

✓ La presencia del profesorado específico del Programa en las aulas de Infantil 3 años, hace que desde el punto de vista fonético sea correcta y provoca actitudes desinhibidas en la expresión oral.

✓ Este Programa logra, a parte del dominio de la Lengua Inglesa, un conocimiento de la cultura británica que acompaña a todos los planteamientos: Costumbres, tradiciones, fiestas, hábitos sociales, gastronomías, etc.

✓ La organización, los horarios del profesorado y la optimización de recursos se han vuelto más complejos.

✓ La presencia de dos profesores en el aula en determinados momentos favorece la flexibilidad en los agrupamientos, mayor atención a los diversos ritmos de aprendizaje y mejor control del grupo.

✓ La incorporación de alumnado que proviene de otros países o centros crea una situación en las aulas difícil de resolver por la pluralidad y diferencia de niveles. Es un reto al que intentamos dar respuesta poniendo en juego todos los mecanismos y recursos que nos brinda el Programa: El alumnado que lo necesita es atendido en compensación educativa.

✓ Sería deseable contemplar la posibilidad de modificar los agrupamientos a la hora de impartir las sesiones en Inglés: Ello mejoraría la adaptación al alumnado que por su situación personal no puede seguir el desarrollo normal del Programa.

✓ El proyecto es ideal para alumnos capacitados y puede ser problemático para alumnos de bajo rendimiento escolar. Ilustra esta situación el descenso del número de alumnos que siguen el Programa en el IES.

✓ Se mejoraría el desarrollo del Programa con ratios menos elevadas.

✓ El grado de complejidad de la coordinación ha aumentado como consecuencia de la alta demanda de plazas que tiene el Centro y de las labores que, cada vez más, exige la propia actividad docente.

✓ Llevar adelante un Programa como este requiere la implicación de todo el profesorado.

✓ Los intercambios realizados con centros británicos aportan al Programa un enriquecimiento tanto cultural y social como de competencia lingüística.

✓ Es imprescindible la formación continua del profesorado tanto especialistas como no especialistas.

6. Viabilidad. Futuro del Programa.

Cada centro dentro de sus planteamientos conoce sus propias necesidades. Consideramos viable un proyecto bilingüe en el seno de cualquier centro. Preparará a sus alumnos para el futuro dotándoles de una herramienta tan potente como es el dominio de una segunda lengua. La perspectiva europea que ha adquirido la realidad de hoy hace necesario un lenguaje vehicular que sea un pasaporte para poder circular por las diferentes entidades nacionales. Por estos motivos apoyamos el continuar trabajando en esta línea con la implicación correspondiente de las administraciones educativas, el entusiasmo de equipos directivos y profesorado que lo lleva a cabo, que nos conducirá a una satisfacción de la comunidad educativa.

7. Referencias documentales.

Recursos en la web:

<https://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=65&area=convenios>

<http://cpquevedo.centros.educa.jcyl.es//sitio/>

<http://mec-bc-bilingualproject.com:80/default.aspx>

Normativa legislativa:

Convenio de cooperación MEC – British Council de 1 de febrero de 1996.

Orden de 10 de junio de 1998 creación de secciones lingüísticas de lengua inglesa en determinados colegios de Primaria.

Orden de 5 de Abril de 2000 por la que se aprueba el currículo integrado para la Educación Infantil y Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España. BOE 2 de mayo de 2000.

Real Decreto 717/2005, de 20 de junio por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al Convenio entre el Ministerio de educación Y Ciencia y The British Council. BOE 6 de julio de 2005.

Orden ECI/1128/2006 de 6 de abril por la que se desarrolla el real Decreto 717/2005 de 20 de junio por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council. BOE 19 de abril de 2006.

Orientaciones pedagógicas generales para varios cursos.

Documentos técnicos de mínimos de Educación Infantil y de Educación Primaria para el desarrollo de la experiencia bilingüe.

**APORTACIONES AL VII SEMINARIO
DEL CONSEJO ESCOLAR DE
CASTILLA Y LEÓN A TRAVÉS DEL
PORTAL EDUCATIVO DE LA JUNTA DE
CASTILLA Y LEÓN.**

APORTACIÓN Nº 1: SEIS PROPUESTAS SOBRE LA IMPLANTACIÓN DEL PROGRAMA DE CENTROS BILINGÜES EN CASTILLA Y LEÓN.

