



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Departamento de Filologías Inglesa y Alemana

TESIS DOCTORAL

**Evaluación de programas bilingües: análisis de
resultados de las secciones experimentales de francés
en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de
Andalucía**

M^a América Pérez Invernón

Córdoba

2012

TITULO: *Evaluación de programas bilingües; análisis de resultados de la secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía*

AUTOR: *MARÍA AMÉRICA PÉREZ INVERNÓN*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es

AGRADECIMIENTOS

Es justo empezar expresando mi agradecimiento a Jean Duverger que en 1999 me acompañó en los primeros pasos hacia la implantación del programa experimental bilingüe y quien ha constituido desde entonces un apoyo y una guía en la distancia.

Sin embargo en todo el camino recorrido durante esta investigación me siento orgullosa especialmente del inmenso apoyo con el que me he encontrado por parte de algunas personas que se han implicado muy de cerca, incluso más allá de sus funciones, y a los cuales me gustaría mostrar mi agradecimiento explícitamente.

En primer lugar a mis directores el Dr. Víctor Pavón Vázquez y el Dr. Francisco Lorenzo Bergillos. La calidad de ambos y de sus consejos, sus apuntes, sus sugerencias me han hecho cumplir con mi principal objetivo que no era otro que el de aprender. Qué mejor manera de hacerlo que de la mano de dos grandes expertos en plurilingüismo pero sobre todo de dos grandes personas.

Y junto a ellos el Dr. Alfonso Suárez, de la Universidad de Cádiz que ha hecho gala de una considerable paciencia a lo largo de todo el planteamiento estadístico. Por sus aportaciones a la reflexión sobre la organización de los datos y sus esfuerzos por intentar sistematizar datos cualitativos y cuantitativos le estaré siempre agradecida.

No quiero olvidar en este punto a los protagonistas de esta historia: el alumnado, profesorado y directivas de las secciones bilingües de los institutos de enseñanza secundaria Drago, Fernando de Herrera, Triana, Alto Conquero, Cánovas del Castillo, Sierra Mágina, Generalife y Alborán porque sin su colaboración a lo largo de cuatro años esta investigación no existiría. No podría sentirme más orgullosa que si las conclusiones a las que he llegado generen reflexión y cambios en la práctica docente y que las nuevas generaciones de alumnos bilingües se beneficien de ellos.

Quiero expresar un especial agradecimiento Helena y Loles, las transcriptoras de tantas horas de audio por su energía y tesón.

Por último a mi familia y amigos les estoy agradecida porque no siempre ha sido fácil apoyarme.

Y muy especialmente a mi hermano. Su aportación técnica a esta tesis me ha simplificado considerablemente el trabajo pero por lo que realmente le estaré siempre enormemente agradecida es por su apoyo incondicional en cada tarea que emprendo. Sin duda parte de este estudio es también suya.

ÍNDICE

LISTA DE ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS.....	6
LISTA DE DE FIGURAS Y TABLAS	8
INTRODUCCIÓN	13
PRIMERA PARTE.....	19
1. BILINGÜISMO	20
1.1. Definiciones de bilingüismo	21
1.2. Tipos de bilingüismo	25
1.3. Teorías del bilingüismo	31
1.4. Beneficios del bilingüismo	35
1.5. Factores de influencia en el bilingüismo	47
1.5.1. Factores sociales.....	47
1.5.2. Factores lingüísticos	49
2. EL BILINGÜISMO EN EL MARCO DE LOS DIFERENTES ENFOQUES Y MÉTODOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS.....	51
2.1. Teorías generales de enseñanza-aprendizaje en la educación bilingüe.....	51
2.2. Teorías del aprendizaje de segundas lenguas en la educación bilingüe.....	55
2.2.1. Teorías nativistas.....	56
2.2.2. Teorías ambientalistas	57
2.2.3. Teorías interaccionistas	58
2.3. Metodologías de la enseñanza de las lenguas en la educación bilingüe	59
2.4. Factores individuales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje bilingües.....	64
2.4.1. Factores cognitivos	65
2.4.2. Factores afectivos.....	68
2.4.3. Factores biológicos y psicológicos	72
3. BILINGÜISMO EDUCATIVO.....	76
3.1. Factores de influencia en la educación bilingüe.....	77
3.1.1. Factor Situacional	78
3.1.2. Factor Operacional	80
3.1.3. Factor Resultado.....	83
3.2. Tipos de educación bilingüe.....	85
3.3. Modelos de enseñanza bilingüe	90

3.4. Dificultades en la enseñanza bilingüe.....	95
3.5. Biliteracidad en la enseñanza bilingüe	99
3.6. El aprendizaje integrado de contenidos	103
3.7. El modelo AICLE	106
3.7.1. Concepto: AICLE/ÉMILE/CLIL	107
3.7.2. Procesos implicados en un programa AICLE.....	110
3.7.3. Beneficios de un programa AICLE.....	111
3.7.4. Dificultades del aprendizaje en un programa AICLE	114
3.7.5. Implementación de un programa AICLE.....	115
3.7.6. Calidad de la implementación de un programa AICLE	117
3.7.7. Padres y alumnos en un programa AICLE.....	120
3.7.8. Profesorado en un programa AICLE	121
3.7.9. Metodología coherente con un programa AICLE	124
3.7.10. Evaluación en un programa AICLE	128
3.8. Las competencias en la enseñanza bilingüe	130
4. SECCIONES BILINGÜES EN ANDALUCÍA	137
4.1. Las acciones propuestas desde el Plan de Fomento del Plurilingüismo	140
4.2. Proyecto lingüístico de centro	142
4.3. Currículo integrado de las lenguas	150
4.4. Secuencias didácticas.....	156
4.5. Características de un centro bilingüe	157
4.5.1. El alumnado.....	158
4.5.2. El profesorado.....	158
4.5.3. Las familias	160
5. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS	162
5.1. La política de las lenguas	164
5.2. Políticas lingüísticas en Estados Unidos.....	168
5.3. Políticas lingüísticas en Canadá	184
5.4. Políticas lingüísticas europeas	191
5.4.1. El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.....	200
5.4.2. El Portfolio Europeo de las Lenguas	201
5.5. La enseñanza de las lenguas en España y en Andalucía	204
5.5.1. El desarrollo del bilingüismo en Andalucía.....	205
5.5.2. El Plan de Fomento del Plurilingüismo	206
6. LA LENGUA FRANCESA.....	218
6.1. Revisión histórica del francés en contacto con otras lenguas.....	219
6.2. La francofonía	224

6.2.1. Los países fronterizos	227
6.2.2. Los “ <i>outr-mer</i> ”	229
6.2.3. América.....	230
6.2.4. África.....	233
6.2.5. Asia y Oceanía	234
6.2.6. Casos regionales de bilingüismo francófono en la <i>actualidad</i>	234
6.3. El movimiento francófono	237
6.4. La presencia del francés en nuestro mundo.....	240
SEGUNDA PARTE.....	246
7. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	247
7.1. Objetivos y preguntas de investigación	248
7.1.1. <i>Objetivos generales de la investigación</i>	248
7.1.2. <i>Objetivos específicos de la investigación</i>	249
7.1.3. <i>Preguntas de investigación</i>	250
7.2. Contexto investigado	253
7.3. Enfoque o paradigma de estudio.....	254
7.4. Metodología de la investigación.....	256
7.5. Características generales de la investigación	260
7.6. Diseño de la investigación	266
7.6.1. <i>Corpus de datos</i>	267
7.6.1.1. <u>Técnicas de recogida de información</u>	269
7.6.1.2. <u>Recogida de información</u>	272
7.7. Características de la investigación: validez y fiabilidad	281
7.7.1. <i>Fiabilidad</i>	283
7.7.2. <i>Validez</i>	288
7.7.3. <i>Ficha de la investigación</i>	293
8. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	302
8.1. Informe cuantitativo	302
8.1.1. <i>ISC y otros aspectos del perfil del alumno</i>	302
8.1.1.1. <u>Índice socioeconómico y cultural</u>	302
8.1.1.2. <u>Sexo</u>	305
8.1.1.3. <u>Año de comienzo</u>	305
8.1.2. <i>Uso de la L2</i>	306
8.1.3. <i>Metodología</i>	312
8.1.4. <i>Competencias</i>	319
8.1.5. <i>Valoración del programa</i>	325
8.2. Informe cualitativo.....	328
8.2.1. <i>ISC y otros aspectos del perfil del alumno</i>	328

8.2.1.1. <u>Índice socioeconómico y cultural</u>	328
8.2.1.2. <u>Año de comienzo</u>	335
8.2.1.3. <u>Opción e bachillerato</u>	337
8.2.2. <u>Uso de la L2</u>	339
8.2.2.1. <u>Uso de la L2 por el profesorado</u>	339
8.2.2.2. <u>Funciones discursivas</u>	343
8.2.2.3. <u>Uso de la L2 por el alumnado</u>	347
8.2.3. <u>Metodología</u>	353
8.2.3.1. <u>El trabajo de las diferentes destrezas</u>	353
8.2.3.2. <u>Las clases de L2</u>	354
8.2.3.3. <u>Las clases de ANL</u>	377
8.2.3.4. <u>Currículo Integrado de las Lenguas</u>	401
8.2.3.5. <u>Tecnologías de la Información y la</u> <u>Comunicación</u>	409
8.2.3.6. <u>Actividades en grupo</u>	411
8.2.3.7. <u>Aprender a aprender</u>	413
8.2.3.8. <u>AICLE</u>	414
8.2.4. <u>Competencias</u>	421
8.2.4.1. <u>Saber</u>	422
8.2.4.2. <u>Saber hacer</u>	426
8.2.4.3. <u>Saber ser</u>	428
8.2.5. <u>Valoración del programa</u>	439
8.2.5.1. <u>Debilidades</u>	440
8.2.5.2. <u>Amenazas</u>	454
8.2.5.3. <u>Fortalezas</u>	459
8.2.5.4. <u>Oportunidades</u>	476
9. DISCUSIÓN DE LOS DATOS	480
9.1. Índice Sociocultural y Económico y otros aspectos.....	480
9.2. Uso de la L2.....	488
9.3. Metodología.....	494
9.4. Competencias	510
9.5. Valoración del programa	515
10. CONCLUSIONES.....	527
10.1. Resumen de las conclusiones.....	531
10.2. Respuesta a las preguntas de investigación.....	536
10.3. Limitaciones de la investigación	540
10.4. Implicaciones del estudio	542
10.5. Investigaciones futuras.....	548
BIBLIOGRAFÍA	551

ANEXOS.....	591
ANEXO I: Cuestionario	591
ANEXO II: Entrevista estructurada.....	596
ANEXO III: Cuestionario on-line	602
ANEXO IV: Entrevista semiestructurada para el alumnado.....	618
ANEXO V: Entrevista semiestructurada para el profesorado	619

LISTA DE ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

AC	Aprendizaje cooperativo
ACNEE	Alumnos con dificultades del aprendizaje
AICLE	Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras
ASL	Adquisición de segundas lenguas
CBI	Content-based instruction (instrucción basada en contenidos)
CEJA	Consejería de Educación de la Junta de Andalucía
CIL	Currículo integrado de las lenguas
CLIL	Content and language integrated learning
DAL	Dispositivo de adquisición de la lengua
DAPR	Dificultades del aprendizaje
DNL	Disciplinas no lingüísticas
ÉMILE	Enseignement de matières par integration d'une langue étrangère
EPV	Educación visual y plástica
ESO	Enseñanza Secundaria Obligatoria
FonF	Focus on form
GU	Gramática universal
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
L3	Tercera lengua
LOCIT	Lesson Observation and Critical Incident Technique
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas; aprendizaje, enseñanza y evaluación.
PLC	Proyecto Lingüístico de Centro
PPL	Políticas lingüísticas
RFT	Respuesta física total

SGAV	Método estructuro-global-audiovisual
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UPO	Universidad Pablo de Olavide
ZDP	Zona de desarrollo próximo

LISTA DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Modelo de doble iceberg de competencia bilingüe de Cummins (1980:36)

Figura 2. Factores y variables interdependientes para políticas en educación bilingüe (Baetens Beardsmore, 2009:137)

Figura 3. Marcos teóricos de la educación bilingüe (García, 2009:120)

Figura 4. Marco teórico y tipos de educación bilingüe (García, 2009:123)

Figura 5. Las 4 Cs de Coyle (2006:10)

Figura 6. La matriz de Coyle (2005:9)

Figura 7. Marco teórico de Cummins (1984)

Figura 8. Estudiantes de y en francés en el mundo (OIF, 2010)

Figura 9. Población francófona en los países de la OIF y Argelia, Estados Unidos, Israel y Valle de Aosta (OIF, 2010)

Figura 10. Porcentaje de estudiantes de y en francés en el mundo (OIF, 2010)

Figura 11. Fase 1 de recogida

Figura 12. Fase 2 de recogida

Figura 13. Fases 3 y 4 de recogida

Figura 14. Opción de bachillerato

Figura 15. Competencias

Tabla 1. Fases de la investigación

Tabla 2. Fuentes de datos

Tabla 3. Recogida de información

Tabla 4. Fases en la recogida de información

Tabla 5. Datos extraídos de la recogida

Tabla 6. Año de comienzo de implementación del programa bilingüe en los institutos colaboradores

Tabla 7. Número de alumnos entrevistados o encuestado por centro y año

Tabla 8. Respuesta Primer Curso

Tabla 9. Respuesta Segundo Curso

Tabla 10. Respuesta Tercer Curso

Tabla 11. Tamaños muestrales por estratos

Tabla 12. Estatus ocupacional en los niveles 1, 2 y 3 del CIUO

Tabla 13. Conexión a internet en casa

Tabla 14. Disponibilidad de TV digital, por cable o satélite

Tabla 15. Nivel de estudios de las madres

Tabla 16. Nivel de estudios de los padres

Tabla 17. Disponibilidad de sitio adecuado para estudiar en casa

Tabla 18. Número de libros en el domicilio familiar

Tabla 19. Apoyo de la familia al estudio

Tabla 20. Género de los encuestados

Tabla 21. Año de comienzo de la formación en una sección bilingüe

Tabla 22. Han recibido clases de apoyo de francés fuera del centro

Tabla 23. Uso de la L2 por el profesorado de la L2

Tabla 24. Frecuencia con la que hablan los profesores de L2 en francés en clase

Tabla 25. Uso de la L2 por el profesorado de ANL

Tabla 26. Frecuencia con la que hablan los profesores de ANL en francés en clase

Tabla 27. Uso de la L2 por el asistente lingüístico

Tabla 28. Hablar con el lector

Tabla 29. No han participado nunca en un viaje o intercambio organizado por la sección

Tabla 30. Han participado dos o más veces en un viaje o intercambio organizado por la sección

Tabla 31. Uso de la L2 por el alumnado

Tabla 32. Uso de la L2 por los compañeros de clase

Tabla 33. Debates en clase

Tabla 34. Dar la opinión en clase

Tabla 35. Formular preguntas sobre aspectos que no entienden

Tabla 36. Responder a preguntas sobre un texto en L2 oralmente

Tabla 37. Responder a preguntas de forma breve

Tabla 38. Responder a preguntas de forma extensa

Tabla 39. Uso de la L2 sin complejos

Tabla 40. Uso de la L2 de forma espontánea

Tabla 41. Uso de la L2 fuera de clase

Tabla 42. Ejercicios de gramática

Tabla 43. Trabajo en grupo o en parejas

Tabla 44. Frecuencia de las actividades de producción oral durante las clases de L2

Tabla 45. Frecuencia de las actividades de producción escrita durante las clases de L2

Tabla 46. Frecuencia de las actividades de comprensión oral durante las clases de L2

Tabla 47. Frecuencia de las actividades de comprensión escrita durante las clases de L2

Tabla 48. Frecuencia e las actividades de producción oral durante las clases de ANL (Sociales)

Tabla 49. Frecuencia de las actividades de producción escrita durante las clases de ANL (Sociales)

Tabla 50. Frecuencia de las actividades de compresión oral durante las clases de ANL (Sociales)

Tabla 51. Frecuencia de las actividades de comprensión escrita durante las clases de ANL (Sociales)

Tabla 52. Hacer listas de vocabulario a estudiar

Tabla 53. Dictados

Tabla 54. Hacer resúmenes de textos en L2

Tabla 55. Responder a preguntas sobre un texto en L2 por escrito

Tabla 56. Hacer trabajaos escritos

Tabla 57. Hacer traducciones

Tabla 58. Corrección de errores

Tabla 59. TIC

Tabla 60. TV, Vídeos, Audios

Tabla 61. Material impreso

Tabla 62. Aprenden aspectos de la lengua y la cultura de forma autodidacta

Tabla 63. Autoevaluación

Tabla 64. Portfolio

Tabla 65. Memorización de textos en L2

Tabla 66. Dramatización / Juegos de rol

Tabla 67. Juegos relacionados con algún aspecto de la lengua o la cultura francesas.

Tabla 68. Canciones

Tabla 69. Competencia lingüística general en opinión del propio alumnado

Tabla 70. Competencias según el propio alumnado

Tabla 71. Selectividad

Tabla 72. DELF B1

Tabla 73. DELF B2

Tabla 74. Competencias sociolingüísticas según el propio alumnado

Tabla 75. Competencias comunicativas según el propio alumnado

Tabla 76. Buen conocimiento de la cultura francesa en opinión del propio alumnado

Tabla 77. Actitud de apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas y culturas

Tabla 78. Actitudes según el propio alumnado

Tabla 79. Actitudes hacia los franceses según el propio alumnado

Tabla 80. Satisfacción general con el programa alta o muy alta

Tabla 81. Mejoras propuestas por el alumnado

Tabla 82. Ventajas de estudiar en una sección bilingüe según el propio alumnado

Tabla 83. Nivel socioeconómico y cultural

Tabla 84. Estudio pruebas de diagnóstico IES Cánovas del Castillo

Tabla 85. Conclusiones

“La educación bilingüe es la única forma de educar a los niños del siglo XXI” (Ofelia García, 2009).

INTRODUCCIÓN

La educación bilingüe es la única forma de educar a los niños del siglo XXI. En el seno de un mundo global se encuentra una sociedad alterada por un trepidante desarrollo científico y tecnológico que constituye el motor de cambio a velocidad vertiginosa del escenario en el que se desarrollan nuestras vidas.

A los albores del siglo XX caracterizados por la internacionalización de los mercados, le siguió una etapa de evolución progresiva hacia una mundialización de la economía y luego una época, la de los 80, presidida por la aceleración del movimiento anterior. En efecto, con la globalización se entra en una nueva era, la de la información, la de internet y en consecuencia la de una nueva cultura que demanda nuevos conocimientos, nuevas competencias entre las que cabe destacar el uso de nuevos instrumentos y lenguajes, y que exige del ciudadano grandes esfuerzos de adaptación.

En medio de estos considerables cambios estructurales se encuentra la educación y, de forma implícita en su definición, la tarea socializadora a la que se debe. Así, los agentes implicados en el objetivo de educar deben, y por tanto debemos, tomar conciencia de las nuevas necesidades generadas por los impetuosos cambios primero, y luego proponer los conocimientos y los modelos culturales y conductuales que se quieren ofrecer a las futuras generaciones.

Con ese cometido, la educación debe contribuir a satisfacer la necesidad de una mejor competencia para vivir en esta época y ello pasa irremediabilmente por una mejor comunicación entre los ciudadanos del mundo. La educación actual debe por tanto ofrecer la posibilidad de desarrollar esa capacidad de comunicación, la fluidez y la precisión de transmisión de la información y la cultura. Al servicio de estas exigencias hay un entramado formado por las políticas lingüísticas y educativas, la investigación en educación y en adquisición de segundas lenguas entre otros muchos campos, las nuevas metodologías así como unas comunidades educativas preocupadas y dispuestas a promover la sinergia en torno a la educación en pos de un mayor beneficio a favor de los futuros ciudadanos de esta sociedad.

La sociedad es cambiante, las fronteras gozan de mayor flexibilidad, las personas se mueven constantemente, entran en contacto con otras realidades y culturas, los flujos migratorios generados por las desigualdades o por la búsqueda de oportunidades la caracterizan igualmente y todo ello conforma un mosaico tan diverso como real que cada país digiere a su manera, a veces aceptándolo e integrándolo en su

modelo de vida, otras resistiéndose a su influencia. En cualquiera de los casos, ninguna sociedad permanece indiferente.

Europa es consciente de esta realidad y también de la dirección en que desea conducir los esfuerzos por adaptarse a este mundo global. Conocedora de las demandas que este supone así como de la amenaza que representa para la riqueza lingüística y cultural la imparable uniformización que se le asocia, Europa incluye en la visión del ciudadano europeo a formar, la habilidad comunicativa en dos lenguas comunitarias además de la materna. Pero con ello va más allá del fomento de las destrezas lingüísticas en lengua extranjera. La opción europea es un verdadero tributo a la diversidad cultural de la que las lenguas son ejemplos significativos pero no únicos. La Unión Europea mantiene una postura clara en contra de la pobreza de una cultura global. Considerada como una pérdida injustificable de la riqueza de todos los pueblos que conforman la Europa de nuestros días, el Consejo de Europa y cada uno de los estados de la Unión mantienen una postura de fomento de la pluralidad lingüística y cultural y por ende de protección del patrimonio. Muchos son los ejemplos de esta voluntad que se ven reflejados en las políticas lingüísticas europeas de las últimas décadas. El MCERL, el año de las lenguas, las numerosas resoluciones a favor de las lenguas minoritarias, el fomento de la movilidad,... dan buena cuenta del espíritu integrador que respira Europa.

España como parte integrante de esta Europa, es también partícipe de ese enfoque y por tanto en las últimas décadas ha mantenido un esfuerzo de integración de las políticas comunitarias con la situación y el contexto español.

Dentro de esta misma inercia, las comunidades autónomas con competencias en diversos campos han adoptado el mismo sentir y les ha tocado concretar sobre el terreno las medidas para convertir la ideología europea en realidad. Así lo hizo la Comunidad autónoma andaluza con las Estrategias y propuestas para la segunda modernización de Andalucía en 2003 que no solo situaban uno de sus pilares básicos en la educación sino que concretaban mucho más apostando estratégicamente por la cultura y el bilingüismo como elementos de éxito en el contexto de la sociedad del conocimiento en el que nos encontramos.

Así, guiadas por las directrices europeas y por el espíritu de apertura al mundo, España y en concreto Andalucía tienen la oportunidad y el reto de superar los acostumbrados bajos rendimientos en aprendizaje de lenguas extranjeras.

En este entorno se enmarcan las secciones bilingües andaluzas que inspiran esta tesis.

Cuando en 1998 la Junta de Andalucía firma un protocolo con la Embajada Francesa se implanta, de forma experimental, una nueva forma de enseñanza de la lengua extranjera en la Comunidad andaluza. La innovación que se desarrolló en los

centros públicos de educación primaria y secundaria seleccionados y que pasaron a ser denominados “Secciones bilingües”, consistía básicamente en impartir dos materias del currículum en francés. Sin embargo, fueron muchas más las implicaciones que el recién nacido “Programa bilingüe” iba a tener en la comunidad educativa como efectivamente así se manifestó con la generalización de la enseñanza bilingüe con el Plan de Fomento del Plurilingüismo de 2005.

En 1999 llega la implantación de tal programa a Cádiz y es desde ese preciso momento cuando mi actividad profesional se dedicó por completo a su desarrollo. A finales del curso 2008/09 algunos de los alumnos/as que comenzaron en aquel entonces finalizaron el recorrido formativo en esta sección junto con aquellos otros compañeros que se habían querido incorporar en distintos momentos del recorrido.

Los diez años de trabajo en esta sección, la reflexión obligada sobre la práctica docente y los resultados obtenidos, y sobre todo la curiosidad por saber si el trabajo diario y concreto contribuye en la dirección marcada por Europa a formar al ciudadano europeo capaz de manejarse en el siglo XXI, idearon esta tesis.

El estudio que se aborda con ella ha pretendido aprovechar la circunstancia que presidía el final de aquella primera década de secciones bilingües y pretende conocer la opinión del alumnado que ha crecido en ellas sobre una serie de aspectos relacionados con su formación justo antes de su salida al mundo universitario. Las primeras generaciones de alumnos bilingües y su punto de vista sobre el recorrido es el tema central de esta tesis. Conocer las realidades de los centros bilingües más antiguos de nuestra Comunidad a través de la visión de los docentes también aportará cierta luz sobre lo que se está haciendo y los resultados que se están obteniendo.

Así el interés ha sido estudiar la opinión del alumnado que termina 2º de bachillerato en una sección bilingüe después de haber tenido la oportunidad de recibir una enseñanza bilingüe durante diez años. Los únicos centros que hasta el momento han formado a alumnos con tales características son las secciones bilingües español-francés que comenzaron en la fase experimental. Son los alumnos de las cuatro primeras generaciones bilingües y los nueve centros andaluces con semejante perfil, los protagonistas de este estudio.

Además de por la oportunidad de realizar una recogida de información que personalmente he considerado interesante, hay otras cuestiones que justifican la motivación hacia este tema de estudio. Desde la implantación del plan experimental de secciones bilingües, Andalucía se ha convertido en una región donde se pilotaba, y más tarde se consolidaba, un programa en el que se promueven algunas de las más actuales teorías de aprendizaje de lenguas extranjeras. La metodología AICLE es la apuesta del modelo de enseñanza adoptado en Andalucía. La mera presencia de ella en las aulas bilingües hace apetecible el estudio de su influencia en el alumnado. La

integración de contenidos, el uso de las TIC, el enfoque comunicativo, la participación en proyectos europeos,... se suman a las prácticas educativas que gozan del apoyo institucional y que atraen la mirada de esta investigación.

Pero esta reflexión sobre las secciones bilingües andaluzas español-francés se contextualiza además dentro de un modesto movimiento que persigue indagar en la práctica del *bilingüismo* andaluz y español. Además de algunas tesis doctorales, existen dos trabajos que evalúan las secciones bilingües que han sido importantes referencias en este estudio (salvando las distancias de los medios a nuestro alcance y del tamaño de la recogida de datos). La evaluación de las secciones bilingües que realizaron Lorenzo, Casal y Moore (2010) para la Junta de Andalucía en 2009 es un valioso referente por el interés comparativo que puedan tener las conclusiones de este estudio con él. Por otro lado, el reciente informe de evaluación de 2011 del *British Council* referente a las secciones bilingües español-inglés en España.

Con el fin de valorar adecuadamente los datos aportados por los alumnos, profesores y centros objeto de estudio, el documento presente se organiza en dos partes. En la primera, consagrada al marco teórico, se hace una aproximación a la literatura relacionada con cada uno de los campos de interés y los conceptos clave que facilitarán la contextualización e interpretación de los fenómenos derivados de la información recogida. La segunda, reúne la parte experimental, desde el diseño y la metodología de la investigación hasta la presentación, análisis y discusión de datos.

Entre los conceptos esenciales a incluir en la primera sección el más urgente es el de bilingüismo. En el primer capítulo se trata, pues, esta ineludible y vasta noción. Comprender mejor el modelo de bilingüismo que se fomenta en las secciones andaluzas pasa por un trabajo previo y una mirada inclusiva de las teorías que han contribuido a la definición del término y los factores que lo influyen. Es a través de ellos y de la perspectiva cronológica presentada que se propone el acceso al concepto de plurilingüismo promovido por la Unión Europea dentro del cual se hallan las secciones bilingües y que en definitiva no se aleja demasiado de la innovadora conceptualización de bilingüismo como “vehículo todo-terreno que se adapta a cualquier superficie” de Ofelia García (2009). Con el mismo interés de una mejor comprensión de la realidad de estudio, el capítulo incluye los beneficios que se le asocian. Más adelante, en la discusión de los datos, estos serán importantes para valorar la contribución de ciertas características de nuestro entorno a la ecuación de los efectos positivos del bilingüismo y para establecer comparaciones con los estudios de adquisición de segundas lenguas que también completan el capítulo.

Establecidas las implicaciones del bilingüismo, el siguiente paso es la aproximación al marco teórico del proceso de enseñanza-aprendizaje general, al de segundas lenguas en particular y muy especialmente a la aportación de ambos campos a la educación bilingüe. Así, el segundo capítulo pretende transitar de los aspectos más

amplios del entorno educativo a los que más atención precisan en tanto que aportaciones de base para esta tesis. Así a modo de preludio, el segundo capítulo sitúa al lector en el punto óptimo para abordar el bilingüismo educativo que se aborda en el tercer capítulo.

La tercera parte del marco teórico converge hacia el cuarto capítulo abarcando entre ambos desde los aspectos más generales y los modelos de educación bilingüe, pasando por el aprendizaje integrado de contenidos y la modalidad AICLE por la que se opta desde el Plan de Fomento del Plurilingüismo. El trabajo por competencias que forma parte de las últimas directrices marcadas por las instancias educativas y que han revolucionado en cierta forma la práctica docente en los últimos tiempos tiene también cabida en este capítulo.

Ya en el cuarto se propone una perspectiva enfocada hacia el caso concreto de las secciones bilingües y los pilares sobre las que se organizan, a saber, Proyecto Lingüístico de Centro, Currículo Integrado de las Lenguas y Secuencias Didácticas AICLE entre otros condicionantes que las afectan.

El siguiente capítulo trata otro de los temas clave para comprender el modelo andaluz de bilingüismo. Las políticas lingüísticas de algunos de los grandes ejemplos de bilingüismo del mundo contribuirán a apreciar las fortalezas y debilidades de las actuales secciones bilingües andaluzas. Se presenta el modelo estadounidense, el canadiense y el europeo con algunas de sus variantes por países con el fin de apreciar las consecuencias de determinadas políticas y su pertinencia en función de los objetivos de cada país. La mirada amplia del estudio de ciertas medidas políticas implantadas durante años en países con fuerte relación con el bilingüismo servirá para considerar la pertinencia del nuestro o al menos sustentará la reflexión sobre la idoneidad de las políticas lingüísticas andaluzas en relación con la sociedad andaluza y su lugar en el mundo. Así, la panorámica internacional sobre políticas lingüísticas se va concretando a medida que se desarrolla el capítulo pasando por la española hasta llegar a la andaluza con el Plan de Fomento del plurilingüismo.

El sexto y último capítulo sobre el que se orienta esta tesis es la lengua francesa. La transmisión del francés y su cultura es el objetivo del profesorado implicado y el centro de atención del alumnado durante la mayor parte de su vida académica por lo que la inclusión de este capítulo está justificada. Sin embargo, la lengua francesa también tiene un lugar relevante en el mundo como una de las grandes lenguas de la cultura y una de las más habladas en Europa. En este capítulo se revisa la evolución de esta lengua y su presencia en el mundo actual poniendo especial interés en resaltar los beneficios de su aprendizaje y justificar la presencia de estas secciones en Andalucía. Así, puesto que la investigación se centra en las secciones bilingües pioneras andaluzas y puesto que estas son de idioma francés, la presencia de esta lengua en el panorama internacional se presume importante para justificar la

opción de estudio del francés por cientos de familias andaluzas cada año e incluso para comprender mejor los aspectos culturales que trascienden a la lengua y que se reflejan en las actividades tradicionalmente presentes en las aulas bilingües a través de las materias lingüísticas y no lingüísticas.

La segunda parte de la tesis está consagrada a la investigación en sí misma y define los objetivos y las preguntas de investigación que la guían y que se centran en la impronta que un sistema bilingüe deja en el alumno, la huella de este programa en una generación de alumnos que ha tenido la oportunidad de comenzar su formación bilingüe en primaria y terminar en secundaria postobligatoria. A partir de ahí, y ya en el capítulo séptimo, se resume el enfoque metodológico adoptado en la recogida de información desde la concepción y la urgente primera recogida de datos, las dificultades encontradas, las medidas compensatorias tomadas y en definitiva todos los aspectos significativos de su implementación.

En el siguiente capítulo se presentan los datos de las cuatro recogidas y su análisis cualitativo y cuantitativo. Luego, en el capítulo octavo se discuten en relación con el marco teórico para establecer las conclusiones más relevantes de esta investigación en el último apartado.

Así, en el último capítulo se vuelve a las preguntas que motivaron la investigación para reconsiderarlas a la luz de los resultados obtenidos previamente. También se establecen las limitaciones de un estudio así como las implicaciones para futuras investigaciones.

PRIMERA PARTE

El objeto de este primer bloque es establecer el eje sobre el que situar y comprender las secciones bilingües andaluzas español-francés en las que se centra este estudio. Con la intención de aportar el contexto adecuado desde el que valorar los datos presentados en la segunda parte, se propone un acercamiento a los temas clave a lo largo de los seis capítulos que conforman este primer bloque. Así, esta especie de caja de herramientas que a continuación se expone constituye la clave para sopesar los datos que se presentarán en relación con las dimensiones de interés sobre las que este estudio ha centrado su atención.

El propósito es en un primer momento abrir la mirada para abordar conceptos amplios como el bilingüismo. Este primer capítulo constituirá la base sobre la que focalizar la atención hacia la aportación de los enfoques y métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras a este fenómeno, materializando el segundo capítulo. La intención en el capítulo siguiente es converger progresivamente hacia el bilingüismo educativo y los aspectos concretos que lo definen como los modelos de educación bilingüe y los factores que lo determinan. En el cuarto capítulo se acaba convergiendo en los elementos concretos que afectan las prácticas en las secciones bilingües andaluzas cuyo estudio nos interesa y que están presididos por las características de un modelo AICLE y las condiciones de un Currículo integrado de las Lenguas y los Contenidos.

Las políticas lingüísticas que ocupan el quinto capítulo pretenden situar el Plan de Fomento del Plurilingüismo en el panorama español, europeo y mundial con la intención de comprender las medidas tomadas por las instancias educativas para contextualizar, en Andalucía, las prerrogativas europeas y a su vez situar la apuesta europea en el marco global de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Un último capítulo se dedica a la lengua francesa. Este pretende igualmente situar la lengua que aprenden los alumnos de las secciones objeto de estudio dentro del panorama europeo y mundial partiendo de una panorámica de su historia y del peso que en ella ha tenido para concluir en la situación actual de esta, con la intención de establecer el valor que su aprendizaje pueda tener para el alumnado hoy en día.

Estos seis temas constituyen el marco teórico de una investigación que busca, tras más de diez años de implantación, conocer aspectos clave del funcionamiento de las secciones bilingües experimentales español-francés.

*“Nos langues sont nos vies”
(Gilbert Dalgalian, Colloque FLAREP de
Purtichju, 2005)*

1. BILINGÜISMO

Introducción

Amplia y controvertida, la idea de bilingüismo bien merece que gran parte de este capítulo se dedique a presentarlo, aclararlo, acotarlo y revisar algunas de las más relevantes apreciaciones que se han hecho sobre él para desentrañar las profundas consideraciones que encierra cuando se le refiere. Lejos de ser meras concepciones teóricas, la mayoría de ellas llegan a tener una repercusión sobre el mundo educativo, de ahí el interés para este estudio.

La revisión de la evolución de sus definiciones desde las miradas de los diversos autores y los respectivos campos a los que representan, puede ser muy productiva pues a través de ellas se facilita el acercamiento a los factores en los que basan sus tipologías y teorías.

Desde esta panorámica se presentan los beneficios de la competencia bilingüe a los que se opta desde las secciones andaluzas y, en el mismo ejercicio de toma de conciencia, se desmitifican algunas de las concepciones que habitualmente le son asociadas.

Si bien en un principio el término “bilingüismo” pueda entenderse como *el uso habitual de dos lenguas (...) por una misma persona* (RAE), también es cierto que encierra gran controversia y una nada despreciable cantidad de acepciones asociadas a múltiples matices como así lo demuestra la abundante literatura. Siendo la de bilingüe una de las características señeras de las secciones de estudio, se considera necesario abordar la riqueza del término y sus concepciones más inclusivas, máxime cuando el porcentaje de tiempo dedicado a la lengua extranjera en Andalucía está lejos de los que algunos consideran propio de bilingüismo.

Así, para ser fieles al objeto de este capítulo, no se pretende ser restrictivos en su tratamiento. La literatura ofrece todo un elenco de puntos de vista que permiten un acercamiento al término que va desde el purismo y los enfoques más limitativos, al punto opuesto de un supuesto continuo que lo hace progresivamente más inclusivo.

Puesto que la diversidad de lenguas y la convivencia entre ellas existe desde muchos siglos antes de nuestra era, se debe aceptar que el intercambio humano y la necesidad de comunicación del hombre, sitúan el concepto de bilingüismo igualmente en el principio de los tiempos. Además, se debe considerar, que el bilingüismo es un fenómeno actual y mundial (Mackey, 1966 en Ortí, 1988:5) pues afecta a porcentajes

muy significativos de la población. A este respecto Grosjean (1982:7) demuestra que afecta a la mayoría de los individuos de la tierra o al menos a la mitad de la población; Brown (2006:1) opina que uno de cada tres individuos usa dos lenguas a diario y de forma irregular muchos más; según Crystal (1997) aproximadamente dos tercios de los niños en todo el mundo crecen en un entorno bilingüe lo que les lleva a convertirse en bilingües/multilingües de adultos; y Baker y Ada (2001:32) también apuntan que entre el 60% y el 75% de la población del mundo es bilingüe. De hecho, en Europa, el 56% de la población lo es pues es capaz de mantener una conversación en lengua extranjera. Siendo pues este un mundo mayoritariamente bilingüe y siendo las necesidades del mundo global en el que vivimos la comunicación fluida y eficaz, las secciones andaluzas justifican sobradamente su labor.

Sin embargo, el término arrastra desde siempre una serie de peculiaridades que varían según las situaciones que pretenden definir y los puntos de vista que intentan abarcar.

A riesgo de entrar en un terreno complejo, la tarea de estrechar el vasto concepto de bilingüismo al caso andaluz se convierte en la prioridad de este capítulo. Con ella se emprende un camino de acercamiento al término que permita una mirada inclusiva y rica en matices, una visión que dé acceso, al final del apartado, a la utilización del concepto de forma precisa y completa, y a partir de la cual sea posible además de percibir la idiosincrasia del bilingüismo en cualquiera de los posibles contextos en los que se presente, aplicarlo al modelo fomentado por el gobierno andaluz con el mayor rigor, precisión y riqueza posibles.

Así, desde la aproximación a la definición del término que llevará a una primera toma de conciencia de la complejidad que encierra, se sentarán las bases para presentar los elementos que han dado lugar a una serie de tipologías dentro del concepto de *bilingüismo*. A continuación se expone la variedad de teorías relacionadas tanto con él, como con la adquisición y aprendizaje de las lenguas (primera y segunda) reflejo de los puntos de vista desde los que los estudiosos intentan comprender este fenómeno. Todo ello llevará a organizar las ideas sobre los factores que afectan o se relacionan de alguna manera con el bilingüismo así como a concluir la parte de mito y de realidad que hay en cada uno de ellos y a los beneficios que se le atribuyen. Este capítulo será un buen punto de partida para abordar el bilingüismo educativo del capítulo segundo.

1.1. Definiciones de bilingüismo

El término de bilingüismo ha evolucionado paralelamente a la historia de la humanidad. Sin embargo, ha sido en los últimos sesenta años cuando se ha producido

una auténtica revolución debido al gran interés que ha suscitado su estudio de forma sistemática y científica así como al raudal de bibliografía que ha generado.

Además de la información a la que remite la etimología de la palabra (*bi* como prefijo latino que significa *dos* y *lingua*, del latín *lingua*), hay otros aspectos implicados en las definiciones de bilingüismo, ya que cada disciplina (psicología, lingüística, sociología, educación, política...) lo trata desde su punto de vista y lo orienta según sus propios intereses y descubrimientos. Es conveniente tomar en cuenta todas esas versiones y aportaciones pues tratar un tema tan complejo desde una sola disciplina es una reducción que no se puede justificar si se quiere alcanzar una buena comprensión de un fenómeno con visos multidisciplinares.

Por esta razón, esa mejor comprensión de conjunto del fenómeno del bilingüismo, no debería conllevar necesariamente una definición perfecta de este. Lo deseable, como sugiere Martinet (1969), es hacer una descripción de los hechos lingüísticos, psicológicos y sociológicos de los procesos de contacto y así por un lado evitar generalidades y/o simplificaciones poco satisfactorias, y por otro hacer una aproximación realista, precisa y adaptada a las necesidades u objetivos de la propia definición.

En un primer acercamiento a la literatura disponible sobre el término, algunos manuales y diccionarios de lingüística coinciden en definirlo como el *dominio de dos lenguas por parte de un mismo hablante* (Raimondo, 1991:35; Trask, 1997:29); otros deciden adoptar las ya clásicas definiciones de estudiosos del tema y que les llevan a tomar partido por algunas más o menos comprometidas (Malmkjaer, 1991:57 lo hace con la de Bloomfield; Richards *et al.*, 1997:45 con la de Haugen; Pompeu-Fabra con la de Weinreich). Por último están aquellos manuales que, conscientes de la problemática de la definición del término, optan por dar explicaciones más o menos extensas de los matices implicados en él, dejando en cierto modo al lector la tarea de tenerlos o no en cuenta en su uso (Dubois, 1973:65-66; Brown, 2006:1-2).

Uno de los pioneros en el estudio científico del bilingüismo, Uriel Weinreich, propone definirlo como *el hábito de utilizar dos lenguas alternativamente* y llama *bilingües a las personas que lo practican* (1979:1). En ella, tal y como se advertía, se detectan carencias pues no informa ni del nivel de conocimiento de la lengua ni de la frecuencia de su uso, entre otros aspectos.

Entre las que se avanzaban como comprometidas están las definiciones que se encuentran en un extremo u otro del continuo de competencia bilingüe. A este respecto Haugen (1987: 3) muestra lo que podría considerarse como el nivel mínimo y más inclusivo de la acepción de *bilingüismo* al definir a los bilingües como *users of more than one language* lo que no necesariamente incluye un alto grado de dominio en ninguna de las habilidades implicadas en el uso de una lengua sino que lo presenta

como el fenómeno que comienza en el momento en que el hablante de una lengua es capaz de emitir mensajes completos y con sentido en otra lengua. También en este extremo se puede situar la definición de Macnamara (1969, en Appel y Muysken, 1996:11) que propone que *una persona puede ser calificada como bilingüe si, además de las habilidades en su primera lengua, tiene algunas habilidades en una de las cuatro modalidades de la segunda lengua (hablar, entender, escribir, leer).*

Hacia el otro extremo de un supuesto continuo, se sitúan otras definiciones menos inclusivas. Halliday, McIntosh y Stevens (1968: 141) optan por renombrar el término como *equilingüismo* y lo definen como *la capacidad de utilizar con plena competencia, sin ninguna interferencia y en cualquier situación, dos lenguas distintas.* Bloomfield (1933:56) explica que el bilingüismo es *un dominio de dos o más lenguas igual que el de un nativo*, y Brooks en el mismo sentido (1960 en Ortí 1988:11) lo define como *la facultad que posee un individuo de saber expresarse en cualquiera de las dos lenguas sin ningún tipo de dificultad cada vez que surge la ocasión.* Titone (1972:13) además añade que *el individuo bilingüe debe saber expresarse en una segunda lengua, adaptándose fielmente a los conceptos y estructuras propios de la misma, sin parafrasear la lengua nativa.*

Diebold (1964, en Ortí 1988:12) sugiere tomar la definición de Bloomfield como un polo ideal de un continuo donde se encuentran las habilidades que debe poseer el bilingüe para controlar las dos lenguas y la de Haugen como el otro polo con los mínimos que este término supone. Sin embargo critica cualquier posición que no considere el proceso de adquisición de ese bilingüismo, es decir, el concepto de bilingüismo incipiente y así propone que el bilingüismo debe comprender el conocimiento pasivo de una lengua. Justamente es esta idea la que resulta de especial interés en secciones bilingües como las andaluzas pues el alumnado se encuentra precisamente en algún punto de ese itinerario de adquisición de destrezas en otra lengua (denominado *interlenguaje* por Selinker en 1972).

Además del punto de vista lingüístico individual, hay otras definiciones que recogen el bilingüismo desde la perspectiva del contexto social: *la qualité d'un sujet ou d'une population qui se sert couramment de deux langues, sans aptitude marquée pour l'une plutôt que pour l'autre* (Marouzeau, 1969:39) o bien *bilingualism is a product of extensive language contact* (Brown, 2006:1).

Los aspectos que los autores han tenido a bien incluir o no en el concepto son un perfecto ejemplo de la controversia del tema; el mayor o menor grado de competencia en la lengua, las situaciones en que se utilizan las lenguas (o dicho de otra manera, las funciones que se les asignan) y la variabilidad en la categorización o el estatus de las lenguas que convergen en el hablante bilingüe, generan una considerable cantidad de definiciones del concepto de bilingüismo.

Siguán hace un intento por plasmar toda esta variabilidad en la siguiente definición:

Llamamos bilingüe al sujeto que posee dos sistemas lingüísticos –dos lenguas- con amplitud y profundidad similar y que es capaz de utilizarlos en cualquier situación de su contexto social con parecida facilidad y eficacia. Y (...) podemos distinguir distintos grados (...) según el bilingüe se identifique más o menos con una de las lenguas (...) (2001:29).

En definitiva, depende del punto de vista el diferenciar al bilingüe pleno del monolingüe con conocimientos amplios de otra lengua. Lo que para algunos autores puede considerarse de este modo, puede ser para otros un mismo ejemplo de bilingüismo.

El concepto de bilingüismo se plantea como un estado impreciso en el que se establece un continuo que parte del monolingüismo del hablante que solo cuenta con su lengua materna, pasa por un grado extremadamente variable en el uso de la L2 y termina en el hablante ambilingüe (también denominado equilingüe o bilingüe equilibrado), en el que el dominio de la L1 y la L2 y el uso de las mismas es idéntico (Halliday, McIntosh y Strevens, 1968: 141; Baker, 1993:34). Otros autores como Baetens (1982:9) diferencian entre ambilingüe o bilingüe equilibrado, y equilingüe en el que el primero considera al hablante como un monolingüe en las dos lenguas que posee con dominio completo nativo; y el equilingüe, a pesar del dominio de la lengua, sería fácilmente reconocible como no monolingüe, porque dejaría trazas de interferencia en ambos. Los hablantes equilingües o los “verdaderos bilingües” son poco habituales (Thiery, 1976:52). Sin embargo encontrar un alto grado de bilingüismo sí es más común y está presente de una forma extensa en nuestra sociedad (Halliday, McIntosh y Strevens, 1968: 141; Fishman, 1991 en Baker, 1993:34). Es precisamente en este perfil en el que se incluyen buena parte de los hablantes bilingües. Los alumnos que se forman en las secciones bilingües también forman parte de esos hablantes con distinto grado de dominio en las lenguas que utilizan.

Por lo tanto, como sugiere Arsenian, y volviendo sobre la noción del relativismo, el *grado de bilingüismo* debería acompañar cualquier definición de este (1937:19). Y esa medida que implica la noción de “grado de bilingüismo”, a pesar de los múltiples intentos, no acaba de ser exacta. Como concluye Kelly, uno de los grandes autores que han dedicado sus esfuerzos a la medición del mismo, no existe la fórmula definitiva que lo consiga (1969, en Baetens, 1982:7).

Por otro lado, si bien es cierto que hay un grado de consenso entre los autores que justifica que el término *bilingüismo* debe incluir una gradación en el dominio de dos lenguas, parece menos aceptado el matiz referente al uso limitado y en

determinadas circunstancias de una lengua, así como al uso pasivo de la misma (que permite la comprensión pero no la producción).

Precisamente Baetens (1982:1-4) se hace eco de todos estos intentos pero sobre todo de la dificultad de la tarea de definir este término y resuelve que tal y como sugiere la amplia literatura sobre bilingüismo, la única forma de ser precisos y usar adecuadamente el concepto es haciendo referencia a su tipología.

1.2. Tipos de bilingüismo

Teniendo en cuenta que la definición de bilingüismo no es única, es lógico pensar que *no todos los bilingües tienen las mismas habilidades porque existen diversas formas de bilingüismo* (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011:18).

Las tipologías que han ido floreciendo en torno al término son una fuente de riqueza para su conocimiento porque detectan características sobre una variedad de aspectos muy ilustrativos de la complejidad y amplitud del concepto. Una notable cantidad de estudiosos del tema han considerado relevantes algunos puntos sobre otros y en base a ellos han establecido clasificaciones. De la misma forma, hay características en la condición del bilingüe sobre las que merece la pena tomar conciencia. Así pues, el siguiente paso en el camino hacia una mejor comprensión del bilingüismo es un acercamiento desde la reflexión de sus características y sus tipologías, no sin antes establecer una pequeña acotación que se hace necesaria en relación con los sistemas lingüísticos a los que se refiere este estudio al hablar de bilingüismo, a saber, el español como lengua materna (L1), el francés como segunda lengua (L2) y el inglés como tercera (L3).

De entre todos los tipos de bilingüismo, aún hoy los manuales de referencia más actuales (García, 2009:51-52) siguen poniendo el acento en el aditivo y el sustractivo que Lambert propuso en 1974. El primero hace referencia a la situación en la que la adquisición de una segunda lengua no representa un obstáculo para la primera sino más bien un estímulo para su desarrollo; y el segundo cuando el progreso en una lengua se hace a costa del retroceso de la otra y en vez de complementarse compiten entre ellos a nivel lingüístico y cultural. En el aditivo los individuos se alfabetizan en ambas lenguas favoreciendo la formación de bilingües equilibrados, pero en el segundo la alfabetización se da solo en una de las lenguas y la otra además no está igualmente valorada en el contexto social. El bilingüismo aditivo ha sido una forma de enriquecimiento típica de las élites a lo largo del tiempo (Lewis, 1976, en Baetens, 1982:19), sin embargo, el bilingüismo sustractivo es característico de las minorías étnicas con bajo estatus socioeconómico. En el modelo de bilingüismo andaluz, no hay riesgo de pérdida de competencia lingüística en ninguna lengua. Es por el contrario un ejemplo de enriquecimiento a través de la adquisición de habilidades

comunicativas. El bilingüismo aditivo de las secciones es la manera de dotar al futuro ciudadano con más recursos para vivir satisfactoriamente en una Europa que ha optado por la diversidad y en un mundo global.

Previamente Lambert (1972:308) siguiendo a Weinreich (1970) presenta el bilingüismo compuesto y coordinado. Designan al primero como una lengua aprendida más tarde que otra y en contextos aislados como ocurre entre el alumnado mayoritario de las secciones bilingües; y por otra parte al segundo como dos lenguas aprendidas durante la niñez en un contexto fusionado donde se lleva a cabo una adquisición de dos L1 al mismo tiempo. Pero estos términos también indican otras ideas asociadas. El compuesto se usa para hablar de usuarios que dentro de su competencia comunicativa utilizan diferentes lenguajes para el mismo concepto y normalmente tienen un uso fluido de las lenguas, es decir, ocurre cuando ambos códigos están fusionados y ninguno domina sobre el otro: un único sistema semántico en dos lenguas. Un bilingüe de este tipo es un individuo que aprende dos lenguas en un mismo contexto de manera que adquiere una noción con dos expresiones verbales donde las palabras correspondientes en las dos lenguas que conocen tienen exactamente el mismo significado. El coordinado, sin embargo, es un tipo de bilingüe que tiene sistemas de significado y expresión en ambas lenguas completamente separados, en el que la L1 suele dominar a la otra, y el acceso a la segunda lengua se hace a través de la primera dando lugar a diferentes asociaciones de significado para la palabra en L1 y la palabra en L2: dos sistemas semánticos, uno para cada lengua. Un bilingüe coordinado adquiere las dos lenguas en diferentes contextos por lo que las palabras de ambas lenguas pertenecen a sistemas separados e independientes. Para él cada una de las dos palabras guarda matices diferenciales que impiden considerar a los significados como idénticos.

Aunque ciertamente idealizado debido a su rareza, existe en la literatura un grupo de bilingües (Fishman, 1971:292) considerados como bilingües equilibrados, ambilingües o equilingües, ya referidos anteriormente, que presumiblemente poseen igual fluidez en dos lenguas y en varios contextos (Baker, 1997:35). El más habitual, el desigual o dominante refiere una competencia lingüística dispar.

Para Lorenzo, Trujillo y Vez (2011) *el bilingüismo compuesto, sustractivo y desigual, constituye un obstáculo para el desarrollo del ser humano, siendo el bilingüismo coordinado, aditivo e igualitario ideal para el desarrollo de competencias lingüísticas y cognitivas del individuo*. Desde los recursos a disposición del plan de fomento, las secciones solo pueden trabajar por el aditivo, quedando fuera de su alcance los otros dos tipos propuestos en el ideal de bilingüismo.

Además de referirse a una característica personal de un individuo, el término bilingüismo también puede caracterizar a sociedades o colectivos. Se habla entonces del bilingüismo social frente al individual (Appel y Muysken, 1996:10; Fishman, 1966

en Baetens 1982:4). En su presencia, el estatus de las lenguas en juego no suele ser el mismo ni tampoco su función o su uso, y estas diferencias se traducen en diferencias de prestigio que a menudo son ejemplos de diglosia, entendiéndose por ella *la situación en la que una de las lenguas de contacto tiene un estatuto más privilegiado que otra (u otras) llegando a producirse funciones sociales distintas entre el uso de una lengua y otras* (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011:31).

Frente a la relativa homogeneidad de las sociedades monolingües, la diversidad de lenguas en el seno de una misma sociedad presenta formas extremadamente variadas. Desde la mera yuxtaposición en un espacio común de grupos humanos que hablan lenguas distintas pero viven prácticamente separados, hasta sociedades fuertemente articuladas en las que todos los habitantes hablan las dos lenguas pero en funciones muy distintas. Y entre estos dos extremos, toda clase de situaciones intermedias en las que las lenguas se diferencian por su prestigio. Ferguson (1959) fue el primero que utiliza el término diglosia para generalizarlo y denominar con él las situaciones en las que en el interior de una misma sociedad conviven una o varias variedades dialectales que son las que se utilizan en el lenguaje oral y en la vida cotidiana y una variedad de la misma lengua, altamente codificada, y que con frecuencia presenta rasgos arcaicos utilizados en ocasiones formales. Posteriormente Fishman (1963) hizo notar que a cualquier situación de lenguas de contacto se pueden aplicar diferencias funcionales y así diferenció entre diglosia y bilingüismo y proponía cuatro situaciones: diglosia con o sin bilingüismo y bilingüismo con o sin diglosia. La propuesta de Fishman (1963:190) de extender la denominación original a todas las situaciones en las que las lenguas en presencia presentan diferencias de prestigio y de uso ha sido ampliamente aceptada. La diferencia de prestigio y de nivel social en una situación diglósica lleva a utilizar denominaciones correlativas para caracterizar a las lenguas en presencia: lengua fuerte o lengua más prestigiosa frente a lengua débil o menos prestigiosa. A veces, pero no siempre, la lengua fuerte es también la más usada, y entonces se habla de lengua mayoritaria y de lengua minoritaria o de minoría lingüística. El desequilibrio entre las lenguas en una situación diglósica es el resultado directo de las diferentes funciones sociales que éstas permiten cumplir o en las que éstas se utilizan. A todos los casos que se derivan de esta diferencia de prestigio y poder entre las lenguas, hay que sumar las diferencias culturales que estas conllevan.

Appel y Muysken (1996) proponen tres formas teóricas de bilingüismo social: (i) aquel en el que las dos lenguas son habladas por dos grupos diferentes y cada grupo es monolingüe y donde algunos individuos se encargan de la comunicación intergrupar necesaria, (ii) aquel en el que todos los hablantes son bilingües y (iii) aquel en el que un grupo dominante es monolingüe y otro (no dominante u oprimido) es bilingüe.

Las causas del bilingüismo social pueden ser varias: la colonización que lleva a ciertas regiones/países al uso de varias lenguas debido a procesos históricos

(imperialismo lingüístico o lingüicismo); la inmigración y la necesidad que conlleva de integración; la superioridad demográfica de un colectivo sobre otro; las relaciones de poder y hegemonía que llevan a la imposición a escala masiva de una lengua; y por último una situación muy extendida actualmente generada por el estilo de vida actual, es decir, el uso de varias lenguas motivado por la facilidad de los desplazamientos, la omnipresencia de los medios de comunicación y en el que el uso del inglés despunta claramente como lengua franca facilitadora de la comunicación.

Todas estas situaciones generan contacto entre personas que en definitiva revierten en una nueva situación: las familias bilingües. En este punto, no se puede considerar que las secciones bilingües español-francés gocen del mismo prestigio de las de lengua inglesa si nos basamos en el hecho de que cuando en 2005 el Plan de Fomento del Plurilingüismo dio a los centros públicos la posibilidad de solicitar convertirse en una sección bilingüe la práctica totalidad de las solicitudes fueron para el idioma inglés. Las secciones francesas, al igual que las alemanas, no han aumentado significativamente su número desde la etapa experimental del plan. Y no solo eso. Las familias, alumnado y los propios claustros se plantean la pertinencia de estas secciones minoritarias a favor de las de lengua inglesa como podrá observarse en los datos recogidos por esta investigación. Por otro lado el francés está entre las lenguas más habladas y estudiadas del mundo por lo que participa de un considerable bilingüismo social asociado a la globalización.

También desde punto de vista social hay que destacar el bilingüismo funcional. Definido por Raiter para referirse a *aquellos que, indistintamente, se manejan en las dos culturas al tiempo que en dos dialectos, sin limitaciones de ningún tipo, incluidos sociolectos, sus registros, normas de prestigio, etc.* (1995:41) o por Ludi *no como el dominio perfecto e idéntico de dos lenguas sino como la capacidad de utilizar dos o más lenguas en distintos contextos y con distintas modalidades* (1994 en Siguán 2001:28), el bilingüismo funcional hace referencia a una perspectiva social. Las secciones bilingües participan en la formación de alumnos que sean capaces de comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas en función de cada acontecimiento comunicativo. Desde ellas se pretende fomentar un bilingüismo de este tipo para el mayor número de situaciones posibles.

Baetens (1982:12-13) distingue dos interpretaciones del término *bilingüismo funcional*. Por un lado la minimalista que podría equipararse a la idea de lenguas para fines específicos en las que el dominio real de la lengua es muy restringido y normalmente orientado a tareas o trabajos muy concretos. Por otro lado la versión maximalista que implica una amplia gama de actividades y capacidades en dos lenguas que permite la comunicación fluida entre el que habla y el que escucha. En este último grupo, el autor clasifica a la mayoría de los bilingües que han adquirido su L2 tardíamente y que, si bien entienden casi todo lo que oyen o leen, no dominan

completamente el detalle en la expresión y comprensión en la L2. Tras el análisis de los datos recogidos con motivo de esta tesis se podrá comprobar si el alumnado de las secciones andaluzas participa de un mayor o menor grado de este tipo de bilingüismo.

Cuando la adquisición de una segunda lengua no solo perjudica al desarrollo de la primera sino que no es capaz de asegurar el desarrollo normal de la segunda se habla de *semilingüismo*, denominación introducida por Hansegard (Skutnabb-Kangas, 1981 en Baker, 1993:36). El alumnado de las secciones bilingües no participa de este perfil ya que si bien los centros escolares pueden acoger a alumnado inmigrante de corta edad que tiene la opción de acceder al programa, los centros suelen aconsejar solo la solicitud de una plaza al alumnado sin dificultades del aprendizaje en las materias instrumentales, una razón más para definir el modelo andaluz como bilingüismo aditivo.

El número de sistemas lingüísticos de un hablante también forma parte de los aspectos que llegan a formar una tipología de bilingüismo. El trilingüismo, el multilingüismo, el plurilingüismo,... son ejemplos de ello.

Following the linguistic policy in Europe, plurilingualism differs from multilingualism in that the latter makes reference to learning two or more foreign languages, whereas plurilingualism refers to the capacity to use the language appropriately in its diverse cultural contexts (Méndez y Pavón, 2012:3).

Como aclara el MCERL, con multilingüismo se hace referencia a la coexistencia de varias lenguas en un mismo ámbito y a un mismo nivel, mientras que el plurilingüismo es el conocimiento de varias lenguas por parte de un mismo individuo o grupo de individuos. El primero requiere una decisión política y afecta a las instituciones. Mientras que el plurilingüismo describe un hecho subordinado a diferentes causas, bien naturales (origen, familia) o bien adquiridas (aprendizaje de lenguas) y afecta al individuo.

Languages and cultures are not kept in separate mental compartments but their fusion 'rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes' (ibídem; Consejo de Europa, 2001:5).

Desde Europa se fomenta el plurilingüismo y en Andalucía queda especialmente manifiesto en el Plan de Fomento del Plurilingüismo al que pertenecen las secciones. Aunque estas lleven la denominación de bilingües, lo cierto es que se forma al alumnado en dos lenguas extranjeras: la L2 o lengua de la sección y la L3 que como ya se ha puntualizado, en el caso de las secciones español-francés es siempre el inglés. El plurilingüismo también es conocido como bilingüismo dinámico pues *no se trata solo de adquirir una segunda lengua sino de desarrollar complejas prácticas en*

múltiples contextos en consonancia con el mundo global, los avances en la tecnología y las numerosas interacciones que caracterizan la vida en el siglo XXI (Potowski y Rothman, 2011:44).

A plurilingual person is viewed as a social agent and has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures (MCERL, 2001:168).

Hay otras distinciones con respecto al bilingüismo. En el oral y el escrito es deseable que el desarrollo de ambos se haga en las dos lenguas, aunque también es frecuente que no todos los sujetos bilingües progresen en ambas destrezas, predominando el dominio oral de ambos códigos pero solo el escrito de la lengua mayoritaria u oficial (como se tratará más adelante en el epígrafe de *Biliteracidad*). La situación de acceso a la lengua escrita se complica cuando los alfabetos utilizados no son los mismos en ambas lenguas o cuando las lenguas maternas no tienen sistema de escritura estandarizado (dificultando por otro lado la exigencia de la UNESCO de alfabetizar a todos los niños primero en su lengua materna) (Sanz, 1999:14). En Andalucía se prioriza efectivamente el código oral dentro de las indicaciones de la normativa para las secciones bilingües. Sin embargo se trabaja paralelamente el escrito a partir de la primaria y se presta mayor atención en la medida en que el alumnado se adentra en la secundaria obligatoria y postobligatoria como se recogen en los testimonios que forman parte de la segunda parte consagrada a la investigación. La implementación de la metodología AICLE que caracteriza a las secciones suele llevar igualmente asociada la lengua escrita en la mayoría de los casos.

Continuando con las tipologías, la dificultad de catalogar a alguien como bilingüe, ha hecho que haya autores que hablen de bilingüismo máximo y mínimo. El primero corresponde al considerado como nativo (Bloomfield, 1933) y el segundo al *bilingüismo incipiente* ya referido anteriormente y definido como una fase temprana del bilingüismo en que una lengua no se desarrolla velozmente y en el que Diebold (1964 en Baker, 1993:34) incluye a personas con una competencia mínima en la L2. Con el bilingüismo incipiente se intenta precisar el estado previo al bilingüismo y que puede estar estrechamente relacionado con las habilidades previas a la producción en L2, es decir, con la comprensión (Baetens, 1982:18). Es este tipo del que los alumnos andaluces objeto de estudio son meros ejemplos. Como se avanzó en páginas anteriores, el alumnado se encuentra en algún punto del continuo de competencia lingüística. Este estudio intentará aportar datos sobre el momento en que se encuentra el alumnado de las secciones bilingües al final de su formación en 2º de bachillerato en relación con la graduación en las diferentes destrezas que ha establecido el MCERL.

Por otro lado, el bilingüismo horizontal y vertical propuesto por Pohl (1965, en Baker, 1993:46 y en Baetens, 1982:5) designan las situaciones en que dos lenguas

tienen un estatus similar (a nivel oficial, cultural y familiar normalmente asociado a la clase alta) y las situaciones en que coexisten dos lenguas relacionadas dentro de un individuo (también llamado *diglosia*), respectivamente. Este mismo autor se refiere a las situaciones donde una lengua no estándar coexiste con una lengua estándar no emparentada con la primera como bilingüismo diagonal.

Houston (1972) diferencia entre bilingüismo primario si las dos lenguas se han aprendido de forma natural (no en la escuela) o secundario si ha sido formalmente.

Existe también el bilingüismo receptivo y productivo en el que el primero (también denominado *pasivo* por Baetens, 1982:13) es considerado como un tipo de bilingüismo funcional y sirve para designar la comprensión y lectura en una segunda lengua. El segundo implica hablar y escribir además de lo anterior. El bilingüismo receptivo, también considerado como *intercomprensión* está ganando terreno desde hace unos años pues tiene ventajas considerables. Expresarse en su propia lengua pero ser capaz de comprender al otro (Doyé, 2005:7) permite no estandarizar ni simplificar las lenguas, sino mantener su riqueza entre otras ventajas. Pohl (1965:347) hace coincidir su bilingüismo simétrico con el productivo, y el asimétrico con el receptivo.

Otras clasificaciones son el bilingüismo adscrito, es decir adquirido temprano y bilingüismo alcanzado, sucesivo o adquirido después de la niñez.

También el bilingüismo ascendente y recesivo. El primero se refiere a la situación que experimenta un hablante cuando su habilidad en la L2 va incrementándose. El segundo cuando, debido al poco o ningún uso de una de las lenguas durante un periodo de tiempo, comienza a tener problemas en la comprensión y expresión de la misma, entrando entonces en una situación de recesión.

Por último, el bilingüismo infantil simultáneo y secuencial. El simultáneo se refiere al niño que adquiere al mismo tiempo dos lenguas en su temprana vida. El secuencial, cuando el niño aprende una lengua primero y en un periodo posterior de su vida, otra (Baker, 1993:108). Cuando el acceso al bilingüismo se hace antes de los tres años (límite considerado arbitrario por McLaughlin, 1984), Swain lo denomina *bilingüismo como primera lengua* (1972 en Baker, 1993:108). Si se hace después es muy probable que se aprenda la L2 mediante una instrucción formal.

1.3. Teorías del bilingüismo

La observación de un fenómeno como el bilingüismo ha llevado a intentar definirlo, a poner el acento en algunos de sus aspectos para establecer tipologías y, como se muestra a continuación, a idear teorías que intentan explicarlo. La mayoría de ellas son fruto de los sucesivos descubrimientos en campos cercanos como la

psicología, la educación, la lingüística o la psicolingüística. Con la revisión de las más relevantes se completa la teoría que rodea al término. Constituyen verdaderas hipótesis que exponen las particulares concepciones del bilingüismo para sus autores y que tienen una repercusión en la historia de la educación y por extensión en la del aprendizaje de lenguas extranjeras y la educación bilingüe.

El primer bloque de teorías se organiza en torno a la relación que existe entre bilingüismo y desarrollo del pensamiento. Estas se sitúan en dos grandes corrientes: una, la wohrfiana (Wohrf, 1956 en Ortí 1988:1) que considera que el primero tendrá consecuencias importantes para el segundo jugando un papel primordial en la estructuración intelectual y donde la percepción del mundo y su representación dependerán esencialmente del lenguaje; y otra, la de la escuela de Piaget, que considera que el bilingüismo se desarrollará independientemente del pensamiento, sin grandes consecuencias para éste. Sin embargo, incluso desde esta última óptica, si bien el lenguaje solo tiene un papel causal mínimo en el desarrollo del pensamiento, se sugiere que actúa como una importante herramienta para la expresión del pensamiento abstracto, es decir, que el lenguaje no ejercería influencia en el desarrollo de ciertos mecanismos cognitivos sino en otro nivel relacionado con el nivel de utilización de algunos mecanismos de pensamiento (Piaget, 1959). La aportación de Vigotsky (1962) a este respecto es que si bien el lenguaje es al principio una herramienta de comunicación social, luego se interioriza y pasa a convertirse en una herramienta del pensamiento. Así, el lenguaje interiorizado influye en el desarrollo cognitivo ya que origina un sistema simbólico abstracto que permite la organización del pensamiento.

La *hipótesis de Sapir-Whorf* antes referida forma parte de un conjunto de teorías que defienden el relativismo lingüístico por el que dos hablantes de lenguas muy diferentes conceptualizarían de manera algo diferente los mismos fenómenos, por efectos cognitivos asociados al vocabulario y particularidades gramaticales de sus lenguas (Swoyer, 2010). Defiende que la lengua es la guía y el programa de actividades mentales del individuo y que la interpretación del mundo circundante está canalizada en categorías lingüísticas. Si la perspectiva del mundo de los miembros de una comunidad lingüística constituye su cultura inmaterial entonces esto implica una estrecha relación entre lengua y cultura (en Appel y Muysken, 1996:171). Si bien la versión fuerte de esta hipótesis nunca tuvo el apoyo empírico, sí podría haber cabida para la débil por la que se pueden encontrar diferencias significativas entre la manera en que dos hablantes de distintas lenguas enfocan o resuelven ciertos problemas.

Una de las mayores críticas a la hipótesis de Sapir-Whorf la encabeza Chomsky con la teoría del innatismo (1959, en Lightbown y Spada, 2003:15; Bayés, 1980) que defiende que estamos dotados y programados biológicamente para el lenguaje y si bien considera el entorno contribuye a ello, es completamente insuficiente para

adquirirlo. La existencia de una especie de maquinaria de adquisición innata (LAD, *Language Acquisition Device*) donde están todos los principios universales, comunes a todos los seres humanos permite al niño descubrir las normas del lenguaje a pesar de que el input sea insuficiente. Es lo que también se conoce como *Gramática Universal* (GU).

Hay otras teorías que también han gozado de gran repercusión en el mundo del bilingüismo. La *hipótesis del periodo crítico* de Lenneberg (1985:200-205), compatible con la de Chomsky, arguye que sólo estimulando ciertas funciones biológicas en el momento adecuado, éstas se desarrollan, incluyendo el lenguaje. La noción de que hay un periodo de tiempo específico y limitado para la adquisición del lenguaje es lo que se conoce como *periodo crítico*.

Otra percepción del bilingüismo se desarrolla en la *hipótesis del conmutador* de Penfield y Roberts (1959, en Wertsch *et al.*, 2006:104) por la que se explica que un conmutador es un mecanismo que regula la acción de uno de los sistemas lingüísticos que posee el bilingüe al mismo tiempo que inhibe el otro y que permite la alternancia en la actividad de uno y otro. Unos años más tarde, Macnamara (1967, en Vila, 1983:21) sustituyó esta hipótesis, que él denominaba del conmutador simple, por la del conmutador doble que se basa en que la acción del conmutador, el cambio de lengua, es una decisión del sujeto pero cuando está atendiendo a un discurso, dicho cambio viene impuesto del exterior. Estos dos conmutadores, el de la emisión y el de la recepción, son de naturaleza totalmente distinta. El primero depende de las intenciones comunicativas del sujeto y el segundo implica en primer lugar un nivel perceptivo y luego comprensivo.

Por otro lado, el mismo Macnamara establece la hipótesis del interruptor (1967, en Opler y Gjerlow, 2001:160) por la que debido a que los hablantes bilingües son capaces de mantener separadas sus dos lenguas, y las respectivas gramáticas están controladas por un interruptor que podría activarse conscientemente por una u otra lengua. Opler y Albert (1978) proponen que más que un interruptor, lo que posee el bilingüe es un monitor, un dispositivo de control que actúa como un mecanismo de análisis y de síntesis. En esa apreciación ya se puede observar la influencia del cognitivismo sobre el conductismo pues pone el acento sobre las actividades cognitivas del sujeto.

Bajo esta influencia, en los años 60 y 70, influenciados por los nuevos modelos de procesamiento de la información se lanzaron dos nuevas teorías sobre el cerebro del bilingüe. La primera proponía dos compartimentos separados, una para cada lengua. La segunda, un almacén único que permitía la transferencia de una lengua a otra. Los experimentos desarrollados con la intención de validar una u otra simplemente pusieron en evidencia que ambas hipótesis se complementaban pues la idea de un único compartimento dificulta la tarea de explicar cómo cuando se habla

una lengua se contiene el uso de la otra; y la de la separación de los códigos independientes no concuerda con la capacidad de traducir y traspasar significados de un sistema a otro.

De entre las teorías que más estrechamente afectan a la enseñanza bilingüe destacan, a principios de los 80, dos teorías fruto del análisis del proceso de aprendizaje de las lenguas: la de la *interdependencia* y la de los *umbrales*. Cummins es el autor de ambas. La primera, la *hipótesis de la interdependencia evolutiva* (1979:227) se basa en la existencia de una competencia subyacente común y explica que la competencia en la segunda lengua depende en parte del nivel de competencia ya obtenido en la primera. Cuanto más desarrollada esté la primera, más fácilmente se desarrolla la segunda. Es decir que esta hipótesis supone que si el entorno ofrece suficiente estímulo para mantener la L1, la exposición intensiva a la L2 en el colegio lleva a un desarrollo bilingüe rápido y sin efectos negativos hacia la L1.

El nivel de competencia en la L2 que un niño bilingüe adquiere depende, en parte, del tipo de competencia que el niño ha desarrollado en la L1 en el momento en que empieza la exposición intensa a la L2 (Cummins, 1983:47).

Del mismo modo en que la L1 beneficia la adquisición de la L2, cuando la L1 no está suficientemente desarrollada, no solo dificulta el acceso a la L2 sino que además impide la mejora de la L1 (teoría de los umbrales que se desarrolla a continuación). Este hecho demuestra que la lengua no está aislada del sistema cognitivo y que los datos se transfieren y son interactivos. En oposición a esta idea está la teoría del equilibrio, de la balanza o de los globos. Considerada una teoría ingenua en la medida en que una lengua aumenta a expensas de la otra, hace la analogía con una balanza o con dos globos lingüísticos dentro de la cabeza que hemos referido anteriormente. Este modelo no considera la transferencia entre lenguas sino una cantidad limitada de espacio para cada lengua.

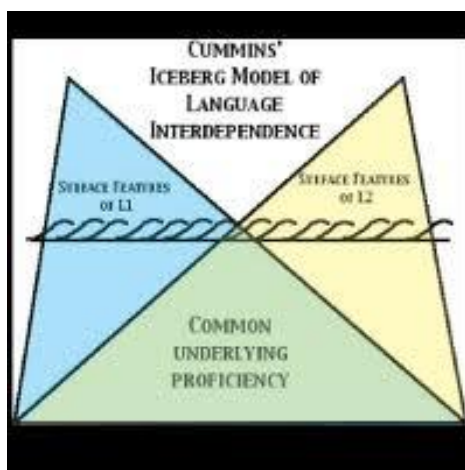


Figura 1. Modelo de doble iceberg de competencia bilingüe de Cummins (1980:36).

Este autor (1984, en Baker, 1993:39) utiliza la metáfora del iceberg para un doble uso: explicar la competencia subyacente común y organizar las destrezas lingüísticas de comprender y hablar en la superficie, y las más sutiles de análisis y síntesis por debajo. A las primeras las denomina BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) o destrezas comunicativas simples y descansan sobre elementos como la pronunciación, el vocabulario y la gramática que hacen posible la expresión y la comprensión con un soporte contextual; a las segundas, CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) que son destrezas más elaboradas y evolucionadas compuestas por aspectos cognitivos, lingüísticos y metalingüísticos referidos a la capacidad para procesar información y lenguaje descontextualizado. Las BICS y las CALP están consideradas como el primer ladrillo de una teoría del bilingüismo. Las BICS se refieren a un uso de la lengua insertada en un contexto cognitivamente no exigente donde hay un buen grado de apoyo a la comunicación (lenguaje corporal); y las CALP a un uso de la lengua en un contexto reducido y cognitivamente exigente donde hay pocas pistas para el significado que se transmite (Cummins, 1981, en Baker, 1993:199).

La segunda gran hipótesis de la década de los 80 es la teoría de los umbrales de Cummins, Toukomaa y Skutnabb-Kangas y es una reacción a la primera. Se propuso como explicación a aquellos alumnos que no disfrutaban de los beneficios del bilingüismo sino que por el contrario este tenía efectos cognitivos negativos en ellos. Así, la transferencia de la L1 a la L2 solo se llevaría a cabo dado un umbral mínimo de competencia en una de las dos. Garantizado este primer umbral, se protege al sujeto de cualquier efecto adverso, sin embargo para tener acceso a los efectos positivos habría que alcanzar un segundo umbral de competencia en ambas lenguas resultando que cada umbral es un nivel de competencia lingüística que tiene efectos cognitivos de distinta índole en el sujeto. En el primer umbral donde los bilingües son muy limitados lingüísticamente, se prevén efectos cognitivos negativos. En el segundo umbral donde los sujetos tienen una competencia apropiada en solo una de las lenguas, es probable que los efectos cognitivos sean neutros. Por último, el tercer nivel, en el que se habla de bilingües equilibrados en las dos lenguas, es donde se aprecian las ventajas cognitivas. Según expone Baker (1993:195) esta teoría se apoya en las evidencias de los estudios de Bialystok (1988), Clarkson y Galbraith (1992) y Dawe (1983).

1.4. Beneficios del bilingüismo

Las ventajas que obtiene un niño cuando es bilingüe se organizan en cognitivas y sociales (García, 2009:94). Aunque, como afirman Lorenzo, Trujillo y Vez, hubo dudas en su día, actualmente son evidentes que las ventajas del bilingüismo existen (2011:61).

A pesar de ello, su concepción como problema no queda tan lejana.

En 1928 se reunió en Luxemburgo un seminario internacional sobre educación bilingüe, organizada por el Buró internacional de Educación de Ginebra. Sus conclusiones eran claramente desfavorables a la enseñanza bilingüe y pensaban que el niño debía recibir la enseñanza exclusivamente en su lengua materna y la introducción de la L2 no debía introducirse hasta al menos los 12 años, cuando su personalidad estuviera claramente formada. La base científica para estas conclusiones eran los estudios de Saer (Ries *et al.*, 1932).

No siempre se había pensado así. En la Edad Media toda la enseñanza escolar se hacía en latín, pero no era la lengua materna de nadie. Y hasta bien entrada la Edad Moderna la adquisición precoz de la lengua latina formaba parte de los sistemas educativos de toda Europa, de manera que la enseñanza era en buena parte bilingüe.

El cambio se produjo en el S. XIX cuando se popularizó la identificación entre lengua y nación y cuando se generalizó la enseñanza para toda la población. La escuela debía despertar en los ciudadanos una conciencia nacional, y la lengua era la primera piedra del edificio. Al acabar la segunda guerra mundial, el prestigio de la lengua materna como medio de enseñanza conservaba toda su fuerza e incluso se vio reforzada por el apoyo de la UNESCO (1953).

Sanz recuerda que aún en algunas sociedades el bilingüe se ve como una mentalidad, una personalidad y una entidad escindidas (1988:2). Ya fuera por causas innatas o por la experiencia, el menor desarrollo intelectual del bilingüe era un hecho asumido por todos además de un rasgo característico de la mente bilingüe (Hakuta, 1986:33). Baker (1993:190) denomina a esta visión del bilingüismo la *teoría de los globos* y Cummins (1980) el *modelo de competencia subyacente y separada* ya expuestas, donde se presupone que todos tenemos un mismo espacio en el cerebro de manera que si los bilingües tienen dos globos, estos nunca podrán ser tan grandes como el único globo del monolingüe y donde además no existe transferencia entre uno y otro globo. Esta visión popular del bilingüismo está asociada al bajo estatus social del grupo bilingüe (muy expandido por ejemplo en los Estados Unidos). A pesar de que esta manera de pensar resume la investigación en materia de bilingüismo anterior a 1960, aún hoy en día, quedan reminiscencias de la misma y no faltan políticas lingüísticas enfocadas a la transición del uso de una lengua a otra, y no de mantenimiento de una y adquisición de la segunda.

Tradicionalmente se le han venido atribuyendo otras desventajas al bilingüismo. Algunos de los problemas surgidos en su presencia son falsamente asociados (ya sean personales, sociales o de otras índoles). Las posibles reales desventajas suelen ser temporales y sobre todo suelen merecer la pena por las ventajas individuales, cognitivas, culturales, intelectuales y económicas que se desprenden del esfuerzo que le bilingüe realiza (Appel y Muysken, 1996:151).

Entre los problemas que habitualmente se desprende del bilingüismo está la cuestión de la identidad del bilingüe. Desde luego, hay que decir que no todos lo viven como un problema y los que lo hacen, no necesariamente como algo estático e inamovible en el tiempo. Las experiencias e interacciones pueden o no crear la necesidad de evolucionar en un sentido o en otro al bilingüe. Las crisis o conflictos de identidad pueden presentarse en una amplia variedad de situaciones y duraciones. En el caso del bilingüismo aditivo no existe este riesgo. Por el contrario, en los programas bilingües andaluces se pretende un enriquecimiento cultural que revierta en la propia identidad del alumno que esté lejana a cualquier crisis identitaria.

La anomia definida por Baetens (1982:126) como un *sentimiento de desorientación personal, ansiedad y aislamiento social, especialmente presente en los adolescentes bilingües que les lleva a confusión en cuanto a su identidad*, es también otro concepto relacionado con las consecuencias adversas del bilingüismo. Este fenómeno se suele presentar en estadios tardíos de bilingüismo más que en el estado de comienzo del proceso, pues es el adulto el que más problemas tiene en asimilar nuevos modelos de comportamiento propios de la otra cultura/lengua. La anomia es una imposibilidad de resolver problemas fruto de los conflictos que pueden surgir de esas dos lenguas/culturas que está adquiriendo. Afortunadamente se considera un estado temporal, de una duración media de dos años en la vida del bilingüe. Está presente en el bilingüismo sustractivo, pero no suele estarlo en el aditivo. De la misma manera, el bilingüismo integrativo tiene más posibilidades de producir anomia que el instrumental ya que la ansiedad de aprender una lengua con propósitos integrativos puede estar asociada en sentimientos de insatisfacción con su propio grupo socio-cultural.

Los factores socioeconómicos y el estatus de la minoría representante de la lengua, afectan al desarrollo de la anomia. Hay también aspectos psicológicos como la inseguridad, el retraso,... así como características de la personalidad tales como la hostilidad, la ansiedad, la inflexibilidad,... (normalmente relacionados con problemas para la interacción, comunicación y aprendizaje) que juegan importantes papeles en la aparición de la anomia (McCloskey y Schaar, 1965:14).

Los factores sociales también están muy presentes en el fenómeno de la anomia ya que la aculturación completa es muy difícil de conseguir por mucho que lo llegue a desear el individuo. Dicha dificultad suele estar relacionada con las tendencias raciales presentes en la sociedad que suelen derivar en discriminación. Las medidas contra esta situación pasan por un buen programa educativo que promueva el equilibrio bilingüe y bicultural (Baetens, 1982:134), así como un adecuado apoyo por parte de la familia a aceptar y desarrollar dos lenguas y dos culturas.

Otro de los efectos negativos clásicos que se le asocian se relaciona con el desarrollo de la personalidad y las capacidades intelectuales. Es cierto que en los años

50, con los primeros estudios sobre los efectos del bilingüismo, los investigadores le atribuyeron muchos aspectos negativos que se han explicado anteriormente bajo en concepto de semilingüismo (Baetens, 1982:126). El semilingüismo surge en casos de bilingüismo temprano en ciertas poblaciones minoritarias. Parece ser que los factores sociales son los primeros que lo determinan y estos deben ser evaluados antes de tratar los aspectos lingüísticos del mismo (Brent-Palmer, 1979:141 en Baetens, 1982:139). Este autor sugiere que el semilingüismo observado como consecuencia de una oferta bilingüe inadecuada puede ser explicado tanto por el estatus socio-económico como por las relaciones de poder entre los grupos lingüísticos. A partir de los 60 hubo investigaciones que consiguieron desentrañar lo puramente lingüístico de los elementos pedagógicos, sociales y psicológicos y llegaron a conclusiones más positivas sobre los efectos del bilingüismo en general y a una mejor comprensión de por qué el bilingüismo no tiene éxito en algunos casos (Baetens, 1982:126) donde entraría la hipótesis del umbral.

La idoneidad de la edad de comienzo a la exposición a la segunda lengua es un tema cargado de controversia. Algunos arguyen que efectivamente una exposición muy temprana puede causar retraso en la adquisición de las dos lenguas pero que desaparecen en poco tiempo. Tanto Mclaughlin (1978:197) como Titone (1972:161-165) defienden el bilingüismo temprano pero no se muestran convencidos de la causa. La teoría sobre el aprendizaje de la lengua de Lenneberg relacionando la plasticidad del cerebro infantil con respecto al adolescente y el adulto, se muestra insuficiente y piensan que la causa de las ventajas del bilingüismo temprano pudieran ser la facilidad del niño para la interacción social, la desinhibición, la mayor motivación y probablemente la mayor oportunidad de usar la lengua.

Por otro lado, los estudios tienden a mostrar que la afirmación de que el niño tiene mayor habilidad para adquirir una segunda lengua (Mclaughlin, 1978:199) no es necesariamente verdadera, ya que si bien el niño parece adquirir una fonología nativa en ambas lenguas, los mayores parecen avanzar más rápidamente a nivel de complejidad estructural o variedad léxica (Baetens, 1982:140). Parece que los adultos aprenden más rápido que los niños sobre todo en los niveles iniciales, pero que los niños los superan al llegar a un punto determinado y consiguen un mayor nivel de competencia. También los niños de más edad (entre 9 y 12 años) aprenden más rápido que los niños más pequeños (entre 5 y 8 años) (Appel y Muysken, 1996:143). Estos mismos autores afirman que además de los factores biológicos propuestos por Lenneberg hay otros factores como los cognitivos, los afectivos y los sociales que median en la influencia de la edad sobre la adquisición de segundas lenguas. Debido a las diferencias en los niveles de desarrollo cognitivo, los aprendices de distintos grupos de edad pueden emplear estrategias de aprendizaje también distintas que pueden influir sobre sus respectivas habilidades de aprendizaje. Otra de las diferencias se centra en la relación entre el aprendiz y la comunidad de la lengua a adquirir. La

distancia social y psicológica entre uno y otro puede resultarle menor al aprendiz más joven. Finalmente en cuanto a los factores sociales, los hablantes nativos ajustan más el nivel de complejidad de su discurso cuando hablan con niños que cuando lo hacen con adultos y así proporcionan un objeto lingüístico más estimulante para la ASL.

En definitiva, la idea de que el bilingüismo afecta al desarrollo intelectual del niño, a sus habilidades lingüísticas, al logro educativo, al ajuste emocional y/o al funcionamiento cognitivo, va a depender de las circunstancias particulares que rodeen al individuo y que le hagan vivir el fenómeno del bilingüismo de una manera positiva o negativa (Baetens, 1982:141). A este respecto Dodson (1981, en Baetens 1082:144) deduce de sus estudios que una buena implantación del bilingüismo en el sistema educativo no afecta (*tiene un efecto neutro*) sobre el desarrollo del discente.

Precisamente Cummins describe un ejemplo de ello (1979 y 1980) cuando explica que los niños de clase media no parecen acusar efectos perjudiciales cuando en casa se habla un idioma (el mayoritario) y en el colegio otro. Es en el caso contrario en el que niños pertenecientes a un estatus socioeconómico menos favorable y con una lengua familiar perteneciente al grupo minoritario, acceden a la lengua mayoritaria en el colegio, resultando en un programa de submersión y por ende en un caso de bilingüismo sustractivo asociado a otras dificultades (en Baetens, 1982:143). Skutnabb-Kangas se suma a esta idea y explica que los programas de inmersión están destinados a un grupo mayoritario que desea convertirse en bilingüe, que posee una L1 con un alto estatus y no está amenazada, donde existe una gran motivación por parte de los participantes debido a que es opcional, y que las minorías con bajo estatus, al no tener elección y verse obligadas a adquirir la lengua mayoritaria, ve afectada su motivación en la adquisición de la L2 y en el apoyo que las familias le dan (en Baetens, 1982:143).

Otra de las dificultades relacionadas con el bilingüismo está relacionada con la hipótesis del umbral que ya se ha presentado y que puede explicar las diferencias entre ambos grupos. Un bajo umbral de competencia en la L1 puede llevar a un bajo nivel en la L2 y así no permitir los efectos positivos del bilingüismo, ya que tendrá dificultad en acceder a muchos aspectos del currículum a lo largo de su escolarización (deficiencias en las CALP) (en Baetens, 1982:144).

La hipótesis de la interdependencia evolutiva de Cummins puede explicar otro problema: el que tienen los niños que no han desarrollado su L1 a un buen nivel fuera del colegio y se someten a mucha exposición en L2 en el colegio ya que esta puede dificultar el buen desarrollo de la L1 y en consecuencia no estimular adecuadamente los efectos positivos del bilingüismo.

La pérdida lingüística (Appel y Muysken, 1996:65) producida por la presión ambiental en contra de la adquisición de una de las dos lenguas también lo dificulta el bilingüismo, e incluso lo imposibilita (Appel y Muysken, 1996:146). A este respecto, la

hipótesis de Sapir-Wohrf dice que la relación entre lengua y cultura está enraizada en la vida social del bilingüe y no se refleja de forma determinante en los aspectos cognitivos. Por lo tanto, los problemas sociales y emocionales de algunos bilingües no estarán causados por su bilingüismo como fenómeno cognitivo sino por el contexto social (Appel y Muysken, 1996:171).

Otro de los aspectos que ensombrecen los beneficios del bilingüismo está relacionado con las interferencias que los sujetos bilingües pueden experimentar. La primera característica de estos es su capacidad para mantener separados los dos códigos lingüísticos que posee. Además, puede cambiar del uso de uno al otro rápidamente y sin esfuerzo. A esta capacidad se le llama alternancia de códigos (*code-switching*) definida por Hymes como *el uso alternativo de dos o más lenguas, variedades de una lengua o incluso estilos discursivos* (1974:55).

Cuando se hace referencia al uso del bilingüismo sin separación diglósica funcional, se prefiere el término *translanguaging* (García, 2007:xii). Pero la separación no siempre es completa y ocurre a menudo que el bilingüe, al utilizar una lengua, incorpora elementos de la otra. Se llama mezcla de códigos o *code-mixing* a estas interferencias. Bokamba lo define como

la yuxtaposición de diferentes unidades lingüísticas, tales como afijos, palabras, oraciones y cláusulas, que se ponen en juego a partir de una actividad cooperativa en la que los sujetos participantes en la comunicación deben reconciliar lo que oyen con lo que pueden llegar a comprender a fin de inferir el significado (1989:278).

Si bien la alternancia de códigos es consustancial al bilingüismo, el *code-mixing* es propio de un bilingüismo limitado o defectuoso (García, 2007).

Siguiendo a Lorenzo, Trujillo y Vez, lo que comienza con mezcla de códigos termina desarrollándose en una alternancia de lenguas ya que *la elección de la lengua no es algo arbitrario sino un fenómeno inconsciente gobernado por un conjunto de factores no predecibles* (2011:73). Así, el plurilingüe va asumiendo las consecuencias de estas *imperfecciones* en la comunicación y en su relación con los interlocutores, pero que a la vez están en la base de las ventajas cognitivas relacionadas con la mayor creatividad del bilingüe/plurilingüe que se tratan más adelante.

En definitiva, la interferencia entre la primera y las segundas lenguas es un fenómeno omnipresente e inevitable en la adquisición de segundas lenguas (Mclaughlin, 1978:203). Estas han sido clasificadas en los siguientes tipos: fonéticas y prosódicas, ortográficas, léxicas y semánticas, morfosintácticas y gramaticales.

De la generalización de las interferencias en una lengua debido a la situación de inferioridad numérica, social o cultural, de la colectividad que la habla puede surgir

hasta su desaparición y sustitución por la lengua fuerte mayoritaria; y ante esta situación, la actitud defensiva lleva a producir una nueva lengua, simplificada, llamada *pidgin* o *créole* (Siguán, 2001:186).

En otro sentido, pero también relacionada con la relación diglósica entre lenguas surge la *esquizoglosia* de Haugen (1962 en Baetens, 1982:129) que es la preocupación del hablante por su discurso y la toma de conciencia del inadecuado uso de la lengua, es decir que consiste en no tener un dominio nativo de los aspectos puramente lingüísticos de la L2 lo que le supone un agravio. Hagen fue uno de los primeros en poner en relación la diglosia con las relaciones de poder y considerarla como el resultado de la presión por imponer una lengua única en un espacio donde coinciden varias. Y por eso habló de esquizoglosia, aludiendo a una escisión social por razones lingüísticas.

Afortunadamente, como se avanzaba, a lo largo de la historia ha habido un cambio progresivo de opinión generalizado que ha evolucionado de consideraciones mayoritariamente negativas del bilingüismo hacia otras más actuales contundentemente positivas.

Desde el final de la II Guerra Mundial se advierten signos en otra dirección promovidos por diversas experiencias pero con un impulso principal de parte de la iniciativa canadiense. Peal y Lambert cambian la tendencia de este pensamiento a partir de su estudio en 1962 en el que estudiaron el desarrollo cognitivo de los niños de Saint Lambert¹ en Montreal aportando evidencias de que los bilingües superaban en algunos tests a los monolingües. Con ello establecen un hito en este campo a partir del cual se han sucedido toda una variedad de estudios sobre las ventajas cognitivas que se derivan de la experiencia bilingüe: mayor flexibilidad mental que el monolingüe, mayor capacidad para formar conceptos y un conjunto más diversificado de habilidades mentales (Hakuta, 1986:20). Anteriores a ellos están los estudios de Ronjat (1913) y Leopold (1939-1949) con conclusiones en la misma dirección.

La justificación del infra-rendimiento del bilingüe es normalmente incorrecta. Como asegura Baker (1993:279) cuando dos lenguas se desarrollan bien, el bilingüismo tiende a producir ventajas cognitivas más que desventajas. Solo cuando las dos lenguas del niño están pobremente desarrolladas, puede atribuirse la culpa al bilingüismo y en

¹ La idea que movía la iniciativa era el convencimiento de que solo con una manera instrumental de utilizar el francés, los alumnos llegarían a habituarse a hablar esta lengua sin que por otra parte esta adquisición pusiese en peligro ni sus conocimientos ni sus progresos en inglés. Los resultados fueron totalmente satisfactorios ya que no solo se consiguieron los objetivos previstos sino que además se pudo demostrar que los alumnos educados en otra lengua conseguían resultados escolares perfectamente comparables, y en algunos casos mejores, que sus compañeros educados en escuelas en inglés. De esta forma demostraron esta enseñanza en L2 no perjudicaba al desarrollo intelectual de los alumnos sino que el desarrollo era perfectamente normal e incluso mejores en ciertos aspectos de la actividad intelectual que exigían mayor flexibilidad (Lambert y Tucker, 1972).

realidad no directamente a él sino a las circunstancias iniciales que crean lenguas subdesarrolladas.

Ortí (1988:41) recuerda que otros estudios han intentado delimitar mejor los parámetros implicados en la ventaja cognitiva del bilingüe después de Peal y Lambert (1962): Balkan (1970), Cummins y Gulutsan (1974), Liedke y Nelson (1968) y Bain (1975).

Previamente, Vigotsky explicó que ser capaz de expresar el mismo pensamiento en diferentes idiomas lleva a los bilingües a ser más conscientes de las operaciones lingüísticas (1962 en Byalistok, 2004:579) o lo que es lo mismo, estos desarrollan una mayor conciencia metalingüística. Numerosos estudios demuestran que los multilingües gozan de esta mayor conciencia metalingüística y que la desarrollan a edad más temprana que los monolingües (Ianco-Worrall, 1972; Ben-Zeev, 1977; Díaz, 1985; Thomas, 1988; Galambos y Doldin-Meadow, 1990; Bialystok, 1991; Yellan, Poland y Mercury, 1993 en Sanz 1999:20).

Vigotsky también explicó que los niños bilingües tienen dos maneras de describir el mundo y por lo tanto tienen percepciones e interpretaciones más flexibles que los no bilingües. A esta habilidad se le ha denominado pensamiento creativo o divergente (García, 2009:96; Marsh, 2009:3) y definitivamente se establece que

los niños bilingües o plurilingües son más flexibles y creativos en su pensamiento y más capaces de imaginar soluciones alternativas (...), trascender las fronteras de las palabras y establecer una mayor variedad de conexiones y significados siempre que sus diferentes lenguas estén bien desarrolladas (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011:68).

A partir de los estudios de Balkan (1970), Anisfeld (1964) y Torrance *et al.* (1970), Ben-Zeev (1972, 1974, 1975, 1976), Yela (1975) y Ortí (1988:47) también parece deducirse que una de las características de los sujetos bilingües es su mayor flexibilidad cognitiva, entendida como estrategia de respuesta de estos sujetos y que se concreta en una mayor atención a la estructura global y una mayor facilidad para reorganizar el material. En la misma dirección, Ramsey (1980, en Sanz 1991:32) también se suma a la consideración de que la experiencia de aprender otra lengua genera una mayor creatividad y flexibilidad. Se basa en que los multilingües muestran mejor disposición para aprender una lengua, tienen el instinto más desarrollado de cómo afrontar la tarea, están dispuestos a arriesgarse y buscan más fuentes de donde obtener input.

En definitiva, la mayor parte de los hallazgos de la investigación sugiere que los bilingües son superiores a los monolingües en lo que a pensamiento divergente o creativo se refiere (Baker, 1988 en Baker, 1993:173). La hipótesis que asocia pensamiento creativo y bilingüismo dice que *la propiedad de dos o más lenguas puede*

umentar la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración en el pensamiento. A este respecto, Ortí (1988:42) después de considerar numerosos estudios (Okoh, 1989; Ekstrand, 1980; Torrance, Gowan, Wu, Aliotti, 1970; Ben-Zeev, 1977; Scott, 1973; Carriger, 1974; Cummins y Gulutsan, 1974) resume que las ventajas cognitivas ligadas al desarrollo bilingüe parecen indicar que éstas se encuentran al nivel de las tareas creativas y que por su experiencia en el lenguaje, el niño bilingüe desarrollaría una creatividad mayor comparado con su homólogo monolingüe.

García (2009) también apunta en los bilingües una mayor sensibilidad comunicativa que les viene de una mayor práctica valorando situaciones donde están implicadas más de una lengua. También se justifica tal sensibilidad porque son mejores para percibir el contenido de un mensaje y tienen más en cuenta las necesidades de los oyentes (Abdelilah-Bauer, 2007:37).

Esta autora también se hace eco de que los bilingües son más competentes aprendiendo otras lenguas que los monolingües. A este respecto, Wolff (2010:177-190) explica que en principio, las personas multilingües, ya hablen dos o más lenguas, son mejores aprendices de lenguas extranjeras que los monolingües en ámbitos de aprendizaje escolar. La razón para tal hecho es que desarrollan un mayor grado de conciencia lingüística y de conciencia de adquisición lingüística. Al mismo tiempo, no obstante, sostiene la idea de que no se está sacando suficiente provecho de este potencial del que dispone un amplio sector de la población.

No es la variable social (nivel socioeconómico), sino la lingüística (habilidad lectora en la L2) la que se relaciona con la superior habilidad para aprender otras lenguas (Swain, Lapkin, Rowen y Hart, 1990 en Sanz, 1990:15). El mismo estudio demuestra que es errónea la tendencia popular a pensar que la alfabetización en la L1 retrasa la alfabetización en la L2, así como que los niños no deberían recibir instrucción en una L2 o L3 hasta que no demuestren un nivel muy elevado de conocimientos en la L1. La alfabetización en las lenguas y no la habilidad de hablar en dos lenguas, es la clave para explicar las ventajas cognitivas del bilingüismo, incluida la facilidad para aprender una L3 (Sanz, 1999:16).

Quizás sea porque parece indiscutible que los bilingües posean una mayor facilidad de aprender otras lenguas con respecto a los monolingües, que no abundan los estudios que lo certifiquen de manera científica. Uno de ellos, el de Swain, Lapkin, Rowen y Hart (1990) demuestra que es errónea la tendencia popular a pensar que los niños no deberían recibir instrucción en una L2 o L3 hasta que no muestren un elevado nivel de conocimientos en la lengua mayoritaria. El estudio de Cenoz y Valencia (1994) también extiende los beneficios de la L1 y la L2 a la L3. La hipótesis del umbral y la de la interdependencia de Cummins antes presentadas (1976, 1979, 1981) ayudan a explicar estos resultados a los autores. Otros estudios (González, 1997) también

concluyen que la experiencia lingüística de los bilingües es una influencia positiva en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Por otro lado, Sanz (1999:19) establece que el poder de la alfabetización es absoluto pues las ventajas en la adquisición de una L3 no vienen dadas por la capacidad de hablar dos lenguas sino por la alfabetización en ambas. Y a este respecto Thomas (1988) defiende que aquellos bilingües que han aprendido la L2 en las aulas demuestran mayor capacidad de aprendizaje de una L3 en comparación con los bilingües que no han recibido enseñanza formal en la L2 y que no han estado expuestos a explicaciones gramaticales (en Sanz, 1999:21).

Otra de las ventajas del bilingüismo (McLaughlin, 1989 en Sanz, 1999:22; Nation y McLaughlin, 1986:51; Klein, 1995 en Sanz, 1999:27; Skehan, 1989:124) es que la experiencia lingüística previa promueve la automatización de habilidades básicas necesarias para el proceso de la información en una nueva lengua. Al automatizarse, las lenguas requieren menos espacio en la memoria operativa y dejan espacio libre para otros procesos (Harrington y Sawyer, 1999; Harrington, 1992; Geva y Ryan, 1993 en Sanz, 1999:23). Es una transición de procesos controlados a automáticos. De esta manera relaciona experiencia lingüística, conciencia metalingüística, control y automatización. Además el desarrollo de estrategias para reestructurar el *input* es una consecuencia del análisis metalingüístico. Los aprendices lo hacen en categorías que posibilitan un más fácil acceso y un establecimiento de relaciones con otras unidades de información, simplificando el proceso de *input* nuevo. Es decir, los bilingües emplean estrategias que les permiten seleccionar la información más relevante de entre todos los estímulos que les llegan. Esta selección agiliza el proceso de información dejando espacio libre para almacenamiento en la memoria operativa, con lo que el *intake*, referido a la cantidad de habla que la persona puede procesar porque es comprensible (Arnau, 1992), aumenta.

Por todo ello, los individuos multilingües son procesadores de información más eficientes que los monolingües. Y en el razonamiento abstracto también existen trabajos que demuestran la superioridad de los bilingües como los de Leopold (1939-1949), Ianco-Worrall (1972) y Lambert, Tucker y D'Anglejan (1973).

Los alumnos de las secciones bilingües, puesto que acceden a todas estas ventajas cognitivas independientemente del idioma que aprendan, se encuentran en una situación que debería ser deseable por todas las familias. El enfoque AICLE implementado en ellas influye en el desarrollo cognitivo del alumno siendo necesario para ellos *esforzarse menos en las actividades de clase* (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011:66).