D. Luis Berjón Reyero
Escuela Oficial de Idiomas.
León.

Como profesor de inglés, Director de la Escuela Oficial de Idiomas de León y miembro de la Comisión encargada de la puesta en funcionamiento de la experiencia piloto para la formación del profesorado que desea hacerse cargo de la enseñanza bilingüe en los centros educativos de Castilla y León, deseo realizar las siguientes consideraciones con el fin de contribuir modestamente a la óptima implantación de dicho programa, que sin duda ha de tener una enorme trascendencia en el futuro educativo de los alumnos de nuestra Comunidad Autónoma.

Deseo empezar transcribiendo dos citas de Richard Vaughan (experto en la enseñanza y en la elaboración de métodos de aprendizaje para lengua inglesa) sobre la enseñanza de idiomas muy pertinentes a la hora de enfocar adecuadamente mis opiniones sobre la presencia escolar de idiomas extranjeros:

“En treinta y cuatro años enseñando inglés en empresas no he visto ningún planteamiento “impuesto” por la empresa capaz de prometer ni remotamente una posibilidad de éxito. Los directivos sin o con poco inglés piensan que con unas clases pueden aprenderlo, y cuando no alcanzan un alto nivel en cien horas echan la culpa al proveedor. Y tienen razón porque el proveedor no se ha atrevido a sentarse con el directivo de la empresa para hacerle ver que, en lugar de cien horas, son como mínimo mil horas de contacto con el idioma las que se van a necesitar. Las academias de idiomas aceptan cualquier encargo impuesto por el cliente. No se atreven a decirle la verdad o son tan poco profesionales que se creen capaces de producir un

milagro. Al final, todo el sector de la enseñanza de idiomas se queda desprestigiado.”

“Mucha gente busca una solución externa a su problema con el inglés. Cree que un método, una academia o un profesor le van a dar lo que necesita. No se le ocurre pensar que la solución definitiva está dentro de uno mismo. Nadie se hace con un buen nivel de otro idioma sin dedicarle entre dos y tres mil horas de estudio y uso en situaciones prácticas. Hay métodos mejores que otros, pero todos producen buenos resultados si el alumno le dedica las horas recomendadas. Sin embargo, no lo hace, y esto le convierte en un alumno eterno que se limita a hacer incursiones puntuales de poca monta en busca de una solución. Al final, su falta de dedicación y trabajo, y la búsqueda constante de una solución externa, beneficia al sector de la enseñanza de idiomas. Nos acaba aportando mucho dinero porque el alumno no parece enterarse que las cosas valiosas en la vida sólo se consiguen a través de mucho esfuerzo.”

El objetivo de esta aportación es contribuir modestamente a la mejora de la implantación del bilingüismo en Castilla y León. Considero que este proyecto necesita muchos años para poder ver sus frutos y por ello no son aconsejables las prisas. La Administración (bien sea la Consejería de Educación, los centros educativos bilingües o los centros elegidos para la formación de los profesores: Escuelas Oficiales de Idiomas, Universidad y CFIEs) debe ser consciente, desde el principio, del esfuerzo que va a suponer; no hay atajos ni para el aprendizaje de idiomas ni para la impartición de una enseñanza bilingüe de calidad; el premio tanto para la mayoría del profesorado, destino definitivo en la población y/o centro soñado, como para los Centros Educativos, hacer realidad una demanda de la sociedad, es muy importante, pero infinitamente más lo es el garantizar la presencia de esa enseñanza bilingüe de calidad. Es más rentable empezar ofertando pocos centros bilingües con un profesorado de calidad que medio millar con profesorado alejado de la competencia lingüística requerida.

En todo el escrito haré referencia a la lengua inglesa, pero la argumentación es válida para la enseñanza bilingüe en cualquier lengua.

Propuesta 1: Habilitación.

Con respecto a la habilitación exigida, en el Anexo VII de la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero (BOCyL del 12-1-2006), que regula la creación de secciones bilingües, se dice que para impartir bilingüismo en enseñanza Primaria el profesor debe cumplir al menos uno de los siguientes requisitos: ser maestro especialista, haber superado tres cursos de Filología o Traducción e Interpretación, poseer el Certificado de Ciclo Elemental de las EE.OO.II., el Preliminary English Test (PET) de Cambridge o equivalente. El profesor de Secundaria, por su parte, debe cumplir al menos uno de los siguientes requisitos: ser Licenciado en Filología o Traducción e Interpretación, poseer el Certificado de Aptitud de las EE.OO.II., el Advanced English (CAE) de Cambridge o equivalente.