Además de estas, y ya dentro de las ventajas sociales, según la lengua de que se trate se obtienen beneficios socioeconómicos pues el dominio de una lengua puede

considerarse en términos de capital (García y Othegui, 1994:100). Por ejemplo son muy conocidos los beneficios que en este punto tiene la lengua inglesa en todo el mundo o el incremento del valor de hablar el chino mandarín (García, 2009:97). A este respecto, más adelante en el capítulo dedicado a la lengua francesa en el mundo se presentará el valor que hoy en día tiene el francés para los alumnos de las secciones.

La habilidad de comunicar en un mundo global como el nuestro se convierte en otra de las ventajas sociales que apunta García. Puesto que la tecnología ha hecho que el mundo sea más pequeño y que permite interacciones globales de forma fácil, el conocimiento de lenguas agiliza esta posibilidad. Pero no solo el conocimiento de lenguas es importante. También lo es familiarizarse con otros códigos y tipos de discurso. Esto, denominado *translenguaje* se ha convertido en algo esencial para participar de las interacciones que caracterizan al mundo actual (2009:99):

It is important to be able to read in one language and speak in another, or viceversa. It is also important to be able to switch between codes, to translate, to be able to mix and choose appropriate norms.

Por último, ser bilingüe implica ser más consciente de todas las culturas con las que se entra en contacto porque al hacerlo compara con la propia. Es lo que Skutnabb-Kangas (1987) denomina competencia cultural y que luego el MCERL incluye dentro de la competencia comunicativa:

Bilingualism enables individuals to become aware of differences in culture, as well as to construct their own hybrid culture that enables them to negotiate both cultural systems.

Baker y Prys Jones (1998:6-8) resumen las ventajas del bilingüe sobre el monolingüe como sigue: (i) de entre las ventajas comunicativas, la capacidad de establecer relaciones más sutiles y de mayor calidad con los hablantes de ambas lenguas así como estrechar lazos con ambas comunidades lingüísticas lo que supone tener acceso a una mayor variedad de personas que el monolingüe. Asimismo, si el bilingüe procede de familias de diferente lengua, les permite mantener el contacto con ambas ramas de sus orígenes. En el mismo sentido, y debido a que la lengua suele constituir una barrera entre naciones o grupos étnicos dificultando la comunicación entre los mismos, el respeto mutuo y las buenas relaciones, el bilingüe tiene el potencial de luchar por eliminar dichas barreras. De la mejor comprensión de dos lenguas y por ende de dos culturas, el bilingüe desarrolla una mayor sensibilidad hacia el oyente. Son por tanto más empáticos; (ii) de entre las ventajas culturales, destaca la pertenencia del bilingüe a dos mundos, a la experiencia de dos culturas. Por lo tanto, el bilingüe puede participar activamente en ambos mundos, mientras que el monolingüe, aunque pueda tener acceso a ambas culturas, las observa desde fuera, lo que conlleva una actitud pasiva. El ser bilingüe también tiene ventajas económicas potenciales,

como ya se han señalado, puesto que el mercado laboral es cada vez más global y multinacional y el currículum del bilingüe está más adaptado a las nuevas necesidades del mercado de trabajo; (iii) y por último, los beneficios cognitivos van desde un mayor pensamiento creativo a una mayor rapidez en el desarrollo cognitivo y una mayor sensibilidad en la comunicación. A esto hay que sumar una mayor conciencia del lenguaje y mayor fluidez y flexibilidad de pensamiento.

En relación con la edad de adquisición de la lengua, en general se acepta que el bilingüismo temprano tiene ventajas sobre el tardío. Entre las consideraciones a su favor y en comparación con el tardío, Titone (1972:93-138) afirma que la motivación para comunicar es muy alta en niños pequeños que además de disfrutar jugando con la lengua, están más desinhibidos que los mayores y tienen una mayor sensibilidad hacia los sonidos. Por otro lado, no existen pruebas contundentes de que el bilingüismo temprano tenga efectos culturales negativos siempre y cuando ambas culturas no se presenten como conflictivas. Si bien es cierto que a veces esto no es fácil en ciertas condiciones sociales, también lo es que no por eso se puede considerar como un problema implícito en el fenómeno de bilingüismo. Por otro lado, a nivel lingüístico, el bilingüe temprano puede tener un nivel de vocabulario más bajo que el monolingüe, efecto que se aprecia cuando se consideran ambas lenguas por separado. Cuando se consideran juntas, teniendo en cuenta el *léxico total* del niño/a bilingüe, se observa que es mayor que el del monolingüe (Doyle *et al.*, 1977:28).

Otro autor que ha estudiado a fondo las ventajas del bilingüe temprano sobre el tardío es Genesee (1978, en Baetens, 1982:29). Sin embargo, como apunta Swain (1981, en Baetens, 1982:29), el aprendiz mayor tiene algunas ventajas sobre el menor como la comprensión lectora debido a su mayor madurez cognitiva, mayor capacidad de abstracción así como un mayor conocimiento del mundo que puede transferir a la L2.

En conjunto, estas propuestas de beneficios del bilingüismo aducen tres tipos de razones: la primera que al tener que adquirir dos códigos y al pasar con frecuencia de uno a otro, aumenta su flexibilidad intelectual; segundo, el poseer dos códigos distintos para entender una misma realidad aumenta su conciencia metalingüística y su capacidad para profundizar en el conocimiento; y tercero, la familiaridad con las dos culturas implicadas por las dos lenguas, le permite una mayor amplitud de miras y una mayor capacidad de objetivación (Siguán, 2001:122).

En el aprendizaje de una L2 hay rasgos universales (el orden y los procesos de adquisición) y rasgos particulares (la eficacia del proceso de adquisición, es decir, la velocidad a la que se aprende la L2 y el nivel máximo de adquisición obtenido). Los primeros caracterizan la adquisición de la lengua de todos los individuos mientras que los segundos varían y pueden estar influenciados por factores externos (contexto de aprendizaje, variables socioeconómicas, naturaleza del input,...) e internos (aptitud,

motivación, lengua materna, edad, personalidad,...). Esta idea recopilada por Sanz (1999:10) a partir del consenso de lingüistas aplicados como Larsen-Freeman, Long y Ellis, le permite lanzar la hipótesis de que no hay diferencias en la ruta de adquisición de una lengua extranjera de los bilingües y los monolingües pero sí una mayor velocidad y un aprendizaje más completo de los primeros sobre los segundos (Sanz, 1999:11). A esto hay que añadir una actitud más positiva hacia los hablantes de la L2 por parte de los bilingües (Sanz, 1999:7).

En las secciones bilingües andaluzas participamos de la mirada amplia y positiva hacia los efectos del bilingüismo. Los que participamos en su desarrollo no siempre somos conscientes de ellos ni de los posibles efectos adversos de una implantación deficiente. En la segunda parte de esta tesis se tendrá la oportunidad de valorar la potente intuición que preside la práctica docente y las decisiones que la comunidad educativa toma con respecto a la adquisición de lenguas del alumnado.

Para que estos beneficios se desarrollen más o menos en el bilingüe, hay algunos factores de influencia que se abordan en el siguiente epígrafe.

1.5. Factores de influencia

Para disfrutar de las ventajas sociales y cognitivas del bilingüismo, García organiza una serie de factores de influencia en función de los cuales los efectos se maximizarán o minimizarán. Estos están agrupados en factores sociales y factores lingüísticos.

1.5.1. Factores Sociales

a) Estatus socioeconómico

El estatus socioeconómico es clave en el acceso a las ventajas del bilingüismo no tanto porque tenga que ver directamente con el desarrollo intelectual del individuo sino porque es el responsable directo de las oportunidades de acceso a ese desarrollo.

El peso de la variable socioeconómica es un factor decisivo en el éxito educativo y por ende en los niveles de competencia lingüística (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011:162).

Este estudio pretende recopilar datos sobre esta dimensión. El Índice Socioeconómico y Cultural (ISC) es de un alto significado ya que se ha demostrado la influencia que tiene este indicador en los resultados de los rendimientos escolares. El factor económico y cultural del contexto familiar del alumnado incide de forma manifiesta en aspectos sociales pero también en los educativos. En particular, la situación social, económica y cultural de las familias y la composición social del centro

al que asiste el alumnado tienen una clara incidencia sobre los logros escolares, que incluso puede ser más importante que la atribuida al currículo escolar o a los recursos disponibles. En total, se trata de 10 variables que de forma reiterada han resultado estar asociadas al nivel de competencia que alcanza el alumnado:

V1. Estatus ocupacional más elevado para el padre y la madre.

V2. Disponibilidad de ordenador en casa.

V3. Disponibilidad de conexión a Internet en casa.

V4. Disponibilidad de TV digital, por cable o vía satélite.

V5. Nivel de estudios más elevado para el padre y la madre.

V6. Disponibilidad de sitio adecuado para estudiar en casa.

V7. Disponibilidad de mesa de estudio.

V8. Libros de consulta y de apoyo escolar (enciclopedias, diccionarios).

V9. Número de libros en el domicilio familiar.

V10. Número de libros infantiles/juveniles en el domicilio familiar (Consejería de Educación, 2009).

b) Supremacía y poder

El tipo de bilingüismo al que se tiene acceso también está determinado por los grupos que ejercen el poder. Los grupos dominantes suelen plantearlo como una opción que enriquece y nunca sustituye la lengua principal. En estos casos, el bilingüismo tiene acceso a buenas condiciones para la suma de beneficios. Sin embargo, los grupos no dominantes suelen exponerse a los aspectos menos beneficiosos de este, como la pérdida de una lengua, porque el bilingüismo se convierte en una necesidad y no en una opción.

El caso andaluz forma parte del primer grupo pero en general, la posición Europea ante el tema es tan integradora y de respeto al patrimonio lingüístico que está lejos de favorecer el segundo caso, posicionándose desde nuestro punto de vista en una actitud honorable, respetuosa y responsable ante las devastadoras consecuencias de otros tipos de aplicaciones del poder.

c) Género

En cuanto al género, mujeres y hombres parecen tener prácticas comunicativas diferentes. A pesar de que es un fenómeno complejo donde operan muchas variables hay algunos autores que justifican algunas diferencias que relacionan el sexo y el bilingüismo.

Por ejemplo según Lantoff las mujeres parecen ser más indecisas a hablar por lo que parecen tener menos oportunidades de desarrollar su bilingüismo que los hombres (1973 en García, 2009:105).

Norton por otro lado apunta a que las diferencias de género en lo que respecta a las oportunidades de uso de la lengua sitúan a las mujeres en inferioridad con respecto a los hombres y por lo tanto con menores posibilidades de desarrollar su bilingüismo (2000 en García 2009:105).

Sin embargo, Hassani (2001) señala que las mujeres marroquíes inmigrantes en Bélgica tienen un mayor desarrollo bilingüe que los hombres. Esto, así como el hecho de que la presencia de chicas en las instituciones bilingües centroeuropeas es mayor que el de chicos, reflejan todavía la complejidad del tema.

García considera otros aspectos que dentro de los factores sociales que más afectan al bilingüismo al que tienen acceso los alumnos que forman parte de este estudio, no parecen tener tanto peso como los ya destacados: el origen étnico, la raza, la nacionalidad y la inmigración y la identidad.

1.5.2. Factores lingüísticos

a) Umbral

Tal y como se refirió previamente al explicar la hipótesis del umbral de Cummins, el umbral es un factor determinante pues solo se tendrá acceso a los beneficios del bilingüismo si se supera un segundo nivel de competencia que implica usar ambas lenguas de forma compleja y que también incluya la alfabetización. Está estrechamente relacionado con la competencia común subyacente del bilingüe ya que solo podrá disfrutar de las competencias adquiridas en otra lengua para transferirla a otras cuando alcance cierto nivel en la L2.

b) Jerarquías de la lengua

Unas lenguas son más dominantes que otras. El francés en el entorno andaluz es comparado constantemente con la lengua inglesa que es considerada por la comunidad educativa en general, y de hecho por la literatura, como más poderosa.

Efectivamente, el prestigio de la L2 tiene mucho que ver en el desarrollo del bilingüismo pues las lenguas más prestigiosas tienen más probabilidades de ser adquiridas que otras. A este respecto, y como se tratará en el capítulo dedicado a la lengua francesa de forma más detenida, el francés cuenta con la suficiente presencia en el mundo como para constituir un beneficio para sus hablantes si bien el inglés o el chino son lenguas actualmente más poderosas.

Conclusión

En definitiva, el problema de una definición del bilingüismo basada en el grado de competencia lingüística parece irresoluble dada la enorme cantidad de variables

influyentes. Como bien argumenta Baker (1993:34), la definición de bilingüismo dependerá del propósito de la definición y en consecuencia la clasificación de una persona como bilingüe dependerá del propósito de la misma. De hecho, todos los términos relacionados con el bilingüismo son problemáticos porque suelen suscitar comparaciones y de ahí imprecisiones fruto de los abundantes puntos de referencia implicados.

Por ese motivo, esta tesis se hace eco de la opinión de Mackey (1956:1) y concluye como él, que si se quiere estudiar el fenómeno del bilingüismo, se habrá de considerar como un fenómeno relativo, huyendo de generalidades que reducen el término al dominio igual de dos lenguas, evitando los conceptos absolutos y reconociéndolo como un conjunto de características ligadas las unas a las otras, presentando variaciones de grado. Baetens, haciendo un último intento de definición que tenga en cuenta las máximas características y variedades posibles, propone el punto de vista de Beziens y Van Overbeke (1968, 133 en Baetens, 1982:31) para los que el bilingüismo es un doble medio de comunicación eficaz necesario o facultativo, entre dos o varios *mundos* diferentes que se ayuda de dos sistemas lingüísticos.

Bilingüismo. Una palabra cargada de matices y cargada de historia: la de la humanidad, la de las miles de lenguas en constante interacción. En el bilingüismo perviven la historia de la convivencia de las lenguas y su papel en nuestra evolución como seres humanos. Bilingüismo: fuente de riqueza y de intercambio, históricamente en segundo plano, testigo omnipresente en los grandes hitos de la historia.

“Prácticamente nadie que quisiera verdaderamente aprender una lengua y esté de alguna manera en contacto con ella, deja de hacerlo” (M. Dejuán Espinet)

2. EL BILINGÜISMO EN EL MARCO DE LOS ENFOQUES Y MÉTODOS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Introducción

Este capítulo a modo de transición entre el bilingüismo y el bilingüismo educativo, trata de hacer una revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje que afectan a la educación bilingüe. Los enfoques y metodologías del aprendizaje de lenguas que servirán para situar las aportaciones que desde estos se han hecho a la enseñanza bilingüe se establecen a modo de prólogo del siguiente capítulo donde se tratan los aspectos más concretos del bilingüismo educativo andaluz en relación con la organización escolar, curricular y las otras opciones metodológicas por las que se apuesta.

La revisión de las teorías generales de enseñanza y aprendizaje y las relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras ofrecerá una panorámica de las aportaciones de estas al bilingüismo educativo. Un repaso de la contribución de los diferentes enfoques metodológicos a este campo junto con los factores que los determinan cierra el capítulo.

2.1. Teorías generales de enseñanza-aprendizaje en la educación bilingüe

A lo largo de la historia, las sociedades han querido perpetuar la transmisión de su cultura. Mediante la educación han pretendido facilitar ese proceso de transmisión de saber y la didáctica ha valorado los distintos modos de estimular y favorecer ese desarrollo en el alumno.

Entre las primeras teorías que se aventuraron en la explicación del proceso de aprendizaje están las conductistas que en sus diferentes versiones tienen en común el estímulo-respuesta en la base de la explicación de la conducta humana.

La idea prioritaria de que la conducta observable era la prueba de que el aprendizaje se había producido, tuvo consecuencias en una forma de enseñar que buscaba estimular conductas observables, medibles y cuantificables. La consecución de estos objetivos operativos pasa por un alto grado de control por parte del profesor. En la situación de aprendizaje el alumno debe limitarse a seguir las instrucciones pues el profesor es quien mejor conoce el currículo y el que detallará y secuenciará una amplia

metodología para conseguir el desarrollo óptimo de las destrezas. Esta teoría implica una concepción del alumno homogéneo, estereotipado y pasivo (Gimeno, 1982:162).

A mediados del siglo XX, con la revolución tecnológica de la década de los 50, surge una nueva corriente centrada en el hombre como procesador de información. Las teorías cognitivas del aprendizaje también tuvieron su base en la psicología y se diferenciaban del conductismo en que estas no se ocupaban de la conducta observable sino de las estructuras mentales internas y de cómo la información era recibida, organizada y almacenada. Desde este nuevo punto de vista el aprendizaje resulta cuando la información es almacenada en la memoria de una manera organizada y significativa y la conducta se explica mediante procesos mentales. Por esta razón el cognitivismo centra su estudio en los procesos cognitivos estableciendo que es la mente la que domina a la persona y no los factores externos (Gadea y Sánchez, 2008:41).

Más adelante, las aportaciones de la psicología genético-cognitiva al aprendizaje postulan que las estructuras cognitivas son estructuras innatas que regulan la relación con el medio. Así, estas condicionan el aprendizaje y a su vez el aprendizaje las modela y transforma, lo que permite aprendizajes de mayor riqueza y complejidad. Estas estructuras son el resultado de procesos genéticos que se construyen en procesos de intercambio con el medio, de donde le viene el sobrenombre de constructivismo genético. Este proceso de construcción viene explicado por dos movimientos: la asimilación y la acomodación, ambos movimientos compensadores entre el equilibrio interno y el medio.

El nivel de competencia es otro concepto clave de esta variante cognitiva. Por él, Piaget entiende el grado de sensibilidad específica a determinados aspectos del medio que se le supone al individuo fruto de aprendizajes previos. Las conclusiones que se derivan de estos planteamientos son claves en la implementación de algunos de los modelos de educación bilingüe que se presentan en el siguiente capítulo incluido el que se fomenta desde el Plan de Fomento del Plurilingüismo. Estas se resumen en el carácter constructivo y dialéctico de todo el proceso de desarrollo individual², la enorme significación que para el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores tiene la actividad del alumno³, el espacio central que ocupa el lenguaje como instrumento insustituible de las operaciones intelectuales más complejas⁴, la importancia del conflicto cognitivo para provocar el desarrollo del alumno⁵, la

² El conocimiento y el comportamiento son el resultado de procesos de construcción subjetiva en los intercambios cotidianos con el medio circundante.

³ Desde las actividades sensomotrices de discriminación y manipulación de objetos, hasta las complejas operaciones formales.

⁴ Los niveles superiores del pensamiento exigen un instrumento de expresión, siendo la carencia de él un hándicap para el ejercicio del pensamiento formal.

⁵ El niño progresa cuestionando sus anteriores construcciones o esquemas cognitivos con los que entendía la realidad. Su interpretación necesariamente limitada y restringida de la realidad, crea

importancia de la cooperación para el desarrollo de las estructuras cognitivas⁶, la distinción y la vinculación entre desarrollo y aprendizaje⁷ y la estrecha vinculación de las dimensiones estructural y afectiva de la conducta⁸.

El constructivismo se desprende de esta amplia base y de las aportaciones de Vigotsky⁹. Supone que el conocimiento es una construcción mental propia que surge de las comprensiones logradas por el sujeto que aprende y resultado de la actividad cognitiva de este (Barreto, 2006:15). Desde el punto de vista constructivista la realidad es, por tanto, múltiple, socialmente constituida y donde el sujeto es un agente activo que con la ayuda de mediadores establece relaciones entre su bagaje cultural y la nueva información (Guba y Lincoln en Barreto, 2006:16). En la situación de aprendizaje el profesor sería un mediador, un facilitador que pondría al alcance del alumno instrumentos que le permitan crear su propio conocimiento del mundo a partir de los conocimientos previos sobre el tema de estudio. Así se consigue que las ideas se modifiquen y se produzca el aprendizaje.

esquemas de pensamiento necesariamente deficientes por parciales y limitados. El progreso requiere el conflicto cognitivo, la percepción de la discrepancia entre sus esquemas y la realidad. El conflicto cognitivo puede ser perturbador e inhibidor del desarrollo solamente cuando desde fuera se convierte en conflicto afectivo, cuando se vinculan posiciones cognitivas afectivas (opiniones de padres, profesores,...) y se exige que el niño elija vínculos afectivos cuando solo debería estar contrastando y seleccionando representaciones cognitivas.

⁶ Los intercambios de opiniones, la comunicación de diferentes puntos de vista, es una condición necesaria para superar el egocentrismo del conocimiento infantil y permitir la descentración que exige la conquista de la objetividad.

⁷ No todo aprendizaje provoca desarrollo. Es necesario atender la integración de las adquisiciones, el perfeccionamiento y transformación progresiva de las estructuras cognitivas. La acumulación de informaciones fragmentarias puede no configurar esquemas operativos de conocimiento e incluso en algunas ocasiones convertirse en obstáculos al desarrollo del pensamiento. El aprendizaje hace referencia a conocimientos particulares, mientras que el pensamiento y la inteligencia son instrumentos generales de conocimiento, interpretación o intervención.

⁸ “No existe estructura alguna (cognición) sin un elemento activador (motivación) y viceversa. La motivación está siempre conectada con un nivel estructural (cognoscitivo) determinado” (Piaget, 1970).

⁹ La aportación de la psicología dialéctica y Vigotsky como principal exponente es la ZDP (zona de desarrollo próximo) basada en la relación entre las habilidades actuales y el potencial. El desempeño actual de un niño, lo que puede hacer, constituye el nivel basal y el nivel de desarrollo real. El nivel al que podría llegar con la guía y apoyo adecuados estaría en el otro extremo y se denominaría el nivel de desarrollo potencial. La distancia entre un nivel y el otro es la ZDP⁹. Esta ZDP es crucial pues representa el eje de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo⁹. Para la psicología soviética hay otro punto clave relacionado con la formación de estructuras formales de la mente y es la apropiación del bagaje cultural producto de la evolución histórica de la humanidad que se transmite en la relación educativa, resaltando así el valor de la instrucción, la transmisión educativa y la actividad tutorizada más que la actividad experimental del niño por sí solo⁹. Por esto la escuela soviética concede una importancia crucial al desarrollo del lenguaje, puesto que la palabra es el instrumento más rico para la transmisión de la experiencia histórica de la humanidad. De igual forma la idea del potente significado social de las experiencias de aprendizaje del niño resulta clave. Más allá de conectar con el aspecto meramente físico de los objetos presentes en las interacciones (forma, color, volumen,...) consideran que además entra en contacto con la funcionalidad social y con la intencionalidad social que subyace a su construcción por lo que consecuentemente la escuela debe cuidar, depurar y organizar el acceso a ello (Gimeno, 1992: 13).

Para Piaget, relevante exponente de esta teoría, el proceso de aprendizaje es dinámico, participativo y activo. Cuando el alumno consigue relacionar la información nueva con la que ya posee se produce un aprendizaje que Ausubel denominó significativo¹⁰ (Moreno y Orozco-Moret, 2009:6). Desde la perspectiva constructivista hay algo más que define el aprendizaje. Este se produce interaccionando con el medio, es decir, a partir de la acción por la que el sujeto que aprende establece relaciones con el mundo y con los otros. El profesor mediador tiene la tarea de crear situaciones de aprendizaje para que el alumno construya su propio conocimiento constituyendo en la base un aprendizaje por descubrimiento como señala Bruner. La escuela soviética añade a las características de esta interacción con el medio un aspecto significativo para la educación bilingüe. Considera que esta conlleva la participación en procesos, generalmente grupales, de búsqueda cooperativa, de intercambio de ideas y de ayuda en el aprendizaje, implicados en la adquisición de la riqueza cultural de la humanidad.

A partir de estas teorías hoy en día clásicas, se pueden comprender las que se consideran más relevantes en la actualidad y que contienen rasgos de ellas en opinión de Lorenzo y Pla (2001).

- a) Enseñar y aprender para comprender de Perkins y Unger desde la perspectiva constructivista y reflexiva.
- b) Entornos de aprendizaje abiertos de Hannafin y Land entre otros, en el que se aplica el pensamiento divergente al tratamiento de temáticas no estructuradas o que admitan distintos enfoques. Las TIC y el diseño curricular no lineal

¹⁰ La importancia didáctica de las aportaciones de Ausubel es extraordinaria no solo por sus conclusiones sino porque su objeto de investigación ha sido el aprendizaje significativo de materiales verbalmente recibidos.

Ausubel distingue dos dimensiones en la significatividad potencial del material de aprendizaje:

- a) Significatividad lógica para referirse a la coherencia en la estructura interna del material y la secuencia lógica de los procesos.
- b) Significatividad psicológica para referirse a que los contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva del que aprende (Gimeno, 1992:9).

Esta potencialidad significativa del material junto con la disposición positiva del individuo que aprende (componente motivacional, emocional y actitudinal), son las dos condiciones necesarias para que se produzca aprendizaje significativo.

El material aprendido de forma significativa es menos sensible a las interferencias a corto plazo y mucho más resistente al olvido por cuanto no se encuentra aislado sino asimilado a una organización jerárquica de los conocimientos referentes a la misma área temática. El aprendizaje anterior y posterior no solo no interferirá sino que, por el contrario, reforzará la significación o importancia del presente, siempre y cuando siga siendo válido dentro del conjunto jerárquico.

También la transferencia es favorecida de forma importante por este tipo de aprendizaje en relación directa con la cantidad y calidad de las ideas del alumno pues una estructura rica en contenidos y correctamente organizada manifiesta una potente capacidad de transferencia tanto de aplicación a múltiples situaciones concretas (transferencia lateral), como de solución de problemas y formulación de nuevos principios a partir de los ya poseídos (transferencia vertical).

Cuando no se aprende de forma significativa, no se obtienen los mismos resultados. En el aprendizaje repetitivo, memorístico y sin sentido la adquisición es costosa, llena de interferencias y la transferencia es mecánica, es decir, restringida a las situaciones con elementos estrictamente idénticos a aquellos en que se aprendió el material (Gimeno, 1992: 11).

favorecen este planteamiento que pretende la experimentación personal directa y dar mayor protagonismo al alumnado.

- c) Aprender a través de la práctica. Está relacionada con las TIC y pretende aunar en el conocimiento hechos y procedimientos en su contexto de uso y así satisfacer de forma motivadora el cumplimiento de los objetivos.
- d) Desarrollo de diseños educativos de adaptación flexible que aúna el aprendizaje basado en problemas con el basado en proyectos de muy flexible realización. Este formato permite personalizar en gran medida el aprendizaje. Precisa de cierto grado de autonomía del alumnado y de capacitación del docente de dar respuesta a lo que se demanda. Los entornos dinámicos basados en Internet son muy útiles.
- e) Diseño educativo para un aprendizaje constructivista de Mayer en el que el significado se va elaborando alrededor de un esquema incompleto sobre un problema adecuado, que se presenta con casos prácticos o ejemplos, y facilitando a cada paso los apoyos.
- f) Transacción educativa de Merrill basada en la teoría de la presentación de componentes y en concreto en el diseño educativo basado en objetos de conocimiento en la que las transacciones son las interacciones educativas que se precisan para que se adquiriera un tipo de conocimiento teórico o práctico por el alumnado.
- g) Teoría de la elaboración de Reigeluth que se basa en la secuenciación adecuada de contenidos para conseguir los objetivos.

2.2. Teorías del aprendizaje de segundas lenguas en la educación bilingüe

El aprendizaje de lenguas extranjeras pone el acento en un aprendizaje en contextos donde la lengua no es hablada fuera de la clase mientras que la adquisición de segundas lenguas lo hace en que la lengua aprendida es hablada fuera de ella (Vanpatten y Benati, 2010:1). Las secciones bilingües andaluzas implementan por tanto teorías de aprendizaje de lenguas extranjeras pues el entorno no ofrece la posibilidad de considerarlo adquisición. Sin embargo, muchas de las aportaciones en el estudio de ambos procesos, aprendizaje y adquisición, son aplicables indistintamente a uno y otro, al igual que las distintas contribuciones hechas desde otros campos.

Fue Corder y su teoría sobre el error por un lado, junto con Selinker y el interlenguaje, los que constituyen el comienzo de la reflexión sobre este campo. Es el momento en que las tesis conductistas se abandonan y se piensa, tal y como Chomsky sugiere, que los discentes vienen equipados con algo que les permite adquirir la lengua. El error adquiere la dimensión de potenciador del aprendizaje ya que permite al profesor ver en qué estadio del proceso de aprendizaje está el alumno y constituye un mecanismo para aprender a aprender para el alumno.

Corder también aporta los términos *input* e *intake*. Con el primero refiere al lenguaje puesto a disposición del alumno. El segundo, ya referido en el capítulo anterior, es la parte del *input* que realmente utiliza para desarrollar su competencia (Vanpatten y Benati, 2010:2).

Después de esta primera época, vinieron los 70 donde prevaleció la investigación sobre la adquisición de órdenes (estudios del morfema), los estados transicionales de competencia y el análisis del error. Los 80 trajeron la teoría del monitor de Krashen y en los 90 la hipótesis del *output*, la hipótesis de la interacción, el conexionismo, la gramática universal, la teoría sociocultural y la de la procesabilidad.

Las teorías de la adquisición de segundas lenguas se pueden clasificar de varias formas. Larsen-Freeman por ejemplo las agrupa en innatistas, medioambientalistas e interaccionistas (1991:220).

2.2.1. Teorías Nativistas

Las teorías nativistas son aquellas que explican la adquisición debido a una capacidad innata que posee el ser humano. Unos consideran que lo innato es un conjunto de elementos cognitivos generales a partir de las cuales se generan los mecanismos para cualquier tipo de aprendizaje; mientras que otros consideran que es la capacidad específica de la lengua la que es innata. Es esta última versión la que ha gozado de mayor influencia.

En este campo de estudio destacan tres propuestas innatistas: las teorías lingüísticas, la teoría del monitor y las teorías neurolingüísticas.

Entre las teorías lingüísticas merece especial atención por su trascendencia la *gramática universal* (GU) de Chomsky. Este, precursor de la mayoría de las teorías innatistas, rompe la tendencia que consideraba la ASL como un fenómeno cultural basado en la imitación para defender que el hombre tiene una capacidad innata para hablar. Al contacto con el *input*, el DAL (dispositivo de activación de la lengua) hace que se adquiera la lengua. Chomsky recurre a la teoría de la pobreza del estímulo para asegurar tal proceso. La cantidad de *input* a la que es sometido un niño cuando aprende a hablar es insuficiente para aprender la lengua ya que no proporciona información suficiente para que el discente determine lo que se puede producir o no en la lengua meta. Por esta razón Chomsky afirma que las gramáticas que los aprendices reproducen no pueden estar determinadas por el *input*. La ASL ocurre debido a la GU. Esta consiste en un conjunto de principios lingüísticos abstractos e innatos que rigen las distintas posibilidades de las lenguas, es decir, patrones que comparten todas las lenguas, y constituye el núcleo de la teoría de la gramática generativo-transformacional que explica el punto de vista chomskiano sobre la ASL (Askedal *et al.*, 2010:3).

Otra de las teorías innatistas que gozó de más influencia en los 80 fue el *modelo Monitor* de Krashen (1981, 1982, 1983, 1985) que dio lugar al enfoque natural en educación. Está formado por cinco hipótesis: (i) la hipótesis de adquisición-aprendizaje en la que Krashen diferencia entre el término *adquisición*, asociado al proceso inconsciente que resulta de la comunicación informal y de forma natural; y el *aprendizaje* que tiene lugar en una situación formal de forma consciente; (ii) la hipótesis del orden natural, que sugiere que las estructuras gramaticales se adquieren en un orden predecible independientemente de la edad y de la lengua que se aprenda; (iii) la hipótesis del monitor, en la que Krashen explica que el monitor es un dispositivo modificador que puede operar antes de la actuación lingüística parecido al de Opler y Albert; (iv) la hipótesis del *input*, que subraya que la adquisición tiene lugar cuando hay una exposición al *input* comprensible y no está asociado a la producción lingüística; (v) y por último la hipótesis del filtro afectivo asumida por Krashen pero propuesta por Dulay y Burt (1982:46) por la que se defiende que hay factores afectivos (actitudes hacia la lengua, motivación, autoconfianza y ansiedad) que afectan a la adquisición de una lengua.

Esta teoría tiene una significativa influencia sobre los modelos de enseñanza bilingüe, pues para Krashen ofrecer suficiente *input* comprensible al alumnado es la manera más efectiva de adquirir una lengua, desvalorizando la presión por que este produzca L2.

Por último y aún dentro de la corriente nativista está la perspectiva neurolingüística dentro de la cual se encuentra la *hipótesis del periodo crítico* de Lenneberg expuesta ya en el capítulo anterior.

2.2.2. Teorías Ambientalistas

En contraposición, las teorías de la corriente medioambientalista vienen a defender la supremacía de las experiencias que el entorno proporciona a la persona para el desarrollo de la mente humana sobre la dotación innata.

El modelo socio-educativo o socio-psicológico formulado por R. C. Gardner y W. E. Lambert en los años 70 es el que mayor repercusión ha tenido en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Este modelo distingue entre la orientación integradora de la motivación y la instrumental. La motivación integradora corresponde al deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e incluso integrarse en ella, mientras que con la instrumental el sujeto persigue intereses de tipo práctico, como por ejemplo mejorar su currículum académico u obtener una cualificación profesional.

2.2.3. Teorías Interaccionistas

La hipótesis interaccionista de la adquisición del lenguaje dice que éste se desarrolla como resultado de la interrelación entre el individuo y el entorno. Propone

que cuantas más oportunidades de negociar significados tenga un sujeto, más efectiva será esa adquisición de la lengua. Uno de los más famosos precursores de esta perspectiva fue Jean Piaget (Ginsburg y Opper, 1977:16). Como ya se ha tratado en el capítulo anterior, para él el lenguaje era un instrumento de representación y de construcción del conocimiento que el niño adquiere en interacción con su entorno. No considera el lenguaje como una parte separada de la mente como los innatistas, sino un sistema simbólico más desarrollado en la infancia.

Una versión del interaccionismo es la teoría sociocultural del procesamiento mental humano avalada por Vigotsky (1978). Aunque éstas son teorías más amplias y generales sobre la construcción del conocimiento, tratan importantes e influyentes hipótesis sobre la adquisición del lenguaje. Así, Vigotsky concluye que el lenguaje se desarrolla completamente a través de la interacción social. Es a partir de la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) y de la interacción con otras personas que el niño construye el lenguaje y el pensamiento al mismo tiempo.

Dentro de esta ideología se sitúa Selinker que presenta el interlenguaje como un continuo, una especie de sistema intermedio entre la lengua meta y la lengua materna. Relacionado con esto está la hipótesis contrastiva por la que se establece una relación entre la L1, la L2 y el análisis de errores (Klein, 1988:29). La hipótesis del análisis contrastivo, asociada a la teoría conductista de adquisición del lenguaje, predice que cuando hay similitud entre la L1 y la L2, el discente aprenderá las estructuras de la L2 fácilmente, y cuando haya diferencias, tendrá dificultad (Lightbown y Spada, 2003:35).

Dentro de la psicología cognitiva, McLaughlin trabaja intensamente en investigaciones sobre el procesamiento de la información. Según él, los alumnos solamente son capaces de procesar parte del *input* que reciben, por tanto, para compensar esto los alumnos adquieren mediante la imitación, la repetición y la práctica, determinadas destrezas que les permiten controlar su propia capacidad de procesamiento de la información. La reestructuración también es un concepto clave en el modelo de McLaughlin. A través de ella, los alumnos son capaces de desarrollar más su capacidad de procesamiento de la información e introducir cambios importantes en la interlengua. Estas modificaciones pueden ser de diferentes tipos: pueden afectar la imagen mental que se tiene del conocimiento y pueden condicionar las estrategias que los alumnos emplean. McLaughlin insiste en la idea de que la repetición y la práctica es importante para la reestructuración.

Otra de las teorías de peso es la hipótesis del *output* formulada por Swain. Responde a la teoría del *input* de Krashen afirmando que la sola comprensión de los datos a los que está expuesto el sujeto no es suficiente para la ASL. Es necesario que este sea capaz de producir la lengua meta de manera comprensible y significativamente colaborando en la resolución de dificultades comunicativas. Swain

igual a la importancia de las oportunidades de comprender L2 a las de producirla (1985:248). Así, para esta autora el trabajo en colaboración y las sesiones de clase dirigidas por el profesor son especialmente útiles para el aprendizaje de lenguas.

2.3. Metodologías de la enseñanza de las lenguas en la educación bilingüe

Uno de los objetivos de los programas bilingües es conseguir mejorar la competencia comunicativa del alumnado. Hasta la fecha los distintos programas de enseñanza de segundas lenguas se han servido de una serie de metodologías que se presentan rápidamente en los siguientes párrafos. Sin embargo, en general se puede establecer que ninguna de ellas ha conseguido los resultados esperados. Una nueva corriente que tiene cabida dentro de las recomendaciones del marco considera que AICLE podría aportar mejoras significativas a este respecto. La pertinencia de esta rápida panorámica es por tanto necesaria para situar la aportación de AICLE convenientemente como se tratará más adelante.

En los últimos siglos, las nuevas propuestas basadas en la investigación empírica en diversas disciplinas han generado una cantidad de información en forma de teorías didácticas respondiendo a siglos presididos por un interés y un reto por mejorar la enseñanza de las lenguas. Estas son *normativas y pretenden indicar cómo actuar durante el proceso de enseñanza mediante pautas que orienten la acción de enseñar para alcanzar determinados objetivos* (Bernardo, 2004:18). Sin embargo, actualmente resulta complicado para el profesorado elegir el camino más apropiado entre la cantidad de referencias acumulada especialmente durante los últimos doscientos años.

Cuando en el siglo XVIII los idiomas modernos comienzan a ser enseñados, el método utilizado era el mismo que hasta entonces usado para la enseñanza del latín. Se trataba de libros de texto donde se compendaban listas de vocabulario y reglas gramaticales con el fin de ayudar a la traducción directa o inversa de frases y textos. Este método se mantuvo durante todo el siglo XIX y durante este tiempo el trabajo oral de la lengua se mantuvo al margen de toda práctica docente por lo que realmente, al quedar las destrezas de producción y comprensión oral relegadas del estudio, no es relevante para la enseñanza bilingüe actual. Sigue siendo sorprendente, sin embargo, que este método siga siendo tan popular a pesar de su despreocupación por la comunicación y la tediosa experiencia que resulta para el alumnado. La razón puede estar en que demanda poca especialización en el profesorado. A pesar de las críticas, *el método tradicional* sigue siendo ampliamente utilizado aunque en muchas ocasiones como una estrategia combinada con otras. La extrema importancia dada a la memorización y a la falta de coherencia con que se presentan los actos de la lengua al

alumno, lo invalidan como un método que pueda asociarse a una eficaz enseñanza bilingüe.

Como no podía ser de otra manera, el *movimiento reformista* de mediados del siglo XIX que lo sucedió, lo cuestionó pues había una necesidad de comunicación entre europeos que no podía salvar. El mercado editorial propuso algunos métodos de estudio individual que ayudaran en la tarea de desarrollar la competencia comunicativa oral pero sobre todo el cambio vino de la reflexión sobre la manera de enseñar lenguas en secundaria que estaba lejos de cumplir con el objetivo de formar adecuadamente al alumnado en L2. Hubo varias iniciativas individuales que propusieron cambios metodológicos como la de Marcel que puso el acento sobre la importancia de comprender lo que se lee y con ello priorizó esta destreza sobre las otras; o Prendergast que remarcó la importancia del contexto en la comprensión de la L2 y de la memorización de frases orales que acompañan a las rutinas. De él surge la idea de un currículo estructurado que propone que las más básicas estructuras sean enseñadas en primer lugar. De entre los más exitosos destaca Gouin que propuso facilitar el aprendizaje de la L2 presentando series de acciones encadenadas que se aprendían oralmente y se contextualizaban y apoyaban de gestos que mejoraban la comprensión y la producción. Más tarde influyó a los métodos situacionales y la respuesta física total.

Estos autores fueron los que iniciaron el movimiento de reflexión y de cambio en el mundo educativo de las lenguas pero tuvieron poca difusión cosa que sí consiguió la siguiente generación de lingüistas (Sweet en Inglaterra, Viëtor en Alemania y Passy en Francia) que se centró en la mejora del aprendizaje de la lengua oral y la fonética a través de diálogos, textos conversacionales y un enfoque marcadamente inductivo en oposición al método tradicional de corte deductivo. Como innovación hay que incluir también la tendencia a no utilizar la lengua materna como referente de la instrucción sino la propia L2. Todo ello incluía una cuidada selección de lo que iba a ser enseñado organizado en cuatro destrezas (hablar, leer, escuchar y escribir) y una graduación de contenidos desde lo más sencillo a lo más complejo.

El *método natural o directo* intentaba aplicar las prácticas relacionadas con el aprendizaje de la lengua materna a la adquisición de segundas lenguas. Esto básicamente supone una exposición intensiva a la L2 sin traducción y sin uso de la lengua materna pero con apoyo de la acción y la demostración. Franke, uno de los estudiosos de este método, sugería en consecuencia usar activamente la lengua en clase y obviar la explicación de reglas gramaticales. La función del profesor que apoya este método no es la de usar procedimientos analíticos de la lengua sino la de animar al uso espontáneo de la lengua por parte del alumnado, sin la presencia del libro de texto en los primeros niveles y prestando especial atención a la pronunciación.

Así, con sus dificultades de aplicación, hay que destacar su aportación a la teoría y la práctica de la enseñanza de lenguas en general y a la bilingüe en particular puesto que fue el primer intento de convertir una situación de aprendizaje en una de verdadero uso de la L2 que llevara al alumno a abandonar la L1 como referencia. Puede, por tanto, ser considerado como el predecesor del actual modelo de inmersión.

Al método natural siguió una época prolífica en lo que a métodos de enseñanza de idiomas se refiere. La mitad del siglo XX presencié toda una variedad de métodos que atendían a diferentes objetivos dentro de la ASL motivado en parte por el incremento de intercambios culturales y la mejora de la movilidad y se comienza a producir la primera literatura sobre metodología aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. Pero sobre todo, la II Guerra Mundial conllevó necesidades de comunicación para la armada que los métodos anteriores no satisfacían.

Mientras en Estados Unidos se imponía el método audio-lingual, en Francia e Inglaterra se reaccionaba con el situacional y el posterior SGAV. En ambos, el culto a los materiales es tal que todo el éxito del aprendizaje reside exclusivamente en ellos.

Así, mediante la repetición de estructuras cuidadosamente seleccionadas y contextualizadas en un diálogo, mediante ejercicios de sustitución y mediante el cambio repetitivo de estructuras, se accede al aprendizaje de la L2 con el denominado *método audio-lingual* o audio-oral con una marcada influencia conductista de base. Este propone un trabajo oral de la lengua (y no escrito) y descansa sobre la idea de que lengua es el resultado de un conjunto de hábitos.

Los 60 fueron su época dorada pero en términos prácticos, sus esperanzas de alcanzar una comprensión y producción casi nativa no fueron alcanzadas. A pesar de ello, su contribución a la enseñanza de la lengua fue importante pues propuso que esta debería ser organizada de forma que aprender una lengua no demandara un gran esfuerzo de pensamiento abstracto, separando las destrezas lingüísticas y desarrollando una variedad de técnicas graduadas acompañadas de una intensa práctica para desarrollarlas.

Pero al cambiar las teorías lingüísticas que apoyaban la metodología estructuralista, es decir, con el cambio del conductismo al cognitismo y el humanismo, las propuestas metodológicas fueron de nuevo fuertemente influenciadas y como consecuencia la década de los 70 trajo nuevas visiones de lo que debían ser las prácticas educativas.

Dos nociones resumen la aportación cognitiva: la automatización de destrezas lingüísticas y la reestructuración que tiene lugar a medida que la práctica mejora. Su principal tributo fue la no dependencia de materiales y la atención prestada a la creatividad.

Con respecto a la humanista, su contribución fue la idea de que el aprendizaje de una lengua debe tratar también de desarrollar al alumnado como persona de ahí que haya un claro interés por crear un ambiente de clase afectivo positivo. En estos métodos la experiencia del alumno con respecto al proceso de aprendizaje es lo que cuenta por encima de las destrezas lingüísticas.

La aplicación de esta teoría en la ASL pasa por integrar su aprendizaje en todos los aspectos humanos y no solo en la perspectiva lingüística, es decir, aunarla a proyectos o actividades que impliquen música, movimiento, relaciones interpersonales,...

Además de este, los *enfoques comunicativos* han supuesto una aportación definitiva a la enseñanza bilingüe. Derivan de la corriente constructivista y sugieren que el aprendizaje de la lengua se produce cuando los estudiantes infieren el significado de la experiencia y de la interacción interpersonal. Sienta las bases para los dos métodos de aprendizaje de lenguas más importantes de este enfoque en el siglo XX: la inmersión y el aprendizaje integrado de contenidos (García, 2009:315).

El cambio que supuso la entrada de Europa en el Mercado Común creó la necesidad de establecer una política lingüística paralela y el Consejo de Europa incluyó esta como metodología más apropiada para el nuevo modelo educativo. Así pues, los modelos comunicativos marcan el comienzo de un gran cambio en el campo de la enseñanza de idiomas en los años 80 con repercusiones en los días de hoy.

El enfoque comunicativo o nocional-funcional pretende capacitar al alumnado para la comunicación real. En la versión débil se integran actividades que den la oportunidad a los alumnos de usar la L2 con fines comunicativos en un programa más amplio haciendo que se practique lo aprendido. En la fuerte se adquiere la lengua directamente hablándola y comunicándose, y no supone una activación de lo aprendido sino la fuente de aprendizaje en sí (Howatt, 1985:279).

Para conseguir los objetivos marcados de eficacia en la comunicación real escrita y oral en L2, los materiales desarrollados son textos, grabaciones y materiales auténticos que permitan reproducir esa realidad exterior; y aunque el libro de texto no es el eje de la instrucción, goza de cierta relevancia.

En los enfoques comunicativos, la L2 es también el medio de comunicación en clase y no solo el objeto de estudio y se reserva la L1 para casos especiales y aunque hay explicaciones gramaticales en general el acceso a las normas de la L2 se hace de forma inductiva. De hecho, la lengua en sí no es el fin sino el instrumento para conseguir una comunicación eficaz. Esto implica que el proceso es importante y no solo el resultado final. Así, las tareas se rigen por tres principios: (i) el vacío de información que crea una necesidad real de establecer comunicación y así tener acceso a los datos necesarios para realizar la tarea; (ii) la libertad de expresión puesto

que el hablante decide lo que va a decir; y (iii) la retroalimentación donde las reacciones de su interlocutor indican si está alcanzando o no su objetivo. Actividades que cumplen con estos requisitos son los juegos de rol y los proyectos.

En toda esta tarea, la misión del profesor es muy amplia. Pasa por analizar las necesidades de los alumnos, diseñar las situaciones de comunicación, organizar actividades, participar como uno más en la situación de comunicación, asesorar y observar el desarrollo, elaborar materiales y fomentar la colaboración entre compañeros.

Hay otras metodologías que también han tenido su repercusión en la enseñanza bilingüe. Merece especial atención dentro de este recorrido por las distintas aportaciones que los métodos de lenguas extranjeras han hecho a la educación bilingüe el *enfoque basado en tareas* puesto que el modelo de educación bilingüe en Andalucía lo incluye entre sus recomendaciones. Este enfoque está fundado en las tareas como unidad base de planificación y enseñanza y forma parte de la ideología de la enseñanza comunicativa de la lengua.

Nunan (1989:10) define la tarea como *un trabajo de clase en el que los alumnos comprenden, manipulan, producen o interactúan en la L2 y en el que la atención está centrada en el significado más que en la forma*.

El enfoque se basa en el principio de que cuantas más y más variadas oportunidades de uso de la lengua, mayor dominio de la lengua. El currículo se organiza en función de los temas seleccionados y las tareas de resolución de problemas que el alumnado debe realizar. Las cuatro fases del proceso son: (i) la elección del tema; (ii) la elección de la tarea final; (iii) la secuenciación de las tareas que posibiliten llegar a ese resultado; (iv) y la presentación de la tarea final. Además de la facilidad de implementación, destaca el fomento de la autonomía en el alumno, así como las competencias de aprender a aprender y aprender haciendo.

Otro *enfoque*, el *natural* se basa en las ideas de ASL de Krashen. Trata de usar la lengua en situaciones de comunicación sin usar la L1. No es lo mismo que el método natural o directo de la primera mitad del siglo XX. Este pone énfasis en la exposición a la lengua del alumno y no tanto en la producción y en la preparación emocional que facilite el aprendizaje (Richards y Rodgers, 2003:176).

Todas las actividades propuestas se basan en la teoría del monitor de Krashen y por lo tanto en ofrecer la suficiente cantidad de *input* comprensible al alumnado. El papel del profesor es precisamente ese, el de facilitar ese *input*, crear material en función de las necesidades del alumno, así como mantener un ambiente relajado e interesante en clase. Este enfoque se sirve de una variedad de métodos para conseguir su propósito.

Por último, el *enfoque cooperativo* de la lengua consiste en adquirirla a través de actividades en pareja o grupo, es decir, a través de tareas cooperativas (Olsen y Kagan, 1992:8). El beneficio de lo cooperativo es que alumnos más o menos dotados pueden sacar provecho de él pues suministra experiencias que contribuyen a un desarrollo social, psicológico y cognitivo sano. Además, el trabajo en equipo elimina la competitividad sin perjudicar al óptimo rendimiento (Johnson, Johnson y Holubec, 1994:2) favoreciendo la motivación, un clima afectivo positivo y la reducción del estrés frecuentemente presente en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.4. Factores individuales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje bilingües

Se ha creído pertinente incluir un apartado donde se repase el peso que los factores individuales en el éxito de la educación bilingüe.

La adquisición de lenguas siempre ha estado rodeada de cierto misterio. Determinar los factores que puedan afectarla ha sido y aún hoy es una cuestión que atrae a investigadores, padres, docentes y a la sociedad en general. Este apartado trata de completar la información de los epígrafes anteriores compendiando los factores de influencia relacionados con el bilingüismo y la adquisición de lenguas.

Hay diversas teorías o más bien esquemas generales que los organizan¹¹. El marco de Ellis (1985:278) considera que hay cinco factores interrelacionados que rigen la adquisición: situación, *input*, diferencias individuales, los procesos en el discente y el *output*.

Sugiere que los factores de situación (quién habla, a quién, sobre qué, cómo y cuándo) afectan considerablemente a la tasa de desarrollo de la L2. Sobre el *input* hay diversas teorías. La conductista dice que la L2 debe ser presentada en pequeñas dosis perfectamente secuenciadas, para ir construyendo las destrezas en la L2. Por otro lado, la mentalista o chomskiana que considera al *input* como mero activador del dispositivo interno de adquisición del lenguaje. Actualmente, se considera más efectivo atender a la interacción y a la negociación del significado. Aspectos como utilizar temas que puedan ser entendidos mutuamente, hablar a un ritmo lento, repetir aspectos importantes, enfatizar las palabras clave,... ayudan al factor *input* en la adquisición de segundas lenguas (Baker, 1993:131).

Con respecto a las diferencias individuales y aunque todos los factores son decisivos, estos son especialmente claves en la ASL (Wong Fillmore, 1979, en Baker,

¹¹ Spolsky propone un marco con 74 condiciones que afectan al aprendizaje de una L2 (1989:16-25). Para este autor, el contexto social tiene un particular peso sobre la lista de factores de influencia, ya que considera que este determina básicamente la actitud hacia la lengua y las oportunidades de aprendizaje.

1993:133). Si bien no está claro en qué medida afecta cada uno de ellos a la adquisición, es cierto que hay una amplia gama con demostrada influencia sobre el tema y que va desde la ansiedad, la autoestima, el autoconcepto, la competitividad en clase, el estilo cognitivo, las destrezas sociales,... hasta la inteligencia, edad y aptitud entre otros. Asimismo, la actitud, motivación, estrategia de aprendizaje y personalidad son factores de influencia que se incluyen dentro de este apartado.

Los procesos del discente se refieren al procedimiento interno entre que el *input* es recibido y el *output* es expresado. Las estrategias, conscientes o no, de procesamiento del *input*, las de producción y las de comunicación se encuentran en este apartado. Chomsky incluiría dentro de este punto su DAL, dispositivo que entre el *input* y el *output* activa los principios universales de la gramática de los que está dotado el discente.

Por último, la competencia en la expresión del *output* tiene las características de ser evolutiva, en la medida en que el sujeto mejora a los largo del tiempo y variable, cuando no se tiene la misma competencia en todas las situaciones. El desarrollo de esta competencia dependerá, como afirma Swain (1985, en Baker 1993:135) de las oportunidades de hablar que tenga el discente y de lo real de estas situaciones.

Para tratar más de cerca los factores individuales, nos decantamos por la clasificación que Nussbaum y Bernaus hacen de estos en tres grupos (2010:80): (i) los factores cognitivos que incluyen la inteligencia, la aptitud lingüística, las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje (aunque estos últimos podrían incluirse en cualquiera de los otros grupos); (ii) los factores afectivos que abarcan la motivación y las actitudes; (iii) y los factores psicológicos y biológicos como la edad y la personalidad.

2.4.1. Factores cognitivos

Siempre se ha pensado que las habilidades cognitivas son responsables en buena medida de la mayor o menor facilidad y rapidez para aprender una segunda lengua; pero no siempre se ha tenido claro cuáles son y cómo funcionan. Uno de los autores que más esfuerzo ha dedicado y que mayores logros ha obtenido al estudiar cómo influyen las aptitudes y los procesos cognitivos en la adquisición de L2 es Carroll (1981, 1985, 1986). Entre las aptitudes destaca la capacidad para la codificación fonética, la sensibilidad gramatical, la habilidad para el aprendizaje memorístico (asociativo) y la aptitud para inducir reglas y principios.

Cenoz (1993) y Gardner previamente (1985) entre otros plantean estudios donde demuestran que la inteligencia y aptitud general son, junto con la motivación, uno de los factores más determinantes en el aprendizaje de lenguas.

Las primeras investigaciones sobre la capacidad general o inteligencia conducen a Saer en Inglaterra y a Darcy (1953) en América. Ambos realizaron estudios que presentaban los aspectos negativos del bilingüismo. Vistos desde una perspectiva actual, todos estos estudios presentaban limitaciones metodológicas importantes. Con Lambert se constataron las ventajas de los aprendizajes precoces como estimulantes de algunos aspectos del desarrollo ya que los bilingües parecían dar mejores resultados en pensamiento divergente/creativo y en conocimiento del propio lenguaje (metalingüística) (García, 2009:94).

Autores como Oller y Perkins (1978, y Ellis, 1985, en Baker, 1993:133) afirman que la capacidad lingüística está asociada con la inteligencia general. A este respecto, Cummins (1984, en Baker, 1993:133) añade que esto podría ser cierto a un nivel alto de dominio de la lengua (CALP) pero no en el caso de las BICS. Genesee (1976, en Baker, 1993:133 y en Lightbown y Spada, 2003:52) también encontró pruebas de la correlación entre inteligencia y mejor adquisición de lenguas, pero no en todas las destrezas de la misma (las destrezas orales no mostraban relación con la inteligencia). En cualquier caso, se puede decir que la inteligencia afecta a la velocidad de adquisición de la lengua pero no a la ruta. Cuando la L2 se adquiere en el contexto del aprendizaje escolar, los aprendizajes lingüísticos requieren un mínimo de capacidades intelectuales, que no es seguro que todos los alumnos posean, y en este sentido sí que se observa una cierta relación con la inteligencia (Siguán, 2001:94).

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, estas son siempre conscientes e intencionales dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Así, la estrategia es una *guía de las acciones* (Nisbet y Shucksmith, 1986; Schmeck, 1988; Nisbet, 1991 en Monereo *et al.*, 1994:12). Utilizar estrategias de aprendizaje permite al discente organizar sus actividades de aprendizaje y están en la base de dos ideas clave que ocupan un papel protagonista en el MCERL y en el Plan de Fomento del plurilingüismo, ambas referidas por Nisbet y Shucksmith (1987).

La primera es que el aprendizaje más importante es *aprender a aprender*. En general la mayoría suele utilizar formas intuitivas de enfrentarse a una tarea nueva por lo que también es habitual que esas formas no sean las más eficaces. En nuestros días, aprender a aprender es particularmente importante porque se está sometido a un bombardeo importante de información. Saber organizarla, seleccionarla y usar ese conocimiento posteriormente es por tanto crucial y a eso se refieren las estrategias de aprendizaje. Incluir la competencia de aprender a aprender en el proceso formativo de los alumnos equivale a ofrecerles el procedimiento personal más adecuado para adquirir conocimiento, o lo que es lo mismo, a darles *herramientas para aprender*.

La segunda idea es que el objetivo último de las estrategias de aprendizaje es el de *enseñar a pensar* y con ello a lograr autonomía, sentido de la reflexión y mirada

crítica. Esta idea está estrechamente relacionada con la responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje.

Rebecca Oxford desarrolló una clasificación de seis grupos de comportamientos de aprendizaje de la lengua (1990:20). Para la autora *estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua.* (1990:18).

En primer lugar, Oxford hace una distinción entre directas (memoria, cognitivas y compensatorias) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). Las primeras afectan directamente a la L2, necesitan de un procesamiento mental y se utilizan para desarrollar las cuatro destrezas. Las otras por su parte sirven para apoyar y controlar el aprendizaje de la lengua aunque no tengan que ver directamente con ellas. Los resultados óptimos implican la combinación de ambos tipos.

Las relacionadas con la memoria se centran en el proceso de almacenar la información como por ejemplo agrupar, asociar,...; las cognitivas son modalidades de trabajo que permiten adquirir, codificar y recuperar la información como razonar, analizar, tomar notas, resumir,... ; las metacognitivas son procesos de autoadministración del aprendizaje gracias a los cuales el alumno planea su aprendizaje, dando prioridad a ciertos aspectos para lograr sus metas como prestar atención, planificar tareas o monitorear errores; las compensatorias permiten al alumno mantener el estado mental propicio para el aprendizaje como las relacionadas con la motivación, concentración, ansiedad,... por ejemplo la utilización de sinónimos y gestos para comunicar un significado; las afectivas permiten al alumno exponerse a la L2 como recompensarse, automotivarse, reducir la ansiedad,...; y las sociales le ayudan en el proceso de práctica como por ejemplo la cooperación con compañeros, formular,...

El último de los factores cognitivos hace referencia a los estilos de aprendizaje. Siguiendo a Keefe (1988 en Cabrera 2009:5) *los estilos de aprendizaje son aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden en sus ambientes de aprendizaje.*

El término señala el carácter multidimensional del proceso de adquisición de conocimientos en el contexto escolar porque ya no se trata de la transmisión de conocimientos sino de la construcción (Fantini, 2009:1).

Los estilos cognitivos interactúan con las demandas de aprendizaje de la situación poniendo en marcha diferentes estrategias de aprendizaje. La naturaleza de este proceso es un patrón de comportamientos que se puede identificar como el estilo de aprendizaje de una persona (Castaño, 2006:33).

Cabrera recoge la profusión de maneras de clasificarlos (los de Dunn, Verlee, Kolb, Schmeck, entre otros) (2009:6). La de Honey en base a Kolb establece los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático (1986:9)¹².

Los estilos de aprendizaje son en definitiva *preferencias estables en la manera de aprender y expresa lo cognitivo y lo afectivo de la personalidad* (Guild y Garger, 1985:6).

Para determinar un tipo u otro de estilo hay cuatro criterios: las preferencias para recibir la información (visual o verbal-auditivo), las de procesamiento (global o analítico), las formas preferidas de orientarse en el tiempo para conseguir las metas establecidas (planificado o espontáneo) y las preferencias de orientación social hacia la solución de problemas (cooperativo o individual) (Cabrera, 2009:9).

Con respecto a la correlación de los estilos de aprendizaje con otras variables desataca la del sexo, con la que aunque hay muchos estudios que han encontrado algunas diferencias, no se considera que haya relación significativa estadísticamente hablando (Cano, 2000:361); por otro lado también está la variable edad con la que se establece que a mayor edad, mayor preferencia de métodos de instrucción estructurados (Castaño, 2006:43); y por último, el rendimiento académico (Álvarez y Albuerno, 2001:81)¹³.

2.4.2. Factores afectivos

Entre los últimos avances en el ámbito del aprendizaje de idiomas se encuentran los de los campos de la psicología y la neurobiología, y ambos reconocen la función que cumple la afectividad (Arnold y Brown, 2000:25). Gros reconoce la aportación de la afectividad al aprendizaje y piensa que se puede *acelerar y enriquecer nuestro aprendizaje utilizando los sentidos, las emociones y la imaginación* (1992:139).

El método tradicional y el audiolingual no tenían en cuenta esta dimensión y aunque el extendido método comunicativo sí, no todas las prácticas que pasan por esta metodología lo tienen en cuenta (Rinvolucrí, 2000:213). A este respecto cabe destacar el enfoque natural de Krashen y Terrel que incluyen el filtro afectivo como uno de los principales componentes de su hipótesis.

¹² El activo corresponde a personas a las que les gusta trabajar en grupo y de mentes abiertas y Honey lo describe como improvisador, animador, descubridor, arriesgado y espontáneo. En el reflexivo predomina la observación y el análisis de los resultados de las experiencias realizadas. Es ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo. El teórico integra las percepciones de la realidad en teorías lógicas, tienden a ser perfeccionistas y se alejan de lo ambiguo y subjetivo. Es metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado. Por último, el pragmático es experimentador, práctico, directo, eficaz y realista.

¹³ Aunque solo los estilos teórico y activo muestran una relación estadísticamente significativa, positiva en el caso del primero, y negativa en el del segundo. Además, el rendimiento académico mostró diferencias entre modalidades de Bachillerato siendo superior en la modalidad de ciencias que en la de ciencias sociales y humanidades (Álvarez y Albuerno, 2001:82).

Chomsky (1998:181) señala lo importante que resulta activar la motivación del alumno: *la verdad del asunto es que aproximadamente el 99% de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material*. La motivación tiene que ver con los motivos del alumno para tratar de adquirir la L2 y por lo tanto es un tema clave en el aprendizaje de otras lenguas. Por un lado existe una correlación de la motivación y el aprendizaje de la L2 en el aula y por otro con el papel del profesor (Nussbaum y Bernaus, 2010:98).

La motivación es *un estado de activación cognitiva y emocional* (Williams y Burden, 1999: 128) que está también determinada por otros factores como el interés, la curiosidad o el logro (Marins y Guijarro, 2010:54; Lorenzo, 2006).

Si depende de factores externos se denomina extrínseca y si lo hace de factores internos, intrínseca. Pero Gardner hace una importante reflexión sobre estos dos tipos de motivación. Aunque las lenguas sean lo suficientemente útiles para la vida actual y su aprendizaje esté asociado a numerosas ventajas, considera que no son estrictamente necesarias para la vida cotidiana o que al menos existen otras prioridades a nivel de supervivencia. Así que estos posibles motivos intrínsecos pudieran no ser significativos y los extrínsecos como el carácter competitivo de la enseñanza o el miedo al fracaso pueden tener más poder, estando el peligro la correcta adquisición de la L2 (2007:7).

La motivación también puede ser integradora si se relaciona con el deseo de tener contacto con la cultura y los hablantes de la L2 y se considera más intrínseca que la instrumental que está asociada al éxito en una tarea y es eminentemente extrínseca (Gardner, 1985). A este respecto, Skehan (1989) duda de si es el éxito en la ASL lo que motiva al individuo a seguir, o es una alta motivación lo que le hace tener éxito.

Las actitudes hacia el propio potencial pueden ser de dos tipos: el modo fijo en el que el alumno piensa que no puede alterar sus capacidades y el de desarrollo en el que cree que puede trabajar para conseguir una mejora. El primero puede constituir una dificultad extra en la adquisición de una segunda lengua y mucho más si el enfoque AICLE está implantado ya que el trabajo en CLIL es *probablemente más duro* que en la enseñanza estándar (Coyle *et al.*, 2010:89).

La ventaja de AICLE a este respecto es que de la misma forma que hay un juicio personal sobre la propia capacidad que puede ser negativo, al estar asociado con otro tema, la actitud positiva hacia uno de ellos puede compensar, es decir, que si se tiene una actitud negativa hacia la L2, la actitud hacia la materia responsable del contenido puede compensarla y viceversa (Coyle *et al.*, 2010:89).

Uno de los factores asociados a la motivación está relacionado con el profesor como se ha avanzado antes. La función de este es despertar interés en el alumnado y proveer medios para conseguir los objetivos marcados. De la misma forma, si un

profesor no está motivado para ejercer de forma satisfactoria su tarea, es difícil contribuir a la motivación del alumnado.

Los motivos para aprender una L2 pueden ser de muy diverso tipo (económico, cultural, social, vocacional, integrador, autoestima...) y Baker (1993:137) los clasifica en dos grupos: (i) el deseo de identificación con otro grupo y (ii) los propósitos útiles, agrupados bajo el término motivación instrumental.

A menudo la motivación extrínseca, la que *nace del deseo de conseguir una recompensa o evitar un castigo* es la que predomina en la mayoría de los centros escolares. Más que desarrollar la motivación intrínseca que nace de la *curiosidad e interés naturales por el aprendizaje* (Deci, 1992:60 en Arnold y Brown, 2000:31), los alumnos suelen trabajar para satisfacer a sus padres o profesores (Arnold y Brown, 2000:31).

Sobre el segundo de los puntos clave de los factores afectivos está la actitud. Las actitudes *son la expresión interna de nuestros valores, aunque con frecuencia no se pueden manifestar como opiniones y/o conductas debido al condicionamiento de la presión social* (Huguet y Madariaga, 2005: 257).

En ellas actúan tres componentes (Bierbach,1988; Baker,1992; Sarabia, 1992; Fernández Paz, 2001 en Janés, 2006:122): el cognoscitivo, integrado por un conjunto de conceptos o conocimientos y creencias que constituirían su base y que otorgarían una racionalidad aparente; el afectivo, conjunto de vivencias, emociones, sentimientos y preferencias que impregnan las actitudes y las condicionan, aspectos que hacen que este componente sea el más esencial; y el conductual, la manifestación de acciones externas y declaraciones de intenciones que nos permitirán identificarlas.

El cognoscitivo y el afectivo se oponen a veces ya que un sujeto puede efectuar una declaración (cognoscitivo) que puede ser opuesta a lo que realmente piensa (afectivo) y que, por ejemplo, ha verbalizado en función de una serie de prejuicios (Janés, 2006:122).

En palabras de Moreno, *la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de lengua incluimos cualquier tipo de variedad lingüística* (Moreno, 1998: 179).

Normalmente el concepto de actitud lingüística engloba también las actitudes hacia los hablantes de una determinada lengua o variedad lingüística (González y Huguet, 2002; Lagasabaster, 2003 en Janés, 2006:123) de ahí que otros autores definan las actitudes lingüísticas como

actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua (Richards, Platt y Platt, 1997:6).

Por otro lado, Gardner (1973) establece que, en las actitudes que desarrollan los sujetos hacia las otras comunidades lingüísticas, hay una influencia de las actitudes explícitas/implícitas presentes en la familia, de forma que la motivación de integración deriva de aquellos padres que presentan actitudes claramente favorables hacia la otra comunidad y la lengua de ésta. Además, diferencia entre un papel activo y un papel pasivo con respecto a la motivación de los hijos/as. El papel activo queda representado por aquellos padres que estimulan positiva y conscientemente el aprendizaje de la segunda o tercera lengua por parte de sus hijos, mientras que el pasivo vendría representado por la transmisión de una serie de actitudes subconscientes y negativas con relación a la otra comunidad y a la lengua propia de ésta. Si ambos papeles se hacen presentes al mismo tiempo, el pasivo adopta un peso más elevado y elimina al activo, de forma que la motivación del alumno resulta así claramente afectada (Janés, 2006:124). En este punto, tal como remarca Baetens Beardsmore (1989), el que la motivación predominante para aprender una segunda o más lenguas sea instrumental o de integración resulta absolutamente definitivo en el mantenimiento o el cambio lingüístico.

Así, puesto que las actitudes no son heredadas, sino que se aprenden mediante la socialización, estas son susceptibles de ser modificadas y por tanto *el aprendizaje de una L2 puede modificar las actitudes de los sujetos hacia el grupo que tiene esa lengua como materna* (Sánchez y Rodríguez de Tembleque, 1986:13) quedando esta intención claramente marcada en el Plan de fomento del plurilingüismo y pudiendo llegar incluso a *fortalecer y ampliar su aprecio por otra cultura y otras personas* representadas por el lenguaje objeto de aprendizaje (Genesee *et al.* 1986:27).

Sánchez y Rodríguez de Tembleque también señalan que por otro lado *las actitudes son características personales relativamente estables* y por tanto *influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua, y no al revés* (1997:133-134) ya que establecen que actitudes y motivación se relacionan con el nivel de competencia lingüística lograda independientemente de las aptitudes y de la inteligencia; que existe una relación considerable entre las actitudes lingüísticas de los padres y las de los hijos, lo que sugiere que las actitudes lingüísticas se desarrollan en el hogar antes de iniciarse el aprendizaje lingüístico en la escuela; y que entre las evaluaciones de las

actitudes lingüísticas previas al aprendizaje escolar y las llevadas a cabo con posterioridad a éste, las diferencias son mínimas, lo que sugiere que no parecen unidas a un mejor conocimiento de la nueva lengua.

Hay una tercera opción, la que considera que aprendizaje y actitudes se afectan mutuamente (Baker, 1992). Esta autora entre otros han determinado algunos factores que afectan al cambio de actitud entre los que cabe destacar la edad, el género, el grupo de iguales, la escuela, la familia y los medios de comunicación (en Janés, 2006:126). Por lo tanto, la familia, la escuela y los medios de comunicación son claves en el cambio.

La escuela puede, por sí misma, incidir en las actitudes hacia una lengua, sea esta minoritaria o mayoritaria. A través del currículum formal u oculto y a través de las actividades extraescolares, una escuela puede generar actitudes más o menos favorables e, incluso, puede cambiarlas (Baker, 1992:43).

Y más precisamente aún, los distintos programas bilingües pueden fomentar ciertas actitudes que en última instancia determinen el éxito o el fracaso del mismo (Janés, 2006:127).

Además, si a esto se le suman los modelos de influencia que actúan como referentes para los alumnos y el poder de creación de estereotipos de los medios de comunicación, hay que considerar que hay que cuidar sobremanera la inercia que la lengua inglesa genera tanto en las familias como en los *mass media*.

2.4.3. Factores biológicos y psicológicos

Muchos autores han intentado relacionar la edad con el mayor o menor éxito en la adquisición de una lengua. Singleton (1989 en Baker, 1993:117) valora y resume los hallazgos al respecto. Comienza aclarando que hay muchos factores que afectan al éxito de adquisición de una L2 pero que no se puede atribuir al factor edad un valor tan determinante como pretenden algunos, por lo que deshecha que el discente menor sea superior al mayor en este tema.

Suele ser habitual que cuando los programas comienzan más tarde en la estructura escolar los alumnos nivelan sus conocimientos a los de grupos que se beneficiaron de un aprendizaje bilingüe temprano, en ocasiones hasta neutralizarse las diferencias entre los que comenzaron antes y después (Harley, Allen, Cummins y Swain, 1991 en Lorenzo et al., 2011:174).

Lo que sí considera probado es que la tendencia a lograr mejores niveles de competencia por los niños con respecto a los mayores suele venir por el mayor tiempo

de exposición a la L2 y de instrucción formal, si bien los mayores tienen inicialmente a aprender más rápido (transferencia de la L1, mayor conocimiento del mundo,...) (Baker, 1993; Lightbown y Spada, 2003:61). En términos generales el proceso en la adquisición es el mismo para unos y otros. Por otro lado, al parecer, los niños aprenden el sistema fonético y la gramática de una L2 con más facilidad que los adultos (periodo crítico de Lenneberg, 1985). Este periodo crítico suele acabar al comenzar la adolescencia o incluso antes (Lightbown y Spada, 2003:60). Además del aspecto biológico, los aprendices tempranos suelen tener asociadas otras características a su aprendizaje como por ejemplo que tienen más tiempo para dedicarle a la ASL así como más oportunidades de oír y utilizar la L2 en ambientes donde no experimentan demasiada presión ante la exigencia de fluidez o precisión en la lengua desde el principio de la adquisición, es decir que en dichos ambientes se les anima a hacer el esfuerzo y se les aceptan los errores.

Las ventajas de la enseñanza temprana resultan incuestionables: conlleva una mayor confianza de uso de la L2, un mayor progreso en los niveles de fluidez y automaticidad en el uso de la lengua, y un mejor desarrollo de determinados componentes del sistema lingüístico como el fonológico (Muñoz, 2008 en Lorenzo et al., 2011:174).

Por otro lado, en lo que a los mayores se refiere, también es cierto que muchas veces se exponen a situaciones que exigen un lenguaje más complejo y a la expresión de ideas más complicadas.

La personalidad, el último de los factores individuales, es la forma en que tenemos de considerar nuestras capacidades y puede facilitar o entorpecer el aprendizaje.

Entre los rasgos de personalidad, la ansiedad, es posiblemente el que más obstaculiza el proceso de aprendizaje. Está asociada a sentimientos negativos (desasosiego, frustración, inseguridad, miedo y tensión).

Tratar de expresarse en público en otra lengua supone gran cantidad de vulnerabilidad lo que hace que las lenguas extranjeras sean quizás las asignaturas que sean más propensas a la ansiedad mucho más cuando los métodos empleados se centran en la comunicación (Arnold y Brown, 2000:26).

La ansiedad conlleva un rendimiento pobre ya que el temor y el nerviosismo y la consecuente preocupación que se deriva de ellos malgasta la energía que debería usarse para la memoria y el procesamiento lo cual dificulta la realización de la tarea (Eysenk, 1979, en Arnold y Brown, 2000:27).

La inhibición se produce cuando el niño empieza a diferenciar entre él y los demás. A la vez aparece la necesidad de proteger su ego y la comisión de errores

implícita en todo proceso de aprendizaje, tan evidentes en el caso de las lenguas extranjeras, puede promoverla. Así, los errores pueden amenazar el ego por lo que el profesorado deberá tener en cuenta el efecto de tratamiento del error que realicen.

Arnold y Brown (2000:28) sugieren que los factores humanos pueden ser muy eficaces a la hora de reducir la inhibición y Dufeu propone para ello *crear un clima de aceptación que estimule la seguridad en sí mismos y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndoles correr riesgos sin sentirse avergonzados* (1994:89).

En lo que respecta a la introversión o la extroversión, otros de los rasgos clave de la personalidad en las ASL, no hay datos que confirmen una correlación entre estas y el éxito en el aprendizaje de idiomas, sin embargo es claro que unas actividades son más apropiadas para uno y otro tipo de alumnos.

Por otro lado, la valoración que hace uno mismo sobre su propia valía, la autoestima, es fundamental para el éxito de las actividades cognitivas y afectivas. Puesto que la autoestima comienza con la probación y la confianza de otras personas importantes que luego se interioriza (Ehrman, en Arnold y Brown, 2000:29) el profesor puede utilizar este fenómeno creando *un ambiente de apoyo y atención mutuos. Lo que resulta crucial es la seguridad y el aliento que los alumnos sienten en el aula (...). Además deben sentir que son valorados y que van a recibir afecto y apoyo* (Canfield y Wells, 1994:5).

Varias investigaciones indican de forma concluyente que los aspectos cognitivos del aprendizaje se fomentan en un ambiente que promueva la autoestima (Waltz y Bleuer, 1992).

La teoría de la atribución afirma que lo que consideramos que son las causas de nuestros éxitos y fracasos pasados afecta a nuestras expectativas y, a través de ellas, a nuestro rendimiento. El fracaso que se atribuye a una falta de capacidad es mucho más limitador que el fracaso atribuido a la mala suerte o a otros factores inestables. Animar a los alumnos de idiomas a que atribuyan los fracasos a causas que puedan ser remediadas y que no conduzcan a la infravaloración del yo es clave en el abandono.

Estrechamente relacionado está el término de la autoeficacia, que tiene que ver con la opinión de los alumnos respecto a su capacidad para llevar a cabo una tarea. En el marco educativo, Ehrman (1996:137) la define como *el grado en que el alumno piensa que tiene capacidad de enfrentarse al desafío del aprendizaje*. Oxford y Shearin (1994:21) señalan que los alumnos deben creer que tienen algún control sobre los resultados del proceso de aprendizaje y deben sentir un *sentimiento de eficacia dentro de sí mismos*. Proponen que los profesores la fomenten *ofreciendo tareas que tengan sentido, que puedan realizar con éxito y sobre las que puedan tener un sentimiento de control dando a los alumnos la posibilidad de elección en las actividades de aula*.

Conclusión

Las bases sobre las que se construye la enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día han quedado recogidas en estas páginas con cierto carácter recopilatorio a modo de cimientos sobre los que construir la comprensión de los elementos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este capítulo deja constancia de todas las variables puestas en juego en el contexto tanto del aprendizaje como de la adquisición de otras lenguas. Desde las relacionadas directamente con la actividad de la enseñanza a las que dependen directamente de las características del discente se abre todo un sinfín de posibilidades de variación del marco de los enfoques de enseñanza y lenguas, con especial atención al bilingüismo educativo que se aborda en el siguiente capítulo.

“Bilingual education is about getting education, not about becoming bilingual” (Baetens Beradsmore, en Marsh, 2002:24).

3. BILINGÜISMO EDUCATIVO

Introducción

Mackey (1976) sugiere que la educación bilingüe se remonta al tercer milenio a.C. Por aquel entonces la escasa existencia de lenguas escritas hacía necesaria la transmisión de conocimiento a través de lenguas no autóctonas. Más adelante, con la expansión del imperio romano, se establece el griego como la lengua de instrucción para la clase alta y el latín para la educación en las colonias romanas, quedando esta última consolidada durante toda la Edad Media y la Edad Moderna como la lengua de la cultura, y por ello, de la educación. Siglos después, cuando las lenguas nacionales eran las lenguas de instrucción, el latín continuaba siendo la lengua de comunicación entre la élite intelectual.

En el siglo XVIII es la lengua francesa la que recoge el testigo y se convierte en la lengua literaria y de relaciones internacionales por excelencia hasta nuestros días donde el inglés es la lengua de comercio internacional. Así, la educación bilingüe, como el bilingüismo en sí, han acompañado la historia de la humanidad.

Haciendo un intento de delimitar el término, el bilingüismo educativo pretende ir más allá del bilingüismo de sus estudiantes entendido este en términos de dominio de la lengua. Además de mejorar la competencia lingüística de estos en dos o más lenguas, la educación bilingüe va más allá puesto que esta refiere al tipo de educación en que son usadas dos lenguas dentro del contexto escolar (Edwards, 1984 en Baker, 1988:46).

Postigo (en Mendoza, 1998:269) la define como la *educación lingüística en la que dos lenguas son instrumentales y vehículo de las actividades de enseñanza y aprendizaje de cualquier contenido, en cualquier área educativa no lingüística, o sea, son dos lenguas de instrucción.*

Cuando la exposición a la L2 es muy pequeña hasta el punto de que los alumnos no son capaces de comunicarse en la lengua meta, Baker habla de *educación bilingüe con cuentagotas* (1993:157). De manera que hay autores como Mackey y Siguán que no consideran educación bilingüe cuando las lenguas no están implicadas en la instrucción sino que son solo enseñadas como áreas del currículo (1986).

En este segundo capítulo la intención es enfocar la mirada hacia el bilingüismo educativo entendido así. Como se avanzaba en capítulos anteriores, para que la educación sea capaz de beneficiarse de las ventajas del bilingüismo, es necesario

conocer los factores que lo determinan y así, en función de los objetivos perseguidos, se incluyan unas medidas u otras en los diseños educativos.

Este capítulo comienza por tratar esos aspectos para pasar luego a conocer las características de los modelos de educación bilingüe en torno a las cuales se organizan las diferentes tipologías. Esto permitirá situar a las secciones bilingües andaluzas dentro del contexto del bilingüismo educativo actual.

El Plan de Fomento del Plurilingüismo en el que se enmarcan, es un fiel reflejo del sorprendente crecimiento que gracias a las diversas acciones del Consejo de Europa ha sufrido el panorama actual a este respecto. La actitud europea fomenta abiertamente el desarrollo del plurilingüismo y en este entorno es indiscutible su aportación al desarrollo de la modalidad AICLE que la ha convertido en una *referencia ineludible* (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011:103).

A lo largo de este capítulo clave del marco teórico se pretende, después de revisar tipos y modelos de educación bilingüe, converger en las características del modelo AICLE, verdadera clave de la opción andaluza.

3.1. Factores de influencia en la educación bilingüe

Aunque Mackey (1976) determinó en más de 3000 las variables de influencia para la educación bilingüe, este estudio opta por la propuesta de Baetens Beardsmore quien organiza macro-variables en torno a tres factores: el factor situacional, el factor operacional y el factor del resultado.

Macro-Factors and Interdependent Variables for BE Policies

<i>Situational Factor</i>	<i>Operational Factor</i>	<i>Outcome Factor</i>
1. Students	1. Curriculum	1. Linguistic
a. Target students	2. Subjects	a. Shift
b. Social background	3. Initial literacy	b. Addition
c. Linguistic background	4. Exit criteria	c. Maintenance
2. Population diversity	5. Materials	d. Revitalization
3. Language policy	6. Teachers	e. Development
4. Opportunity for language use	7. Language strategies	minoritized language
a. Geography	8. Parental involvement	f. Development
b. Languages out of school	9. Whole school	multiple languages
5. Status of languages		g. Development
6. Linguistic characteristics		plurilingualism
7. Attitudes		2. Literacy
8. Economics		a. Literacy in majority language
9. Religion, culture, and ideologies		b. Receptive biliteracy
		c. Partial biliteracy
		d. Full biliteracy
		3. Content-matter
		4. Sociocultural

Figura 2. Factores y variables interdependientes para políticas en educación bilingüe (Baetens Beardsmore, 2009:137).

3.1.1. Factor situacional

El factor situacional se refiere al contexto en el que se desarrolla la educación bilingüe. Como se observa en el cuadro, Baetens Beardsmore selecciona nueve variables dentro de ellos.

La primera, *los alumnos*, merece especial atención en este estudio pues prácticamente desde la implantación de las primeras secciones bilingües en 1998 hay cierta polémica en torno al alumnado que accede a esta formación. A este respecto, Baetens Beardsmore refleja la disparidad de opiniones sobre quién puede beneficiarse más de la educación bilingüe para finalmente determinar que no existe ningún perfil de preferencia sino tan solo programas que se adapten a la población. En sus propias palabras:

Popular wisdom claims that very young children from stable middle-class backgrounds learning prestigious languages are the ideal recipients for bilingual education. But when we look around us, we see the whole range of populations, ages, social, and linguistic backgrounds being successfully catered for in one program or the other (2009:139).

Jean Duverger apunta la falta de evidencias que muestren que el fracaso escolar en cualquier tipo de educación bilingüe esté relacionado con el uso de dos lenguas en el proceso de aprendizaje (2005) achacándolo a problemas sociales de fondo o a una mala elección del programa bilingüe elegido para el grupo social al que se dirige.

La segunda de las macro-variables atañe a *la diversidad de la población* a la que se destina la educación bilingüe. En el caso andaluz el perfil es bastante homogéneo ya que, con contadas excepciones, el alumnado que acogen las secciones bilingües habla mayoritariamente la misma lengua en casa y esto permite una mayor actividad comparativa de la lengua meta con la L1. En otros casos donde la heterogeneidad es la norma, las características del programa deben verse afectadas para fomentar por ejemplo un mayor número de actividades donde prevalezca el uso de la L2 en situaciones de conversación auténtica.

La política lingüística europea que está en la base de nuestras secciones bilingües y que se desarrolla en un capítulo posterior, fomenta la educación bilingüe para todos así como el apoyo a todas las lenguas de la Unión, mayoritarias o minoritarias. Sin embargo, como se estudiará más adelante, las políticas lingüísticas determinan claramente el tipo de educación bilingüe que se oferta encontrando modelos que van desde los obligatorios (Luxemburgo, País Vasco,...), los altamente intervencionistas (Singapur), los prohibitorios (en algunos estados de Estados Unidos la educación bilingüe es ilegal); progresando hacia los menos limitativos, los minimalistas (Irlanda) o los que se muestran indiferentes (Inglaterra).

En cuanto a *las oportunidades de usar la lengua meta* de la sección (en nuestro caso el francés) hay que decir que el entorno fuera del aula no lo favorece más allá de las posibilidades que las nuevas tecnologías puedan proporcionar. La situación geográfica de Andalucía no fomenta de forma particular la práctica de esta lengua. Los intercambios organizados a lo largo de los años de formación son las experiencias más directas con la lengua meta al margen de iniciativas individuales fuera del ámbito escolar. *El estatus* de la lengua de las secciones bilingües que se estudian tampoco repercute demasiado como para compensar la falta de oportunidades de uso en el entorno. Aunque la lengua francesa se encuentre entre las grandes lenguas de prestigio del mundo como se trata más adelante en el último capítulo del marco teórico, lo cierto es que en Andalucía el inglés es la única lengua que cuenta con el prestigio suficiente para compensar la falta de condiciones más favorables en el entorno.

Sin embargo, *las características lingüísticas* del francés sí lo posicionan en una situación favorable con respecto al español porque pertenecen a la misma familia de lenguas lo cual facilita su aprendizaje.

Sobre la séptima variable que recoge Baetens Beardsmore en torno a los factores situacionales, *las actitudes* hacia la lengua de estudio merecen de nuevo nuestra atención por el interés para este trabajo. La postura de alumnos, familias y comunidad en general hacia el francés es crucial para el éxito del programa bilingüe. Este estudio recoge las opiniones sobre esta lengua y más adelante podremos comprobar hasta qué punto esto afecta a la implementación del programa.

Teniendo en cuenta que la mayoría de las secciones bilingües de la Comunidad andaluza ofrecen formación en inglés y que la demanda generalizada de la población de una mejor formación en lenguas extranjeras recae rotundamente sobre la lengua inglesa, es importante en el caso de las secciones que fomentan el aprendizaje de otras lenguas como el francés, valorar las motivaciones que puedan traer a las familias a implicarse en este tipo de proyectos minoritarios. Este estudio también pretende recoger estas valoraciones.

Además de este, hay otro aspecto importante en la actitud general de aprender una lengua extranjera, ya no dependiente de la lengua de elección en sí. En general, cuando se aprende una lengua es crucial cuidar los aspectos motivacionales y actitudinales. Esta es la clave de la implementación de programas AICLE como el que se practica en las secciones estudiadas. Incluir la L2 en otras áreas del currículo convierte el estudio de la lengua en altamente pertinente afectando radicalmente en la actitud hacia su estudio.

La variable económica relacionada con el coste de la educación bilingüe es sin duda clave en la implementación de cualquier programa aunque como refleja Baetens Beardsmore la inversión suele ser mayor cuando se trata de proyectos experimentales. En la medida en que se generaliza, el gasto tiende a estabilizarse y a compensarse. La nueva investigación al respecto pone el acento en los elementos no materiales o valores simbólicos. Una educación bilingüe trae beneficios sociales que repercuten en otros aspectos, como los conflictos sociales, en los que a medio plazo se puede tener que invertir menos. En sus propias palabras *bilingual education could bring us both short-term and long-term benefits socially and economically.*

Por último la relacionada con *la religión, la cultura y las ideologías*, destaca el interés de la política lingüística europea por contribuir desde las secciones bilingües al cambio social que permita la coexistencia de la diversidad lingüística y cultural que caracteriza a Europa y a la formación de ciudadanos los ciudadanos en la identidad europea.

3.1.2. Factor Operacional

En estrecha interacción con las variables situacionales se encuentran las operacionales. Estas se refieren a variables relacionadas con el propio sistema

educativo y aunque el capítulo siguiente está dedicado en profundidad a ello, aquí se presentan de forma más general.

Siguiendo aún a Beatens Beardsmore, la primera de las macro-variables se refiere al *currículo* y al tiempo en el que la lengua meta estará presente en él. Evidentemente existe una gran variedad entre las opciones posibles. Unos introducen la L2 como asignatura antes que usarla como medio de instrucción (Alemania) y otros comienzan con la inmersión total desde un principio (Canadá). Los hay que convierten la lengua en una materia transversal para apoyar su uso como medio de instrucción (Europa). También aquellos que van eliminando gradualmente la materia de la L2 (Luxemburgo) y otros que son más radicales en el cambio del uso de una lengua de instrucción a otra (Brunei). La inmersión total no suele pretender un bilingüismo equilibrado. Por el contrario una inmersión parcial es más acorde con los programas bilingües¹⁴:

Los programas de baja intensidad, cuando se sostienen a lo largo del tiempo, suponen grandes beneficios en términos de competencia lingüística. (Lorenzo, Trujillo y Ver, 2011:176).

Dentro de este punto también varía enormemente la proporción de lengua y contenido dentro de cada ANL que se relaciona con la presencia de una planificación lingüística paralela.

Las áreas impartidas en la lengua meta también varían enormemente en los diferentes programas de educación bilingüe. Unos, por temor a la interferencia de la lengua en el contenido descartan algunas materias; otros sin embargo aumentan la carga horaria de las materias u organizan un refuerzo con un lector; por último están los que incluyen secuencias de base temática en L2 dentro de la estructura tradicional de la asignatura que mayoritariamente se da en L1. Aunque algunos países puedan aplicar diversas justificaciones para la elección de estas, en Europa se considera que cualquier materia es válida para la integración de contenidos en L2 si bien en Andalucía, en las últimas indicaciones de 2011 se prohíbe que el área de matemáticas pueda estar implicada en la enseñanza bilingüe y además hay una tendencia a implicar a las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia, el Arte y la Educación Física.

La opción de una *primera alfabetización* en L2 no es considerada por el Plan de Fomento del Plurilingüismo. En general se aconseja que esta se lleve a cabo en la lengua materna del alumno aunque hay otros programas bilingües, como el canadiense que proponen lo contrario y tienen éxito. En definitiva no hay evidencias

¹⁴ *Una dosis intensiva de inmersión resulta más eficaz que la misma cantidad pero en menores proporciones, extendida durante un tiempo prolongado. Por lo general, un periodo de inmersión intenso catapultará la competencia del alumno y lo sitúa en condiciones de proseguir con modelos de menor intensidad (Marsh, 2002:75).*

que hagan inclinar la balanza hacia una u otra opción aunque sí hay un factor que puede resultar clave y es la relación más o menos regular entre la escritura y el sonido de las lenguas en cuestión. Apelando a la competencia subyacente común de Cummins por la que las competencias implicadas en las tareas más difíciles cognitivamente, como la alfabetización, son comunes a todas las lenguas, hay estudios que ponen en duda que esto se mantenga para todas las lenguas. Aquellas con un alfabeto escrito muy diferentes entre sí pueden sembrar esa duda. En el caso que nos ocupa, el francés y el español no corren tal riesgo pero sin embargo la lengua francesa presenta mayores dificultades en la relación sonido y grafía que la española con lo que, considerando la hipótesis de Cummins, el alumnado se alfabetizaría más fácilmente en lengua española y luego se beneficiaría de lo aprendido para aplicarlo a la lengua francesa, si bien esta no es por lo general la lengua materna de nuestros alumnos.

Otra de las variables a incluir en este apartado son los *criterios de evaluación*. Cuando las destrezas o cualquier otro aspecto educativo no son valorados lo suficiente o ni siquiera son tenidos en cuenta en la evaluación, estos tienden a no desarrollarse.

Con respecto a lo deseable en torno a estos criterios de evaluación en la educación bilingüe, Baetens Beardsmore señala que la situación menos apropiada pero sin embargo más extendida es en la que estos son los mismos que para los programas monolingües y que por tanto no tienen en cuenta la especificidad del desarrollo bilingüe. En las secciones bilingües andaluzas, la premisa es que la lengua que utilice el alumno en la evaluación de las ANL no afecte a la evaluación de la materia¹⁵. Sobre este aspecto se han recogido datos en la parte experimental de este estudio que intentan valorar la repercusión sobre la evaluación del programa AICLE.

En cuanto a *los materiales*, es habitual que el profesorado implicado en la educación bilingüe tenga que adaptarlos a partir de recursos monolingües, o crearlos puesto que no solo son escasos. También pueden no estar adaptados al nivel lingüístico del alumnado ni mucho menos tener en cuenta aspectos culturales relevantes relacionados con la manera de percibir una misma realidad en las diferentes culturas.

Otro punto clave reside en *el profesorado*. Encontrar profesores con la cualificación necesaria para implicarse en este tipo de programas resulta cada vez más

¹⁵ En cuanto a la evaluación de las áreas no lingüísticas, (...) primarán los contenidos propios del área o módulo profesional sobre las producciones lingüísticas, de ahí que las competencias lingüísticas alcanzadas por el alumnado en L2 sean tenidas en cuenta en la evaluación del área o módulo profesional no lingüística, en todo caso, para mejorar los resultados de la evaluación de dicho alumnado (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2011:71).

complicado porque al menos en Andalucía, cada vez es más extensa la red de centros bilingües¹⁶.

Según Baetens Beardsmore lo ideal es que el profesorado de ANL tenga fluidez en la L2 o que haya sido formado en el país donde se habla la lengua aunque también reconoce que no es necesaria la competencia nativa para desarrollar adecuadamente la tarea (2009:150). Mucho más grave es el problema de la formación metodológica específica de manera que en muchas ocasiones se practica el ensayo-error. Esta situación es una constante independientemente de que el programa sea exitoso o no. La mayoría de los programas AICLE en Europa cuentan con un profesorado que no está formado adecuadamente en este sentido y que dependen de la voluntad y el entusiasmo de estos. Este estudio tiene especial interés en esta investigación puesto que las consecuencias de la persistencia de esta situación pueden llegar a desmerecer los grandes esfuerzos que se hacen por otra parte.

Otra de las variables pone el acento en *las estrategias lingüísticas* subrayando que es crucial para la buena implementación la integración cuidadosa de los problemas lingüísticos surgidos en la ANL con los aspectos relacionados con la adquisición de la L2 a través de una acción coordinada intercurricular lo que en Andalucía se denomina currículo integrado de las lenguas y los contenidos (CIL) y figura como piedra angular del Plan de Fomento del Plurilingüismo.

El siguiente punto referido a *la implicación de las familias* está directamente relacionado con el éxito del programa. En la educación monolingüe no es tan imperativa su participación como en la bilingüe porque los padres deben compartir los mismos valores y comprender lo que sus hijos hacen para que puedan apoyarlos durante el proceso.

Por último, el éxito de la educación bilingüe está relacionado con *la implicación de todo el centro* en el fomento del uso de la lengua meta lo cual también lleva asociada la necesidad de una colaboración entre el profesorado de L2 y el de ANL con el fin de consensuar los enfoques y las prácticas.

3.1.3. Factor Resultado

Por último, el factor resultado hace referencia a la competencia lingüística, la alfabetización, el rendimiento académico y el patrón sociocultural que se puede esperar de un determinado programa de educación bilingüe, en un contexto dado y con unos recursos específicos.

En *el plano lingüístico* se refiere al objetivo del bilingüismo, es decir, a si con él se pretende cambiar a una lengua mayoritaria y a la pérdida de la lengua materna, a

¹⁶ Actualmente 762 según la *Guía informativa para centros con modalidad de enseñanza bilingüe* (Junta de Andalucía, 2011).

sumar una lengua más sin que afecte a la L2, a mantener una lengua minoritaria, a revitalizar una lengua amenazada o al desarrollo de la competencia plurilingüe entre otras muchas posibilidades, como es el caso de las secciones bilingües andaluzas.

También se refiere a *la alfabetización*. El modelo de educación bilingüe promoverá o no cualquiera de las opciones en relación a esta. De hecho algunos incluso la obvian. En el caso andaluz, como se explicará con más detenimiento más adelante, esta se incorpora en los primeros cursos de primaria pero priorizando completamente la alfabetización en español.

En cuanto a *las áreas no lingüísticas*, los resultados obtenidos deben ser los mismos que en los programas monolingües. Por esta razón, también se deben esperar los mismos porcentajes de éxito, fracaso, abandonos, problemas y dificultades del aprendizaje puesto que la única gran diferencia es el uso de dos lenguas en la instrucción.

Existen algunos estudios que hacen un seguimiento a los alumnos en programas de inmersión que presentan dificultades del aprendizaje y determinan que la mejor opción no es que abandonen el programa sino que se mantengan en él con ciertos apoyos (Bruck, 1984). En el caso de la educación bilingüe para una élite, los resultados son excelentes pero hay que tener en cuenta que se valoran los de aquellos que se han mantenido en ella y no aquellos que la han abandonado lo cual puede asemejarse a nuestro caso ya que hemos recogido información del alumnado que no ha abandonado este programa.

Por último, la pertenencia a grupos donde se desarrolla una educación bilingüe puede afectar a la motivación y actitud del alumnado implicado. Este aspecto debe ser considerado en la evaluación del programa.

Additional criteria for rating the succes of the bicultural programme are the social and mental maturity achieved by the target group children and their degree of feeling at ease at school (Leman, 1993:94).

Lorenzo, Trujillo y Vez (2011:171-182) también aportan una lista de factores¹⁷ que intervienen en la calidad y en las características de los programas, y que como no podía ser de otra manera coincide en muchos aspectos con el de Baetens Beardsmore.

¹⁷ Las variables sobre las que se deben tomar decisiones estructurales y pueden consolidar o amenazar el desarrollo de un programa bilingüe son en opinión de Lorenzo, Trujillo y Vez las que siguen:

1. Edad de entrada
2. Tipos de materias
3. Proporción de inmersión
4. Proporción de lengua y contenido
5. Estatus de la lengua en el programa
6. Autonomía y organización
7. Nivel educativo

3.2. Tipos de educación bilingüe

La necesidad de una educación bilingüe, nace de la existencia del bilingüismo en la sociedad y/o del deseo de adquirirlo. El contexto social donde se desarrollan los distintos modelos cambió notoriamente en poco tiempo. Hasta mediados del siglo XX la educación bilingüe se dedicaba de manera casi exclusiva a lenguas prestigiosas como el francés, el inglés o el alemán y estaba destinada a las élites. De hecho, en este momento la resolución de la UNESCO a la que previamente se ha referido, declaraba que los niños debían de recibir la instrucción en su lengua materna por lo que la enseñanza para las masas era eminentemente monolingüe (García, 2009:112). En la segunda mitad del siglo XX, esta pasó de ser exclusiva de esa élite a estar al alcance de la ciudadanía en general, todo ello de la mano de la enseñanza obligatoria que incluyó las lenguas extranjeras en su currículo para adecuar su oferta al público heterogéneo que llenaba las aulas.

El activismo étnico de los 60 trajo consigo una toma de conciencia de las desigualdades sociales (Fishman, 1985) y con ella la idea de que la educación jugaba un rol clave en las oportunidades sociales del individuo. La lucha por los derechos civiles que protagonizó la segunda mitad del siglo XX incorporó las lenguas a los distintos sistemas educativos. Esta situación fue el desencadenante de una serie de modelos educativos bilingües en el mundo (García, 2009:112).

Más adelante, en el siglo XXI, el dinamismo fomentado por las nuevas tecnologías modifica el contexto de tal manera que los modelos de enseñanza bilingüe han tenido que adaptarse a las nuevas necesidades a marchas forzadas. La actual situación caracterizada por el dinamismo y la comunicación simultánea en espacio y tiempo que permite el desarrollo tecnológico genera otras necesidades y otros modelos educativos bilingües surgen para satisfacerlas. Los conceptos de *translanguaging* y de *plurilingüismo* casan a la perfección con la idiosincrasia del siglo XXI pues se alejan del consabido enfoque monolingüe desde el que se ha abordado tradicionalmente el aprendizaje de lenguas.

What is different now is that this translinguistic contact and use exists between ordinary people of equal power and that the direction of contact is multi-way, affecting more than one group (García, 2009:113).

Fishman, de acuerdo con los objetivos de los programas, clasifica en dos grandes grupos los modelos la educación bilingüe: aquellos que pretenden el mantenimiento lingüístico y aquellos que promueven la transición lingüística (1976, en Baker 1993:152). Los primeros incluyen programas educativos en dos lenguas que como su propio nombre indica persiguen el mantenimiento y el desarrollo de la L1 del

alumnado a la vez que fortalecen su sentido de identidad cultural. También persiguen el desarrollo de la L2 por lo que tienden al pluralismo. Los segundos, promueven el cambio de una L1 a otra lengua con la intención de que esta última pase a ser la lengua principal.

Los modelos no son clasificaciones rígidas y cerradas. Por el contrario, cada modelo adaptado al contexto y a las características estructurales ofrece resultados diferentes. Mackey previene de esto cuando se intenta exportar uno de ellos a otro entorno (1978).

Así, aunque la realidad no siempre se ajusta a las clasificaciones teóricas, la de Hornberg (1991, en García, 2009:113) puede ayudar a organizarlas. Para ella, habría tres tipos de modelos, refiriéndose a ellos como clasificaciones amplias relacionadas con objetivos sociales, lingüísticos y culturales: (i) en el modelo transicional se trata de conseguir un cambio de lengua en el sujeto y una asimilación a nivel cultural con el objetivo de incorporarse a una nueva sociedad y abandonar la de origen; (ii) en el de mantenimiento se procura reafirmar la identidad cultural y con ello los derechos civiles asociados a través del estudio de esa la lengua que lo representa; (iii) y en el de enriquecimiento el objetivo es dar cabida al pluralismo cultural para conseguir mayor autonomía social adquiriendo otras lenguas además de la materna.

Mackey en cambio propone cuatro tipologías (1970:596-608) basadas en 90 variables de influencia organizadas en torno a cuatro factores: (i) la relación entre la lengua de casa y la del colegio; (ii) la organización curricular de las lenguas; (iii) el carácter lingüístico de la comunidad y el país; (iv) y la función, estatus y diferencias de las lenguas implicadas (1970).

Baker y Prys Jones (1998) en cambio, conscientes de la variabilidad que resulta de los múltiples contextos y de las diferentes variables en juego, llegan a contabilizar diez tipos de modelos de educación bilingüe con 90 variedades (1998).

En aquella primera época del siglo XX, las características del grueso de los modelos de enseñanza bilingüe respondían a modelos de bilingüismo sustractivo pues las lenguas en cuestión eran reflejo de un contexto en el que la diglosia estaba presente de manera que el acercamiento a esas lenguas estaba bien delimitado, es decir, la adquisición de ambas se hacía siguiendo un patrón monolingüe. Las sociedades que perseguían un enriquecimiento con una segunda lengua no asociaban tal adquisición con ninguna consideración diglósica pero seguían manteniendo el acercamiento a la L2 desde el punto de vista monolingüe. Ofelia García se refiere a estas situaciones como monoglósicas porque *no proponen más que una opción legítima caracterizada por las prácticas lingüísticas de los monolingües* (2009:115).