En esta habilitación existe una contradicción entre el nivel de las pruebas del Ciclo Superior de las Escuelas Oficiales de Idiomas y las de la Universidad de Cambridge (CAE); mientras el primero, Ciclo Superior, es de nivel B2, el segundo, CAE, es de nivel C1. ¿Qué criterios se han seguido para no exigir el First Certificate, nivel B2 de dicha Universidad, y exigir el CAE, nivel C1?

Creo que es un error que se pidan distintos niveles de competencia a profesores que deben impartir una asignatura en inglés. Los dos, el maestro de Primaria y el profesor de Secundaria, son especialistas de la asignatura que hasta ahora han impartido en español, y el conocimiento de esta lengua vehicular es el mismo en los dos: los dos son hablantes nativos de español y necesitan y usan constantemente los mismos recursos lingüísticos, ya sean gramaticales o semánticos para impartir, por ejemplo, Conocimiento del Medio en Primaria e Historia en Secundaria (salvo el vocabulario especializado, propio del tema que se está enseñando). Un alumno extranjero con el Ciclo Elemental de español no está capacitado para impartir Conocimiento del Medio en

español, tiene todavía muchas lagunas y lo mismo sucede con los alumnos españoles que poseen el Certificado del Ciclo Elemental en inglés o el PET de Cambridge. Para constatar esta idea, es conveniente, usando el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, conocer lo que un alumno con ese nivel (B1) es capaz de hacer; cuál es la competencia de un hablante de nivel B1, que actualmente habilita a un maestro para impartir enseñanza bilingüe (el nivel intermedio de las EE.OO.II.); y ver las diferencias con la de uno que posea el B2, que actualmente habilita a un profesor de Enseñanza Secundaria (el nivel avanzado de las EE.OO.II.).

No estoy solicitando que los profesores habilitados sean casi nativos; al nivel que yo creo que hay que exigir (B2) a los profesores de centros bilingües todavía le queda mucho para llegar al nivel C1 y mucho más para llegar al C2 (estos dos últimos fuera de la enseñanza reglada de las escuelas oficiales de Idiomas).

Estoy convencido de que tanto el profesorado de enseñanza Primaria como el de Secundaria deben tener la misma habilitación para impartir enseñanza bilingüe. Sólo se debiera habilitar a los maestros y profesores que posean el nivel avanzado de las Escuelas Oficiales de Idiomas (nivel B2); mientras que ahora se habilita a los profesores de enseñanza Primaria con el nivel intermedio de las Escuelas Oficiales de Idiomas (nivel B1), claramente insuficiente para la docencia de una asignatura, sea conocimiento del medio, plástica o educación física, en un idioma extranjero.

Propuesta 2: Formación lingüística.

Deseo introducir mi propuesta con dos artículos de periódicos, *Magisterio* y *El País*.

Magisterio, en su edición para Castilla y León de 27 de febrero de 2.008, titula en portada: “El sistema no está preparado para impartir un 15% de

clases en inglés”; y subtitula en páginas interiores, “El gran salto en la enseñanza del inglés se enfrenta a la falta de especialistas”. Se alude a que “La promesa de alcanzar un 15% de docencia en inglés se enfrenta a la realidad del sistema. El profesorado especialista de este idioma carece de competencias en otras materias. Y los especialistas de materias no lingüísticas no tienen nivel suficiente para impartirlas en idioma extranjero, pese a los avances en formación”

El País de 15 de marzo de 2.008, en un artículo sobre la intención de la Comunidad Valenciana de impartir la asignatura Educación para la Ciudadanía en inglés, dice en un párrafo: “Ni hay suficientes profesores preparados para hacerlo, ni los alumnos cuentan con nivel suficiente de ese idioma como para enterarse del contenido de la clase, aseguran los sindicatos.”

Creo firmemente, como lo atestiguan los estudios, que, a día de hoy, no hay suficientes profesores con el nivel adecuado para poder impartir enseñanza bilingüe en 500 Centros de nuestra Comunidad y que la adecuada formación de ese enorme número de profesores requiere de muchísimas horas y años de sacrificio, como decía Richard Vaughan y cualquier profesor de idiomas puede certificar.

Para la formación lingüística del profesorado considero que la mejor opción es su incorporación a la matrícula de los distintos cursos reglados que ofrecen las Escuelas Oficiales de Idiomas según el nivel de conocimientos previos que se posean (1º y 2º de los niveles básico, intermedio y avanzado, cada uno de 130 horas).