Aunque en ciertos contextos este planteamiento se mantiene, actualmente la realidad ha cambiado y está caracterizada por cierta heteroglosia, es decir, por la

posibilidad de otras opciones y otras prácticas lingüísticas relacionadas con los bilingües promovidas por la toma de conciencia de la complejidad del panorama lingüístico mundial que acompaña la globalización y las múltiples interacciones.

Esa toma de conciencia del multilingüismo presente en la sociedad conlleva un enriquecimiento de perspectivas desde las cuales participar es la formación de la ciudadanía. En definitiva, hoy en día hay más opciones para un mundo plural y multilingüe que tienen en cuenta factores sociales como la revitalización y el desarrollo de lenguas minoritarias, o incluso la mera adquisición por motivos funcionales que tienen en la base el respeto a la diferencia. Estos modelos se corresponden con los tipos de bilingüismo recursivo y dinámico respectivamente.

Así, los marcos teóricos en los que García enmarca los tipos de educación bilingüe son los modelos monoglósicos y heteroglósicos (2009:123-135).

El primero incluye los modelos que abordan el aprendizaje de las lenguas en juego de la forma que el propio nombre indica. Estos modelos pretenden alcanzar un dominio de ambas lenguas según normas monolingües considerando como legítimas solo aquellas prácticas que corresponden con los hablantes monolingües. Dentro de ellos están los programas que promueven el tipo de bilingüismo sustractivo pues otorga un poder diferente a las lenguas en cuestión, y los que promueven el bilingüismo aditivo preocupados por la adquisición o mantenimiento de las lenguas.

Los heteroglósicos o plurilingües agrupan a los modelos que han evolucionado con la complejidad de la globalización aportando una fuente de entendimiento global. Incluyen normas que caracterizan el discurso bilingüe (*translanguaging*) porque el concepto de diglosia ha sido cuestionado desembocando en una combinación de lenguas para adaptarse mejor a las situaciones de comunicación. Estos modelos suelen tener en común objetivos sociolingüísticos, como la revitalización de lenguas, que se están perdiendo, el desarrollo más que el mantenimiento de la lengua minoritaria usada en casa y el hecho de que las relaciones entre las lenguas aprendidas no deben ser competitivas sino estratégicas y respondiendo a necesidades funcionales.

En torno a esta concepción García propone dos submarcos teóricos dentro del grupo heteroglósico: el recursivo y el dinámico. El primero es aplicado a lenguas minoritarias con la intención de revitalizarlas. El que dinámico, dentro del que se incluye el Plan de Fomento del Plurilingüismo andaluz y por tanto las secciones bilingües de estudio, implica interacciones en diferentes planos y modalidades que García compara con un vehículo todo terreno que se adapta a todas las situaciones de comunicación. El modelo de plurilingüismo europeo coincide con esta forma dinámica de bilingüismo.

The theoretical framework considers all students as a whole, acknowledges their bilingual continuum, sees their bilingualism as a

resource, and promotes transcultural identities (...) generating a new and hybrid cultural experience (García, 2009:119).

Siguiendo a García, se presenta el siguiente esquema que incluye lo explicado hasta ahora pero añadiendo las diferencias entre ellos en función de seis características que pueden aplicarse a cualquier modelo educativo bilingüe (2009:120).

Theoretical Frameworks of Bilingual Education

	MONOGLOSSIC IDEOLOGIES		HETEROGLOSSIC IDEOLOGIES	
	<i>Subtractive Bilingual Ed. Theoretical Framework</i>	<i>Additive Bilingual Ed. Theoretical Framework</i>	<i>Recursive Bilingual Ed. Theoretical Framework</i>	<i>Dynamic Bilingual Ed. Theoretical Framework</i>
Language Ideology	Monoglossic	Monoglossic	Heteroglossic	Heteroglossic
Linguistic Goal	Monolingualism	Bilingualism	Bilingualism	Bilingualism
Linguistic Ecology	Language shift	Language addition; Language maintenance for minorities	Language revitalization	Plurilingualism
Bilingualism Orientation	Bilingualism as problem	Bilingualism as enrichment	Bilingualism as right	Bilingualism as resource
Cultural Ecology	Monocultural	Monocultural to bicultural	Bicultural multiplicity	Transcultural
Type of Children	Exclusively minority	Exclusively majority (maintenance and prestigious); Exclusively minority (maintenance)	Mostly non-dominant groups	All

Figura 3. Marcos teóricos de la educación bilingüe (García, 2009:120).

La primera de ellas se refiere a *las ideologías* monoglósica y heteroglósica ya presentadas previamente y la segunda a *los objetivos lingüísticos* que, a excepción de los modelos sustractivos, coinciden en un deseo de adquirir un bilingüismo. La tercera es *la ecología lingüística*¹⁸. Esta se refiere al estudio de las interacciones entre la

¹⁸ Crystal (en prensa) resalta tres temas en los escritos de Haugen y otros investigadores más recientes sobre la ecología del lenguaje (Mühlhäusler 1996, Phillipson & Skutnabb-Kangas 1996, Kaplan & Baldauf 1997, Ricento 2000, y otros); temas que son de utilidad en la construcción e implementación de políticas lingüísticas multilingües. Estos temas son: primero, que las lenguas, al igual que las especies biológicas,

lengua y su entorno (Haugen, 1972) que en el caso de los modelos sustractivos pretenden un cambio; en el de los aditivos una suma de lenguas; en los recursivos, un ambiente de revitalización; y en los dinámicos la construcción de un plurilingüismo.

La cuarta característica se refiere a *la orientación* que puede considerar el bilingüismo como un problema, un enriquecimiento, un derecho o un recurso.

La quinta, *la ecología cultural*, alude a cómo la cultura es concebida por los estudiantes y corresponde con el tratamiento que las ideologías dan a las lenguas en donde los modelos monoglósicos suelen considerar la cultura de forma separada y los heteroglósicos participan de la mirada reflexiva del biculturalismo y con una tendencia al transculturalismo.

Por último, *los tipos de niños* que suelen incluirse en cada tipo de modelo. Teniendo en cuenta que siempre hay excepciones, el perfil de estos corresponde al de minorías lingüísticas para los modelos que consideran el bilingüismo un problema; niños pertenecientes a una élite para los modelos que pretenden un enriquecimiento con el bilingüismo; niños pertenecientes a minorías que han adquirido poder y derechos para los modelos que consideran el bilingüismo un derecho; y para aquellos que lo consideran un recurso hay dos perfiles: alumnos de lengua mayoritaria y minoritaria juntos por un lado; y todo tipo de alumnos de una región o estado por otro, que es donde se enmarcan a los nuestros.

Otros autores prefieren agrupar los modelos de educación bilingüe en aquellos en los que la comunidad completa (padres, educadores y autoridades) están involucrados en la educación bilingüe y modelos en los que no lo están, centrando su interés en los argumentos que ven en la educación bilingüe un medio de favorecer la igualdad de oportunidades por un lado y los que en cambio la interpretan como una amenaza a la identidad, a la unidad nacional y la *convivencia en la diferencia* (2011:88). En términos generales, esta clasificación viene a coincidir con el agrupamiento de modelos monolingües/monoglósicos por un lado y plurilingües/heteroglósicos por otro solo que estos autores ponen el acento en el bilingüismo como medio y el bilingüismo como finalidad.

Desde su punto de vista, tradicionalmente los programas de educación bilingüe han considerado el bilingüismo como medio, *como etapa en una transición hacia alguna forma de asimilación por parte de lenguas y culturas hegemónicas* (2011:89).

crecen, cambian, viven y mueren en relación con otras lenguas (lo que podemos llamar el tema de la evolución del lenguaje); segundo, que las lenguas, al igual que los especies biológicas, interactúan con los múltiples factores de su entorno, factores sociopolíticos, económicos, culturales, educativos, históricos, demográficos, y otros (lo que podemos identificar como el tema del entorno del lenguaje); y tercero, que algunas lenguas, al igual que algunos especies y entornos, pueden llegar a estar en peligro de extinción.

Esta concepción se remonta a la época colonial cuando unas minorías poderosas ponían a disposición de las masas colonizadas un sistema bilingüe para educarlos en su lengua y su cultura.

En el otro extremo se encontrarían los modelos orientados a *formar usuarios con competencias bilingües y plurilingües estables y crecientes*, es decir, centrados en la finalidad de *superar las limitaciones de una ideología unilingüe y el desarrollo de una conciencia sobre la necesidad de favorecer la diversidad ecolingüística* (2011:98).

3.3. Modelos de enseñanza bilingüe

Con la intención de converger hacia el modelo de bilingüismo educativo en Andalucía, este epígrafe pretende presentar las características de los modelos de enseñanza bilingüe más importantes.

Los modelos bilingües tienen en común el principio de que el aprendizaje de segundas lenguas no es intencional sino *incidental* (ocurre mientras se centra la atención en acciones paralelas) e *implícito* (ocurre sin que exista conciencia plena).

También se caracterizan por considerar que la mejor manera de adquirir una L2 es entrando en contacto con el contexto natural donde habitualmente se da, de forma frecuente y variada durante un largo periodo de tiempo y no debe ser enseñada formalmente sino usándola (Wesche, 2002:358).

Los distintos modelos de enseñanza bilingüe nacen de una serie de toma de decisiones sobre una serie de variables que presentan Lorenzo, Trujillo y Vez (2011:173-182) y se exponen en el siguiente epígrafe.

Baker (1993:219) distingue cuatro tipos de modelos: sumersión, transicional, inmersión y mantenimiento. García encuentra algunas más (2009:123) como la prestigiosa, la de desarrollo, la de doble inmersión (*two-way*), AICLE y la multilingüe.

Esta última propone un esquema donde presenta los tipos de modelos bilingües y los organiza dentro del marco teórico de sus tipologías presentado anteriormente. De nuevo hay una voluntad de ensamblar características para formar modelos que en la práctica no tienen por qué coincidir exactamente puesto que al fin y al cabo los modelos son etiquetas que no dejan de ser teóricas y los contextos donde se implementan nunca son los mismos.

Theoretical Framework and Bilingual Education Types

	<i>Subtractive Bilingual Ed.</i>	<i>Additive Bilingual Ed.</i>	<i>Recursive Bilingual Ed.</i>	<i>Dynamic Bilingual Ed.</i>
Language Ideology	Monoglossic	Monoglossic	Heteroglossic	Heteroglossic
Linguistic Goal	Monolingualism	Bilingualism	Bilingualism	Bilingualism
Types	<ul style="list-style-type: none"> transitional 	<ul style="list-style-type: none"> maintenance prestigious immersion 	<ul style="list-style-type: none"> immersion revitalization (heritage language immersion) developmental 	<ul style="list-style-type: none"> poly-directional or two-way (dual lang., bilingual immersion; two-way immersion) CLIL and CLIL-type Multiple multilingual

Figura 4. Marco teórico y tipos de educación bilingüe (García, 2009:123).

a) Modelo transicional

Son programas bilingües que solo usan la L1 del niño en los primeros años, mientras aprende la L2 o lengua mayoritaria del entorno. Tienen una naturaleza temporal y desembocan en el monolingüismo permanente. La intención de estos programas es usar la lengua materna para facilitar el acceso a la L2 y generalmente lengua del país y están destinados a los inmigrantes¹⁹. Así, el uso de la lengua materna es un mero instrumento a disposición de una adquisición más rápida de la L2.

Además de su naturaleza sustractiva, hay consideraciones positivas en el sentido de que se palia el shock cultural así como el retraso habitual en la instrucción (Hernández-Chávez, 1978).

Dentro de este modelo, Lorenzo, Trujillo y Vez señalan los programas destinados a grupos indígenas en América, Canadá, Australia, etc. resaltando su orientación de bilingüismo como medio que tiende a la asimilación *por la vía de la colonización educativa* (2011:89).

¹⁹ Este tipo de educación bilingüe está presente en el sector de la inmigración en los Estados Unidos. Fishman lo critica comprándolo con una vacuna donde la enfermedad que tiene cualquier sujeto que hable una lengua diferente a la inglesa mayoritaria y la vacuna sería la adquisición de la competencia lingüística en inglés que constituiría la cura (1976:34). Ofelia García acusa una falta de política lingüística que sistematice la práctica docente ligada a los programas de transición. Esta es inmensamente variable en función de los propios valores personales del profesorado hacia el bilingüismo, la dificultad de los contenidos, etc. (2009:124).

b) Modelo de mantenimiento

Este modelo se adapta al alumnado que desea mantener la lengua minoritaria que habla en casa durante el proceso de adquisición de la lengua mayoritaria. Estos modelos suelen impartir la enseñanza de áreas en dos lenguas e incluir valores culturales ya que frecuentemente se asocian con medidas puestas al servicio de la autodeterminación de ciertas comunidades de manera que se adaptan mucho a las necesidades y demandas de estas.

Los programas de mantenimiento de la propia lengua y su cultura son programas en dos lenguas en la que la instrucción tiene lugar en un primer momento exclusivamente en la lengua materna. Luego, cuando se introduce la L2, se mantiene en todo momento el uso de la L1 también, fomentando así el bilingüismo aditivo (la competencia en dos lenguas). Puesto que habitualmente está asociado con minorías étnicas, suelen respetar los valores culturales de esa comunidad, promover la autodeterminación y en definitiva, estar en sintonía con una competencia comunicativa intercultural (Byram y Fleming, 2001).

c) Modelo prestigioso o de élite

En el modelo de élite se enseña al alumnado a través de dos lenguas de prestigio que se mantienen separadas durante la instrucción. Se asocia a una élite que solo adquiere dos lenguas sin implicaciones en la identidad del discente.

La educación bilingüe prestigiosa ha estado asociada tradicionalmente con la idea de la lengua como capital cultural o simbólico disponible con un valor variable para ser usado en el mercado de la interacción social (De Mejía, 2002:36). Por esta misma razón, en general suelen estar implicadas en este tipo de modelo lenguas de prestigio internacional.

También es habitual que los niños sean enseñados en dos lenguas, con un profesor asociado a cada una de ellas. El énfasis está en el aprendizaje de lenguas extranjeras y no en ningún aspecto de identidad con ningún grupo etnolingüístico (García, 2009:126).

d) Modelo de inmersión

Los modelos de inmersión deben participar de ciertas características para ser considerados como tales. Johnson y Swain las resumen así (1997:6-8):

- La L2 es la lengua de instrucción
- El currículum seguido durante la instrucción es paralelo al de la L1 o mayoritaria
- Existe un apoyo a la L1
- El programa participa de las características del bilingüismo aditivo

- La exposición a la L2 está reducida al aula
- Los alumnos comienzan con el mismo nivel de competencia en la L2 que es habitualmente reducido
- Los profesores son bilingües
- La cultura de la clase corresponde con la de la L1

Así, en este modelo, el alumno solo recibe la instrucción en la L2 durante periodos de tiempo que varían según el caso. Se basa en la teoría de que una lengua se aprende mejor cuando es usada en comunicación real que cuando se enseña explícitamente. En este modelo cada lengua suele estar asociada a un espacio y a un profesor y la L1 del alumnado suele ocupar un lugar importante en la educación siendo enseñada después de periodo de inmersión. Además suele tener un apoyo importante fuera del centro (familia, medios de comunicación y entorno).

Los modelos de inmersión establecen sus diferencias en torno al momento en que el alumnado es expuesto a la L2 distinguiéndose dos tipos: la inmersión temprana y la tardía.

La primera suele comenzar en educación infantil o primeros años de primaria y va desde el 100% del tiempo de instrucción en la L2 a porcentajes que incluyen progresivamente la L1. La inmersión tardía comienza cuando la instrucción básica ya se ha hecho en L1 y puede calificarse como tal si empieza a mitad, final de la primaria o incluso en la secundaria.

Cuando cualquiera de estas opciones no se mantiene durante todo el periodo de instrucción sino durante una parte del tiempo, estos programas pasan de denominarse de inmersión total a inmersión parcial.

AICLE participa de este concepto de inmersión parcial aunque con la diferencia de que fomenta la coexistencia de ambas lenguas, la L2 y la materna. Como se verá más adelante, AICLE se centra en las materias y en función de estas se establecen las necesidades lingüísticas. *The language is one part of the process, rather than an end to itself* (Deller y Price, 2007:6).

A menudo los sistemas de inmersión que excluyen la L1 del alumno se mantienen durante un año. Luego comienzan a incluir en diferentes porcentajes la lengua materna dentro del sistema pues la actitud hacia ella no es diglósica sino que se respeta y goza de todo el prestigio (Swain, 1978, en García, 2009:126). La inmersión siempre participa de la idea de bilingüismo aditivo. Fuera del centro el alumno encuentra con la otra lengua, la materna. Si no fuera así, no se produciría el bilingüismo y tampoco este sería aditivo. La cultura presente en este tipo de educación es la local, la de la lengua dominante.

La versión heteroglósica de la inmersión supone adaptar el mismo sistema de inmersión a las necesidades de revitalización de las lenguas en ciertas comunidades que han sufrido una pérdida de uso en su lengua minoritaria (*heritage language immersion*). Estos modelos se caracterizan por reivindicar el derecho a cultivar la lengua minoritaria que han heredado y por incluir dentro del currículo conocimiento local y cultural (Romero y McCarty, 2006:i).

La enseñanza bilingüe de doble inmersión es denominada habitualmente *two-way* o modelo polidireccional o dual. En él comparten el mismo grupo-clase alumnos que hablan dos lenguas diferentes y se trata de aprender la contraria impartiendo asignaturas en ambas.

e) Modelos de sumersión

Cuando las características de la inmersión se refieren a un modelo donde la instrucción se hace en la L2 mayoritaria pero los alumnos pertenecen a lenguas minoritarias, se habla de sumersión y es un ejemplo de bilingüismo sustractivo pues pretende la asimilación cultural y el monolingüismo en la lengua mayoritaria en la que se imparte la instrucción.

f) Modelos sustitutivos

Los modelos de inmersión también pueden tener un cariz asimilacionista. Lorenzo, Trujillo y Vez incluyen aquí los modelos bilingües de las comunidades de lenguas minoritarias o minorizadas donde se arguye un *riesgo de fragmentación social (...) en zonas con conflictos lingüísticos (...) que provienen de la imposición de un modelo educativo monolingüe que no tiene en cuenta no las aspiraciones ni las necesidades de las poblaciones implicadas* (Baetens Beardsmore, 2001:68).

También dentro de estos modelos incluyen a los programas orientados a exiliados e inmigrantes que no se diferencian de los anteriores más que en el perfil del alumnado (2011:93)

g) Modelo de desarrollo

Este modelo se basa en el de mantenimiento pero va más allá porque no solo pretende la autodeterminación y el cultivo de dos lenguas, sino que busca igualdad para las lenguas, sus culturas y por ende un desarrollo de una identidad que las contemple eliminando todo aspecto diglósico.

h) Modelo de educación multilingüe múltiple

Estos modelos suelen incluir al menos tres lenguas y estas suelen estar presentes dentro y fuera del currículo.

i) Modelo AICLE

La integración curricular ha determinado este modelo de enseñanza bilingüe. Existen dos tipos de modelos aquí incluidos. Por un lado los que desarrollan una enseñanza por contenidos (revisado en el capítulo anterior) y por otro el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras. Este último, por ser el que recogen las políticas lingüísticas andaluzas en las que se enmarca este estudio, se desarrollan más adelante con mayor profundidad.

3.4. Dificultades en la enseñanza bilingüe

Los programas que desarrollan una educación bilingüe tienen problemas catalogados por los profesores de los centros donde se implantan y que De Mejía estudia y organiza en ocho áreas (2002:265).

El primero de ellos se centra en la *falta de motivación* para hablar una lengua que hace que el alumno prefiera interactuar en su lengua materna y de la *falta de oportunidades de uso reales* que convierten en un reto para el profesorado el proponer actividades que estimulen un mayor nivel de producción de la L2 (2002:266). Una de las causas en opinión del profesorado sería que tanto profesores como alumnos son conscientes de que comparten la misma lengua materna. Cuando nativos de la L2 están implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se presume una mejora en este aspecto. Otros piensan que otra medida que palia esta carencia es la organización de actividades que recreen nuevos ambientes diferentes a los escolares como un viaje a la granja o al aeropuerto para dotar de dinamismo el aprendizaje.

Por otro lado Wode (2000:6) confirma que los niños no suelen hacer uso de la L2 incluso después de varios años de exposición porque simplemente no hay ninguna necesidad de hacerlo. A esto se puede sumar el efecto *plateau* que afecta al uso predominante de la L1 y no de la L2. Este ocurre cuando el alumno siente que no progresa en la L2 y que está estancado. También ocurre que algunos estudiantes se cansan de simular una falsa necesidad de usar la L2 y por eso vuelven a querer ser ellos mismos y usar su L1.

La solución suele estar en proponer nuevos retos al alumnado normalmente con el ingrediente extra de estar relacionado con situaciones de necesidad reales (visitas, viajes, internet,...).

En la secundaria puede haber también un sentimiento de autosatisfacción con el nivel de L2 alcanzado y una mayor conciencia de la falta de utilidad de la lengua segunda en su vida diaria (De Mejía, 2002:269). Para salvar este escollo la clave está en el profesor: por una parte en el conocimiento que tenga de su alumnado y por otra de

la buena formación metodológica que le permita ofrecer las actividades adecuadas y la responsabilidad de ofrecer los contextos suficientemente significativos que cambien la dinámica establecida.

Para salvar este escollo la clave está en el profesor: por una parte en el conocimiento que tenga de su alumnado y por otra de la buena formación metodológica que le permita ofrecer las actividades adecuadas y la responsabilidad de ofrecer los contextos suficientemente significativos que cambien la dinámica establecida.

Este problema no solo se da en los programas prestigiosos sino también en los de inmersión en los que los programas son implementados en zonas donde la L2 no está presente (ciudades canadienses de habla inglesa por ejemplo) (Hickman, 1992:95).

El segundo problema apuntado por De Mejía es el *nivel de competencia en L2 del alumnado*. Cuando en la atmósfera en la que viven los niños no está presente la L2, el bilingüismo se dificulta. En cierto modo este problema está relacionado con el anterior, es decir, tanto con la falta de oportunidades de uso de la L2 como con la motivación.

La solución para esa falta de competencia es, en opinión de Met (2000, en De Mejía, 2002:273) ofrecer tareas que impliquen mucho *output* en vez de aquellas otras que precisan respuestas cortas o rellenar huecos entre otras medidas²⁰.

Otro problema derivado de la competencia lingüística se relaciona con las pruebas externas que evalúan al alumnado. A menudo, el alumno no ha sido preparado adecuadamente ni expresamente para ser exitoso en ellas de manera que se sugiere la inclusión de las habilidades que serán examinadas en estas pruebas en el currículo del bilingüe.

Todavía en relación con la competencia, los alumnos de secundaria en inmersión llegan a un alto grado de comprensión. Este mismo grado les pone en situación de compartir ideas complejas y entonces se encuentran con un nivel de fluidez insuficiente que complementan con gestos y otras estrategias paralingüísticas. Debido precisamente a que adquieren esta especie de capacidad estratégica, no ven la necesidad de refinar su competencia lingüística.

El tercer problema es *la lectoescritura bilingüe*. Algunos profesores acusan una buena competencia en producción oral pero no en la escrita en el alumnado. Hornberg

²⁰ Met sugiere también que en lugar de mantener la secuencia de escuchar, hablar, leer y escribir, se modifique y se use la escritura como primer paso para dar más tiempo a pensar al alumno sobre cómo organizar sus ideas oralmente. La idea es apoyar el *output* con organizadores gráficos: *writing can be a scaffold for speaking*.

aconseja tomar medidas para incluir actividades de lectoescritura en las dos lenguas desde la primaria, no solo en la L1. Como ya se ha tratado en capítulos previos, aunque comenzar la alfabetización en L1 es la fórmula más extendida, el modelo de inmersión canadiense prueba que cuando se accede a ella desde la L2 también se llega a adquirir en ambas lenguas. La manera de conseguir una lectoescritura bilingüe rica en ambos casos es en opinión de Hudelson ofreciendo un entorno rico en textos escritos, un ambiente colaborativo en clase que permita considerar a los compañeros como recursos a disposición con los que poder trabajar tareas de lectoescritura y leer en voz alta diariamente a los alumnos.

El cuarto problema lo plantea la *enseñanza de contenidos en L2*. Los profesores expresan su preocupación por si están o no aprendiendo lo explicado en la lengua extranjera y por si deben evaluar aspectos lingüísticos cuando se les pregunta sobre contenidos de la materia. También les preocupa si debe seguirse el mismo ritmo de aprendizaje en L1 que en L2.

La no comprensión puede paliarse con un esfuerzo metodológico por parte del profesorado que apoye la negociación de significado con el alumno. Si bien es cierto que el profesorado tiende a simplificar las estructuras y el vocabulario para facilitar la comprensión, Hoare (2002) concluye que no hay que llevarlo al extremo ya que implica una disminución de los contenidos transmitidos. Hay que tener en cuenta que la manera de mantener un lenguaje rico es asociarlo a un material explícito que facilite la comunicación.

En cuanto a la evaluación Brinton (1989) cree efectivamente que tiene un doble objetivo, el lingüístico y el de contenidos. Los profesores de ANL deben implicarse en cierto grado en el desarrollo de la competencia lingüística además de en la adquisición de los contenidos propios de su materia. Met propone evaluar al alumnado con pocas competencias lingüísticas por medios no lingüísticos sino procedimentales (1994). Otra idea es también evaluar de manera frecuente pero con tareas menos exigentes que las de la L1.

Por último, en lo referente al ritmo de la implementación del AICLE, hay autores que han confirmado un cierto retraso en los grupos bilingües con respecto a los no bilingües en la adquisición de contenidos. Puesto que es una característica de la enseñanza integrada de contenidos, debe simplemente ser tomada en cuenta en la programación de las asignaturas (Baker, 1996; Dodson y Thomas, 1988) de manera que si un profesor debe ser un buen planificador, en el caso de estar implicado en un modelo AICLE, debe serlo aún más.

El quinto problema común a los modelos bilingües se refiere a *la relación entre lenguaje y cultura* porque si bien el profesorado puede ser bilingüe, no siempre está garantizado que sean lo que Byram denomina *hablantes interculturales* (1998:113).

Ante esto, lo primordial es una toma de conciencia de esta realidad y luego una adaptación de la mejor metodología para transmitir adecuadamente la lengua respetando la cultura que representa.

El sexto pone el acento en *el desarrollo del alumno*. Por un lado se refiere a la frustración de algunos alumnos con distinto nivel de competencia en el mismo grupo-clase. Para compensarlo se suelen agrupar según su nivel de idioma o asignando diferentes tareas que permitan aportar mayor satisfacción en la realización. La heterogeneidad de las clases es tan común que merece ser tomada en cuenta.

Otra característica del adolescente en un programa bilingüe es el deseo de ser como la mayoría de sus compañeros que no reciben educación bilingüe y que llega a influir en una negativa a usar la L2 (Nussbaum, 1991). La rebeldía característica de esta edad junto con un cierto temor a ser diferentes del resto están en la base de esta conducta. La manera de combatir esto es el trabajo sociocultural en clase basado en la toma de conciencia de las diferencias y el enriquecimiento que estas suponen, además de todo tipo de actividades que permitan entrar en contacto directo con esas lenguas/culturas y reparar en su propio nivel de competencia para manejarse en esas situaciones.

La séptima preocupación es *la implicación familiar* tratada en anteriores epígrafes. En cualquier etapa, aunque especialmente en infantil y primaria, este apoyo y preocupación por el progreso de sus hijos e hijas es crucial. El problema reside en que con la mera elección de una enseñanza bilingüe para ellos, los padres piensan que es suficiente. En el otro extremo se encuentran aquellos excesivamente preocupados por el correcto desarrollo de la lengua de sus progenitores. En ambos casos, las creencias de estos sobre la adquisición de lenguas son férreas pero irreales. Por esta razón, la mejor manera de afrontar esta carencia es informar adecuadamente a los progenitores sobre los detalles del proceso de ASL (Wode, 2000:3). Solo de esa manera podrán colaborar en mantener el nivel de entusiasmo necesario por la L2 y ayudarlos correctamente en el curso del aprendizaje.

Por último, *los materiales específicos* para este tipo de instrucción y *los recursos humanos*. Sobre los primeros, la mayoría de los profesores implicados en el estudio consideran que los existentes no son apropiados ni en contenidos ni en el nivel de lengua empleado lo que les lleva a la elaboración de su propio material para suplir las carencias (Met, 1994:165). Y efectivamente esta autora afirma que esta tarea de elaboración o la posible adaptación del material editorial son las únicas soluciones. Los libros de textos no siempre se ajustan a los contextos pero a cambio son más sofisticados y atractivos para el alumno. La opción casera tiene los inconvenientes y ventajas inversos aunque hay que sumarles la dedicación y el tiempo necesarios que implica y el reconocimiento por parte de la institución en la que trabajan (De Mejía, 2002:289).

En lo que respecta a los recursos humanos, la problemática es clara. Hay escasez en profesorado de ANL bilingüe suplida en ocasiones con prácticos o asistentes lingüísticos. Otras veces se forman equipos de profesorado de L2 y profesorado de ANL que trabajan juntos aunque el resultado es muy variable en función de la calidad de la relación entre ellos. Hoare y Kong (2000) determinaron los seis atributos necesarios para el adecuado profesor de ANL: (i) competencia bilingüe, (ii) estrategias de enseñanza en AICLE, (iii) conocimiento del sistema de la L2, (iv) conocimiento de las teorías de ASL, (v) compromiso con la inmersión y (vi) conocimiento de la cultura de la L2.

Por último, según Lorenzo, Trujillo y Vez (2011:162) la necesidad de organización conjunta e interdisciplinar que la integración de lenguas y contenidos asociada a la educación bilingüe supone, está entre las principales razones para el fracaso.

3.5. Biliteracidad en la enseñanza bilingüe

Se ha querido incluir en este punto un apartado sobre biliteracidad porque esta sienta sus bases en las mismas teorías que el bilingüismo y la adquisición de lenguas, y porque supone un aspecto clave en la educación bilingüe a la que está dedicado el capítulo.

El informe *Eurydice* (2011:9) señala que, dotar a los ciudadanos con las habilidades de lectura apropiadas a las exigencias de la sociedad actual ha sido uno de los principales objetivos de los sistemas de educación europeos a lo largo de muchas décadas. Sin embargo, tanto el aprendizaje como la enseñanza de estas habilidades son, respectivamente, procesos muy complejos. Por ello informa que, a la luz de resultados obtenidos por los distintos países europeos en los estudios internacionales de evaluación de las habilidades de la lectura realizados durante la última década, el Consejo Europeo estableció un nuevo objetivo en relación con la posibilidad de reducir el porcentaje de adolescentes de 15 años con bajos logros en lectura, pretendiendo, en esta oportunidad, que en el año 2020 se llegue a menos del 15%. Para desarrollar una competencia en comunicación lingüística acorde con las exigencias y posibilidades de la sociedad actual es adecuado tener en cuenta que el concepto de esta competencia tiene una larga historia teórica y práctica. En este sentido, los medios de comunicación actuales han dado lugar a grandes avances en las habilidades para crear y producir mensajes. La alfabetización mediática está relacionada muy estrechamente con este nuevo contexto e introduce un nuevo marco para el desarrollo de las habilidades comunicativas (López, 2011:19).

Así se llega a la biliteracidad que contribuye especialmente a ello de la forma más pertinente posible. Esta supone la capacidad de leer y escribir en dos lenguas

(Hornberger, 2003:xii). Dworin (2003:171) la definió como *children's literate competencies in two languages, to whatever degree, developed either simultaneously or successively*; y Reyes (2001:98) como

mastery of the fundamentals of speaking, reading, and writing (knowing sound/symbol connections, conventions of print, accessing and conveying meaning through oral or print mode, etc.) in two linguistic systems.

Esta y otras definiciones de biliteracidad han dado lugar a diversas teorías de adquisición.

La más extendida a final del siglo pasado vino de la mano de la anteriormente referida UNESCO (1953) que instaba a desarrollar primero la alfabetización en la L1 y solo luego en L2 sugiriendo que había ventajas si se usaba la lengua materna del discente para tal fin.

Esta es una perspectiva secuencial que se basa en las ideas de Cummins (1981; 1991) sobre adquisición de una segunda lengua y en las de Bernhardt y Kamil sobre investigación en lectura de segundas lenguas (1995). Ambos proponen la existencia de una interdependencia entre lenguas afirmando que los que logran leer en L1 alcanzan un cierto umbral en la competencia en L2 mediante la transferencia de habilidades. Estos defienden que se debe estar alfabetizado y tener fluidez antes de comenzar la instrucción en la L2 (Collier y Thomas, 1989; Hakuta, 1986; Wong Fillmore y Valadez, 1986).

La biliteracidad simultánea en cambio defiende que los niños pueden aprender a leer en dos lenguas a la vez incluso si aún no han terminado de desarrollar sus habilidades orales en L2. Dworin (2003:179) apunta que el desarrollo de la alfabetización es un proceso bidireccional, dinámico y flexible en el que las transacciones con las dos lenguas escritas median en el aprendizaje de estas.

Tanto la perspectiva secuencial como la simultánea implican que cada lengua se desarrolla de forma independiente por lo que la alfabetización en cada una de ellas debe ser enseñada desde un punto de vista monolingüe.

Partiendo de esa noción de la biliteracidad, Hornberger propone un esquema, los continuos de la biliteracidad, que sirven de instrumento y guía para la investigación, la práctica, la política y la planificación de la educación en contextos multilingües (Hornberger, 1989 y 2003). El esquema consta de una serie de espacios multidimensionales cuyos ejes conforman los contextos, medios, contenidos y el desarrollo de la biliteracidad. Son cuatro espacios tridimensionales encajados, compuestos de 12 ejes en total, para así demostrar la interrelación y transferencia constante entre las dimensiones y espacios a través de los ejes.

El esquema rompe con las dicotomías que se acostumbran a crear en el análisis del aprendizaje de, y en, lenguas. Dicotomías como, por ejemplo, la distinción rígida entre primera y segunda lengua o entre la lectura y la escritura, planteando en cambio el análisis a base de continuos.

Las investigaciones demuestran que el uso y aprendizaje *de* y *en* lenguas no se divide entre uno y otro polo de esas dicotomías, sino que siempre recurre a ambos polos, con cierta continuidad, en el trayecto desde lo conocido a lo desconocido. A partir del esquema, se plantea que cuanto más permitan los contextos de aprendizaje y de uso de la lengua oral y escrita que los usuarios puedan recurrir a todos los polos y continuidades de la biliteracidad, tanto más son posibles el desarrollo y la expresión amplios de su biliteracidad, y por ende, de su educación (Hornberger, 1989:289).

Desgraciadamente, la mayoría de los centros consideran la alfabetización como una serie de habilidades autónomas que son universales y culturalmente neutras (Street, 1993). Los estudios socioculturales en alfabetización sin embargo confirman que está influida por factores sociales, culturales, económicos y políticos y que en consecuencia no es una habilidad autónoma (ibídem). Pérez (1998:22) apoya esta hecho declarando que *literacy is a technology or tool that is culturally determined and used for specific purposes. Literacy practices are cultura-specific ways of knowing.*

En consecuencia, el énfasis tradicional sobre la alfabetización alfabética (sonidos y letras dentro de palabras dentro de frases dentro de textos dentro de literaturas) debería verse complementado, en una pedagogía de la multialfabetización, con el aprendizaje de la lectura y de la escritura de textos multimodales, integrando así a los otros modos con la lengua.

A pesar del potencial de los recursos actuales para construir unas prácticas de alfabetización plurilingüe, las instituciones educativas reflejan una ideología nacional, que es, en el mejor de los casos multilingüe (en el sentido de lenguas separadas) y se encuentran lejos de ser multimodales y plurilingües. La clave de esta resistencia está en la falta de voluntad de cambiar situaciones en las que las lenguas dominantes y su alfabetización conllevan poder y privilegios.

El enfoque plurilingüe trasciende la tradicional dicotomía entre la L1 y la L2 para plasmar una nueva imagen en la que las lenguas y la alfabetización son flexibles y están interrelacionadas así como que todas las prácticas asociadas tienen igual valor. Un uso híbrido de la lengua (Gutierrez, Baquedano y Álvarez, 2001:128) es mucho más que un mero cambio de código: *it is more a systematic, strategic, affiliative and sense-making process (...).*

Tradicionalmente, los programas bilingües han mantenido prácticas de alfabetización separadas; sin embargo, la propia diversidad de perfiles en las clases actuales debería admitir unas prácticas que emergen de forma natural. La actual

situación en la que las lenguas se pueden integrar en clase unida a la presencia de las nuevas tecnologías fomenta el desarrollo de metodologías que promuevan estas nuevas prácticas en la alfabetización y que incrementarían el potencial comunicativo, el conocimiento y la comprensión entre todos los participantes (García, Bartlett y Kleifgen, 2006:13). El portfolio es considerado como un instrumento idóneo para estas prácticas.

El uso de dos o más lenguas para la lectura y la escritura refleja la importancia de los contextos sociales en el aprendizaje por lo que las prácticas para una alfabetización plurilingüe ponen el acento en los contextos sociales y culturales como una parte esencial. Pero además hay estudios que proponen que también está asociado a diferentes modos de comunicación (visual, audio, espacial,...) estrechamente relacionado con el impacto que las nuevas tecnologías están causando.

Las prácticas plurilingües se han convertido en una forma de capital económico y social en el mundo global. La Unión Europea busca estas prácticas y valores y lo hace no solo promoviendo la enseñanza de lenguas extranjeras con ciertos niveles de dominio sino también valorando y reconociendo las prácticas plurilingües. Así, el trabajo pedagógico que incorpora la pluriliteracidad es más habitual en el contexto europeo.

Las prácticas relacionadas con ellas son compendiadas en cuatro principios por García, Bartlett y Kleifgen: (i) el énfasis en los contextos socioculturales de las prácticas de alfabetización; (ii) el aspecto híbrido de estas prácticas; (iii) el aumento de la interrelación entre los sistemas semióticos; (iv) y el incremento del valor de otras prácticas de alfabetización que normalmente no están presentes.

Cen Williams señala cuatro ventajas del uso de dos lenguas en el trabajo diario de clase en el que se lee y escucha en una lengua y se desarrolla el trabajo en otra: una mejor comprensión del tema de estudio, el aumento de la competencia en la lengua menos desarrollada, el establecimiento de una mejor cooperación entre las familias y el centro y por último una integración entre aprendices de distinto nivel de competencia (en García, Bartlett y Kleifgen, 2006:14).

En definitiva, todos los programas educativos bilingües desarrollan algún tipo de prácticas de biliteracidad incluso cuando su objetivo es solo la monoliteracidad (García, 2009:338). El trabajo en secciones bilingües andaluzas deja este aspecto sin concretar por lo que presumiblemente una amplia mayoría del trabajo que se hace en este aspecto está tratado de forma monolingüe.

Sin embargo, los centros bilingües deberían tomar una serie de decisiones sobre cómo utilizar las lenguas durante la alfabetización y García presenta cuatro opciones principales (2009:342): (i) un modelo convergente monoliteral que use las dos lenguas para trabajar con un texto escrito en una sola lengua, habitualmente la

dominante; (ii) un modelo convergente biliteral que utiliza las dos lenguas para trabajar con un texto escrito en ambas lenguas; (iii) un modelo de separación biliteral que utiliza una u otra lengua para trabajar con un texto escrito en una u otra lengua de acuerdo con sus propias normas socioculturales; (iv) y un modelo múltiple flexible que utiliza las dos lenguas para trabajar con textos escritos en ambas lenguas de acuerdo con una norma bilingüe flexible que posibilite tanto la separación como la integración.

El *Grupo New London* ha demostrado que se lee y se habla sobre textos de ciertas formas, se mantienen ciertas actitudes y valores sobre estos y socialmente se interacciona con ellos en cierta forma. Estando en contacto con dos lenguas, efectivamente se practica la biliteracidad pero este grupo anima a ir más allá e incluir cuatro factores en las prácticas de alfabetización (2000 en García, 2009:352): (i) práctica situada; (ii) instrucción abierta; (iii) marco crítico, (iv) y práctica transformada.

En definitiva, los estudios sobre bialfabetización abogan por la necesidad de que la enseñanza bilingüe atienda no solo a la alfabetización en las respectivas lenguas sino también a los aspectos culturales de ese proceso de enseñanza-aprendizaje, y además por incluir los diversos modos de expresión que los nuevos modos de comunicación y las nuevas tecnologías conllevan. Sin embargo, lo cierto es que en general poco de esto trasciende a la práctica y a la realidad escolar.

3.6. El aprendizaje integrado de contenidos

Krahnke define el aprendizaje integrado de contenidos como sigue:

It is the teaching of content or information in the language being learned with little or no direct or explicit effort to teach the language itself separately from the content being taught (1987:65 en Richards y Rodgers, 2001:204).

Si bien algunos autores sitúan los comienzos del CBI (*Content Based Instruction*) en San Agustín, lo cierto es que fue en los 80 cuando consolida su presencia en el panorama de la enseñanza de las lenguas coincidiendo con el enfoque comunicativo del que se dice participa y se inspira (Brinton *et al.* 1989 en Richards y Rodgers, 2001:204). Acorde con este último en el que el objetivo primordial es la comunicación real y el intercambio de información, y en consonancia con la idea de no adquirir la L2 a través de la gramática directamente, la enseñanza de contenidos a través de la L2 es el contexto ideal.

El uso de la lengua para un propósito distinto al del aprendizaje de la propia lengua asegura un uso real de esta (Widdowson, 2001:16) y es precisamente por esa

razón por la que gran parte de los modelos de educación bilingüe lo incluyen entre sus prácticas.

La idea nace en los Estados Unidos en los 70 con el *language across the curriculum*, programa por el que se instaba a cada profesor a convertirse en un profesor de lengua²¹. La lengua materna de los estudiantes y su mejora era el contenido interdisciplinar que desde todas las disciplinas se trabajó, con resultados débiles en comparación con los esperados. Nuevos intentos se hicieron incitando a la coordinación de la acción entre profesores y creando material adaptado a la lengua para las ANL. Poco después surgió la idea de aplicarlo a la enseñanza de segundas lenguas en los programas de inmersión canadienses. La lengua extranjera no era el objetivo de la enseñanza sino los propios contenidos de la ANL.

La instrucción basada en contenidos se apoya sobre dos premisas: (i) la idea de que se aprende una L2 mejor cuando se usa la lengua como medio de adquirir información que estudiándola explícitamente; (ii) y la idea de que refleja las necesidades reales en L2 del alumnado (Richards y Rogers, 2001:207).

Puesto que la L2 es el vehículo por el que se accede al contenido, existen ciertas necesidades lingüísticas para que esto sea posible como por ejemplo el estudio de la estructura de textos (cartas, redacciones, ensayos, descripciones, capítulos de libros,...) y discursos (discusiones, conferencias, clases,...) de cierta longitud (*ibidem*).

Según este enfoque, el uso de la L2 en la impartición de otras materias implica varias destrezas al igual que en el mundo real varias habilidades se ponen al servicio de la comunicación efectiva. Ejemplo de ello es que en la instrucción basada en contenidos los estudiantes deben leer, tomar apuntes, escuchar y escribir un resumen o responder oralmente o por escrito según lo que han leído o escuchado previamente. Esta manera de adquirir una lengua es especialmente enriquecedora porque va más allá de la adquisición de una L2. Aporta coherencia al currículo en lugar de mantener los habituales fragmentos aislados que lo componen así como un mayor desarrollo de las habilidades relacionadas con el conocimiento, la lengua y el pensamiento.

Para implementar la práctica de la CBI el profesor debe tomar conciencia del gran potencial de la lengua para transmitir significado. Tendrá que recurrir por tanto a ciertos ajustes²² y simplificaciones de la lengua para conseguirlo (*foreigner talk*).

²¹ El eslogan era “every teacher, an English teacher” (Richards y Rogers, 2001:205).

²² Estas modificaciones de la lengua estándar incluyen: (i) simplificaciones como frases simples y cortas; (ii) gramaticalidad usando la corrección gramatical en frases aunque estas se desvíen del uso estándar; (iii) redundancias para fijar con varios recursos los puntos importantes; (iv) regularización con el uso riguroso del orden de las palabras; (v) carácter explícito en la pronunciación y la forma de hablar, enteltecando el discurso (Striker y Leaver, 1997).

La pertinencia de esta forma de acceder a la lengua extranjera en la educación formal por considerarse más exitosa que el estudio explícito de la misma está avalada por los estudios de Scott (1974), Collier (1989), Grandin (1993) y Wesche (1993).

La base de ese éxito reside en que la gente aprende una L2 mejor cuando la información que reciben es percibida como interesante, útil y necesaria para lograr otros objetivos (Richards y Rodgers, 2001:209).

Apoyando esta idea, Brinton afirma que cuando el alumno percibe la información como útil, la motivación y por ende al aprendizaje significativo se ven afectados (1989:3). Por esta razón se piensa que unas áreas pueden ser más efectivas que otras en el cometido de la ASL (D'Anglejan y Tucker, 1975:184), de manera que cuanto más interesante para el alumno sea el contenido seleccionado más motivación de aprendizaje existirá. A este respecto, la geografía suele ser unas de las primeras opciones por su carácter visual y los materiales de los que se sirve habitualmente (Stricker y Leaver, 1997:288). Así, las necesidades de los alumnos son fuente de criterios para la selección de contenidos en este enfoque. Lo que necesitan es algo útil y por eso el profesorado se inspira en la vida real y se apoya en material seleccionado de ese mundo real (Brinton *et al.* 1989:2).

Otro de los puntos clave del CBI es que el punto de partida de cualquier aprendizaje son los conocimientos previos del alumnado (Richards y Rodgers, 2001:211).

Los objetivos de este enfoque son los de la materia que se imparte. Si se consigue el aprendizaje de los contenidos, se consiguen los objetivos lingüísticos y comunicativos. Como salvedad, el caso de cuando la selección de los contenidos de la materia se hace en base a un objetivo lingüístico porque ofrece el contexto óptimo para acceder a él de forma contextualizada.

Otra característica del CBI es que el perfil del alumno corresponda con la de ser autónomo y consciente de su proceso de aprendizaje y esté dispuesto a construir el conocimiento de forma colaborativa y en la filosofía del *aprender haciendo* (Richards y Rodgers, 2001:213). Estas pautas implican un modelo de alumno activo, implicado en su propio aprendizaje, que esté dispuesto a mantener la incertidumbre del proceso de ASL y que en definitiva, quiera explorar las distintas posibilidades para aprender. Así, el papel activo también debe ser puesto de manifiesto en la elección de los temas de estudio con lo que ello supone a nivel motivacional (Stricker y Leaver, 1997:11).

Este enfoque necesita de alumnos comprometidos con la tarea que implica que no siempre es del agrado de ellos. No son pocos los que se sorprenden de la cantidad de nueva información que implica y que deben manejar para salir a flote en el CBI (Richards y Rodgers, 2001:213). Muchos experimentan frustración y piden volver al sistema no bilingüe lo que lleva a afirmar que los alumnos deben estar preparados

psicológicamente y cognitivamente para embarcarse en la instrucción basada en contenidos (Stryker y Leaver, 1993:292).

En cuanto al profesorado, además de tener un dominio de la L2 y de la materia o el contenido a impartir, debe ser capaz de crear el ambiente apropiado para facilitar la comprensión. También son responsables de seleccionar y adaptar el material a las necesidades del alumnado lo que demanda un análisis previo de las mismas y así no faltar a la premisa de ser clases centradas en el alumno (Brinton *et al.*, 1989:3).

La inmensa mayoría del profesorado implicado en el CBI coincide en la cantidad de tiempo y energía que conlleva y en que supone un gran reto que implica a su vez una gran motivación de su parte así como gran dedicación (Stryker y Leaver, 1993:311).

Por último, los materiales que facilitan la adquisición y el aprendizaje son los mismos que los de las ANL a condición de que sean materiales auténticos entendiéndose por estos *muestras de la lengua real que no han sido producidos especialmente para la enseñanza de la lengua* (Berwald, 1987:3). También pueden considerarse auténticos los *realia* que Seaton define como *aquellos objetos reales que se usan en el aula como recurso didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras* (1982) y muy especialmente los que están bajo el formato audiovisual que son considerados más enriquecedores. Sin embargo, a pesar de la insistencia en el material auténtico, se considera que puede necesitar alguna modificación para facilitar la comprensión en forma de simplificación lingüística o incluyendo redundancias (Brinton *et al.*, 1989:17). En base a esto, los libros de texto son contrarios al concepto de CBI.

La búsqueda de los mejores métodos y enfoques al servicio de las lenguas sigue vigente hoy aunque el enfoque comunicativo es el más extendido a pesar del carácter eminentemente ecléctico de las prácticas metodológicas. Así, por muy atractiva o práctica que parezca una metodología, el mejor método parece ser el que deriva de un cuidadoso proceso de formulación, práctica, revisión y mejora del propio profesorado.

3.7. AICLE

El modelo de educación bilingüe AICLE es el fomentado desde las políticas lingüísticas andaluzas y se enmarca dentro del aprendizaje integrado de contenidos tratado en el epígrafe anterior. Por ser la opción por la que se decantan las políticas lingüísticas andaluzas se dedica este apartado a su tratamiento.

3.7.1. Concepto: AICLE/ÉMILE/CLIL

El nuevo paradigma educativo en Europa se denomina AICLE en España²³, ÉMILE²⁴ en los países francófonos y CLIL²⁵ en la comunidad anglófona y no se centra tanto en la progresión en L2 como en ofrecer oportunidades de usarla promoviendo así su desarrollo (Krahnke, 1987:65; Marsh, 1994:23; Richards y Rodgers, 2003:201).

En los 90 se decidió que era necesario un cambio en el modelo educativo europeo que debía favorecer la riqueza lingüística de la eurozona. Así, el multilingüismo y la fórmula L1+2 (lengua materna más dos lenguas comunitarias) que se determinó como objetivo común de los estados miembros debía ser favorecido por un enfoque metodológico adecuado. La respuesta educativa para la mejora de la educación lingüística fue la integración del lenguaje en el resto de las áreas. Esta opción, tras ser modelada por la experiencia acumulada hasta el momento, algunos experimentos y las necesidades europeas, se definió como AICLE (Pérez-Vidal, 2009:4-5) convirtiéndose en un instrumento a través del cual lograr ese multilingüismo en respuesta a las recomendaciones del Consejo de Europa (Pérez-Vidal, 2009:5).

Así, AICLE se conforma como una propuesta europea, desarrollada en Europa y para el caso europeo, y se basa en el supuesto de que las lenguas extranjeras se aprenden mejor si el alumno se centra en el contenido de la clase y no tanto en la lengua meta.

En comparación con otros enfoques basados en contenidos, AICLE selecciona esos contenidos entre los propios de las materias del currículo y la vida profesional, mientras que los primeros lo hacen habitualmente entre los de la vida diaria o de la cultura de la lengua estudiada (Wolff, 2007:15-16). Así, lo que diferencia a esta versión del CBI es su carácter multifacético que incluye aspectos sociales, educativos, lingüísticos y cognitivos.

Los principios metodológicos son similares a los de la enseñanza por contenidos. Son los factores externos los que marcan las diferencias. A este respecto AICLE destaca, en opinión de Lorenzo, Trujillo y Vez, por una implantación amplia pero no a gran escala (del 3% al 15% del alumnado), un predominio del inglés (aunque favorece el desarrollo de una L3), no haber una clara preferencia por ninguna materia en particular y la necesidad de formación normalmente paliada por el entusiasmo que caracteriza a los docentes implicados (2011:167).

²³ También está el acrónimo LAC (Lenguas a través del currículo) (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011:163). Otras opciones como EICLE (enfoque integrado de contenidos y lenguas extranjeras) y *semi-inmersión* han sido propuestas (Navés y Muñoz, 1999:131).

²⁴ *Enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère.*

²⁵ El término CLIL (*Content and language integrated learning*) fue adoptado en 1994 en el contexto europeo para describir las buenas prácticas que se desarrollaban en algunos centros en los que la enseñanza y el aprendizaje se llevaba a cabo en L2 (Marsh, Maljers y Hartiala, 2001).

La inspiración AICLE también vino del enfoque comunicativo del que Pérez-Vidal lo considera su evolución natural actualizada a los nuevos tiempos (internet, desarrollo tecnológico, internacionalización, necesidad de movilidad,...) (2009:6).

La definición más aceptada del término es:

CLIL is a generic term and refers to any educational situation in which an additional language and therefore not the most widely used language of the environment is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself (Marsh y Langé, 2000:iii).

Wolff señala tres puntos clave en esta definición.

El primero es que AICLE no debe ser considerado solo un modelo de enseñanza-aprendizaje de idiomas porque este está centrado tanto en la lengua como en los contenidos. Según el autor, es importante comprender que su objetivo no es únicamente mejorar la competencia lingüística del alumnado. También está orientado hacia los contenidos. El interés de usar una L2 como lengua vehicular para aprender contenidos es que con él los discentes aprenden más rápidamente y están más motivados que en la enseñanza tradicional. El alumnado ve el contenido desde una perspectiva diferente y más amplia cuando se enseña en otra lengua.

El segundo es que los temas relacionados con la lengua y con los contenidos están integrados y que por tanto el alumno los aprende integradamente, a la vez. En la escuela tradicional, las materias están claramente diferenciadas y no es habitual establecer relaciones entre ellas.

Por último Wolff destaca que aunque el contenido sea explicado en L2 no significa que la L2 no pueda ser tratada como contenido en sí misma. Efectivamente la lengua extranjera en cuestión es ambas cosas, vehicular y contenido y esto es precisamente lo que distingue a AICLE del aprendizaje por inmersión. Sin embargo, en una clase AICLE, la manera de trabajar la lengua no es igual que en una clase tradicional, sino que está centrada muy especialmente en la comprensión del contenido (Wolff, 2007:16).

Hay otras definiciones como la de Pérez-Vidal, que participando de las características de la instrucción basada en contenidos, lo designa como *un enfoque educativo en el que el contenido de las asignaturas como Historia o Física se enseñan por medio de una lengua extranjera* (2009:3).

Coyle *et.al.* también hacen su aportación y se refieren a AICLE como *a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language* (2010:1), es decir, que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra tanto en el contenido a enseñar como en la L2 y

aunque a veces se enfatiza uno sobre el otro, los dos están integrados. No es solo una nueva forma de aprender contenidos ni una nueva forma de aprender una lengua, sino la fusión de ambas.

Dos características se suman al concepto AICLE. Por un lado, que profesores y profesoras hablantes no nativos de la L2 asumen la docencia AICLE, orientada a alumnado no nativo de la L2 (Dalton-Puffer, 2007); por otro, que la metodología es el sello distintivo de este enfoque educativo pues adquiere una relevancia y protagonismo decisivos (Marsh, 2002).

A estas hay que sumarle otra importante característica definitoria: su flexibilidad. El modelo se adapta a todas las etapas educativas. Desde el nivel básico de primaria, pasando por los contenidos más específicos de la secundaria, hasta la formación superior con sus temas profesionales que deben ser integrados en los estudios de lengua del alumnado (Wolff, 2007:17).

Las premisas fundamentales de las que parte AICLE en torno al aprendizaje de una lengua extranjera son según Pavesi *et al.* (i) la exposición prolongada a una gran cantidad de muestras naturales de la L2, preferiblemente en una modalidad interactiva²⁶; (ii) autenticidad y variedad de contextos de uso así como exposición a cantidades significativas de L2; (iii) mejora de la capacidad cognitiva y de la calidad del aprendizaje ya que favorece que el nivel de comprensión y aprendizaje de los contenidos sea más profundo y complejo que el que genera un enfoque tradicional²⁷; (iv) aprendizaje incidental porque la atención de quien aprende está centrada no en la lengua sino en algo diferente; (v) motivación para aprender ya que propicia el uso real de la L2 (2001:111-112).

No existe una única forma de concebir ni de desarrollar un enfoque AICLE²⁸ aunque todas las modalidades posibles comparten el doble objetivo de procurar el aprendizaje tanto de la L2 como de contenido educativo. Esta flexibilidad permite su acomodo a una variedad de contextos y condiciones.

Méndez y Pavón, a este respecto se decantan, en el caso del modelo AICLE que se está desarrollando en Andalucía, por las ventajas que la separación de lenguas por personas combinada con un cierto grado de coordinación. Junto con el apoyo que

²⁶ AICLE representa una oportunidad para incrementar el contacto del alumnado con ejemplos significativos y contextualizados en la L2. De esto se deriva la importancia de trabajar las destrezas receptivas en las primeras etapas antes de solicitar la producción.

²⁷ Entender contenidos en L2 activa la comprensión de los conceptos y las redes de asociaciones en torno a un concepto y entre conceptos se enriquecen; El énfasis que pone AICLE en la resolución de problemas a través de la L2 se suma a esta serie de procesos cognitivos propios de AICLE.

²⁸ Existe toda una variedad de modalidades AICLE entre las que se pueden encontrar profesores de L2 que imparten las ANL completa o parcialmente, profesores nativos como profesores de ANL o como lectores o incluso profesores de ANL y L2 trabajando juntos en clase (Pérez-Vidal y Campanale, 2005:40).

supone la propia asignatura de L2, la presencia del lector y el profesor de ANL en las clases contribuye decisivamente a la cantidad y calidad del *input* ofrecido (2012:7).

3.7.2. *Procesos implicados en un programa AICLE*

La investigación sobre los procesos por los que un alumno pasa cuando adquiere una segunda lengua es muy influyente y ya se han introducido en capítulos anteriores.

Se trata de procesos individuales de construcción durante los cuales el alumno desarrolla y redefine constantemente la interlengua (Selinker, 1972; Pienemann, 1988). El proceso de construcción y prueba del sistema es posible solo porque el alumno está en contacto permanente con el *input* lingüístico.

Existe un consenso entre los expertos sobre lo eminentemente intrínseco que es el proceso. La influencia del exterior no es tan determinante pues el alumno necesita del entorno para hacer las comprobaciones necesarias para continuar la construcción que en definitiva es interna. Queda aún por dilucidar si se trata de dispositivos específicos de adquisición de la lengua como defiende White (1989) o procesos cognitivos y de pensamiento más generales (Piaget, 1979).

An important feature of a CLIL programme concerns the cognitive processes or thinking skills called into being by the tasks the student has to carry out. What cognitive action the student is required to do has repercussions not only on the quality of the learning of the content but also on the development of the skill itself (being able compare, analyse, infer,...) as well as on the language used to carry out such operations (Coonan, 2007:166).

La enseñanza comunicativa por la que el individuo aprende una L2 como su lengua materna en situaciones de comunicación, pone de manifiesto que la ASL está relacionada con el uso de la L2. En este planteamiento, el enfoque es inductivo y la atención a la gramática, a la forma, pierde predominancia.

El discente aprende los conceptos y esquemas del contenido de la materia en otro idioma, es decir, el concepto o esquema y los elementos lingüísticos y estructuras que lo designan son adquiridos simultáneamente (Wolff, 2007:19). En la enseñanza tradicional de idiomas el alumno aprende el concepto designándolo en su lengua materna. A diferencia del alumno de lengua extranjera tradicional, el que lo hace a través de AICLE forma conceptos que no están moldeados por elementos lingüísticos relacionados con la L1. Así, la formación de conceptos en AICLE es mucho más independiente de la lengua materna del alumno. La complejidad conceptual está relacionada con la complejidad lingüística. Los alumnos aprenden a expresarse con bastante rapidez al menos en lo que se refiere al contenido de las asignaturas

impartidas en L2 y esto contribuye al desarrollo de las CALP (Cummins, 1987). Además, puesto que el uso de la lengua está relacionado con lo académico y no con la vida diaria, el alumno desarrolla una habilidad lingüística caracterizada en gran medida por actos que pertenecen a registros formales de la lengua.

En AICLE, el contenido de la asignatura representa el *input* disponible para el discente. El lenguaje involucrado en ese tipo de contenidos es complejo. Sin embargo, el alumno prefiere involucrarse en su aprendizaje porque se siente identificado con él. No es tanto el interés abstracto como la identificación con el contenido y las oportunidades que ofrecen de involucrarse puesto que la participación crea motivación.

Hay otro aspecto importante referido al contenido y a la complejidad de la lengua. Cuando se estudia una lengua como L2 o L3 hay un complejo sistema que aprender pero cuando la L2 se utiliza para enseñar contenidos, la lengua es menos compleja. Aunque el aprendizaje de la lengua y del contenido sean procesos paralelos, en realidad el contenido conforma un cierto andamiaje para el proceso de aprendizaje de la lengua. Es más fácil así porque los contenidos se trabajan con una cantidad de elementos y estructuras limitados. En la enseñanza de la L2 tradicional en cambio, los temas son menos concretos, más difíciles de definir y en AICLE los contenidos académicos son más fáciles de definir que los temas de la vida diaria por lo que son más fáciles de manejar lingüísticamente. La idea de usar el andamiaje que ofrece AICLE es importante a nivel de estrategias de aprendizaje pues las habilidades y estrategias desarrolladas en la materia pueden transferirse al proceso de aprendizaje de una lengua.

For the learning of the content: the more opportunities there are analysing, synthesising, evaluating (and applying) content, the more there are for the student to construct his own understanding of the content, to process it better and more deeply (Coonan, 2007:166).

3.7.3. Beneficios de un programa AICLE

AICLE tiene una larga tradición en numerosos países con programas bilingües en los que su eficacia ha sido confirmada (Cenoz y Valencia, 1994; Lasagabaster, 1998; Martin, 1999; Dalton-Puffer, 2002; Dalton-Puffer y Nikula, 2006).

Estos beneficios no se refieren solo a la indudable mejora en la competencia lingüística en L2 (Lasagabaster, 2008) que se alcanza por la cantidad de horas de exposición a esta, sino muy especialmente al desarrollo de habilidades cognitivas en el alumnado pues como se ha avanzado en el epígrafe anterior deben utilizar procesos cognitivos diferentes a los que habitualmente utilizan para asimilar contenidos en su lengua materna (Kowal y Swain, 1997; Jäppinen, 2005; Gallagher y Morilla, 2009; Salaberri, 2009).

El aprendizaje de ANL en L2 se convierte en un proceso creativo en el que a través de la L2 se accede a información más compleja (Pavón y Rubio, 2010:46). Las habilidades receptivas, el vocabulario, la morfología, la creatividad, el riesgo, la fluidez y la mejora de la actitud son aspectos que se ven especialmente reforzados con AICLE (Genesee, 2002; Dalton-Puffer, 2007). También se consideran más conscientes de los aspectos formales de la lengua y más eficientes en el uso estratégico de esta a través de la cual consiguen mejorar el proceso de descubrimiento de nuevos conceptos. Marsh también recuerda que fomenta las destrezas implicadas en la resolución de problemas, la espontaneidad y la motivación (2008).

Por todo ello, AICLE es un recurso que compensa los resultados pobres en los programas educativos (Marsh, 2002; Coyle y Baetns-Beardsmore, 2007; Marsh y Frigols, 2011).

Así, los beneficios para el alumno son numerosos (Navés y Muñoz, 2000; Pavese *et al.*, 2001; Wolf, 2007):

- Son mejores alumnos de lengua porque procesan la L2 más profundamente y la aprenden más eficazmente que en la enseñanza tradicional²⁹.
- Están expuestos a la lengua extranjera durante más tiempo que la mera clase de idioma porque se benefician del contexto AICLE.
- La preparación para la vida laboral es en general más eficiente pues el proceso de enseñanza-aprendizaje es comparable al trabajo en la vida real y si bien la secundaria no prepara directamente para la vida laboral, familiariza al alumno con los registros de una variedad de materias y lo enseñan a expresarse con eficacia en ellas. En un mundo globalizado donde la estancia de un año de estudio en el extranjero es más que aconsejable, la promoción de una competencia cognitiva, lingüística y académica es muy útil.
- Favorece la motivación pues trabaja el reto de resolver problemas y de hacer cosas en la L2 que le lleva a hacer un uso espontáneo y natural de la lengua en situaciones reales.
- Estimula las capacidades cognitivas del alumnado porque utiliza más la lengua. A través de un enfoque AICLE se procesan el contenido y la lengua más profundamente³⁰.

²⁹ Los procesos de enseñanza-aprendizaje son diferentes de los de la enseñanza tradicional. Estos incluyen el trabajo cooperativo en equipos, aprenden cómo resolver dudas de forma autónoma encontrando soluciones por sí mismos. Las clases AICLE habitualmente proponen presentar los resultados de los trabajos a otros miembros de la clase, aprenden cómo presentar la información de forma atractiva usando TIC u otras fuentes.

³⁰ Presumiblemente a causa del mayor esfuerzo cognitivo que requiere aprender contenido a través de una L2, los esquemas mentales y conceptos que se construyen son más complejos y la mayor parte del alumnado demuestra un rendimiento igual o superior en relación al contenido de las asignaturas al que demuestra el alumnado en un sistema tradicional.

- Establece conexiones significativas entre las materias curriculares y favorece el trabajo en común entre el profesorado rompiendo la tradicional separación artificial de los saberes.

Los beneficios para el profesor son también abundantes:

- El profesor de L2 que participa en AICLE comprende que el contenido de la materia tiene un gran potencial motivacional en el alumno que lo ayudará en el proceso de aprendizaje de la L2. Los profesores de contenidos reconocen a su vez la importancia de la lengua en el proceso de aprendizaje que permite desarrollar el lenguaje académico bastante fácilmente. Estos últimos están por delante de sus colegas, pues los primeros no integran la lengua y el contenido: *all teaching is language teaching*.
- Los profesores involucrados tienen en cuenta que la clase es diferente a la clase tradicional y utilizan otros enfoques metodológicos como el trabajo en grupo, los proyectos y otras formas de aprendizaje social contribuyendo así a la concepción del aprendizaje como una construcción más que como una instrucción, guiando al alumnado hacia el aprendizaje autónomo e introduciendo así nuevas ideas en los centros.
- Más que como meros profesores AICLE, estos son vistos por sus iguales como promotores de una escuela internacional y europea, lo que incrementa su prestigio social. También desarrollan actividades en colaboración con otros centros nacionales o internacionales con los que establecen contacto para intercambiar experiencias, prácticas u organizar visitas, convirtiéndolos a su vez en miembros de una comunidad internacional de profesores que intercambian ideas y materiales y desarrollan nuevos enfoques metodológicos.
- Además, se convierten en los protagonistas de la innovación en el sistema educativo, promoviendo una reforma de las prácticas pedagógicas más obsoletas. Esto repercute en su autoestima y su motivación (Wolff, 2007:23).

También el centro y el entorno se benefician:

- Las escuelas que promueven AICLE son diferentes a las ordinarias porque tienen un mayor prestigio y son vistas como escuelas modernas donde se prepara intensivamente al alumnado para la vida laboral futura.
- La integración de contenidos que caracteriza a los centros AICLE se refleja en un centro donde los profesores cooperan entre ellos y con el medio.

Este tipo de enseñanza es beneficiosa porque utilizar otra lengua para aprender es más atractivo, porque el uso de la L2 tiene un propósito y porque el aprendizaje es mejor cuando la información que se adquiere es considerada interesante, útil y tiene un objetivo claro (Coyle, 2004; Marsh, 2008). Las clases AICLE parecen así ejercer una

influencia positiva en el deseo del estudiante de aprender y desarrollar sus competencias en la L2 (Marsh, 2000; Merisuo-Storm, 2007).

3.7.4. Dificultades del aprendizaje en un programa AICLE

Padres y profesores se preocupan por la dificultad del alumno de acceder al contenido de la asignatura, y esta preocupación, más común en las asignaturas de ciencias que en las de humanidades se basan en que la competencia lingüística del alumno no es suficiente para comprender la materia.

Según Wolff, este miedo es más o menos infundado (2007:21). Como en cualquier otra clase, hay alumnos que tienen dificultades con el contenido de la materia o con la lengua, pero la mayoría de los alumnos son al menos tan buenos si no mejores que los alumnos que se instruyen según la enseñanza tradicional.

Según Lamsfus-Schenk (2002, en Wolff, 2007:21) los conceptos suelen ser más precisos cuando los alumnos se expresan en L2 y los elementos de la lengua que utilizan se sitúan en un alto nivel académico. La razón de ello es que el contenido se procesa más profundamente cuando está en L2 mientras que el procesamiento de la lengua materna es más superficial y lleva a un procesamiento de la lengua más superficial también. Debido al hecho de que el *input* y el *output* están en L2, tanto el contenido como la lengua se procesan más profundamente que en la lengua materna para promover el proceso de comprensión. Esta es otra razón por la que los resultados son mejores que en la enseñanza tradicional de L2 y de otras materias.

Sin embargo, a pesar de todo esto, la realidad apunta a que existe un sector del alumnado que acusa una necesidad de atención debido a sus dificultades del aprendizaje presentes en los cada vez más abundantes entornos AICLE.

The rapid extension of CLIL provision based on varied models is proving successful with ever more types of school population. Content-matter lessons through two or more languages are being provided not just for elite children in academic streams, but also for those in technical or vocational training, and gradually reaching children with learning problems or those who need special help. In other words, the future is likely to see this type of multilingual education as normal rather than exceptional, as expected rather than requested, as catering for the complete range of children attending different types of education. And as with all education, the problems its extension raises will have to be addressed in exactly the same way as they are today in monolingual schools (Baetens Beardsmore, 2001 en 2007:27).

A pesar de la tendencia al abandono del programa ante las DAPR los expertos no son partidarios de ello sino de proporcionar un apoyo al aprendizaje.

Often, withdrawal from the programme does not benefit the child. CLIL students with special needs should receive support. Withdrawal can lead to additional problems such as behavioural ones that are related to the unsuccessful CLIL experience (Mehisto, 2007:66).

Los padres deben conocer la pertinencia de mantener al alumnado en el programa a pesar de esas dificultades. Sin embargo, es clave que los centros y la administración deben hacer un esfuerzo por paliarlas.

Parents should know that it is preferable for a student to stay in CLIL for the full length of the programme (some parents feel a child has achieved functional bilingualism at the end of a few years of study and can now leave the programme. Students with difficulties in CLIL are likely to have difficulties in the regular programme. Parents need to understand how CLIL supports a child's development in general) (Mehisto, 2007:76-77).

3.7.5. Implementación de un programa AICLE

AICLE conlleva nuevos principios organizativos como consecuencia de la necesidad de cooperación entre docentes. Lorenzo, Trujillo y Vez (2011:163) los organizan en seis:

- Unificación de términos y conceptos. La integración debe ir no tanto en la dirección de integrar terminología lingüística sino más bien estar relacionada con los niveles más altos de sistema lingüístico, es decir, las distintas tipologías textuales o los géneros discursivos.
- Flexibilidad en los horarios que permitan distintos tipos de agrupamiento en función del perfil del alumnado.
- Temas y conceptos que se integran en una programación conjunta y que no tienen por qué afectar al progreso de la asignatura.
- Relaciones entre la integración y los objetivos pues aquella no es el fin en sí mismo sino el medio para conseguir un mejor desarrollo de las competencias que se constituyen como las metas de la enseñanza.
- Modelos metodológicos y secuencias de programación que puedan contener las visiones del profesorado de lenguas y de ANL presididos en todo momento por el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa.
- Evaluación que implica aspectos lingüísticos, además de los propios de la asignatura especialmente aquellos referidos a la interferencia de las lenguas en la representación mental de los contenidos.

Siguiendo a Mehisto (2007), un programa AICLE puede implicar un proceso de cambio que dure de 5 a 12 años, periodo durante el cual el profesorado debe ser asesorado. Este tipo de programas afecta a todo el centro, por eso todo el

profesorado, incluido el no implicado directamente necesita conocer el modelo y la metodología y otras buenas prácticas que facilitarán su implementación. Además, los centros deben desarrollar *a system and culture of sharing* o lo que es lo mismo, la gente que participa en sesiones de formación debe compartir lo aprendido con el resto del personal.

El desarrollo de un programa así es una tarea compleja pues implica que todo el claustro comprenda las implicaciones AICLE así como los rudimentos del trabajo en equipo y la cooperación, además de compartir objetivos y valores.

Entre las consideraciones estratégicas para mantenerlos en el programa está el ofrecerles un entorno seguro, donde no experimenten temor a los errores. Para ello este autor propone asesoramiento en estrategias de aprendizaje y autogestión, ofrecerles temas de su interés, estar en contacto con otros profesores AICLE y enviar cuestionarios a las familias para, con el *feedback*, conseguir mejorar la motivación del alumnado.

Manteniendo la unidad de todo el claustro en la renovación del centro que supone este programa se evita *the-two-school-in-one-phenomenon* para lo que sugiere la creación de actividades comunes que incluya a alumnos AICLE y no-AICLE así como colaboraciones e intercambio de información, actividades, experiencias entre ellos (2007:66).

La tarea del director del centro es clave en este proceso. Por un lado, debe prestar la misma atención a un programa que al otro, usar varias lenguas en la comunicación con el alumno para demostrar que el multilingüismo se valora, acoger a visitantes interesados tanto en AICLE como en las clases estándar y en definitiva compensar la desigualdad entre ambos grupos.

Sobre la organización del espacio, este apunta que deben ser tenidas en cuentas las demandas de cooperación de alumnos y profesores. Colocando las clases AICLE juntas se facilita la cooperación entre los profesores además del uso de la L2 fuera de la clase. Las clases AICLE deben fomentar el trabajo en grupo por lo que deben facilitar los movimientos de mesas de forma fácil y segura. También deben contar con espacios donde mostrar vocabulario, contenidos, trabajos de alumnos,... en clases fijas para no tener que desarrollar varias zonas parecidas. Sin embargo, en todo momento es importante implicar a otros en la toma de decisiones. La asignación arbitraria de espacios puede causar resentimiento. Implicando al profesorado en el proceso de toma de decisiones ayuda a que estas sean respetadas y aceptadas, así como evitar otros problemas.

Aún sobre el espacio, es recomendable no separar las aulas asociadas al programa con el resto porque puede generar una importante fractura entre el profesorado y alumnado de uno y otro programa. A este respecto, la Consejería de

Educación propone el agrupamiento flexible desde 2006 para los centros bilingües andaluces.

En cuanto a la organización del tiempo, hay que tener en cuenta las necesidades del profesorado y crear un horario que fomente la cooperación ya que es común la sobrecarga de trabajo así como la cantidad de tiempo invertido en la preparación de las clases. Además, establecer una política de recompensas y reconocimientos así como proporcionar información suficiente sobre las ventajas de las opciones metodológicas más afines a este enfoque, son claves para el éxito del programa.

3.7.6. Calidad de la implantación de un programa AICLE

La práctica AICLE se ha extendido y desarrollado mucho en los últimos tiempos. Con todos los beneficios que esto conlleva para con la enseñanza tradicional, Coyle hace un llamamiento a la cautela y demanda una urgente reflexión sobre la calidad de esta implantación. Por esta razón propone un riguroso marco de calidad para asegurar los más altos estándares en la práctica AICLE (2007:47).

Hay varios instrumentos a través de los cuales se puede comprobar la calidad aludida: las 4Cs, las 3As, la matriz y la lista de control de Coyle.

Según el instrumento de planificación de las 4 Cs propuesto por Coyle (1999) como una guía de organización curricular de las unidades de enseñanza AICLE, la planificación de una intervención didáctica debería incorporar, de forma interrelacionada, los siguientes cuatro elementos: (i) Contenido: facilitando la comprensión y la construcción del propio conocimiento sobre el contenido o la materia curricular (la adquisición de (conocimientos, destrezas y comprensión relativas al contenido es el eje alrededor del que pivota la enseñanza AICLE, y es el contenido el que determina la trayectoria de aprendizaje); (ii) Comunicación: usando la lengua para aprender (es decir, haciendo accesible la lengua con la finalidad de aprender) y, al mismo tiempo, aprendiendo a usarla; (iii) Cognición: activando procesos cognitivos superiores o complejos asociados a un aprendizaje de calidad; (iv) Cultura: favoreciendo el conocimiento y la integración de perspectivas diversas así como la tolerancia, que permitan desarrollar la conciencia de uno mismo y del otro a través, p. ej., de la ciudadanía pluricultural.

Coyle sugiere comenzar por el contenido, ligarlo a la comunicación, considerar los procesos cognitivos superiores que se pueden desarrollar en función de las consideraciones anteriores e integrarlo en el conocimiento de otras realidades culturales.

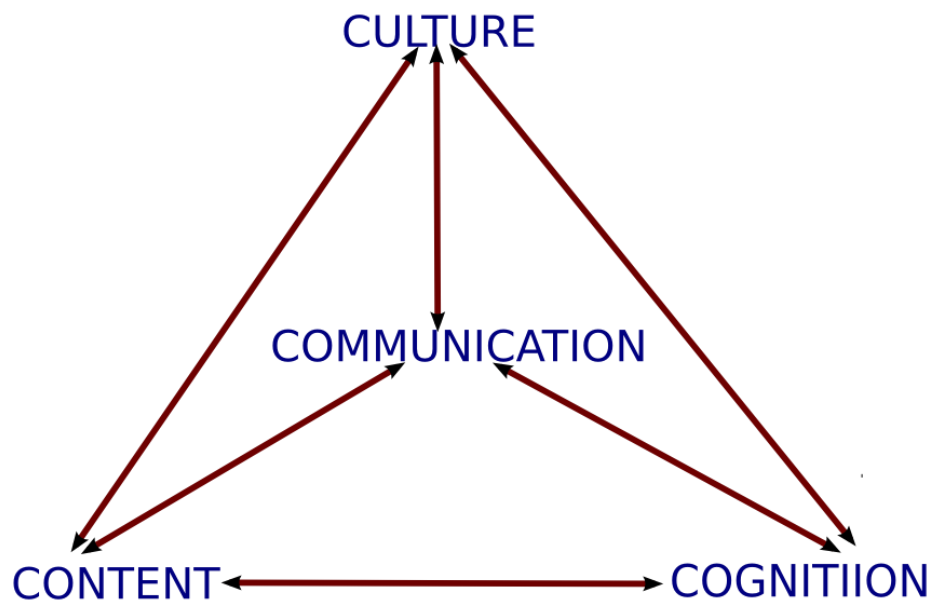


Figura 5. La 4 Cs de Coyle (2006:10)

Con respecto a las 3As, Coyle presenta un instrumento en tres pasos que sirve para *analizar, añadir y aplicar* elementos de la L2 según las necesidades del contexto y no en función de criterios gramaticales: (i) *analizar* el contenido para identificar palabras clave (incluido el vocabulario especializado), expresiones y funciones necesarias para la comprensión y la construcción conceptual relacionada con la materia o asignatura. A diferencia de lo que ocurre en las clases de idioma, no depende de una cronología tradicional de dificultad gramatical de la lengua sino que viene determinada por las otras Cs (contenido, cognición y cultura); (ii) *añadir* al contenido la lengua. En esta etapa se incorporan experiencias lingüísticas promovidas en el aula con la intención de capacitar al alumnado para un funcionamiento efectivo en un contexto AICLE incluyendo instrucción en estrategias de aprendizaje y aprendizaje autónomo, lenguaje de clase, lengua para la interacción en clase, para el debate, etc., así como lengua requerida para participar en las tareas de aprendizaje; (iii) y *aplicar* al contenido la lengua que surge a través del aprendizaje. Esta etapa comporta aprovechar el conocimiento y las destrezas emergentes para incorporar la estimulación de habilidades cognitivas para avanzar el aprendizaje, a través de actividades que requieran la activación de procesos cognitivos superiores (Coyle, 2007:53).

El tercer instrumento es *la matriz* que Coyle adapta de la de Cummins (1984) para explorar la relación entre cognición y lenguaje y así poder evaluar materiales y tareas de enseñanza en entornos AICLE.

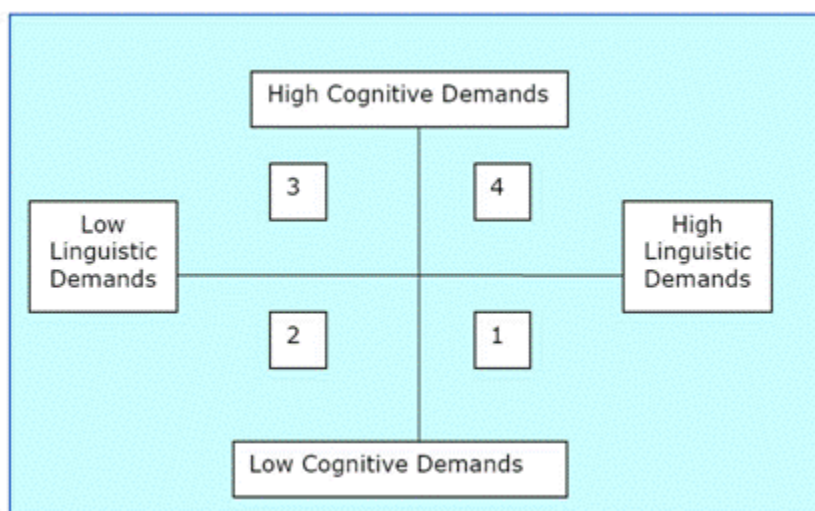


Figura 6. La matriz de Coyle (2005:9)

Un aprendizaje efectivo requiere reto cognitivo y *feedback*. En este tipo de entornos, la tarea del profesorado consiste en *desarrollar materiales y tareas que sean lingüísticamente accesibles y, al mismo tiempo, cognitivamente exigentes* (Coyle, 2005:9). A este respecto, los materiales y tareas de enseñanza de contextos AICLE, y tras un periodo de tiempo, deben pasar de localizarse en el cuadrante 3 (baja demanda lingüística y elevada demanda cognitiva) a hacerlo en el cuadrante 4 (elevada demanda lingüística y elevada demanda cognitiva).

Por último, Coyle (2007:54) ofrece una *lista de control* conformada por 10 preguntas que pueden ser empleadas para asegurar que se han tenido en cuenta aspectos fundamentales de la planificación de la enseñanza AICLE³¹. Además de estos instrumentos, hay autores que relacionan la calidad del programa con la presencia de redes entre profesorado AICLE. El aumento de la calidad en la educación de este tipo de profesorado está relacionado directamente con la colaboración emergente entre regiones europeas y el intercambio de información.

³¹ 1. ¿Son claros los objetivos de enseñanza?
 2. ¿Son realistas los resultados de aprendizaje?
 3. ¿Se han cubierto suficientemente las 4 Cs? ¿Dónde está la evidencia?
 4. ¿Está la sesión bien secuenciada?
 5. ¿Se han aplicado las 3 As? ¿Dónde está la evidencia?
 6. ¿Son los materiales adecuados? ¿Se ha consultado al alumnado?
 7. ¿Se da variedad/se contempla la diferencia en las tareas planteadas?
 8. ¿Qué evidencia hay de andamiaje?
 9. Baño lingüístico frente a manifestaciones del tipo “Yo, Tarzán, tú, Jane”.
 10. ¿Se evalúa con eficacia el aprendizaje del alumnado? ¿Cómo?

Para Van Lier, organizar y compartir las prácticas promueve el cambio duradero y profundo en las prácticas educativas (1996:69).

Wenger (1998:53) describe estas comunidades así:

Everywhere... (they) develop around things that matter to people. As a result, their practices reflect the members' own understanding of what is important. Obviously, outside constraints or directives can influence this understanding, but even then, members develop practices that are their own response to these external influences. Even when a community's actions conform to an external mandate, it is the community-not the mandate-that produces the practice.

Con alguna guía, estas comunidades (*learning communities, communities of practice*) pueden definir prácticas de clase exitosas que repercuten en la calidad.

La creación de estas comunidades depende de la colaboración, la cooperación y la asociación para aprender. Implica al profesorado de lengua y de contenidos trabajando juntos, compartiendo ideas, apoyando la investigación, redes de profesores... La calidad en AICLE tiene mucho que ver con ello. Las buenas prácticas deben ser definidas por la comunidad, desarrollada mediante la exploración y comprensión *in situ*, es decir, una teoría de la práctica (Coyle, 2007:50).

Por último ELICIT es otra propuesta para organizar la reflexión sobre la práctica y mejorar la calidad. En él, las clases con lo que el profesor considera que son buenas prácticas son grabadas en video a partir de esas grabaciones se abre un foro de discusión.

3.7.7. Padres y alumnos en un programa AICLE

Mehisto establece algunas características del perfil del alumnado que participa en un programa AICLE. Parece ser que al estar habituados al enfoque activo de aprendizaje pueden tener conflictos con profesores del programa estándar que utilizan una enseñanza basada en el profesor (2007:71). También que frecuentemente más niñas que niños se inscriban en ellos, especialmente en programas tardíos que comienzan en primaria o secundaria.

En cuanto a los padres de estos alumnos, consideran a menudo que el programa AICLE es más difícil cognitivamente de lo que realmente son. En consecuencia, este tipo de programas suele atraer a un gran número de alumnos académicamente brillantes aunque la sugerencia en la literatura es disipar la idea de que AICLE no es para el alumno medio.

An elitist programme that caters to students with grades is likely to undermine both the CLIL and the regular programmes, and deprive students, who need it the most, of this opportunity (2007:63).

Por esta razón es necesario dar cierta información para manejar las expectativas de padres y alumnos para mantener a los alumnos en el programa.

Con la versión AICLE a edad temprana, los niños comenzarán a hablar tras un periodo de instrucción que puede ir de cuatro a quince meses y alcanzarán el nivel de contenidos (mismos resultados en los exámenes finales) de los alumnos que están en la enseñanza estándar a final de curso.

En el tardío, padres y alumnos necesitan conocer las dificultades iniciales a las que deberán hacer frente. Las notas bajarán en un principio y necesitan dedicar más tiempo a las tareas en casa pero entre abril y final del primer curso habrá una mejoría constatable.

Para que las expectativas de los padres sean realistas deben saber que al principio es importante que los alumnos comprendan lo esencial del discurso del profesor y solo más adelante los detalles, y más tarde aún hablar. Los logros de los alumnos necesitan ser reconocidos en cada etapa como por ejemplo no tener en cuenta los errores cuando comienzan a hablar.

El perfil del padre de este tipo de programas con respecto al resto es ser más activo y tener una mayor implicación en la vida escolar de sus hijos.

El papel de estos en la enseñanza de sus hijos debe explicitarse para evitar que se establezca una dinámica de volver a enseñar lo trabajado en el centro, la traducción continua y la proyección de sus propios miedos en sus hijos. Al margen de esto, cuanto más se apoye la L2 en casa y más se crea en el alumno, mejor será la competencia en la L2 del alumno.

3.7.8. Profesorado en un programa AICLE

El profesorado de L2 y de ANL junto con los asistentes lingüísticos se encargan de la docencia. Aunque todos tienen un rol crucial en la tarea de integrar contenidos en lengua extranjera, el del profesorado de disciplinas no lingüísticas es en ciertos aspectos el que más atención requiere a nivel formativo pues sus funciones se ven más alteradas que las del resto.

ADEB, la Asociación para el desarrollo de la enseñanza bilingüe o plurilingüe, explica que la ANL debe facilitar el aprendizaje del contenido puesto que AICLE permite tratarlo desde diferentes metodologías y con varias propuestas lingüísticas a condición de que el profesor aprenda a manejar estos recursos (2011:11).

Entre las variables que afectan a la efectividad de los métodos de enseñanza en lenguas extranjeras están la formación del profesorado, las características individuales del alumnado, la orientación de la metodología de la enseñanza, el tipo de currículo elegido, los materiales disponibles y el contexto social en el que se desarrolla (Pavón y Rubio, 2010:46). Este epígrafe pretende centrarse en el primero: el profesorado.

El profesorado de lenguas en España parece acusar un déficit en formación metodológica. En Andalucía, el Plan de Fomento del Plurilingüismo y las características de la nueva propuesta metodológica constituyen un motor de cambio para esta situación ya que el modelo AICLE y el Currículo Integrado de Contenidos imponen una transformación radical en las inercias docentes.

Pavón y Rubio hacen un estudio en el que analizan las dificultades que el profesorado encuentra en ese proceso de cambio. Por ejemplo, a veces la integración del contenido puede provocar una cierta desconfianza entre el profesorado porque causará una inevitable reducción de este (Met, 1998; Stoller, 2004; Lorenzo, 2007).

Los cambios que AICLE introduce en el rol del profesorado son según Stryker y Leaver (1993):

- Cambio en el estilo de instrucción en la clase
- Uso de estrategias de trabajo en grupo y cooperativo
- Identificación de conocimientos y destrezas previas
- Ayuda al estudiante a desarrollar estrategia para manejar distintas situaciones
- Uso de técnicas de corrección adecuadas
- Desarrollo y mantenimiento de niveles altos de autoconfianza en el alumnado

En definitiva, como concluyen Pavón y Rubio, el profesorado deberá encontrar la manera de cambiar un sistema de enseñanza caracterizado por la transmisión de la información de forma tradicional y expositiva, por uno nuevo que promueva la comprensión y la asimilación de contenidos mediante el descubrimiento (2010:48) lo cual repercutirá en la autonomía del alumno, el uso del aprendizaje cooperativo y en definitiva en la implicación y el compromiso del alumno en su proceso formativo que compense la tendencia a la pasividad.

El perfil del profesorado AICLE debe incluir una competencia en L2 suficiente para trabajar con contenidos en L2. Aunque en este punto se concentran gran parte de las inseguridades del profesorado, pretender que solo el profesorado con altas competencias en L2 o el propio profesorado de L2 impartan las áreas no lingüísticas puede, además de ser inviable, estar detrás de una mala comprensión del modelo AICLE (Pavón, 2010:36) pues esto indicaría que se está poniendo más énfasis en la lengua que en la metodología.

The teacher of whatever material is being taught in an L2, should not only update his linguistic knowledge to a standard and recognized level of fluency but should develop a different linguistic sensitivity to be able to adapt the contents to the new language and develop teaching procedures that make it possible for the student to learn” (Pavón et al., 2005:18).

A pesar de esta apreciación, una parte del Plan de Fomento del Plurilingüismo está dedicada a desarrollar estas destrezas en el profesorado, al margen de lo que trabajar en una sección bilingüe les pueda aportar en este sentido.

Bilingual teaching offers teachers a chance to continue to learn and develop professionally in a way that is key to learning of students and to their quality as a profesional (Hengst et al., 2005:18).

Además de esto, el profesorado debe estar cualificado para impartir varias materias; conocer la metodología AICLE o voluntad de aprenderla; ser flexible, muy trabajador y saber trabajar en equipo; ganas de trabajar en un entorno multicultural; y ser tolerante a las diferencias.

This type of teaching should be carried out by teachers with an open mind to teaching, that is, with a non-traditional view of teaching and with a positive attitude to use quite varied approaches to methodology (Pavón y Rubio, 2010:50).

El profesorado de ANL debe hacer un esfuerzo de cambio metodológico que lleve al desarrollo de clases participativas y comunicativas. De otro modo, las buenas intenciones quedarán en nada (*ibídem*).

No se trata de aprender lo mismo en otra lengua sino de promover la asimilación del contenido a través de una variedad de técnicas y no mediante la mera confección de unidades-resumen en L2 de lo previamente aprendido en L1.

It is not about teaching “the same” in another language, but deals with promoting the assimilation of content through the use of different techniques (identification, classification, inference, prediction, recognition, comparison, etc.), the encouragement of corporative study strategies, and the search for alternative means of supplying input (internet, magazines, newspapers, brochures, instructions, scientific journals, etc.) that help the understanding of the material (García-Mayo, 2009).

Así, aunque el profesorado de las ANL parece llevar el peso de la implementación AICLE hay que aclarar que los de áreas lingüísticas tienen la

importante tarea de reforzar y consolidar la asimilación de esos contenidos aprendidos en L2 (*ibídem*).

Afortunadamente, la educación bilingüe ofrece la oportunidad al profesorado de seguir formándose:

Bilingual teaching offers teachers a chance to continue to learn and develop professionally in a way that is key to the learning of students and to their quality as a professional (Hengst et al., 2005:18).

3.7.9. Metodología coherente con un programa AICLE

La implementación de un enfoque AICLE implica cambios metodológicos muchos de los cuales ya se han avanzado en anteriores epígrafes. Uno de los principios básicos es conectar con los intereses, sentimientos y conocimientos previos del alumno así como crear un ambiente psicológicamente seguro donde los alumnos no teman cometer errores y comunicarse y trabajen en grupo y en parejas.

AICLE también debe tener en cuenta las necesidades individuales de cada alumno y muy especialmente crear oportunidades para que el alumnado entre en contacto con hablantes nativos.

Aunque este enfoque no se aplica a través de una única metodología se le asocian una serie de consideraciones didácticas entre las que destacan: (i) el uso de la L2 con fines comunicativos concretos, naturales y significativos; (ii) metodología activa que implica aprendizaje cooperativo (trabajo por proyectos, enfoque por tareas, resolución de problemas en grupo,...); (iii) empleo de una gama de estrategias de comunicación que aclaren y refuercen la comprensión³²; (iv) atención a la diversidad ya

³² Lingüísticas (ajustes en la comunicación, paráfrasis, repeticiones, simplificaciones, reformulaciones, ejemplificaciones, circunloquios, cambio de código (recurso a la lengua materna); extralingüísticas (gestos, movimientos, contexto, acompañamiento y recursos visuales como ilustraciones, organizadores gráficos, esquemas, etc., auditivos, multimedia...); paralingüísticas (volumen de voz, entonación...) (Barrios y García Mata, 2006).

Entre las estrategias de comunicación caben destacar las que utiliza el profesor para hacer comprensible el *input* y que Chaudron (1988:50-89) esquematiza en:

a) modificaciones sintácticas:

- Menor longitud de las unidades de habla en las interacciones con alumnos de nivel de competencia más bajo.
- Uso menos frecuente de oraciones subordinadas.
- Menor proporción de estructuras marcadas tales como el tiempo pasado.
- Mayor proporción de oraciones gramaticalmente correctas.
- Mayor número de oraciones afirmativas (incluyendo las que adoptan el modo imperativo) que de interrogativas en comparación con el discurso natural.

b) fonológicas

- Menor velocidad a la hora de hablar –particularmente en situaciones con alumnos de bajo nivel de competencia– en comparación con intercambios con hablantes nativos.
- Articulación, acento y entonación más ostensibles.
- Mayor uso y duración de las pausas.
- Menor proporción de vocales reducidas y de consonantes aspiradas.

que combina diversidad de estilos de aprendizaje mediante estrategias de enseñanza y tareas de aprendizaje multimodales y multisensoriales, que impliquen una variedad de sentidos y capacidades intelectivas; (v) colaboración entre el profesorado³³; (vi) aprendizaje autónomo y el fomento de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje; (vii) atención a la comunicación frente a la forma; (viii) actividades abiertas que permitan la resolución creativa; (ix) empleo de estrategias de andamiaje; (x) flexibilidad en el uso de la L1 y la L2³⁴.

- Volumen más alto.

c) léxicas

- Empleo más frecuente de vocabulario básico.

- Menor número de expresiones coloquiales.

- Menor cantidad de pronombres indefinidos.

- Menor proporción de contracciones.

- Empleo de un estilo neutral desde el punto de vista estilístico.

d) discursivas

- Mayor proporción de marcos conversacionales en comparación con un contexto de enseñanza en lengua materna.

- El profesor domina el discurso de la clase en el sentido de que, en términos generales, él es quien explica, pregunta y da instrucciones, y los alumnos quienes responden.

- Mayor uso de repeticiones de lo expresado anteriormente por el propio profesor, en particular en situaciones con alumnos de nivel bajo de competencia.

³³ La modalidad de enseñanza AICLE supone la colaboración estrecha entre el profesorado AICLE y el profesorado de lenguas, para analizar conjuntamente las características (estructurales, léxicas, textuales, etc.) del lenguaje especializado característico de la materia y prever actuaciones que faciliten al alumnado su comprensión y uso (tanto en lengua materna como en lengua extranjera).

³⁴ Hay docentes que introducen los contenidos en la L1 para reforzarlos en la L2, otros que seleccionan la lengua a utilizar en función de la naturaleza de los contenidos (p. ej., que se presten a un tratamiento acompañado de recursos audiovisuales para hacerlo en la L2, según los conocimientos previos del alumnado sobre la materia curricular a abordar, etc.) o de la disponibilidad de recursos, etc. No obstante, es importante saber fundamentar las opciones elegidas como el énfasis en la comunicación oral en primaria por la especial capacidad para el aprendizaje de los aspectos orales de la lengua o la importancia del trabajo en la L2 a través de actividades receptivas, fundamentalmente en las primeras etapas de enseñanza AICLE. A este respecto, Wildhage, resume la posición correcta así: *as much L2 as posible, as much L1 as necessary* (2002:3 en Ricci, 2007:138). La L1 ayuda a equilibrar la complejidad de los objetivos de la disciplina y la correspondiente complejidad lingüística.

Algunas de las situaciones en la que es apropiado usar la L1 serían, según este autor, comparaciones, ambigüedades, aclaraciones, explicaciones de elementos clave, repetición y resumen. A veces el uso de la L1 y la L2 está organizado de varias formas: alternancia física, temporal y en función del contenido; simultaneidad de la L1 y la L2 con distintas fases; o alternancia según las actividades (material en L2 y actividades en L1, descripción en L2 y conceptualización en L1, resumen en L1 y explicación en L2...).

Butzkamm sin embargo piensa que el uso de la L1 debería ser más limitado (2002:105 en Ricci, 2007:139) basándose en la estrategia del péndulo que alterna las dos lenguas. Ofrecer una doble versión de la clase debe ser descartado por completo pues si no el alumnado acaban inevitablemente prestando atención a la que sea más fácilmente comprensible. L1 debe ser un apoyo para la L2 pero nunca al contrario. A este respecto Butzkamm afirma que *the two languages must not be used simultaneously in a confused way; in any case, the general principle that must hold is that of unión and integration rather than separation. However, any linguistic alternation should be motivated from a methodological point of view and seriously reflected upon*" (2002:106).

Es necesario hacer la distinción entre el bilingüismo activo y el pasivo. El primero consiste en producir y comprender material en L2 mientras que el segundo implica una comprensión casi total pero sin producción. Al principio de curso es normal que el profesor tenga un bilingüismo activo mientras el alumno es pasivo y aunque el alumno utilice la L1 para las tareas y el trabajo en grupo debe quedar claro

Los cambios metodológicos bien implementados pueden tener efectos muy positivos en dos de los aspectos más importantes del aprendizaje de una L2 y que son el desarrollo de la competencia oral y el incremento de la motivación en el alumnado. Con AICLE el alumnado debe conseguir utilizar sus destrezas orales para acceder a la comprensión del *input* al que se le somete lo que les revierte fluidez y precisión oral. Esta metodología tiene un efecto directo sobre las características psicoafectivas de los alumnos puesto que se promueven las actitudes positivas hacia los hablantes de la L2 y su cultura que a su vez afectan directamente a la motivación (Pavón, 2010:35).

Hay una serie de actividades que necesariamente deben formar parte de AICLE. Las más productivas son en las que el alumnado tiene que dominar los contenidos, elaborarlos e interpretarlos críticamente. A diferencia de las clases tradicionales, en AICLE no es suficiente con devolver información y conocimiento al igual que tampoco lo es comprender y memorizarla. Cuando se habla de dominar los contenidos implica pasar del conocimiento a la habilidad para lo cual es necesario preparar actividades que conlleven reflexión y razonamiento y así desarrollar las habilidades cognitivas que Vigotsky definió como superiores (1962).

If we take into consideration Cummin's distinction between BICS and CALP as a useful one, we see clearly that if tasks of analysis, synthesis and evaluation are lacking, then the student will not acquire the type of language proficiency associated with these processes and will therefore not acquire CALP (which is what CLIL is all about) (Baker, 1990:151-160).

Por lo tanto, es importante tener un variado repertorio de actividades y estrategias para apoyar la conceptualización de contenidos y su aplicación. Dos aspectos son fundamentales a este respecto: el uso de lenguaje no verbal y no centrarse en el libro de texto.

Typically in a foreign language textbook one finds a rich array of exercises and activities for promoting comprehension and eliminating obstacles to it. Such a rich array of formats is not normally present in a L1 text book, especially those formats that focus attention on language (Coonan, 2007:166).

Las tareas más productivas suelen ser exposiciones orales, experimentos, reconstruir secuencias temporales o lógicas, reformulación de contenidos, reconstrucción de textos, aprendizaje deductivo con apoyo de imágenes, búsqueda autónoma en internet...

que debe haber un progreso del pasivo al activo. Por eso graduar los objetivos lingüísticos en la clase CLIL es importante así como incluir indicaciones sobre la lengua a utilizar en cada actividad o tarea y la cantidad de L1 que debe ser tolerada (Ricci, 2007:140).

Muchos de los profesores entrevistados señalan que el cambio de la enseñanza tradicional a AICLE ofrece resultados sorprendentes en las habilidades y una mejora en el clima de clase y la comunicación. Sin embargo reconocen sentirse un poco incómodos fuera de la comodidad y la rutina del modelo tradicional.

The methodological innovation and the creation of new practices in the classroom is the real added value of CLIL which cannot be content with a simple trasnposition in L2 of what has been done in L1 but requires activities of revisión and creativity, increasing the teacher's before and after the lesson and that of the students during and after the lesson, the exact opposite of what the school had traditionally accustomed us to do (Ricci, 2007:134).

La falta de material AICLE puede ser una ventaja incluso cuando en algunos países es un problema bastante grande que lleva al profesorado a traducir los libros de texto oficiales que están en L1. La ventaja reside en tener la oportunidad de cambiar las rutinas habituales mediante dos mecanismos principales: la revisión del currículo y el uso de materiales AICLE. El cierto grado de autonomía para adaptar el programa a las necesidades del que disfruta la mayoría del profesorado es un componente esencial para AICLE, especialmente en los casos en los que, debido a la falta de materiales el profesor tiene que investigar antes de la clase.

In fact, the autonomy of the teachers and the necessity that they choose the skills to be acquired, helps to avoid one of the most dangerous shortcomings of teaching, i.e. the correspondence between programme and textbook. (...) The unavailability of teaching material, which many teachers complain about, represents a sure way towards the discovery and use of authentic material, towards personal selection of the objectives, and towards the choice of the procedures and strategies for presenting contents. (...) Fort he beginners the use of a global, authentic, experienced-oriented and motivating approach is certainly necessary, otherwise there will be lack of motivation and succes. Nvertheless, we cannot say that CLIL is achieved with the impromptu use of single segments in L2, whether songs, orders, drawings, etc. The CLIL activities, also for beginners, should be included in a programme with a clear target, whose essence is always the learning of the discipline and the language, even though by means of methods suitable to the age of the learners. Drawing and music can both be used in more complex work units, that include also contents (Ricci, 2007:138).