Propuesta 3: Cursos de perfeccionamiento o especialización.

A parte de estos seis cursos impartidos en las Escuelas Oficiales de Idiomas, se deberían ofertar cursos de perfeccionamiento o especialización para los profesores habilitados con el nivel avanzado de las Escuelas Oficiales de Idiomas (nivel B2) o titulaciones equivalentes o superiores, con el fin de mejorar su fluidez y su riqueza léxica. Serían cursos de 50 horas, con una ratio no superior a 20 alumnos por clase, y principalmente impartidos en los Centros

de Formación e Innovación Educativas por profesorado cualificado nativo, requisito éste que es solicitado por los profesores y maestros que poseen el certificado de Aptitud (avanzado) de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Si se sigue permitiendo la habilitación con el nivel intermedio (B1), hecho que, como he indicado considero un grave error, y dichos profesores rechazan matricularse en el nivel avanzado (B2), deberían también ofertarse cursos de perfeccionamiento o especialización para la mejora de las destrezas orales de dicho profesorado.

Propuesta 4: Maestros especialistas de inglés.

Para escribir este apartado me he puesto en contacto con alumnos que están cursando el tercer y último curso de “Maestro en la especialidad de Lengua Extranjera” en la Universidad de León y con maestros que están ejerciendo desde hace pocos años. A ello se une mi experiencia como profesor de la Escuela Oficial de Idiomas de León.

El Plan de Estudios (año 2.001) de “Maestro en la especialidad de Lengua Extranjera” de la Universidad de León tiene una duración de tres años y una carga lectiva total de 207 créditos y se divide en materias troncales (147,5 créditos), obligatorias (18 créditos), optativas (18 créditos) y libre configuración (23,5 créditos). De todos esos créditos sólo 55,5, es decir el 26,8%, son en inglés. El resto, 73,2%, nada tiene que ver con el inglés.

Los maestros formados o en formación en la Universidad de León coinciden en que durante sus estudios universitarios, en ese 26,8%, se dedica mucho tiempo a la didáctica del inglés y poco al aprendizaje del idioma; consideran que no consiguen mejorar su nivel de inglés gracias a lo impartido en su diplomatura y la mayoría decide matricularse en la Escuela Oficial de Idiomas para mejorar su nivel y a la vez conseguir los certificados de nivel intermedio y ciclo superior (avanzado)

Muchos maestros no dudarían en solicitar la incorporación de su centro a un proyecto bilingüe; aunque lo cierto es que la mayoría no se considera capacitado para impartirlo, a excepción de los que poseen el certificado de ciclo superior de las Escuelas Oficiales de Idiomas o los que disponen también de la licenciatura en inglés.

Todo lo anterior me lleva a afirmar que la habilitación automática de un maestro especialista en inglés para impartir clase de una asignatura en otro idioma es inadecuada, aunque suene políticamente incorrecto. Si se acepta dicha habilitación, se les deben ofertar los cursos de perfeccionamiento o especialización, mencionados anteriormente, de destrezas orales de nivel B1 y B2.

Propuesta 5: Metodología.

Se deben unificar los esfuerzos a la hora de formar a los profesores en la metodología de las asignaturas bilingües. Uno de los miedos de los profesores que están acudiendo a los cursos de bilingüismo impartidos en la Escuela Oficial de Idiomas de León es que no saben cómo enfocar la enseñanza de una asignatura en inglés a alumnos de 1º de Primaria que apenas tienen conocimientos de dicha lengua vehicular. Los profesores carecen, por completo, de unas directrices / pautas metodológicas para saber cómo impartir la asignatura y qué exigir y qué evaluar a sus alumnos en varios aspectos que analizaré posteriormente.

Un simple vistazo comparativo a los métodos de inglés en los tres cursos de enseñanza Infantil (una hora a la pronunciación semana) y el primer ciclo de enseñanza Primaria (dos horas a la semana), con el método de Conocimiento del Medio de 1º de enseñanza Primaria (cuatro horas a la semana) nos muestra enormes diferencias. Recordemos aquí tan sólo que los niños aprenden a leer y escribir en español en 1º de Primaria o en el último curso de Educación Infantil si el maestro considera al alumno suficientemente maduro, y

se desaconseja introducir textos escritos en inglés para su lectura comprensiva y/o pronunciación hasta el 2º ciclo de Primaria

Sólo hace falta leer con detenimiento el Decreto 40/2007, de 3 de mayo (BOCyL del 9.5-2007), que establece el Currículo de la Educación Primaria en Castilla y León, y comparar los objetivos y contenidos de la lengua extranjera en los tres ciclos de Educación Primaria, con los objetivos y contenidos de Conocimiento del Medio natural, social y cultural, únicamente del primer ciclo, para darse cuenta del insalvable salto que existe para los alumnos de este nivel entre su conocimiento / competencia del idioma inglés y los contenidos que han de adquirir según el currículo oficial; si lo que se hace es una traducción literal al inglés de los métodos españoles que pueden encontrarse en el mercado. Los alumnos no serían capaces de entender nada, ni leyéndolo ni escuchándolo, salvo que “destradujésemos” del inglés al español y se lo explicásemos en español para posteriormente enseñarles algo del nuevo vocabulario en inglés; proceso seguido en alguno de los Centros que lo están impartiendo actualmente. ¿Es ese el bilingüismo que deseamos?

El Anexo II punto 2 que regula la creación de secciones bilingües dice: “El proyecto bilingüe incluirá al menos una propuesta de secuenciación de los contenidos de las áreas o disciplinas no lingüísticas implicadas. *De no impartirse la totalidad de los contenidos del área en el idioma de la sección,* deberá incluirse la proporción de los mismos que se impartirá en cada idioma y la propuesta de distribución horaria” [la letra cursiva y el subrayado son míos]

Con los ejemplos vistos, se observa que ese punto 2 del proyecto que han de presentar los Centros que desean impartir enseñanza bilingüe no es realista (recordemos los dos artículos de periódicos antes mencionados); no es posible impartir la totalidad de los contenidos del área en inglés, salvo que el 100% de los alumnos fuesen inmigrantes cuya lengua materna fuera el inglés.

He mencionado anteriormente que los profesores desconocen cómo impartir, qué exigir y qué evaluar en los alumnos con asignaturas bilingües. El

primer escollo ya ha sido suficientemente enfatizado: se pasa de una asignatura, lengua inglesa, cuya experiencia es exclusivamente oral, repetitiva, lúdica, memorizando muy poco vocabulario, sin reglas gramaticales, a una asignatura con textos escritos desde el inicio en inglés; textos que el alumno no es capaz de leer ni de comprender salvo que el profesor se los traduzca al español (por cierto, el método de la enseñanza de la pronunciación del inglés difiere enormemente con el del español y a los alumnos se les pide en los libros que escriban palabras, primero con trazos suaves ya impresos y luego libremente, cuando la escritura en la segunda lengua se recomienda para años después).

En Conocimiento del Medio de 1º de Primaria se imparten cuatro horas a la semana. ¿Qué sucede cuando esas cuatro horas se imparten en español? Que el maestro explica y los alumnos le comprenden; si tienen dudas los alumnos preguntan con naturalidad y el maestro argumenta hasta que comprendan la explicación que les permite conocer el mundo; los alumnos interrumpen constantemente al maestro y relatan con frescura su experiencia personal sobre cualquier tema; los alumnos se interrumpen en voz alta relatando sus opiniones e impresiones, etc. Nada de eso es posible desde el inicio en inglés, ni por parte del maestro ni de los alumnos en nuestro proyecto de enseñanza bilingüe, y eso debe ser conocido por todos, especialmente por los padres para que no se lleven a engaño.

A este propósito, un tema que puede parecer menor pero que a mí me resulta relevante: la ayuda que, afortunadamente, muchos padres responsables prestan a sus hijos a la hora de estudiar en casa, desaparecería para esas asignaturas en muchas familias.

En definitiva, surge la pregunta clave del maestro: ¿cuánto, qué y cómo en lengua inglesa y cuánto, qué y cómo en español?; tanto a la hora de impartir la asignatura bilingüe como a la hora de valorar el progreso de sus alumnos en la adquisición de los conocimientos de esa asignatura.

Todas estas ideas me reafirman en la opinión de que la Consejería de Educación, para evitar que cada profesor y/o centro desarrolle su propia técnica basada en su experiencia personal o en la iluminación de un buen curso, debe publicar unas instrucciones metodológicas para impartir enseñanza bilingüe en cada ciclo de Primaria. Esas pautas metodológicas, diseñadas por expertos, deben ser transmitidas a todos los profesores de enseñanza bilingüe en cursos organizados en los CFIEs de cada provincia. La Consejería de Educación debe regular el mínimo con respecto al cuánto, al qué y al cómo en lengua inglesa o se producirán medio millar de versiones de enseñanza bilingüe. A su vez, la misma Consejería debe desarrollar y proporcionar al profesorado materiales, elaborados específicamente para cada curso, de enseñanza bilingüe para que no se trabaje con meras traducciones literales de los métodos publicados ya en español.