3.7.10. Evaluación en un programa AICLE

Las indicaciones de la CEJA con respecto a la evaluación indican que en las ANL deben valorarse exclusivamente los contenidos (artículo 9, Orden de 25 de julio de 2006).

Los criterios de evaluación que se aplicarán serán los establecidos con carácter general para las correspondientes enseñanzas. No obstante, se tendrá en cuenta también lo siguiente:

a) Para la evaluación de las áreas lingüísticas se tendrán en cuenta las recomendaciones europeas recogidas en el Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas y el Portfolio Europeo de las Lenguas.

b) Para la evaluación de las áreas no lingüísticas primarán los contenidos propios del área sobre las producciones lingüísticas en la Lengua 2 realizadas en dicha área. Por tanto, las competencias lingüísticas alcanzadas por el alumnado en la Lengua 2 serán tenidas en cuenta en la evaluación del área o materia no lingüística, en todo caso, para mejorar los resultados de la evaluación de dicho alumnado.

c) Tanto en el caso de las áreas lingüísticas como no lingüísticas se prestará especial atención al desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado y a su avance en la producción de estrategias compensatorias de comunicación. Se evaluará, asimismo, el desarrollo de otras habilidades de tipo cognitivo que hayan incrementado su interés por otras lenguas y culturas.

Dos temas claves en este punto. El primero se centra en qué evaluar, contenido o lengua. El segundo en cómo hacerlo (Short, 1993:633).

La respuesta al primer tema está determinada por los objetivos de la unidad. En principio estos deberían estar centrados en el contenido aunque cuando se incluyen los relacionados con la comunicación efectiva (vocabulario específico, aspectos funcionales de la lengua como el poder discutir adecuadamente o el *focus on form*) y según la prioridad establecida, deben estar en cierta medida recogidos en la evaluación. Siempre teniendo en cuenta esta salvedad, se puede establecer que existe una clara prioridad del contenido en la evaluación AICLE.

La respuesta al segundo planteamiento es más amplia. Siguiendo a Genesee y Upshur, los objetivos asociados al contenido deben ser los mismos para los que usan la L1 que para los que usan la L2 en la instrucción (1996:47 en Coyle *et al.*, 2010:116). Sin

embargo es frecuente que el alumnado haya comprendido el contenido pero no tenga los recursos lingüísticos para expresarlo (Pinker, 1994:81). Para llegar a evaluar a un alumno en estas condiciones, hay que aclarar en primer lugar lo que se está evaluando (Coyle *et al.*, 2010:116). Luego hay que buscar la forma más apropiada de evaluar al alumno que implique el menor uso posible de la lengua.

Pero apelando a la evaluación continua y formativa, hay que considerar la gran cantidad de oportunidades de evaluación que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como la variedad de formas de evaluación que se pueden incluir en la profusión de actividades características de una clase AICLE. Prestar la suficiente atención al desarrollo de las actividades puede evitar el clásico test al final de una unidad (Short, 1993).

Otra forma podría considerar aumentar el tiempo dedicado a la última parte de la clase. Considerando un esquema en el que la clase se organizaría en tres partes, donde la primera sería la presentación del tema, la segunda la realización de las actividades y la tercera la puesta en común de lo aprendido y las dificultades, dedicar más tiempo a esta última parte hace que aumenten las posibilidades de *feedback* sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, de valoración de las carencias y de oportunidad de re-explicar (Coyle *et al.*, 2010:117).

La persona que debe evaluar es básicamente el profesor pero no únicamente. La inclusión de la autoevaluación o la evaluación entre iguales en ciertas tareas es más enriquecedora siempre y cuando se determinen claramente los criterios de evaluación.

Por otro lado, hay que establecer cómo será la evaluación de la lengua cuando se utiliza durante la clase AICLE para trabajar contenidos. En primer lugar hay que establecer el aspecto que se desea evaluar: el vocabulario específico, el uso funcional de la lengua para discutir, preguntar, mostrar el acuerdo o el desacuerdo, comprensión escrita u oral,...

Si se decide hacer una evaluación formativa de la lengua, habrá que incorporar las correcciones en la rutina de la clase y justificarlo explicando que esas aclaraciones mejorarán la comunicación del contenido. Si por el contrario se trata de la corrección de detalles, la interrupción constante puede llevar a la frustración y debe evitarse. Para abordar este tipo de correcciones se puede utilizar el denominado *language clinic* mediante el que el profesor reúne una serie de errores frecuentes y dedica momentos puntuales a tratarlos explicando que es una medida para mejorar la comunicación del contenido (Coyle *et al.*, 2010:120).

3.6. Las competencias en la enseñanza bilingüe

El uso de la lengua, que incluye el aprendizaje, comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parece más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (MCERL, 2001:9).

Este estudio recoge información sobre las competencias comunicativas que el alumnado posee al final de su formación en una sección bilingüe. Por esta razón, este epígrafe trata de situar y dar relevancia por un lado al papel de la comunicación en la enseñanza bilingüe pero también al interés por formar a alumnos competentes fuera de ella que tienen las políticas educativas en las que se incrustan las secciones.

En los 70 se comenzó a referir a la competencia comunicativa como una noción diferente a la competencia lingüística, asociando a esta cierto desprecio por la precisión gramatical. Hymes (1972 en González y Martínez, 1998:393), considerando que la definición de competencia de Chomsky era muy limitada, propuso hacer una distinción entre ambas competencias para resaltar la diferencia entre conocimiento sobre las reglas y formas de la lengua, y el conocimiento que permite a una persona comunicarse de manera funcional e interactiva.

Chomsky (1965) introdujo entonces dos nociones: la de competencia pragmática para referirse al conocimiento de cómo la lengua está relacionada con la situación en la que es usada, las intenciones y los propósitos del profesor; y la de competencia gramatical para distinguir cuándo una frase es correcta o no desde un punto de vista puramente lingüístico que todos los nativos tienen.

Este autor desecha el término de competencia comunicativa porque discrepa en que el propósito de la lengua sea únicamente la comunicación³⁵. Para Chomsky el lenguaje sirve esencialmente para la expresión del pensamiento y arguye que si se prioriza la comunicación, los otros usos de la lengua se devalúan.

Siguiendo a Hymes, la competencia comunicativa es el aspecto de nuestra competencia que nos permite transmitir, interpretar mensajes y negociar significados de forma interpersonal en contextos específicos. Así, este autor incluye en su teoría la sociolingüística y la psicolingüística ya que considera que la teoría lingüística necesita incorporar comunicación y cultura. Desde su punto de vista, adquirir competencia

³⁵ Los otros propósitos a los que se refiere Chomsky son: establecer relaciones entre la gente, expresar o aclarar un pensamiento, tener actividad mental creativa, ganar comprensión o transmitir conocimiento.

comunicativa significa adquirir conocimiento y habilidad para el uso de la lengua y apunta cuatro aspectos dentro de ella:

- lo que es gramaticalmente posible
- lo que es factible en virtud de los significados disponibles
- lo que es apropiado en relación al contexto
- lo que es realizado

Así, la competencia comunicativa es la habilidad de funcionar en un entorno comunicativo real donde la competencia lingüística se adapte a la información lingüística y paralingüística (Savignon, 1972). Esta autora, tras uno de los estudios más relevantes dentro del campo, establece las características de la competencia comunicativa como sigue:

- Dinámica más que estática pues depende de la negociación de significado entre dos o más personas que comparten algún conocimiento de la lengua.
- Se aplica tanto a la lengua escrita como oral.
- La comunicación siempre tiene lugar en un contexto o situación concretos.
- Se refiere al saber y no al rendimiento (considerado como lo que uno hace).

Sin embargo la teoría de mayor influencia en este campo es la de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) por la que la competencia comprende conocimiento y habilidad e incorpora cuatro destrezas lingüísticas generales: escuchar, hablar, leer y escribir. El conocimiento se refiere a lo que se sabe consciente o inconscientemente sobre la lengua y sobre otros aspectos del uso de esta; la habilidad, al éxito en la utilización de ese conocimiento en la comunicación.

Este enfoque sido elegido para el diseño del currículo español para las lenguas. El objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras es la adquisición de competencia comunicativa y el MCERL coincide con ello.

El MCERL que constituye en definitiva el modelo de referencia de este estudio por serlo a su vez del Plan de Fomento del Plurilingüismo, define las competencias como *la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones* (2001:9). Distingue entre las competencias generales y las comunicativas. Las primeras se desglosan en saber, saber hacer, saber ser y saber aprender y no se relacionan directamente con la lengua. Las segundas, que posibilitan la acción con medios lingüísticos, lo hacen en las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática (2001:106). Ambas se incluyen dentro de un entorno enfocado a la acción pues los usuarios son considerados agentes sociales con unas funciones y necesitan interactuar en la sociedad a la que pertenecen.

El uso de la lengua (...) comprende las acciones que realizan las personas que, como individuo y agentes sociales, desarrollan una serie

de competencias (...). Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (2002:9).

Volviendo a las competencias generales, el saber se refiere a los conocimientos derivados de la experiencia o adquiridos en una situación formal de aprendizaje. Evidentemente, no todos los conocimientos aquí incluidos están relacionados con las lenguas pero hay que tenerlos en cuenta su relación con la competencia comunicativa.

El saber hacer alude a las destrezas y habilidades relacionadas por un lado con el conocimiento en un primer momento y con las actitudes después.

El saber ser es la competencia existencial y habla de la *suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad (2002:12)* y aunque difíciles de definir es importante tenerlos en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues están estrechamente relacionadas con la cultura e influyen por tanto en la percepción de los fenómenos.

Por último la capacidad de aprender. El marco lo define como *la capacidad de descubrir lo que es diferente (2001:12)*.

Volviendo a la competencia comunicativa, la normativa española para la enseñanza de lenguas extranjeras en la secundaria obligatoria y postobligatoria comprende cuatro elementos:

- La competencia lingüística, relacionada con el código lingüístico en sí mismo (sintaxis, semántica y fonología).
- La competencia sociolingüística, referida a las convenciones sociales que determinan el uso de la lengua, las intenciones comunicativas, los registros,...
- La competencia estratégica como habilidad para hacer ajustes en el curso de la interacción.
- La competencia pragmática relacionada con las intenciones de las palabras.

En cuanto a las funciones de la lengua estas se relacionan directamente con la competencia comunicativa pues se refiere a la inmensa variedad de actividades y necesidades de las personas que utilizan esa lengua.

Hay autores que han clasificado estos *actos de habla*. Searle por ejemplo (1969) considera cinco tipos o funciones de la lengua: (i) directiva, donde el hablante intenta obligar al oyente a ejecutar una acción; (ii) asertiva o expositiva, en la que el hablante niega, asevera o corrige algo, con diferente nivel de certeza; (iii) compromisoria, si el hablante asume un compromiso, una obligación o un propósito; (iv) declarativa, cuando el hablante pretende cambiar el estado en que se encuentra alguna cosa; (v) y expresiva, donde el hablante expresa su estado anímico.

La importancia de la situación en la comunicación es clave pues incluye en ella todas las condiciones extralingüísticas que determinan la propia naturaleza del acto comunicativo³⁶. De hecho es difícil conocer las funciones fuera de un contexto. Ambos aspectos, funciones y situaciones, son claves en la enseñanza de lenguas. La importancia de ambos debe quedar reflejada en una metodología que no solo se centre en los aspectos lingüísticos sino también en su uso, es decir, en la competencia comunicativa.

A nivel metodológico, el enfoque comunicativo es sin duda el que mejor se adapta al objetivo del desarrollo de la competencia comunicativa ya que es un enfoque que pretende preparar y motivar al alumnado a desarrollar de manera óptima su limitada competencia en L2 para que pueda participar en las situaciones reales de comunicación.

La calidad de esa comunicación en los primeros estadios dependerá en gran medida de la competencia en L1, de la motivación y actitudes de profesor y alumno, y del uso efectivo de las estrategias de comunicación.

De acuerdo con Canale y Swain (1980) los cinco principios guía para el enfoque comunicativo son:

- a) Cubrir las áreas de competencia que deben ser cuatro: competencia gramatical, sociolingüística, de discurso y estratégica. El primer interés del enfoque comunicativo debe ser facilitar la integración de estos cuatro tipos de competencia por el alumno.
- b) Responder a las necesidades de comunicación e interés del alumno.
- c) Proporcionar una interacción significativa y realista tanto en clase como fuera de ella.
- d) El desarrollo de las destrezas en la L1 del alumno.
- e) Ofrecer un enfoque que permita un enfoque curricular abierto donde haya lugar para ofrecer información, práctica y experiencia al alumnado para satisfacer sus necesidades de comunicación.

³⁶ Existen cuatro componentes que presentes en las situaciones de comunicación: los roles sociales, los roles psicológicos, los escenarios y los temas.

El MCERL concibe el aprendizaje y el uso de las lenguas desde el enfoque competencial y desde un punto de vista plurilingüe, por eso insta al profesorado a prestar atención no solo a la dimensión lingüística de la lengua sino al resto de competencias incluidas en la comunicación.

En lo que respecta a la comunicación en el aula bilingüe, cabe destacar dos rasgos lingüísticos: por un lado el hecho de que la instrucción se hace en una lengua distinta a la materna; por otro, la necesidad de un uso formalizado, estereotipado y sofisticado del idioma (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011:129).

Estos puntos remiten directamente a los conceptos de BICS y CALP de Cummins (1979). Las primeras, se adquieren en primer lugar y durante los primeros años de contacto con la lengua. Se refieren a destrezas básicas conversacionales³⁷. Sin embargo, en los años sucesivos se trata de ampliar el repertorio al registro académico, es decir, adquirir la competencia que te permita participar en el discurso analítico de la realidad.

Las BICS son primarias, contemplan el apoyo corporal en la comunicación y se refieren a situaciones concretas y cercanas. Las CALP en cambio implican estructuras lingüísticas complejas normalmente asociadas a la producción escrita donde el discurso es más formal.

Conforme menos apoyo visual se implica en la comunicación en el aula, mayor demanda cognitiva que se expresa en el eje de la matriz de Cummins adaptada por Coyle antes presentada. La horizontal marca el nivel de contextualización de estos (desde los que cuentan con más apoyos hasta los que son más abstractos) y la vertical la exigencia cognitiva relacionada con el tipo de lenguaje que se tiene que procesar para hacer la actividad.

Así, cuando hay un menor conocimiento lingüístico entre el alumnado, la clase debe contar con numerosos apoyos contextuales que se irá reduciendo conforme el alumno sepa procesar la información de manera más profunda debido a sus mayores destrezas comunicativas.

³⁷ Sistema fonológico, vocabulario para la producción, vocabulario pasivo para la comprensión, reglas gramaticales de control implícito, distintos tipos de discurso,...

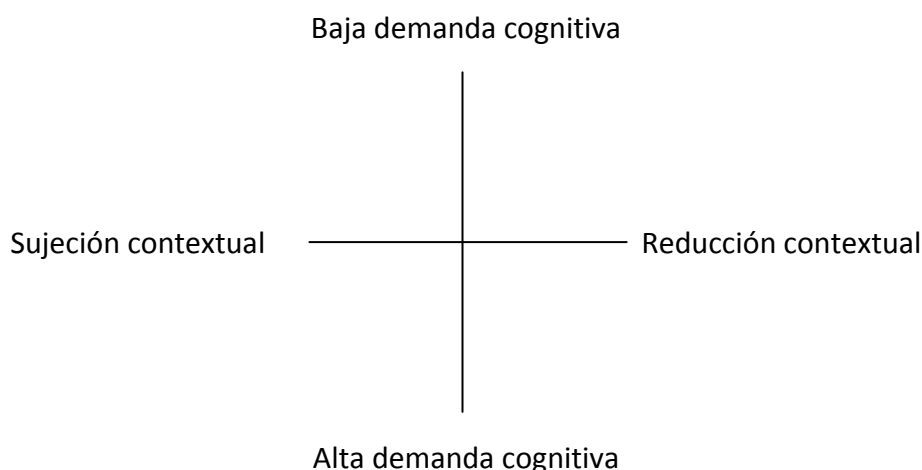


Figura 7. Marco teórico de Cummins (1984).

Así, la actividad dentro del aula se diferencia de la del mundo real (Hatch, 1992; Dalton-Puffer y Smit, 2007) en la distribución del tiempo entre los participantes, la distribución de turnos de habla y la estructura de los intercambios conversacionales donde en todos predomina el discurso o la presencia del profesor sobre el de los alumnos.

El trabajo de las CALP en la enseñanza bilingüe merece especial atención. Lorenzo, Trujillo y Vez los agrupan en tres puntos.

El primero de ellos se refiere a la competencia académica oracional relacionada con la gramática y al vocabulario. Puesto que el *rasgo característico de la sintaxis académica es su complejidad estructural* es normal que para desarrollarlo se preste una atención a la forma (2011:141). En cuanto al léxico, los textos bilingües conllevan una gran complejidad.

El segundo es la competencia académica textual y se relaciona con la tarea de *capacitar al alumno para utilizar la lengua en contexto* y tiene directamente que ver con el dominio de los géneros textuales que se definen como fenómenos textuales propios de la escuela cuyo dominio es necesario.

Y el tercero, las destrezas comunicativas y académicas, se refieren al intercambio informativo y suelen pautarse en los entornos bilingües para graduar el acceso a la comprensión y a la producción. Conforme se van ejecutando distintas destrezas a la vez, la dificultad aumenta y se acerca al nivel competencial CALP (tomar apuntes, presentar datos al grupo,...).

En el aula bilingüe el profesor debe hacer ajustes lingüísticos para que sus intervenciones puedan ser comprensibles para el alumnado como se ha explicado antes y esto, bajo el nombre de hipótesis del *input* comprensible de Krashen lo hace

característico de estos entornos. De la misma forma, la puesta a disposición del alumnado de posibilidades de producción forma parte del proceso habitual de estos entornos y de la adquisición de la L2 en general (hipótesis del *output* de Swain).

Fuera del aula, la comunicación no está tan adaptada aunque sin duda existen procesos de negociación de significado a otro nivel.

Conclusión

Este capítulo parte de los aspectos generales de la educación bilingüe para luego centrar su atención en el modelo AICLE. El aprendizaje integrado de contenidos en lenguas extranjeras es la opción del Plan de Fomento del Plurilingüismo y en consecuencia las prácticas docentes en las secciones bilingües lo implementan.

Las indiscutibles ventajas de este y de las prácticas metodológicas que se asocian a AICLE están en la base de esta elección. El enfoque comunicativo destaca entre ellas por estar especialmente orientado al desarrollo de las competencias comunicativas objeto de las políticas lingüísticas europeas.

Este capítulo resulta clave en la interpretación de datos que se desarrollará en la segunda parte de esta tesis. En él están incluidos los marcos teóricos de la mayoría de las dimensiones estudiadas, a saber, los aspectos metodológicos y competenciales relacionados con las prácticas en las secciones bilingües y con el alumnado respectivamente.

Para completar la información que se presenta en él se presentan aspectos más concretos del caso andaluz de educación bilingüe en el siguiente capítulo.

“El hombre es enemigo de lo que ignora: enseña una lengua y evitarás una guerra. Expande una cultura y acercará un pueblo a otro” (Naím Boutanos, Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía).

4. LAS SECCIONES BILINGÜES EN ANDALUCÍA

Introducción

Numerosas se perfilan las iniciativas europeas que apoyan el fomento del multilingüismo y el aprendizaje de las lenguas a lo largo de toda la vida para alcanzar la cohesión social, el diálogo intercultural y la construcción europea.

En mayo de 2009 y en consonancia con esta dinámica, el Consejo de Ministros de la UE estableció un área prioritaria para la implementación de medidas que mejoraran la calidad y la eficacia de la educación y la formación, entre ellas, la potenciación de las competencias lingüísticas con la intención de que los ciudadanos europeos puedan, desde edad muy temprana, llegar a comunicarse utilizando, además de sus respectivas lenguas maternas, dos lenguas extranjeras (ET 2020).

Con esto se establece que el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística a través del uso de las lenguas extranjeras es determinante para el empleo y la productividad y no solo incide en la mayor o menor cualificación de las personas. La sociedad andaluza forma parte del mundo global y por tanto se encuentra inmersa en un proceso de reformas estructurales para hacer frente al desarrollo de un nuevo modelo económico y a los retos sociales y educativos que esto conlleva.

Las secciones bilingües andaluzas español-francés se enmarcan dentro de este reto y abrieron en nuestra Comunidad un camino hacia el plurilingüismo. Estas son fruto de la firma de un protocolo de colaboración el 2 de marzo de 1998 entre las autoridades educativas andaluzas (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía) y el Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Francesa para ofrecer en determinados centros de forma experimental la implantación y desarrollo de servicios bilingües español-francés. En aquel momento la gran novedad fue la impartición de una parte de al menos un área en francés.

Tras la valoración positiva de esta experiencia, el 26 de septiembre de 2000 se firma otro protocolo de colaboración esta vez con el Cónsul General de la República Federal Alemana y el Director del Goethe-Institut con la intención de reproducir la misma experiencia en alemán.

La denominación de *secciones* se refiere al conjunto que conforman el colegio de infantil y primaria por un lado y el instituto de secundaria al que está adscrito por

otro, de manera que el alumno que comienza en infantil/primaria puede continuar su formación hasta bachillerato.

Los currículos oficiales españoles son respetados en todo momento aunque se introducen adaptaciones en aquellas áreas estrechamente relacionadas con el programa que en primaria fueron de forma obligatoria el Conocimiento del Medio y en Secundaria las Ciencias Sociales incrementándose la carga lectiva en ambas etapas en una.

Durante el periodo experimental se designó a una Comisión técnica de seguimiento que coordinó la aplicación y evaluación de las disposiciones de los proyectos pedagógicos, los planes de formación del profesorado así como los recursos humanos y financieros.

Durante los primeros años, la educación bilingüe propiamente dicha comenzaba en 3º de primaria pero pronto, en el año 2000 (BOJA de 11 de Marzo), una nueva normativa³⁸ también con carácter experimental permitía la implantación de un programa de sensibilización o anticipación a la L2 para la educación infantil y el primer ciclo de primaria con una menor carga horaria.

La educación bilingüe en Andalucía se organiza, desde 2005, en torno al Plan de Fomento del Plurilingüismo. Este plan, en lo que a secciones bilingües se refiere, sienta sus bases sobre el Currículum Integrado de Lenguas y las secuencias didácticas AICLE (Pavón, 2010:32). En torno a estos dos conceptos se organiza la enseñanza y el aprendizaje en las secciones y se han venido desarrollando y concretando a lo largo de órdenes e instrucciones durante los cinco años siguientes³⁹. Sin embargo, desde 2010,

³⁸ Antes de 2005, durante el periodo experimental, la administración trabajó en contacto directo con los escasos centros implicados sobre los casos y problemáticas concretas. Entre las pocas instrucciones que ayudaron a la implementación del programa durante aquella etapa está la de 16 de septiembre de 2002 por la que se dan orientaciones sobre la organización y funcionamiento de los centros educativos autorizados a impartir secciones bilingües.

³⁹ La normativa que acompañó al desarrollo del programa a partir del Plan de Fomento de 2005 está actualmente derogada en parte:

- ORDEN de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües.
- Instrucciones de 14 de mayo de 2007 por la que se autorizan los cursos de actualización lingüística del profesorado implicado en el Plan de Fomento del Plurilingüismo.
- Instrucciones de 21 de septiembre de 2007 por la que se dan orientaciones sobre la organización y funcionamiento de los centros bilingües.
- Instrucciones de 24 de julio de 2009 sobre la organización y funcionamiento de los centros bilingües.
- Instrucciones de 31 de agosto de 2010 sobre la organización y funcionamiento de la modalidad de enseñanza bilingüe.

La normativa que sigue vigente actualmente es la que sigue:

- ORDEN de 5 de septiembre de 2005, por la que se establecen la composición y funciones de los órganos de asesoramiento y coordinación contemplados en el Plan de Fomento del Plurilingüismo.

el proyecto lingüístico de centro entra a formar parte de los documentos que, al igual que lo hicieron los anteriores, constituyen un hito en la educación andaluza. Formar al ciudadano en dos lenguas extranjeras más la materna, aprender a trabajar de forma integrada, desarrollar la competencia comunicativa,... llevará a nuestra comunidad a superar las rémoras que impiden la mejora definitiva que necesitan los ciudadanos andaluces para hacer frente a su futuro de forma eficaz y competitiva.

-
- ORDEN de 11 de diciembre de 2006, por la que se regula la composición, funcionamiento y competencias del Consejo Asesor de Política Lingüística previsto para el desarrollo del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía.
 - ORDEN de 14 de septiembre de 2007, por la que se modifica la de 20 de junio de 2006, por la que se regula la provisión y actividad de los auxiliares de conversación en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
 - ORDEN de 7 de marzo de 2008, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de los premios a materiales curriculares relacionados con el fomento del plurilingüismo en los centros educativos públicos dependientes de la Consejería y se efectúa su convocatoria para el año 2008.
 - RESOLUCIÓN de 22 de junio de 2009, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por la que se autorizan nuevos centros docentes públicos bilingües dependientes de la Consejería de Educación a partir del curso 2009-2010.
 - Instrucciones de 8 de septiembre de 2009 sobre las funciones del maestro o maestro adicional en los centros bilingües con más de cuatro unidades de educación infantil.
 - RESOLUCIÓN de 26 de mayo de 2010, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por la que se autorizan nuevos centros docentes públicos bilingües dependientes de la Consejería de Educación a partir del curso 2010-2011.
 - ORDEN de 3 de septiembre de 2010, por la que se establece el horario de dedicación del profesorado responsable de la coordinación de los planes y programas estratégicos que desarrolla la Consejería competente en materia de educación.
 - Instrucciones de 10 de mayo de 2011 para la organización de pruebas finales presenciales que ha de realizar el profesorado matriculado en los cursos de actualización lingüística en la modalidad *on line*.
 - Instrucciones de 27 de mayo de 2011 por la que se autorizan los cursos de actualización lingüística del profesorado implicado en el Plan de Fomento del Plurilingüismo.
 - ORDEN de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
 - ORDEN de 29 de junio de 2011, por la que se establece el procedimiento para la autorización de la enseñanza bilingüe en los centros docentes de titularidad privada.
 - RESOLUCIÓN de 30 de junio de 2011, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por la que se autorizan nuevos centros docentes públicos bilingües dependientes de la Consejería de Educación a partir del curso 2011-2012.
 - Instrucciones de 2 de septiembre de 2011 sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe.
 - Instrucciones de 8 de septiembre de 2011 sobre el programa de implantación de la enseñanza de la lengua china en centros docentes andaluces de educación primaria y secundaria.
 - Instrucciones de 9 de septiembre por las que se autorizan los cursos de actualización lingüística del idioma inglés en la modalidad *on-line*.
 - ORDEN de 22 de septiembre de 2011, por la que se establecen las modalidades de provisión y las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a auxiliares de conversación, y se efectúa convocatoria para el curso 2011/12.

4.1. Las acciones previstas desde el Plan de Fomento del Plurilingüismo

Las políticas lingüísticas en Andalucía reflejan parte de las recomendaciones del MCERL en el Plan de Fomento del Plurilingüismo que aspira como su propio nombre indica a mejorar el nivel de plurilingüismo entre la población andaluza.

Los objetivos generales pueden esbozarse en algunas líneas generales (CEJA, 2005:27):

- *Fomentar el dominio de lenguas extranjeras por parte de la ciudadanía andaluza con una clara finalidad comunicativa.*
- *Formar al alumnado andaluz, a través del plurilingüismo lingüístico y cultural, para integrarse en un contexto cada vez más mundializado.*
- *Acercar a una Andalucía, multiétnica, pluricultural y plurilingüe, a nuevas lenguas y culturas.*

Para lograrlo pone en marcha una coordinación entre escuelas de idiomas, centros de profesores y universidades además de un fomento de programas de intercambio entre escuelas que se acompaña de la recomendación de establecer contactos con otros centros.

La formación del profesorado pues cobra relevancia desde el momento en que no solo la adquisición y el reciclaje en L2 es importante sino que además contempla la actualización en técnicas didácticas adecuadas para la educación plurilingüe, el uso de nuevas tecnologías y el desarrollo de materiales.

Para facilitar todos los cambios a los que se enfrenta la educación andaluza se diseñan una serie de acciones generales pero también otras más concretas para cada uno de los cinco programas⁴⁰ en los que se desarrolla el plan:

a) **Acciones vinculadas al desarrollo del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía: acciones de carácter general**

- . Acción 1: Ampliación del número de horas dedicadas al estudio de las lenguas en el currículo escolar.
- . Acción 2: Establecimiento de una red de 400 Centros Bilingües en los que se usará la lengua extranjera en la enseñanza de diversas áreas y materias del currículo.
- . Acción 3: Desarrollo de un nuevo diseño curricular integrado de lenguas.
- . Acción 4: Reforma y ampliación de la Educación de Idiomas a Distancia y *on line*. La formación a distancia llegará a unos 8.700 docentes (4.200 serán de Educación Primaria y 4.500 de Secundaria).

⁴⁰ En esta ocasión no se presentan las acciones vinculadas al programa de las Escuelas Oficiales de Idiomas.

- . Acción 5: Incorporación de auxiliares de conversación a los Centros incorporados al Plan de Fomento del Plurilingüismo.
- . Acción 6: Fomento de los intercambios del alumnado y del profesorado con carácter general y, especialmente, de los Centros incorporados al Plan de Fomento del Plurilingüismo.
- . Acción 7: Fomento de la participación de los centros educativos en los Programas Europeos y especialmente, de los Centros incorporados al Plan de Fomento del Plurilingüismo.
- . Acción 8: Elaboración de un plan de seguimiento del conjunto de iniciativas vinculadas al Plan de Fomento del Plurilingüismo.

b) Acciones vinculadas al programa “Centros Bilingües”

- . Acción 9: Incremento del profesorado especializado en la enseñanza de idiomas en Centros Bilingües.
- . Acción 10: Reconocimiento de horas de actividad docente no lectivas para el profesorado que imparta el currículo de áreas no lingüísticas en lenguas extranjeras en Centros Bilingües.
- . Acción 11: Creación de la figura del Coordinador o Coordinadora (proyecto lingüístico y currículo integrado) en Centros Bilingües.
- . Acción 12: Elaboración de un plan de formación para el profesorado de los Centros Bilingües.
- . Acción 13: Apoyo a las acciones de inmersión lingüística en todas las actividades de la Comunidad Escolar en Centros Bilingües.
- . Acción 14: Dotación de equipamiento didáctico y materiales curriculares específicos en Centros Bilingües.
- . Acción 15: Dotación de equipamiento tecnológico en Centros Bilingües.
- . Acción 16: Elaboración de un currículo integrado de lenguas y áreas no lingüísticas en Centros Bilingües.
- . Acción 17: Elaboración de un programa de apoyo para el profesorado que aborde la creación del currículo integrado y de los materiales correspondientes en Centros Bilingües.
- . Acción 18: Elaboración de un plan de formación para padres y madres en Centros Bilingües.
- . Acción 19: Introducción del Portfolio Europeo de las Lenguas en los centros que participen en el Plan de Fomento del Plurilingüismo.

c) Acciones vinculadas al programa “Plurilingüismo y Profesorado”

- . Acción 28: Reforma de las normativas de organización y funcionamiento de las Escuelas Oficiales de Idiomas.
- . Acción 29: Desarrollo de cursos de formación del profesorado para la anticipación lingüística de lenguas extranjeras.

- . Acción 30: Desarrollo de programas de intercambios para el profesorado en el extranjero.
- . Acción 31: Desarrollo de cursos intensivos de formación de lenguas extranjeras para el conjunto del profesorado.
- . Acción 32: Programa de formación para el profesorado de lenguas y de áreas no lingüísticas sobre metodología, tomando como referencias el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación y el Portfolio Europeo de las Lenguas.
- . Acción 33: Desarrollo de actividades formativas relacionadas con la Educación a Distancia, *on line*, así como otras actividades que permitan el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación.
- . Acción 34: Gratuidad de los cursos para el profesorado involucrado en el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Escuelas Oficiales de idiomas y demás Instituciones colaboradoras.
- . Acción 35: Establecimiento de un catálogo de buenas prácticas en las enseñanzas de idiomas en el marco de un protocolo general de buenas prácticas docentes.
- . Acción 36: Proponer la reforma del acceso a la función pública docente (las Oposiciones) con la incorporación de conocimientos de lenguas para el profesorado.
- . Acción 37: Proponer la revisión de la provisión de puestos de trabajo con la creación del perfil del profesorado de área no lingüística con conocimientos de idioma.

d) Acciones vinculadas al programa “Plurilingüismo y Sociedad”

- . Acción 38: Desarrollo de cursos específicos de lenguas para profesionales.
- . Acción 39: Desarrollo de cursos específicos de lenguas para las familias del alumnado de Centros Bilingües.
- . Acción 40: Elaboración de adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales, especialmente en Centros Bilingües.
- . Acción 41: Desarrollo de convenios con las universidades andaluzas, universidades extranjeras y otros centros de formación andaluces, nacionales y extranjeros.
- . Acción 42: Ampliación del Programa "Idiomas y Juventud" y puesta en marcha de un programa similar para el alumnado de Educación Primaria.
- . Acción 43: Fomento de los hermanamientos entre centros educativos de diversos países.
- . Acción 44: Desarrollo de convenios con la Radio y Televisión Andaluza, con la radio y televisión de titularidad pública, así como otros medios de comunicación.

. Acción 45: Desarrollo de las Escuelas de Padres y Madres para el aprendizaje de las lenguas.

e) Acciones vinculadas al programa “Plurilingüismo e Interculturalidad”

. Acción 46: Desarrollo de actividades formativas relacionadas con la atención a la diversidad.

. Acción 47: Puesta en marcha de un Programa de Adaptación Lingüística en los Centros que lo necesiten.

. Acción 48: Puesta en marcha de programas educativos conjuntos entre Andalucía y países de origen de los inmigrantes.

. Acción 49: Puesta en marcha de un programa piloto de escolarización mixta.

4.2. Proyecto lingüístico de centro

En ese contexto de innovación educativa y renovación pedagógica se enmarca el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). Es un instrumento propuesto por la administración para apoyar y favorecer, en función de las respectivas realidades (contextos, lenguas utilizadas, equipo docente, propuestas de los proyectos que estén desarrollando, apoyo de la comunidad educativa, etc.), el establecimiento de un plan preciso de mejora de la competencia en comunicación lingüística de su alumnado (López, 2011:8).

Se trata de un trabajo realizado bajo la premisa de que el desarrollo de esta competencia es fundamental para la adquisición de las demás competencias y por esta razón es responsabilidad de todos. La intención es pues abordarla desde el concurso de todas las instancias políticas y educativas por un lado pero también desde las prácticas de docentes y de centros educativos, así como desde las aportaciones de los expertos (D'Angelo *et al.*, 2011:14).

Según estos autores, es frecuente oír a los docentes analizar el papel de la escuela ante un alumnado con formación precaria en entender y/o producir todos los géneros textuales con los que está en contacto en tanto que estudiante y estará en las experiencias futuras (informes, fichas de investigación, formularios, prospectos, instrucciones, etc.). Estas voces apuntan que el uso apropiado del discurso no se refiere al conocimiento explícito de las características del sistema de escritura, de las estructuras gramaticales o de cualquier otro ámbito lingüístico y apelan a la necesidad de mejorar las habilidades y las destrezas lingüísticas básicas del alumnado entendiendo que las mismas no se desarrollan espontáneamente. La búsqueda de una solución pasa por el Proyecto Lingüístico de Centro, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) y las unidades didácticas integradas... (*ibídem*).

En el entorno educativo español, la LOE (2006) establece que el Proyecto Educativo de Centro (PEC) debe recoger los valores, los objetivos y las prioridades de actuación a través de la concreción curricular constituyendo las señas de identidad del centro y expresando la educación que este desea implementar en un contexto dado. Por este motivo, los centros con intención de desarrollar un programa de educación plurilingüe deben recogerlo y concretarlo en el PEC. El PLC es precisamente eso, la explicitación de las medidas para la promoción, la enseñanza y la visibilidad de las lenguas y debe definirse como un tipo de tratamiento de las lenguas que incluya una amplia integración curricular para que el alumno tenga una visión más global de las lenguas que aprende, una contextualización del aprendizaje para que se activen los mecanismos que permiten hacer más duraderos y útiles los aprendizajes, cierto pluralismo metodológico que transmita el conocimiento desde diversos puntos de vista y transparencia en la evaluación para que el alumnado conozca exactamente los criterios y pueda plantearse metas que pueda conseguir.

Así, puesto que la comunicación no está al servicio de un solo área de conocimiento sino que afecta a todo el currículo, la competencia en comunicación lingüística no es una más y se podría decir que en su desarrollo pudieran estar las razones del éxito o del fracaso académico del alumnado de ahí la importancia de aunar fuerzas desde todas las áreas curriculares (lingüísticas y no lingüísticas) en torno a un plan compartido y asumido por todo el claustro que, plasmado en un documento, recoja la política del centro *en torno a la organización de escenarios, propuestas y prácticas sociales de lectura, escritura y conversación que faciliten al alumnado la posibilidad de desarrollar su competencia en comunicación lingüística desde su propia diversidad* (D'Angelo *et al.*, 2011:24). Esta perspectiva toma relevancia atendiendo al hecho de que la competencia en comunicación lingüística es solo una, si bien se ejerce a través del uso de las distintas lenguas que se conocen. Si además se tiene en cuenta el fenómeno de la interlengua, se observa que el tratamiento integrado de las lenguas ofrece una interesante alternativa para el aprendizaje de las lenguas y, por tanto, para la diversificación de los procesos de enseñanza (*ibídem*).

El PLC es en definitiva una estrategia para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística por parte del alumnado, en el que está implicado tanto el profesorado de áreas lingüísticas como de no lingüísticas.

El proyecto lingüístico de centro en nuestra Comunidad es una iniciativa de la Consejería de Educación como reacción a una situación deficitaria en la competencia comunicativa de niños y jóvenes, que se viene arrastrando desde décadas atrás y que además de ser denunciada permanentemente por la sociedad en general, se refleja en resultados mediocres en pruebas internacionales y las propias pruebas de diagnóstico (que además demandan una mejora constante). Así, el PLC tiene como máxima mejorar la competencia comunicativa del alumnado pues como ya se ha avanzado la

competencia comunicativa no es un saber más dentro del currículum escolar sino que es una herramienta básica para adquirir nuevos aprendizajes, de ahí que este documento, que viene a formar parte del Proyecto de Centro, pretenda darle definitivamente toda la relevancia y el peso que tiene en un cambio estructural que se pretende afectará a todos dentro del centro.

La concreción que se realice en el Proyecto Educativo de Centro de todas aquellas medidas destinadas a la promoción, enseñanza o visibilización de las lenguas se denomina Proyecto lingüístico de Centro. (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011:204).

La competencia comunicativa no implica solo el conocimiento del código lingüístico sino la aplicación de este a situaciones comunicativas contextualizadas: implica qué comunicar, a quién y cómo. Por esta razón la responsabilidad no reside exclusivamente en el profesor de lengua sino que cada área puede aportar una modalidad discursiva diferente y específica. Así todos los profesores se convierten en profesores de lengua (Pérez Esteve, 2009). De hecho, en la propia normativa de cada área se alude al desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas que parten de los géneros discursivos y textuales propios de cada materia. El conocer la técnica de escribir se aprenderá en las clases de lengua; el dominar la técnica de la producción e interpretación de textos, en el resto de materias. Así, el PLC pone el énfasis en trabajar la competencia lingüística, que incluye el dominio de varias lenguas, de forma transversal.

Para que así sea, el PLC implica la labor, no por complicada imposible, de conseguir que todo el claustro consiga consensuar y acercar posturas con miras a la coordinación de todas las áreas en el objetivo común de tomar el lenguaje como tema transversal de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gómez y Arcos, 2012).

Por lo tanto cada vez es más imperiosa la necesidad de trabajar en equipo y consensuar criterios que deberían formar parte de un proceso lingüístico y que constituyan un verdadero *conjunto de acuerdos que la comunidad escolar debe adoptar para hacer posible un trabajo coherente en la vida del centro en materia lingüística* (Mirte y Ruiz Bikandi, 1997:5-8).

El PLC está organizado en torno a cuatro pilares: el CIL, el AICLE, la atención a la diversidad y la mejora de la competencia en comunicación lingüística a partir de los datos de las evaluaciones de diagnóstico.

En este documento se considera la mejora de la competencia lingüística del alumnado una responsabilidad del claustro en su totalidad, no sólo del profesorado de las áreas lingüísticas.

Como se avanzaba, el Proyecto Lingüístico de Centro tiene un objetivo fundamental: contribuir eficazmente al desarrollo de una alta competencia en comunicación lingüística de los estudiantes. Para ello hay cuatro ámbitos de actuación posibles en la línea de las últimas corrientes pedagógicas:

- Actuaciones promovidas en respuesta a los resultados de las pruebas de diagnóstico.

- Actuaciones de atención a la diversidad de capacidades y atención a la diversidad lingüística y cultural.

- Actuaciones de currículo integrado.

- Actuaciones de integración de lenguas y contenidos curriculares.

Lorenzo, Trujillo y Vez afirman que este documento debe recoger dos tipos de decisiones que adopte el centro para la educación lingüística del alumnado y que sea fruto de la negociación:

- *Decisiones macro: distribución de lenguas en la escuela y el currículo, decisiones sobre las lenguas maternas de los estudiantes y sobre las lenguas ambientales, sobre la evaluación (...) y decisiones metodológicas generales.*

- *Decisiones micro: respecto a la enseñanza de las lenguas de escolarización, las lenguas extranjeras y el discurso en el resto de las materias y áreas del currículo.*

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas tienen un papel importante que jugar y por tanto el PLC es clave. Así, un nivel adecuado de competencia en comunicación lingüística es fundamental para el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: dominar la lengua de la escuela es una de las claves para el desarrollo personal y social y el éxito escolar. Precisamente por esta razón el compromiso y la responsabilidad en relación con la competencia en comunicación lingüística son compartidos por todo el profesorado y los miembros de la comunidad educativa, por la familia y por todos los agentes educativos y sociales.

Por otro lado, el dominio de lenguas adicionales hoy no es un plus sino un requisito indispensable para entender un mundo multilingüe, dominar la información y participar en sociedad de manera activa y crítica. En los últimos años la escuela andaluza ha avanzado de manera considerable en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente como resultado del Plan andaluz de Fomento del Plurilingüismo, y ha llegado el momento de consolidar este avance haciendo que el plurilingüismo forme parte de cada proyecto educativo de centro.

Así pues, la elaboración e implementación de un Proyecto Lingüístico de Centro representa una respuesta profesional al reto de la calidad y la equidad. Del esfuerzo, personal y colectivo, por ofrecer una buena educación lingüística se beneficiarán todas las áreas de conocimiento, todos los niveles educativos y toda la escuela como también, sobre todo, se beneficiarán todos los alumnos y alumnas de la escuela andaluza y, con ellos, toda la sociedad.

Si la lengua es el principal instrumento de aprendizaje, si tanto la constatación de los conocimientos como su comunicación se hace por medio del lenguaje, quienes no adquieran un adecuado control de las habilidades lingüísticas comunicativas están abocados a presentar problemas de aprendizaje en otras áreas, ¿qué debería hacerse en los centros? (...) En todas las áreas y materias, tal como establecen los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, deberán desarrollarse actividades de aprendizaje que concreten los objetivos y contenidos ligados a la comprensión y a la producción orales (Pérez Estévez y Zayas, 2007:232-233).

El plan incluye dos programas: uno dedicado a las técnicas de estudio y habilidades intelectuales y otro al plan de fomento de la lectura.

Las actividades que se derivan del PLC no son novedosas pero implican un carácter interdisciplinar, integral (puesto que afecta a toda la vida del centro) y multinivelar (porque abarca todos los elementos de la competencia y todas las dimensiones que se evalúan en las pruebas de diagnóstico).

El PLC se ha redactado en dos tiempos. En el de Bachillerato (que se redactó en primer lugar en 2010) se pueden encontrar una serie de propuestas de actuación para la mejora de la competencia en comunicación lingüística en forma de preguntas y respuestas; así mismo, en el PLC de Bachillerato también se encuentran recomendaciones para la atención a la diversidad de capacidades o la diversidad lingüística y cultural en relación con la competencia en comunicación lingüística. Por último, en el PLC de Bachillerato se pueden encontrar tanto secuencias didácticas de currículo integrado de las lenguas (lengua castellana en coordinación con inglés, francés o alemán) como secuencias didácticas de aprendizaje integrado de lenguas y contenidos.

El PLC de Educación Primaria y Secundaria (2011) es el trabajo más reciente de la comisión de expertas y expertos que ha diseñado el PLC. Inspirado en el de Bachillerato, el PLC de Primaria y Secundaria contiene, como los anteriores, secuencias didácticas CIL y AICLE para ambas etapas. El hecho diferencial en este caso consiste en haber tenido en cuenta la diversidad para el diseño de las secuencias.

Tanto uno como otro ofrece secuencias didácticas para las lenguas clásicas como parte integrante del plurilingüismo en la escuela.

Finalmente, el PLC de Educación Primaria y Secundaria contiene unas orientaciones para un plan de lectura. La lectura forma una parte importante del PLC y no queríamos olvidar que esa actividad lingüística está en la base de nuestro aprendizaje y debe ser un factor fundamental de nuestro proyecto educativo de centro.

El PLC es un plan sistemático de trabajo que debe fijar los acuerdos compartidos por el claustro en torno al desarrollo de la competencia lingüística. Esto supone que ha habido reflexión y acuerdo por parte de los docentes, que todos entienden que pueden abordar la cuestión y ofrecer soluciones y que la estrategia se fija por escrito para que las decisiones sean más visibles, transparentes y duraderas.

Las claves organizativas para la puesta en marcha del PLC desde la perspectiva del tratamiento integrado de las lenguas según D'Angelo *et al.* (2011:27) son:

- a) Identificar el sentido que tiene el Proyecto Lingüístico de Centro y su relación con el Proyecto Curricular de Centro para lo que se requiere que el grupo de docentes se una a esta iniciativa reflexione, en primer lugar, sobre el sentido que la misma tiene para el alumnado y para la actividad del centro en su conjunto. Y, a continuación, situar el punto de partida del Proyecto, así como, el modo de ponerlo en marcha para la mejora de la calidad educativa del centro. Es decir, en esta etapa toma relevancia el hecho de que el grupo docente perciba los aportes que el Proyecto puede brindar al desarrollo del PEC.
- b) Trazar las líneas claves del PLC. Se requiere que el equipo docente que convoca identifique y analice los elementos fundamentales que se pretenden incluir en dicho desarrollo, así como, prever el tipo de actuaciones que podrían responder a sus objetivos (acciones en aulas, entre diferentes aulas y en relación con otros ámbitos de la comunidad educativa; acciones presenciales y virtuales; acciones relacionadas en el contexto de algunas o todas las áreas curriculares lingüísticas y no lingüísticas; etc.). Evidentemente, dado que la concreción de un PLC convoca a distintos referentes del centro escolar y de la comunidad educativa en general, en esta etapa inicial de su elaboración también se requiere poner en marcha un mecanismo de coordinación ágil y con capacidad de convocatoria para organizar la cadena de comunicaciones que requiere la toma de decisiones en torno a los cuatro pilares fundamentales del PLC, entendiendo que las siguientes constituyen sus principales líneas de actuación: planificación del PLC integrada en el PEC; coordinación del PLC; currículum de lenguas; e integración de proyectos e iniciativas del centro. El

abordaje de estos apartados se analiza, atendiendo a la lógica de este trabajo, en el paso siguiente.

- c) Desarrollar las estrategias que permitan avanzar en cada una de las líneas principales del PLC. Primero con la planificación que es el punto de inicio desde el que considerar que el tratamiento integrado de las lenguas es un mecanismo efectivo para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Se requiere buscar respuesta de forma colaborativa a los interrogantes que, respecto del aprendizaje de las lenguas en el marco del desarrollo curricular del centro, surjan en el claustro: preguntas y respuestas que, seguramente, conducirán a una planificación realista y concienzuda del PLC. La coordinación del Proyecto jugara en esta planificación un papel de suma importancia para el arranque y posterior desarrollo del mismo donde el papel del coordinador del PLC es clave para liderar las actuaciones del grupo de trabajo y sistematizar el trabajo). Después con los currículos y la integración de contenidos para terminar con la integración de proyectos. La idea de integrar iniciativas será también esencial a la hora de establecer las conexiones que puedan existir entre diferentes proyectos llevados a cabo en el centro como modo de enriquecer el trabajo, los resultados y el impacto de los mismos en la comunidad escolar. Se trata, además y sobre todo, de optimizar trabajo y recursos de modo que las tareas no se multipliquen de forma innecesaria y que se establezca un verdadero clima de intercambio y una coordinación efectiva entre los distintos proyectos e iniciativas que emprenda el centro a nivel regional, nacional y/o europeo:
- d) Comunicar los procesos abordados pues la comunicación del trabajo favorecerá el conocimiento y la colaboración de todos los agentes (centro, familias, entorno social) por lo que es importante que los centros tracen sus propias estrategias de apoyo y difusión al PLC y que se conviertan en verdaderos promotores y líderes de nuevas iniciativas que conciten el interés de toda la comunidad educativa.

El tratamiento integrado de las lenguas a través de un PLC exige una nueva organización curricular para la creación de nuevas formas organizativas de las enseñanzas pues la educación plurilingüe desborda los habituales marcos de las áreas curriculares, de los ritmos escolares, de la propia escuela...

El tratamiento integrado de lenguas es, quizás, la mejor medida que desde la educación se puede tomar para garantizar el desarrollo de la competencia plurilingüe ya que, si los hablantes utilizan las lenguas de forma coordinada, es lógico pensar que la mejor medida de enseñanza es crear una estructura educativa en la que las lenguas se enseñen de forma coordinada. Esta estructura está en la base de la propuesta de organización de un centro plurilingüe que asuma y desarrolle un PLC. Tampoco hay que olvidar que las claves organizativas para el desarrollo de esta propuesta tienen un

marco metodológico claro que se deriva del desarrollo de las competencias básicas, el MCERL y una concepción comunicativa-funcional e interactiva a la hora de enseñar lenguas.

Algunas pautas que pueden ser de utilidad para comenzar el trabajo y garantizar una base consistente que permita construir el entramado de acciones coordinadas y que, a su vez, favorezca la colaboración entre el profesorado que se integre al PLC de cara a llegar a acuerdos de actuación y alcanzar la progresiva implicación de toda la comunidad educativa planteando, en cada una de las fases del Proyecto, metas realistas y adaptadas a la especificidad de cada centro, a las características del equipo humano implicado en el mismo y a las posibilidades reales de calado y expansión del mismo.

El abordaje de los distintos contenidos curriculares a través de segundas lenguas puede mejorar el aprendizaje lingüístico (Madrid y García, 2001; Trujillo 2005). Más aun, este enfoque pone el énfasis en los contenidos y temas de las distintas áreas curriculares habiendo sido adaptados a las necesidades e intereses del alumnado: integra la dimensión intralingual (Stern, 1992) y el enfoque basado en los contenidos académicos, de forma que, el estudiante, puede desarrollar su competencia en comunicación lingüística al tiempo que los aprendizajes propios de su educación general. Este planteamiento resulta consecuente con los principios de las teorías cognitivas y constructivistas en tanto pretende un aprendizaje significativo conectando la información nueva con los conocimientos previos del alumnado.