Se debe crear también una plataforma digital para fomentar el intercambio de material específico elaborado por los propios centros y, si se considera oportuno, publicarlo.

Propuesta 6: Doble vía.

Los centros bilingües deben ofertar una doble vía para prevenir un predecible aumento del fracaso escolar: una para los alumnos que deseen la enseñanza en español y otra para los que deseen la enseñanza bilingüe. Se debe comentar con expertos en bilingüismo nuestro particular proyecto bilingüe: tengamos en cuenta que los alumnos de los centros bilingües de nuestra Comunidad Autónoma estudian una hora a la semana de inglés en cada uno de los tres años de la Educación Infantil y, por ejemplo, un colegio privado de la ciudad de León que se anuncia como centro bilingüe en inglés y español ofrece cinco horas semanales de inglés a los niños de tres a seis años, lo que yo considero incluso insuficiente para formar a futuros alumnos realmente bilingües.

Estos expertos deben dictaminar en qué ciclo de la enseñanza Primaria se debe ofrecer esa doble vía, para evitar perjudicar a los alumnos más flojos, que ni estarían aprendiendo inglés ni los conocimientos / competencias básicas de la asignatura bilingüe.

APORTACION Nº 2.

D.^a Macarena del Barrio

D.^a Rosa Alonso Martín Panero

D.^a M^a Teresa López

Departamento de Francés del I.E.S. “Virgen de la Encina”

Ponferrada (León)

Quisiéramos hacer, desde nuestra especialidad, una reflexión respecto al estado actual de la enseñanza de idiomas, no sólo en esta Castilla y León, sino en todo el país.

Según las directrices del Consejo de Europa, todas las lenguas habladas en la Comunidad Europea gozan del mismo rango, incluidas las minoritarias. La política educativa de la mayor parte de los países comunitarios incluye la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras obligatorias y la posibilidad de estudiar hasta cuatro lenguas en el Bachillerato (bachillerato lingüístico, aquí inexistente). Pero el gobierno español se mantiene en un claro monolingüismo con el aprendizaje del inglés, obsoleto e insuficiente para preparar a nuestros alumnos de cara al futuro que les espera. Es indiscutible la necesidad de aprender inglés en el siglo XXI, pero no hay que olvidar que, desde el punto de vista profesional, ya se ha convertido en una cualificación (junto con los conocimientos informáticos) tan requerida que incluso se da por supuesta y no supone un mérito particular del candidato. En los anuncios profesionales, ya aparece muy habitualmente inglés y francés o alemán como requisito lingüístico. El inglés ya no es suficiente. Se exige más.

En conocimiento de lenguas extranjeras, los españoles nos mantenemos en una clara desventaja respecto a los otros países comunitarios, por lo que la libre circulación de profesionales supone la llegada de muchos europeos que han aprendido español, y la salida de pocos españoles que han llegado como mucho a un cierto dominio del inglés.

Sobre el escaso grado de competencia que alcanzan los alumnos tras años y años de estudio de una lengua extranjera, podemos intentar explicar el porqué de esta triste realidad:

1.- El sentido del ridículo de los españoles que nos lleva a hablar en otro idioma exclusivamente cuando la situación nos obliga. Una clase no es una de esas situaciones.

2.- La ratio. El estudio de una lengua extranjera ha de llevar, esencialmente, a la interacción comunicativa. ¿Cómo es posible hacer expresarse en otro idioma a 30 o 35 alumnos en una clase? La ratio aconsejada por los especialistas para una clase de idiomas es de 10 a 15 alumnos máximo.

3.- La falta de recursos materiales y humanos en los centros (no suele haber laboratorios de idiomas, ni un aula donde aplicar las nuevas tecnologías, ni la posibilidad de desdobles en grupos tan numerosos)

4.- La desmotivación del alumnado, que considera el idioma como otra asignatura más que hay que aprobar pero en la que hay que estudiar menos, y la poca conciencia social de la necesidad de aprender otras lenguas para llegar a ser realmente europeos.

5.- La Prueba de Acceso a la Universidad sólo contempla un ejercicio escrito del idioma principal.

Ante todo lo expuesto, quisiéramos proponer:

A.- La reducción de las ratios o la posibilidad de desdobles.

B.- La obligatoriedad de dos lenguas extranjeras en la enseñanza Secundaria y en el Bachillerato.

C.- Que el segundo idioma forme parte de la Prueba de Acceso a la Universidad.

D.- Que en el segundo ciclo de Primaria, la segunda lengua extranjera no tenga un carácter experimental sino que se establezcan unos conocimientos básicos con carácter homogéneo para todos, de forma que los alumnos que acceden a Secundaria no tengan esa disparidad de niveles (alumnos que han tenido uno o dos años de esa segunda lengua extranjera y alumnos que no han tenido ninguno).

E.- Que el bilingüismo se plantee de una forma adecuada, escuchando las sugerencias y opiniones del profesorado. Por definición, nadie, y menos un profesor de lenguas extranjeras, estaría en contra del bilingüismo.

APORTACIÓN Nº 3.

D. Hilario-Luis Marcos Ramos.
Departamento de Inglés del I.E.S. “Arca Real”.
Valladolid.

En el departamento de Inglés de este centro, con el apoyo de la dirección y el claustro de profesores se considera un paso muy importante la posibilidad de impartir en Inglés otras asignaturas y, de hecho, se ha solicitado la enseñanza bilingüe con la participación entusiasta de varios profesores del departamento, habiendo sido considerado nuestro proyecto como muy adecuado y bien programado.

Ahora bien, se da la paradoja de que no se nos permite impartir dichas enseñanzas al no haber profesorado en el centro perteneciente a otros departamentos, que disponga de los requisitos exigidos. Es en este aspecto cuando se produce una discriminación con respecto a otro tipo de centros que pueden contratar personal para llevar a cabo el programa.

Otra reflexión relacionada con la situación de la adquisición de competencias comunicativas al final de la enseñanza Secundaria, apunta al

hecho de que al final de dichos estudios se diseñe una prueba de idioma en la que sólo se miden las destrezas escritas. Toda la preparación de Bachillerato está encaminada a la superación de dicha prueba, concentrándose en un exceso de contenidos gramaticales y de estrategias de expresión escrita sin preocuparse de la comprensión y expresión orales. Pensamos que la enseñanza de la lengua extranjera sigue llevándose a cabo de forma bastante teórica.

Por ello, la enseñanza en inglés de otras asignaturas le otorgaría ese carácter práctico que le falta al percibir el alumno que la lengua se utiliza en contextos extralingüísticos, es decir, que sirve para más cosas que mantener una simple conversación o realizar unos ejercicios gramaticales. Se utiliza la lengua extranjera no sólo para aprender dicha lengua, sino también como vehículo para alcanzar y expresar otros conocimientos.

APORTACION Nº 4.

D.^a M^a José Rodríguez Antúnez.
Departamento de Inglés del I.E.S. “Río Cuerpo de Hombre”
Béjar (Salamanca)

Llevo 25 años dedicándome a la enseñanza del inglés como lengua extranjera y tengo que decir que es verdaderamente frustrante el grado de competencia comunicativa que desarrollan nuestros alumnos. En mi opinión, los factores que influyen decisivamente en este fracaso son de orden metodológico en primer lugar y de orden social en segundo. Creo que para adoptar una metodología comunicativa y lograr la interacción tanto en situaciones reales en el aula como en situaciones simuladas, se debe crear en clase un ambiente de inmersión lingüística apropiado. Por tanto, el aula de inglés debería ser un aula específica, adaptada para este propósito.

Si trabajamos con grupos de 25 a 30 alumnos, con la diversidad que existe en las aulas actualmente, no es posible dar a todos los alumnos la posibilidad de interactuar, y los que suelen estar dispuestos a ello son siempre un número pequeño. La mayoría, después de unas clases sin haber entendido nada y sin haber dicho nada, desconectan o buscan otra manera de pasar el tiempo, lo que a su vez obliga al profesor a dar marcha atrás, principalmente para mantener el orden dentro del aula. Parece obvio que desdoblar los grupos en idioma debía considerarse una prioridad, pero resulta que la única hora de desdoble semanal que se contempla sólo se imparte si se dan unas condiciones de disponibilidad de profesorado. Como consecuencia, los desdobles no se hacen casi en ningún curso y, cuando se hacen, nunca en todos los grupos.

Si añadimos que hasta ahora el baremo que mide más objetivamente el nivel es el examen de selectividad, y que éste es un examen teórico en el que el alumno debe mostrar su grado de competencia en comprensión lectora y en expresión escrita, principalmente, lo que se impone al profesor es la necesidad de impartir prioritariamente los conocimientos teóricos frente a los prácticos. Si a todos estos problemas académicos añadimos la ausencia de contacto exterior (fuera del aula) con la lengua extranjera, parece imposible que los profesores podamos convencer a los alumnos o a sus padres de que realmente necesitan aprender esto que cuesta tanto y para lo que hay escasos medios.

APORTACIÓN Nº 5.

mcdelgado@hotmail.es

1.- El inglés es un lenguaje para la comunicación, es difícil hacer una clase activa en comunicación oral cuando tienes alumnos de muy diferentes niveles.

2.- Es imprescindible reducir el número de alumnos por aula (10-12) haciendo desdobles por niveles. Habría que agrupar a los alumnos de ESO, e incluso de Primaria, de un mismo curso en tres niveles: alto, medio y bajo. Ello se podría hacer aumentando el número de profesores de idioma en el centro educativo.

3.- Otra posibilidad sería adaptar el programa de inglés, a semejanza de las Escuelas de Idiomas, marcando unos objetivos específicos para cada nivel independientemente del curso escolar en que los alumnos estén matriculados; de manera que, por ejemplo, un alumno podría estar estudiando inglés de nivel 3 (alto) aún estando cursando sus estudios de 1º ESO, y, al contrario, un alumno de 3º puede necesitar cursar un programa de inglés de nivel 2 (medio).

4.- Dotar a los centros de aulas específicas de idiomas (laboratorios) donde pudieran trabajar de forma individualizada.

5.- Introducir en las cadenas de Televisión autonómicas programas en inglés como: reportajes, entrevistas, noticias, concursos, etc, así como películas o series en versión original con subtítulos.

ASISTENTES AL SEMINARIO.

RELACION DE ASISTENTES:

D. José Manuel Acuña Castrodeza.
D.^a María Gloria Álvarez Sabando
D. José María Andrés Andrés.
D. Pedro Andrés Rubio.
D.^a María Auxiliadora Araujo Maté.
D. Francisco Biel Gimeno.
D. Andrés Calavia Collazos.
D. Pablo Calvo Esteban.
D.^a Marta Carrasco Hernández.
D.^a María José Crespo Allué.
D.^a Raquel Fernández Fuertes.
D.^a Esther Fernández Tabuyo.
D.^a María Magdalena Galán Vicario.
D. Jesús García Espinosa.
D. Luis García Martín.
D.^a María Auxiliadora García Nava.
D. Federico Gil García.
D.^a María del Carmen Gómez-Galarza Ladrón de Guevara.
D.^a Elena González-Cascos Jiménez.
D.^a Caridad González Castro.
D. Antonio Guerra Pardo.
D. Emilio Gutiérrez Fernández.
D. Agustín Hernández Mateos.
D. Alberto Jambrina Calvo.
D.^a María del Rosario de Juan Herrero.
D.^a María Rosa Lanchares Merino.
D.^a Marta Llorente Llamazares.
D.^a María Belén López Medina.
D.^a Isabel Madruga Bajo.
D. Fernando Martín Pérez.
D.^a Ana Moro Martínez.

- D. José Ignacio Niño Encinas
- D. Jesús María Palomares Ibáñez.
- D. Anselmo Paredes Castro.
- D. Enrique Pérez Herránz.
- D.^a María del Mar Prieto González.
- D.^a Manuela del Pilar Recio Ruiz.
- D.^a María Berta Remesal Sanz.
- D. Eugenio Rey García.
- D.^a Rosario Rico Sancho.
- D.^a Laura Riesco Canduela.
- D. Manuel Rivera Lozano.
- D. Miguel Ángel Robledo Ortega.
- D. José Ignacio Rodríguez Aguado.
- D. Juan Carlos Rodríguez Santillana.
- D. Leandro Roldán Maza.
- D. Antonio Román Calleja.
- D.^a Carmen Sánchez Bachiller.
- D. Luis Sánchez Jiménez.
- D.^a María del Pilar Sánchez Tara.
- D.^a María del Pilar Tobar Vicente.
- D.^a María Velázquez Laguna.
- D.^a Emma Vidal González.
- D.^a Ana Villafañe Álvarez.
- D.^a Tatiana Villoria Pérez.
- D.^a María Paz Zapiáin Zabala.