4.3. Currículum Integrado de las Lenguas

El Currículo Integrado de las Lenguas (CIL) es una de las medidas que desde hace años las autoridades educativas proponen para incidir sobre la mejora de la competencia comunicativa tanto en lenguas extranjeras como en lenguas maternas. Pretenden responder así a la demanda de una educación de calidad.

Antes de ello los resultados de los esfuerzos eran positivos pero mejorables y puesto que las medidas tomadas hasta entonces parecían insuficientes había que seguir dinamizando la comunicación lingüística *desde la responsabilidad de todas las áreas, y la relación entre el currículo formal, el informal en el contexto familiar, y el no formal relacionado con el tiempo abierto en cualquier otro aspecto de la vida* (D'Angelo et al., 2011:34).

Luengo y Moya (2011:34) recuerdan algunas propuestas:

- El papel central del lenguaje en la formación integral: El lenguaje desempeña un papel fundamental en la formación integral del alumnado; es el principal instrumento de comunicación, de representación, de

socialización y de aprendizaje. De ahí que haya que dar a los aprendizajes lingüísticos un gran peso en el currículum y que deban atenderse en todas las áreas, no solo en las estrictamente de lenguas.

- Las competencias se adquieren ejerciéndolas: El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística exige romper con el papel pasivo que el alumnado desempeña en nuestro sistema educativo. Tenemos que buscar formulas de participación del alumnado que permitan el ejercicio de las destrezas lingüísticas.
- Hay que atender los aprendizajes lingüísticos desde todas las tareas: El PCC deberá contener objetivos, contenidos y criterios de evaluación en todas las áreas, que promuevan el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. El lenguaje vehicula y estructura la mayor parte de los contenidos y de las actividades escolares que han de aprovecharse para aprender todos los usos lingüísticos que el contexto escolar ofrece.
- Los aprendizajes lingüísticos han de centrarse en el uso de la lengua: El proceso por el que se logra el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística es complejo y requiere una intervención sistemática y planificada, orientada a dominar los usos del lenguaje. Aunque a hablar, se aprende hablando y, a escribir, escribiendo, los usos lingüísticos se aprenden cuando su *uso* tiene sentido y significado para el alumnado.
- La competencia común subyacente y la interdependencia lingüística: Entendiendo que la competencia plurilingüe se desarrolla con el uso de cualquiera de las lenguas, se interpreta que la mejora de una de estas supone la de las demás. Además, dado que la lengua es el principal instrumento de aprendizaje, los contenidos que se aprenden en una lengua incrementan la conciencia metalingüística y promueven el desarrollo cognitivo de quien aprende.
- Las habilidades lingüísticas han de asociarse a las prácticas discursivas: El currículum determina que prácticas discursivas son socialmente relevantes y ofrece una primera secuenciación de las mismas en función de su complejidad. Las habilidades lingüísticas, por su parte, no pueden entenderse como técnicas en abstracto o con posibilidad de ser aprendidas de manera descontextualizada ya que, por el contrario, se relacionan con las prácticas discursivas a las que se vincula el aprendizaje de estas habilidades.

A partir de estas consideraciones los centros han podido facilitar la integración de los distintos componentes del currículum (competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación) y definir aquellas tareas que faciliten la adquisición de la competencia entendida como la utilización de todos los recursos disponibles para resolver una tarea dada en un contexto definido. Se trata a su vez de modificar la

práctica docente cuando se considere necesario, de forma que quienes aprenden sean el centro y la razón del proceso de aprendizaje, y se generen, por tanto, actividades y situaciones de aula que permitan desarrollar todas las destrezas que conforman la competencia en comunicación lingüística. El consenso entre áreas es clave en este proceso de manera que se eviten las repeticiones y las interferencias, y así se consiga que lo aprendido en una lengua apoye y enriquezca lo aprendido en la otra.

“Es evidente que cualquier diseño curricular dice crear unas conexiones de un tipo u otro: con el pasado, con la comunidad, entre las asignaturas, etc. Pero hay un diseño curricular que busca las conexiones en todas las direcciones y, dado este tipo especial de unidad, recibe el nombre de integración del currículum” (Beane, 2005).

El efecto conjunto de estos los diferentes niveles de integración debe ampliar y mejorar las experiencias educativas que, en la actualidad, ofrecen los centros educativos al alumnado. La incorporación de las competencias básicas a los diseños curriculares pueda ser considerada como una innovación y un proceso de mejora.

La búsqueda de un currículum integrado constituye un rasgo diferenciador de la educación democrática, desde los primeros escritos de Dewey. Una visión holística del bilingüismo que asume la integración de las lenguas en el cerebro en contraposición con la ya arcaica concepción fragmentada (gramáticas mentales paralelas) debería tener una correlación en el mundo de la educación bilingüe, o lo que es lo mismo, dejar atrás la tradición de dividir el currículum en áreas y horas (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011).

A pesar de que la certeza de que *los dominios lingüísticos de más de una lengua no se pueden ya seguir considerando de forma aislada* es relativamente nueva, el concepto no lo es y existe una considerable tradición en el mundo educativo referente a la integración del currículum (Beane, 2005:41).

En el mundo de la enseñanza bilingüe la importancia de la integración es clave por estar relacionada con el objetivo final de esta (integración de competencias lingüísticas en el alumnado e integración en otras comunidades lingüísticas) y por afectar a los enfoques didácticos mediante los que se consigue y que son dos. Por un lado el currículum integrado de las lenguas (CIL) que pretende hacer un tratamiento de las lenguas del currículum; por otro, la enseñanza de contenidos a través de áreas no lingüísticas (ANL) mediante el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas).

En palabras de Lorenzo, Trujillo y Vez (2011:150)

El resultado de estos dos movimientos de integración es una enseñanza de más calidad y de la cual se beneficia no solo la competencia comunicativa de los estudiantes, sino también otras competencias absolutamente relevantes para el estudiante como la de aprender a aprender, la competencia social o la competencia digital.

Tras el año de las lenguas en 2001 y con el MCERL hay un cambio metodológico importante que pretende marcar un antes y un después en la calidad de la educación en Europa y en el desarrollo óptimo de las capacidades de comprensión y expresión oral y escrita que venían reflejando un gran deterioro en los años previos. Con el CIL, el Currículo Integrado de las Lenguas, se pretende afrontar esa tarea desde la integración de contenidos y tareas comunes. El Plan de Fomento del Plurilingüismo se hace eco de ello y establece AICLE (tratado previamente) y CIL (concretado en 2008) como las piedras angulares de la educación bilingüe en Andalucía.

Con el currículo integrado de las lenguas se logrará formar a personas que sean capaces de entender, hablar, leer y escribir, con distintos niveles competenciales, un determinado número de lenguas y que puedan enriquecer su desigual repertorio lingüístico a lo largo de toda la vida. (2005:61).

Siguiendo a Lorenzo, Trujillo y Vez, la puesta en práctica del CIL se puede contemplar desde tres niveles: el diseño curricular base, el proyecto educativo de centro y el diseño de secuencias (2011:157).

Desde el primero de ellos cabe destacar que la normativa educativa española permite la implantación del CIL ya que la organización curricular propuesta permite que el alumno pueda participar en una actividad socio-comunicativa en distintas lenguas según las tareas ya que en función de las prácticas discursivas que sugiere, el currículo se puede organizar en torno a actividades lingüísticas con distintos niveles de realización (*ibídem*).

Desde el segundo nivel, el currículo integrado de las lenguas está en la base del Proyecto Lingüístico de Centro (que como se ha visto forma parte del proyecto educativo de centro); si el primero busca la coordinación entre todo el profesorado de las áreas lingüísticas, el PLC busca la coordinación entre todo el claustro, pero ambos tienen el mismo objetivo: la competencia comunicativa del alumnado.

El último nivel se refiere a las actividades que se le presentan al alumnado y que deben hacer realidad todo lo anterior, es decir, el profesorado deben organizar tareas que se enmarquen dentro de un contexto socio-cultural y de unas prácticas

discursivas que se realizará en distintas lenguas y desde distintos niveles de competencia comunicativa.

El concepto de *currículo integrado* supone la superación de la división tradicional del conocimiento en materias y asignaturas no relacionadas entre sí. Hay distintas posibilidades de implementación: así, se distingue el currículo integrado (que puede afectar a cualquier materia, lingüística o no), el currículo integrado de las lenguas (que supone un trabajo conjunto sobre las lenguas presentes en la escuela) y el currículo integrado de lenguas y contenidos (que a su vez puede suponer que el profesorado de lenguas asuma los textos del resto de las áreas curriculares, que el profesorado de estas áreas preste atención a los elementos lingüísticos presentes en sus materias, o ambas cosas a la vez).

El CIL implica revisar la relación entre las lenguas presentes en la escuela y entender que *la enseñanza bilingüe no conlleva la pérdida de la lengua materna, que incluso su aprendizaje puede verse reforzado por el aprendizaje de otras lenguas y que, al mismo tiempo, cuanto mayor sea el conocimiento de la primera lengua, mejor será el aprendizaje de otras lenguas* (2008).

A este respecto el español es la lengua de la escuela en la cual se imparte la mayoría de las materias y, además, la lengua materna de la mayoría de los estudiantes por lo que se alcanzarán niveles de competencia más altos, se realizarán una mayor variedad de tareas, en mayor número de situaciones y contextos y su aprendizaje implica el dominio de una lengua con un papel social decisivo en la vida de nuestros estudiantes. Así, aunque se tome como eje la lengua castellana, el CIL incorpora las peculiaridades de las lenguas extranjeras presentes en el currículo.

Esto implica nuevos espacios y tiempos para desarrollar colaborativamente el currículo integrado tanto de lenguas como de áreas no lingüísticas; la adaptación de horarios a las necesidades de alumnado y profesorado; y el fomento del trabajo en equipo del profesorado y una mayor coordinación horizontal y vertical gracias a la cual el profesorado de un mismo nivel educativo cuente con oportunidades para intercambiar opiniones y tomar decisiones de actuación con respecto a sus grupos, flexibilizando, de algún modo, estructuras verticales como los departamentos didácticos en Educación Secundaria.

La integración de la L1, la L2 y la L3 conlleva tomar una serie de decisiones en un buen número de ámbitos: organizativos, curriculares, metodológicos (por ejemplo, esta integración demanda la adopción de una notable homogeneidad metodológica, fundamental para que los objetivos y los contenidos comunes sean alcanzados y tratados de forma satisfactoria y efectiva).

La participación en la comunicación en el aula es fundamental para el aprendizaje de lenguas. En primer lugar, la participación exige un modelo de

enseñanza centrado en el alumnado, donde éste encuentre tareas que requieran interacción para ser resueltas y un entorno afectivo adecuado para atreverse a participar: las estrategias de aprendizaje cooperativo pueden ser la opción metodológica que permita este tipo de situaciones. En segundo lugar, el tratamiento adecuado del error es un importante factor no sólo en la corrección en el uso de la lengua sino en el refuerzo de la autoestima y la motivación.

El enfoque centrado en la acción cuadra entre las opciones metodológicas que mejor se adaptan a los objetivos del CIL pues considera a los usuarios y estudiantes que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que realizan tareas, lingüísticas y no lingüísticas, en un ámbito concreto. Se parte, por tanto, de la base de que los actos de habla se dan en actividades de lengua que forman parte de un contexto social más amplio y que les da pleno sentido. El enfoque centrado en la acción tiene también en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Este enfoque se inscribe plenamente en la dimensión del uso social de la lengua e incorpora la reflexión sobre la importancia de los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación y de las características y competencias individuales de quienes participan en los intercambios comunicativos. Las actividades comunicativas de la lengua ponen en juego la competencia lingüística comunicativa para comprender o producir textos necesarios en la realización de tareas.

Teniendo en cuenta que el objetivo de la enseñanza de lenguas en la escuela es el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, se debe optar por proponer actividades comunicativas en el aula muy especialmente en las disciplinas no lingüísticas que presentan múltiples oportunidades para la comunicación verbal. La unidad fundamental para el desarrollo de actividades comunicativas es el texto y es por tanto el nivel textual el eje para la elaboración del currículo integrado. Así, el currículo integrado de las lenguas podrá coordinar los tipos de textos que se utilizan, los ejes temáticos que estos contienen y las tareas que se proponen en relación con los textos.

La vinculación de las distintas materias se hace a través de la programación. Para el diseño de un currículo integrado se proponen cinco fases: el estudio de la normativa, la elección del tema, la elección del producto textual, la definición de la secuencia didáctica y el ciclo de actividades y la definición de los elementos lingüísticos.

La evaluación debe ser capaz de motivar a los estudiantes así como darles información respecto a los progresos que estén teniendo y acerca de cómo resolver las dificultades que estén encontrando. Para ello es fundamental utilizar una amplia variedad de mecanismos de evaluación con carácter formativo y vinculados a las

actividades de clase. Además, la autoevaluación y la evaluación entre iguales son dos recursos que ayudan a desarrollar estrategias de aprendizaje permanente muy valiosas a lo largo de la vida.

Por último, entre las recomendaciones y requisitos que se exponen en el documento CIL, se incluyen las competencias específicas para la práctica docente, fundamentalmente de carácter lingüístico y metodológico.

4.4. Secuencias Didácticas

Las secuencias didácticas o unidades didácticas integradas se convierten en el instrumento en el cual convergen todas las consideraciones metodológicas hechas previamente (AICLE y CIL) y se concreta la estrategia de enseñanza (Pavón, 2010:37).

Se trata de integrar en ellas objetivos y contenidos comunes de las asignaturas lingüísticas y no lingüísticas. A pesar de que estas deben ser abiertas y flexibles hay autores que proponen una organización básica sobre la que construirlas⁴¹.

Los problemas que pueden presentarse a la hora de elaborarlas están, en un primer momento, relacionados con la falta de experiencia. Los materiales creados por la Junta de Andalucía para ayudar al profesorado pretenden aliviar esa carga. Al margen de esto, es importante tener presente que las materias lingüísticas y sus contenidos deben coordinarse para facilitar al alumnado el acceso al contenido impartido en L2 (López, 2011:21).

That is not to say that the selection and organization of the contents of the foreign language should be subject to the needs of the non linguistic subjects, but that an effort should be made to adapt the sequence of those contents to those needs (Pavón y Rubio, 2010:53).

Otro de los puntos está relacionado con la selección de objetivos. La coordinación deberá concentrarse en encontrar los elementos comunes entre aquellos de la L2 y las ANL.

⁴¹ Pavón y Rubio (2010:52) proponen el siguiente esquema:

1. Información básica
2. Título de la unidad
3. Temas transversales
4. Objetivos generales
5. Objetivos específicos
6. Contenidos y secuenciación
7. Diseño y secuencia de actividades
8. Evaluación
9. Materiales
10. Bibliografía

The ideal would be that there is close coordination between the teachers of both areas to ensure that the linguistic demands for the students in the content subjects are completely covered (Pavón y Rubio, 2010:53).

Sin embargo, el profesorado de ANL no tiene por qué incluir objetivos lingüísticos entre los propios de su asignatura. Se trata de aprender a través de la L2 y por lo tanto es la materia de la L2 la que debe encargarse de proporcionar los recursos lingüísticos por lo que, si se incluyen en la evaluación estos aspectos lingüísticos debería hacerse mediante una puntuación extra (BOJA, 2006:13).

Siguiendo a estos autores, la selección de contenidos debe hacerse en función de temas que permitan un tratamiento transversal y que por otro lado sean cercanos a los temas de interés del alumno. También pueden considerar las necesidades lingüísticas y no lingüísticas de estos.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que esta búsqueda de elementos comunes, aunque presente entre las dinámicas de trabajo, no deben hacerse a toda costa.

Existen diversas propuestas para la elaboración de la secuencia didáctica. Muchas de ellas coinciden en la importancia de una primera fase de trabajo sobre los conocimientos previos de los estudiantes y la anticipación de los elementos necesarios para realizar la tarea; en esta fase también se trabajará la motivación para que se afronte la tarea con ilusión y se recogerán las distintas experiencias que los estudiantes hayan podido tener en relación con la tarea o los textos que se van a tratar. La segunda fase consiste en el trabajo sistemático de todos los elementos que necesitemos para realizar la tarea, recordando algunos principios generales: recepción antes que producción, atención al mensaje antes que atención a la forma, reflexión sobre el lenguaje a partir del uso del lenguaje en comunicación, integración de destrezas comunicativas (lectura, escritura, escucha, habla y diálogo),... La tercera fase permite reflexionar sobre la tarea y enriquecer el texto con nuevas aportaciones que añaden complejidad y riqueza al resultado. Por último, si es necesario, la cuarta fase permite reconstruir el texto editándolo con los nuevos elementos añadidos o corregidos durante la tercera fase.

4.5. Características de un centro bilingüe

Convertirse en un centro bilingüe pasa por solicitar en un primer momento autorización para ello y una coordinación entre los centros de referencia de primaria y secundaria que asegure la continuidad de los grupos bilingües hasta al menos la finalización de la secundaria obligatoria. Sin embargo, en los centros autorizados

normalmente no todo el alumnado sigue el programa bilingüe. En general se viene ofertando una línea bilingüe, es decir, un grupo por nivel (Méndez y Pavón, 2012:4).

El centro bilingüe es el entorno concreto donde se practica la educación bilingüe. Este ecosistema, como lo denominan Lorenzo, Trujillo y Vez (2011:189), tiene unas características peculiares que afectan a toda la comunidad educativa implicada y que se acoge a unas normas más o menos explícitas en los documentos presentados en los epígrafes previos para desarrollar su gestión. Todo esto sin olvidar que esta actividad está insertada en un contexto social más amplio que le da sentido y al que se debe.

Con el Plan de Fomento se opta por una metodología que enseñe la L2 usándola como vehículo de comunicación y un currículo que favorezca el aprendizaje desde una edad temprana, la promoción del enfoque por tareas y la adquisición de diferentes estrategias y competencias (Pavón, 2010:31).

4.5.1. El alumnado

Además de la importancia del primer contacto del alumnado con el centro bilingüe que debe ser cuidado y acogedor, este apartado pretende poner el acento en otros aspectos ya que el alumnado que opta por este tipo de formación en Andalucía o comenzó su formación en educación infantil de manera muy progresiva o bien se suma al programa en secundaria fuertemente motivado, con lo que aunque importante no parece tan relevante como otros puntos.

Así, al margen de la acogida, es vital el proceso de tutorización de este alumnado pues la información obtenida debe emplearse en el diseño de las tareas y así ser coherentes con la atención a la diversidad.

Otro aspecto clave es la necesidad de que el centro acerque por un lado la realidad social a las aulas (Puigvert y Santa Cruz, 2006) y por otro sacar al alumnado del centro y que este pueda comprobar que los contenidos de las materias existen más allá de las aulas (Barro, Jordan y Roberts, 1998).

4.5.2. El profesorado

El profesorado de los centros bilingües, al igual que todos, desarrolla lo que d'Andrade denomina teorías *folk* (1987:112-113) para referirse a formas de actuación y de interpretación determinadas culturalmente como consecuencia de compartir unas experiencias y una formación. Estos modelos compartidos son precisamente la causa de *la resistencia en el tiempo y la dificultad del cambio* (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011:196).

La reflexión sobre la propia identidad y competencia profesional es clave en este punto. Solo a través de ella se puede aspirar a un cambio y Esteve propone el

portfolio como instrumento de recogida de datos para el análisis, la toma de decisiones y el desarrollo profesional (2004:95-104). La acción que debe derivarse de esta reflexión deben tender a los indicadores de eficacia que Graaff *et al.* señalan (2007:620):

- Facilitar un *input* con el nivel de dificultad adecuado. Lo consigue seleccionando material auténtico, atractivo, adaptando textos. También apoya a la construcción del conocimiento a través de las ayudas visuales y un uso activo del lenguaje corporal.
- Procurar un procesamiento del lenguaje basado en el significado y estimulando al alumnado a que demande nuevos elementos léxicos.
- Procurar un procesamiento del lenguaje basado en la forma mediante ejemplos, repeticiones y confirmaciones, peticiones de clarificación y *feedback*.
- Facilitar la producción mediante diferentes formatos de actividades que sean factibles comunicativamente, con un tiempo adecuado de realización y con una respuesta correctiva en relación con el uso incorrecto de la lengua.
- Facilitar el uso de estrategias de compensación.

Este proceso debe ser compartido por otros profesores implicados en el proyecto. Las decisiones tomadas en equipo y llevadas a la práctica de igual modo es el único contexto en que tienen sentido y se convierten en realmente eficaces.

El reto para el profesorado implicado en la enseñanza bilingüe está presente constantemente, primero por esa necesidad de trabajar cooperativamente aludida (claves en la implementación AICLE y CIL) y también en relación con la formación inicial y permanente que supone (Kaufman y Grennon Brooks, 1996).

Para facilitar esta tarea de coordinación se opta por nombrar a una persona encargada al igual que es determinante una actitud comprometida del equipo directivo con la facilitación del trabajo cooperativo, la potenciación de la calidad del profesorado y la gestión de los recursos más apropiados además de ostentar la representatividad *para que el centro en las redes sociales, culturales y educativas más adecuadas para la formación integral del alumnado* (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2001:200).

Sin embargo, el profesorado implicado en las secciones es producto, en opinión de Pavón (2010:32) de un diseño inadecuado del sistema educativo pues se presta poca atención al aprendizaje temprano de lenguas extranjeras en el caso de primaria, y tiene una precaria formación metodológica al servicio de adolescentes. En ocasiones a esto se le suma una ratio por clase alta y materiales específicos escasos que dificultan aún más la buena implementación del modelo de educación bilingüe por el que se opta desde el Plan de Fomento.

Cierta preponderancia sin embargo ha cobrado el papel del profesor de disciplinas no lingüísticas sin duda porque su rol es que más distancia ha recorrido

entre las tareas que tradicionalmente le fueron asignadas y las que asume al incorporarse a un programa bilingüe.

ADEB, la asociación para el desarrollo de la enseñanza bilingüe y plurilingüe, ha presentado en diciembre de 2011, un folleto compilatorio de los principios y elementos clave de la figura del especialista en ANL.

En cualquier caso, el profesorado en las secciones coordina su acción con otros compañeros especialistas de L2 o ANL y con los asistentes lingüísticos para ofrecer un *input* acorde con el espíritu del programa (CEJA, 2006).

El rol de estos últimos es el de facilitar la producción oral en clase, ayudar al profesorado a elaborar materiales y aportar una perspectiva cultural de su país⁴². El del profesorado de L2 es guiar la incorporación de objetivos lingüísticos en las ANL. La coordinación tantas veces aludida a la que se debe el profesorado implicado en las secciones es deficiente aún porque a pesar de contar con una hora semanal para esta función no parecen ser eficaces.

Teachers and language assistants are not provided with a comprehensive set of guidelines to explore how to collaborate in class, nor there seems to be a delivery model (Méndez y Pavón, 2012:5).

Con el fin de aprovechar esta colaboración y mantener una estrecha comunicación que facilite el intercambio de ideas, el profesorado de las secciones y los lectores suelen basarse en sus intuiciones, su conocimiento y experiencia para planificar de forma conjunta estrategias de aprendizaje y evaluación (*ibidem*).

4.5.3. Las familias

La alianza entre la familia y la escuela para el objetivo de la socialización del alumnado es la base sobre la que debe construirse el escenario adecuado para los alumnos. Aunque en general estas relaciones no se pueden considerar satisfactorias (Bolívar, 2006), en la educación bilingüe es imperativo el compromiso y la participación de las familias. Sin el trabajo cooperativo de ambos no se puede sostener una educación bilingüe y en este punto, la actuación de la escuela es decisiva para promover la implicación de padres y madres (Hoover-Dempsey *et al.* 2005).

Así, la escuela debe estar abierta a las familias ofreciendo información y pidiendo a cambio apoyo y colaboración (Edwards y Pritchard Newcombe, 2006).

⁴² El perfil de los lectores no siempre es el más adecuado pues no tienen por qué ser especialistas en lengua extranjera. Para compensar este déficit se les ofrece un curso preparatorio inicial para explicarles sus funciones antes de incorporarse a sus puestos de trabajo pero que está lejos de ser suficiente para participar en un programa AICLE (Méndez y Pavón, 2012:5).

Por otro lado la escuela debe ofrecer actividades interesantes a las familias a la vez que considerar a las propias familias como recursos para la escuela.

Conclusión

Con este capítulo se concretan los elementos que afectan más directamente a los centros bilingües en Andalucía. Además de AICLE que constituye sin lugar a dudas un elemento central y que se ha desarrollado previamente, la integración del currículo se presenta como la característica de la que deben participar todas las iniciativas educativas en las secciones. El proyecto lingüístico viene a facilitar esta acción y las secuencias didácticas a materializarla.

El funcionamiento de las secciones sigue hoy en día constituyendo una fuente de reflexión para administración y comunidad educativa al completo. El modelo aún no se ha perfeccionado sino que sigue integrando año tras año a nuevos centros y con ellos una realidad de la que surgen problemas, éxitos y cambios que precisan de una constante actitud de mejora. Las medidas más exitosas se van fijando a través de una normativa ciertamente dinámica. Con este proceder, Andalucía parece concretar su modelo de enseñanza bilingüe dentro del espíritu europeo de fomento del plurilingüismo.

“Modernization and preservation efforts are seemingly happening everywhere, to provide all people with access to the modern world through technologically sophisticated languages and also to lend a sense of identity through encouraged use of their first languages” (C. M. Eastman, 1983:31).

5. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Introducción

El quinto pilar del marco teórico está dedicado a las políticas lingüísticas. En función de factores como la historia, el contexto, las necesidades,... los gobiernos diseñan estrategias que se concretan en leyes y normativas y afectan al uso y al estudio de las lenguas. Las medidas que estos toman en relación con esas lenguas influyen en la sociedad aunque también ocurre a la inversa, cuando los grupos sociales demandan ciertos servicios o se producen avances en una serie de áreas afectando a las medidas políticas.

Las secciones bilingües son ejemplo de una serie de toma de decisiones compendiadas en el Plan de Fomento del Plurilingüismo andaluz, que a su vez materializa en esta región las directrices europeas. Europa, abogando por el respeto y fomento a la diversidad por un lado, y atendiendo a los resultados exitosos de otros ejemplos de bilingüismo en el mundo, ha apostado por aunar los enfoques más vanguardistas y su determinación en el apoyo a la pluralidad.

En este apartado se presenta primero la razón de ser de las políticas lingüísticas y sus tipos. Es un apartado general que permite, al igual que en los apartados anteriores, abrir la mirada para comprender lo más acertadamente posible la repercusión de las políticas lingüísticas.

Desde ese marco general, en el siguiente punto se recogen ejemplos de los principales modelos de políticas lingüísticas. La política de Estados Unidos, Canadá y Europa son estudiadas detenidamente por la repercusión que tienen en el conocimiento general de este tema.

Por último, se recoge el Plan de Fomento del Plurilingüismo dentro del que se enmarcan las secciones bilingües.

Con todo ello se pretende determinar el marco normativo en el que se encuentran los institutos de estudio y gracias a ello conocer el lugar que ocupan dentro del panorama mundial y general. Estas claves ayudarán a comprender mejor los datos recogidos en la segunda parte de esta tesis.

Cuando en los 60 y 70 la práctica de las políticas lingüísticas (*Language Politics and Planning*, en adelante LPP⁴³) comenzó a expandirse, los especialistas de la época entendían que sus amplios conocimientos de la lengua en relación con la sociedad (sus funciones en las diferentes formas de organización social: comunidades, grupos étnicos, naciones,...; los cambios en la situación lingüística que podrían llevar a cambios sociales y políticos deseados: mayor unión sociocultural, mayor igualdad económica, acceso a la educación,...) podrían constituir un importante beneficio para el desarrollo y la modernización de las sociedades. La profusión de investigaciones en torno a este nuevo tema de estudio caracterizó esta época (Fishman, 1972; Rubin, 1978; Ferguson, 1996) pues los estudios derivados de este campo eran considerados sumamente prácticos para muchos de los países que se encontraban en su época postcolonial y que debían tomar importantes decisiones y definir medidas en relación con las lenguas de influencia en dichas regiones (Kaplan, 2002:416). La falta de control sobre los resultados de las medidas emprendidas en esta primera época constituyó un rotundo fracaso que hizo que la década de los 80 estuviera marcada por el escepticismo hacia las políticas lingüísticas que habían conseguido escasos éxitos hasta entonces. Después de esta época, los abundantes movimientos migratorios, los numerosos desplazados y refugiados, junto con la necesidad de estos de aprender lenguas, afectaron irremediamente a los programas lingüísticos de innumerables países y regiones, y por ende revitalizaron el mundo de las políticas lingüísticas (Tollefson, 1995). Por otro lado, no hay que olvidar que las LPP tienen un papel crucial en ciertas zonas del mundo (antigua Yugoslavia, países fronterizos con la actual Rusia, Sudáfrica...). Su papel en los conflictos políticos es determinante para lograr una estabilidad en la zona y son puestas a prueba constantemente en pos del entendimiento y la convivencia pacífica entre los pueblos. Asimismo, la velocidad con la que desaparecen las lenguas en nuestros días y la voluntad de frenar este efecto, es otra de las razones de ser de las políticas lingüísticas. De esta forma, aunque en los 60 hubo una tendencia que por demasiado teórica constituyó un fracaso en la historia de las LPP, actualmente es la propia sociedad y sus necesidades la que tira de ellas. Así las

⁴³ Aunque generalmente en la literatura especializada el término “política lingüística” y “planificación lingüística” se tratan como sinónimos, hay quienes insisten en establecer ciertas diferencias (Cooper, 1989:29): “The term language policy (...) refers, briefly, to the policy of a society in the area of linguistic communication— that is, the set of positions, principles and decisions reflecting that community’s relationships to its verbal repertoire and communicative potential. Language planning is understood as a set of concrete measures taken within language policy to act on linguistic communication in a community, typically by directing the development of its languages.” (Bugarski 1992:18, en Schiffer 1998:3). Desde que Haugen utilizó por primera vez el término *language planning* en 1959 (en Cooper, 1994:30) muchos han sido los intentos de definición que relacionan estrechamente, cuando no fusionan, la idea al concepto de política lingüística. Cooper después de analizarlas lanza la suya propia: “Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes” (1994:45).

políticas lingüísticas hoy en día, tienen que hacer gala de un enfoque multidisciplinar desde el que con toda la información teórica y práctica disponible y junto a grandes dosis de creatividad al servicio de los grandes valores de tolerancia, respeto y convivencia, puedan satisfacer las demandas de esta sociedad compleja y cambiante en la que vivimos.

En la medida en que el lenguaje afecta a múltiples aspectos de la vida, las políticas lingüísticas tocan igualmente una gran variedad de ámbitos (Ricento, 2006:231-237). Asimismo, cada idea o modelo aplicado a un contexto puede tener resultados considerablemente diferentes a los obtenidos en otras situaciones. Así, la amplia variedad de factores en juego y la selección de opciones, hace de las políticas lingüísticas un arma poderosa que influirá en el estatus de las lenguas en la sociedad en función de la perspectiva adoptada.

A lo largo de este capítulo, se pretende precisamente ofrecer en primer lugar una mirada amplia hacia la variedad de puntos de vista sobre las LPP. De esta manera, al acercarnos a continuación a los grandes modelos de políticas lingüísticas de nuestros días (el americano, el franco-canadiense y el europeo) se podrán contextualizar adecuadamente. Todo ello para abordar con cimientos bien sólidos la política nacional y especialmente la andaluza, objeto de nuestro estudio.

5.1. La política de las lenguas

Puesto que la política es definida por la RAE como *las orientaciones o directrices que rigen la actuación de una persona o entidad en un asunto o campo determinado*, con política lingüística nos referimos a determinadas actividades políticas que afectan a las lenguas (Salvador, 1992:69)⁴⁴. Este autor, citando a Coseriu y a su estudio “Lenguaje y política”, nos recuerda la importancia, para comprender el concepto que aquí se trata, de la alteridad del lenguaje como rasgo universal de la lengua y del propio ser humano. En base a ella resume la idea de que la política lingüística se desarrolla en tres planos diferentes como sigue:

(...) en el plano de la lengua histórica, como afirmación de una lengua determinada frente a otras lenguas históricas; en el plano de la lengua común, como afirmación de una forma común elegida entre diversas formas de la misma lengua histórica; y en el plano de la lengua

⁴⁴ Otras definiciones de LPP son las siguientes:

- “Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes” (Cooper, 1989:45).
- “The instrument of leaders who desire to change society: it implies a skepticism about the efficacy of natural forces and aims at change by means of rationally coordinated state actions” (Weinstein, 1983:37).

ejemplar, como afirmación de una ejemplaridad idiomática frente a otras ejemplaridades posibles (73).

Así, muchos países cuentan con unas medidas políticas que les permiten promover y organizar el uso de una o varias lenguas decidiendo así cuáles serán las lenguas enseñadas y las oficiales.

Estas normativas se hacen dentro de un espíritu que las define y clasifica en función de sus características.

La política lingüística de un país o región está si no fundada, altamente influenciada por la cultura lingüística, es decir, sobre las creencias que tienen ciertas comunidades sobre ciertas lenguas, estando el concepto de diglosia estrechamente relacionado aquí (Fishman, 1972:228-232), y que viene definida por Schiffman como:

the set of behaviours, assumptions, cultural forms, prejudices, folk belief systems, attitudes, stereotypes, ways of thinking about language, and religio-historical circumstances associated with a particular language (1998:5).

Por esto mismo, la religión es otro de los grandes factores a tener en cuenta en la valoración ciertas políticas lingüísticas. Su influencia en algunas sociedades es manifiesta y como tal es un factor más a tener en cuenta para comprender la implantación de ciertas políticas lingüísticas en ciertas regiones. De la misma manera, las condiciones sociales, culturales, históricas o educativas de cada región deben ser consideradas para entender el por qué de un cierto modelo de LPP y no otro, En cualquier caso, sean cuales sean las tendencias de las políticas lingüísticas, entre la oficial y la práctica real suele haber cierta distancia (Schiffman, 1998:2). De hecho es muy importante tener ambas en cuenta porque aunque habitualmente el debate político se establece sobre lo explícito y no son siempre las políticas oficiales las más significativas pues las prácticas institucionales también influyen, modelan y controlan el comportamiento lingüístico de una región (Hass, 1992, en Wiley, 2004:321). A este respecto, la variabilidad aumenta si consideramos que la mayoría de las políticas se ven más o menos alteradas cuando son aplicadas en diferentes regiones (o incluso municipios). Ya sea porque la sociedad actúa sobre la norma o viceversa, los posibles modelos y sus clasificaciones deben ser considerados como esquemas generales que sostienen ciertas ideas y en ese sentido son aquí presentados.

Kloss a través de Schiffman nos propone una lista de características (en forma de continuos) en los que dependiendo del grado de presencia de éstas, resultarán modelos.

- a) Políticas promotoras versus tolerantes. El continuo va desde la promoción explícita de uso de cierta/s lengua/s por parte de la administración, poniendo

medios para su desarrollo hasta la permisión explícita o no sin ninguna infraestructura.

- b) Políticas igualitarias versus restrictivas. Este continuo muestra la medida en que las lenguas usadas reciben o no el mismo tratamiento.
- c) Políticas con limitaciones jurídicas. Esta característica muestra el grado de acotaciones legales que ciertas políticas establecen en el uso de ciertas lenguas (normalmente asociando determinadas funciones a cada lengua o permitiendo su uso a ciertas personas o en determinadas situaciones).
- d) La versión oficial y la práctica real, comentadas ya.
- e) Explícitas versus encubiertas, expuestas anteriormente.

Como ya hemos avanzado, la mayor o menor presencia de estas características definen algunos tipos de LPP, expuestos a continuación. Kloss propuso diez maneras de describir las sociedades en función de la lengua (en Lieberson, 1967:7-17): (i) En relación a la lengua materna: basa esta tipología en *una sociedad arbitraria compuesta por todos los ciudadanos de un "Estado" cuya "lengua materna" es hablada por más del 3% de la población* (en Bastardas y Boix, 1994:29-30). Así el estado podría organizarse en tres categorías: unilingüe, bilingüe (o trilingüe) y multilingüe; (ii) y según cada una de ellas, el uso de la lengua de la población podría ser unilingüe, bilingüe, diglósico o multilingüe. (iii) Estas categorías se subdividen en los tipos de bilingüismo personal (natural, voluntario o decretado) e impersonal (bilingüismo de servicio); (iv) Según la condición legal propone las lenguas oficiales, las que se promueven y las que se toleran; (v) También considera el bilingüismo de grupo en el que propone recoger las características del grupo en cuestión (todos los graduados en secundaria, todos los adultos, todos los trabajadores,...) y el (vi) bilingüismo individual donde se exprese el grado de bilingüismo desde el coordinado al compuesto (ver capítulo I). (vii) El prestigio de las lenguas (heredada, internacional, literaria,...), (viii) la distancia entre ellas, (ix) el "indigenismo" de las lenguas con respecto a la importación de las mismas y (x) la actitud hacia la estabilidad de la lengua componen la propuesta de Kloss de 1966.

Dentro de las ya clásicas clasificaciones encontramos después de la de Kloss (1966), la de Ferguson (1966) y luego Stewart (1968). Esta última es una tipología basada en cuatro atributos: (a) estandarización, por la que se define lo que es o no correcto en el uso de la lengua (monocéntrico o policéntrico en la medida en la que haya uno o más conjuntos de normas, y endonormativo o exonormativo cuando la lengua se usa en varios países y usan o no el mismo modelo); (b) autonomía: en función de que el sistema lingüístico sea único e independiente; (c) historicidad, referida al grado de conocimiento de la evolución y origen del actual sistema lingüístico empleado; y (d) vitalidad: referida a las funciones de uso y la influencia e impacto en otras comunidades lingüísticas (Stewart en Fishman, 1968:531-545; Mackey, en Bastardas y Boix, 1994:30). Según la presencia o ausencia de estas

variables, Stewart expone sus categorías como sigue: (i) lenguas estándar, con todos los atributos; (ii) clásicas; (iii) artificiales; (iv) vernáculas; (v) dialectos; (vi) *créoles*; (iii) pidgins, con ninguno. Además de estas, propone otra tipología en función del uso social (oficial, provincial, difundida, internacional, metropolitana, étnica, educacional (para impartir ciertas etapas educativas), como asignatura, literaria y religioso). Una última tipología propuesta por este autor es la que considera el grado de uso de la lengua en el Estado, proponiendo seis categorías según los porcentajes y permitiendo así clasificar sociedades multilingües: (i) Clase I: más del 75%; (ii) clase II: más del 50%; (iii) clase III: más del 25%; clase IV: más del 10%; clase V: más del 5%; clase VI: menos del 5%.

Recientemente, Leclerc propuso otra clasificación en 2003 para la Oficina quebequesa de la lengua francesa que resumimos a continuación:

- a) Políticas de asimilación: las que aplican medidas para hacer que minorías lingüísticas desaparezcan en beneficio de una lengua mayoritaria normalmente para reforzar la unidad de un país.
- b) Políticas de no intervención: también conocida como *laissez-faire* consiste en dejar evolucionar naturalmente las lenguas presentes en una región, sin apoyarlas ni protegerlas por lo que normalmente es favorecida la lengua mayoritaria.
- c) Políticas de promoción de la lengua oficial: las que favorecen el monolingüismo pero no necesariamente benefician a la lengua nacional. Pueden promover una lengua de influencia internacional (con orígenes coloniales en la zona).
- d) Políticas sectoriales: aquellas que sólo afectan a algunos factores relacionados con las lenguas, normalmente la educación aunque también la presencia de una lengua en la administración pública,...
- e) Políticas de bilingüismo: la que favorece la coexistencia de dos lenguas o tres en el caso del trilingüismo de forma legal. Se distinguen dentro de él, el individual (en el que la comunidad bilingüe comparte los mismos idiomas pero no necesariamente en el mismo territorio); el individual sujeto a un mismo territorio; y el territorial (en el que el país el multilingüe porque existen zonas lingüísticas separadas donde los hablantes son monolingües porque solo utilizan la lengua de su región).
- f) Políticas de multilingüismo estratégico: en la que un estado monolingüe o no, por razones diversas (comunicativas, económicas,...) recurre a apoyar otras lenguas y sacar el mayor provecho posible de ellas.
- g) Políticas de internacionalización: que procuran mantener el estatus en otras zonas de influencia internacional de una lengua de gran difusión.
- h) Políticas mixtas: cuando un estado practica varios tipos de políticas.

A pesar de las ventajas de tener políticas lingüísticas que intenten compensar las desigualdades políticas, sociales y económicas, también en cierto que no siempre lo

consiguen. De hecho, algunas se convierten en verdaderos sistemas de marginalización (Phillipson, 1992; Skuttnab-Kangas, 2000 en Blommaert, 2001:539; Tollefson, 1995, 2001 en Kaplan, 2002:423). Por eso los contextos deben nutrirse de aquellos otros modelos teóricos y prácticos que existen y hacer un acto de creatividad para adaptarse a las características que hace única cada región, cada necesidad sin olvidar establecer un sistema adecuado en el que el *feed-back* quede registrado como fuente de evaluación continua de modo que las medidas o políticas lingüísticas establecidas sean cuestionadas y mejoradas en función de las necesidades. La dificultad de las políticas lingüísticas está en que hay tal cantidad de variables en juego que cualquier teoría corre el riesgo de ser simplista pues se trata de captar la complejidad de las sociedades y sus herencias culturales y lingüísticas.

Las consecuencias de las LPP no son baladíes. La planificación y la toma de decisiones suponen poder pues están estrechamente relacionadas con la aplicación de las innovaciones, y en definitiva, el cambio. Este motor de transformación que suponen en mayor o menor medida las políticas lingüísticas es el instrumento de poder y de cambio social al que se hace referencia y en el que subyace la importancia de su estudio en esta investigación.

El cambio social viene dado por diversas fuentes (Cooper 1989:164-165): (i) factores ambientales: intensa interacción e intercambio mayoritariamente apuntados por Robertson (1981; LaPiere 1965:26) aunque también condiciones geográficas, cambios climáticos (Huntington, 1924); (ii) aspectos demográficos; (iii) descubrimientos e invenciones; (iv) difusión cultural entre sociedades que se influyen; (v) ideas nuevas que fruto de la interacción entran en conflicto con otras; (vi) toma de decisiones de los líderes. Todos estos factores contribuyen al cambio social pero si bien en determinados momentos y situaciones unos son más determinantes que otros, es habitual que interaccionen entre sí. Tenerlos en cuenta forma parte de las LPP así como comprender que el mecanismo de mutua influencia junto con la expresión de ciertas voluntades mediante las políticas lingüísticas es lo que hace que evoluciones las teorías relacionadas con el cambio social.

5.2. Políticas lingüísticas en Estados Unidos

En una sociedad con tanta diversidad de orígenes, lingüística y cultural como la estadounidense, es inevitable que la lengua pueda ser a veces motivos de conflictos a varios niveles. En el caso de Estados Unidos como en cualquier otro, las políticas lingüísticas han influido en el uso de unas u otras, desde la época colonial hasta nuestros días. En muchos casos, las medidas que toma el estado al respecto (a través de la legislación, medidas judiciales y ejecutivas entre otras) son de carácter reactivo a los problemas que se presentan sobre la marcha, a las necesidades inmediatas o a las

presiones políticas inminentes, y no fruto de una planificación cuidada y previa. Así, según Crawford (2000) la política lingüística de Estados Unidos está caracterizada precisamente por eso, por su carácter *ad hoc*. Esto, unido al carácter federal del país hace que haya, como se avanzó en el punto anterior, muchas y diversas interpretaciones y aplicaciones de la norma. Y no solo eso. Sin bien hay normas nacionales o federales comunes, también es cierto que se complementan con otras estatales y/o locales. A esta desigualdad en la educación pública contribuyen también las diferentes fuentes de financiación de la educación (federales, estatales y locales entre otras) que apoyan las políticas concretas de cada sector. Además de la administración pública, hay un considerable número de asociaciones y entidades que contribuyen a modelar las directrices marcadas a nivel nacional. Como suele ocurrir con cualquier política lingüística, aplicada al contexto y al modelo de sociedad concreto en el que se implanta, esta adquiere características propias y únicas. Así, aun partiendo de las mismas pautas, los resultados son considerablemente diferentes pues las decisiones de apoyar un aspecto u otro de la educación están determinadas por los contextos y la cultura lingüística de estos.

Por todo ello, Schiffman describe la política lingüística de los Estados Unidos como abiertamente *laissez-faire*. Pero además, este autor subraya la tendencia a promover de forma exclusiva el uso y aprendizaje de la lengua inglesa y la tacha de asimilacionista encubierta (1995, en Huebner, 1999:5). Y es precisamente por esto último, porque existe mucha práctica que no corresponde con las políticas explícitas establecidas (y que sin duda está estrechamente relacionada con la poderosa influencia de lo que hemos definido previamente como cultura lingüística), por lo que la intervención política se hace más difícil. Así, puesto que las prácticas establecidas son múltiples y variadas, adaptadas al contexto y a las personas que la desarrollan, y sobre todo una de las tantas versiones posibles de aquellas directrices generales federales de las que parten todos los estados, localidades y centros, el calificativo de *encubierta* utilizado por Schiffman para caracterizar la política lingüística de los Estados Unidos se encuentra bien justificado. La dificultad de establecer políticas más explícitas viene dada por esa diversidad de adaptaciones que ha sufrido la norma general en cada región y que dificulta el punto de partida común que facilitaría una actuación colectiva en un mismo sentido.

Pero esto no es más que un ejemplo de una política lingüística de un país cualquiera donde ésta debe influir en la sociedad pero a su vez debe ser sensible a sus actitudes y creencias hacia las lenguas para poder considerarlas y acortar la distancia entre lo explícito y lo implícito en las prácticas lingüísticas.

Ruiz (1988) se hace eco de los movimientos pro derechos civiles de los años 50 y 60 en los Estados Unidos (Martin Luther King, el derecho a intérpretes en los juzgados,...)

para justificar el origen de la idea del lenguaje como un derecho en este país y la consecuencia en forma de política lingüística.

Dentro de este contexto, y gracias en parte a la Fundación Ford, en 1959 se creó el CAL (Center for Applied Linguistics) que desde entonces se dedica no solo a buscar soluciones para los problemas relacionados con las lenguas en el mundo, sino también a investigar y ofrecer recursos vinculados con la promoción de la lengua y la cultura.

Valdés (1997, en Huebner, 1999:8) piensa que debido a la cultura lingüística del país, gran parte de las medidas en materia de política lingüística para los Estados Unidos serán tomadas vía decisiones judiciales y legislación y no tanto a través de la implantación de programas frutos de la investigación y de la propia operacionalización de los mismos.

Según Lo Bianco (1997, en Huebner, 1999:26), la ideología lingüística preponderante en los Estados Unidos no solo sitúa al inglés en la posición dominante sino que considera como ideal y natural el monolingüismo internacional con esta lengua de base. En consecuencia, sus partidarios estiman que la diversidad de lenguas es un problema en buena parte fruto de la emigración. Y va más allá, la adquisición de la lengua inglesa en este país es sinónimo de asimilación y patriotismo. Los orígenes de esta actitud hegemónica podemos tratar de buscarlos en los cuatro ya tradicionales argumentos de Kloss⁴⁵ (1971) que se resumen en la pérdida de los derechos de uso de lenguas minoritarias como una especie de pago o reconocimiento al país que te acoge así como la posible amenaza de fractura social que supondría la convivencia de otras lenguas con el inglés.

Definidas así las políticas lingüísticas en los Estados Unidos, queda por conocer el proceso lingüístico histórico de este país para poder completar la comprensión de su situación actual. En el mismo sentido, Tollefson (1991) explica las ventajas que el análisis histórico (HSA, *Historical-Structural Approach*) puede ofrecer no solo a nuestro objetivo sino también a las LPP con respecto al modelo llamado neoclásico (más tecnócrata y centrado en las características formales de las políticas lingüísticas).

⁴⁵ Las cuatro teorías de Kloss (1971:254-258 en Huebner, 1999:26) constituyen ya un clásico en la justificación del discurso asimilacionista de cualquier país en el mundo:

1. *Minority languages and minority language rights should be surrendered as a kind of payment for the right of passage into the receiving society.*
2. *Language minority immigrants prosper more in their new country than in their countries of origin; therefore they should waive claims to linguistic minority rights and should be required to shift to the dominant language.*
3. *Language and cultural maintenance is predicated on a self-imposed isolation from the dominant mainstream language and society. This results in a social and cultural lag for the minority group.*
4. *The perpetuation of a minority language is a potentially divisive factor for maintaining national unity. Therefore, the host/receiving society should require linguistic assimilation and surrender of the language minority rights.*

El HSA es un nuevo enfoque que hace una gran contribución al campo. Propone que conociendo los procesos vividos por los grupos sociales y los efectos de cada una de las medidas implantadas sobre ellos, se enriquecen las LPP en la medida en que se es más consciente de la cultura lingüística y así los intentos de mejora que suponen las políticas lingüísticas se prevén como más certeros.

Por esta razón, porque el camino recorrido por una nación es de vital importancia para entender su situación actual, es crucial también saber qué influencias y herencias formaron parte de su génesis. A este respecto Hartz ideó el término "sociedad-fragmento" para referirse a las ideologías políticas de las naciones del nuevo mundo producto de la expansión colonial europea. Estas ideologías político-culturales eran parte integrante de las políticas europeas de la época y por ende formaban parte de las ideologías que los europeos que emigraron y se convirtieron en fundadores de una nueva nación aportaron al nuevo mundo. Sin embargo, este hecho fue pronto olvidado en favor de la ideología liberal propia que los movilizó y que desde el primer momento en que se fundó y establecen las bases de esa nueva sociedad, hacen suyo siendo desde entonces la insignia de este país. Pero la exportación de tales ideas europeas constituyó el punto de partida de nuevas evoluciones fruto de un nuevo contexto de aplicación. Todo esto para decir, que las bases políticas de América deben ser buscadas en sus antecedentes europeos (sobre los que desarrolló su idiosincrático liberalismo) si se quiere llegar a una más profunda comprensión de la realidad actual.

Huebner presenta y complementa los periodos de la lengua inglesa en este país comenzado por la etapa de 1789 a 1880 en la que había completa tolerancia en el uso de cualquier lengua y unas políticas lingüísticas caracterizadas por una completa descentralización para pasar al polo opuesto durante segundo periodo (que llega hasta la II Guerra Mundial) donde el no uso del inglés es motivo de exclusión social tal y como declara tan explícitamente el presidente Roosevelt:

There can be no divided allegiance here. Any man who says he is an American, but something else also, isn't an American at all. We have room but for one language here and that is the English language, for we intend to see that the crucible turns our people out as Americans, of American nationality; we have room for but one soul loyalty, and that is the loyalty to the American people (1919, pronunciado en la American Defense Society).

Durante el tercer periodo (hasta los cercanos años 80) hay cierta relajación en los idiomas hablados⁴⁶, para volver actualmente a una tendencia al restriccionismo⁴⁷.

⁴⁶ Renacimiento de la educación bilingüe ejemplificado primero por el apoyo federal y estatal a los cubanos exiliados que huían de la revolución castrista y luego por la aprobación de la ley de educación bilingüe de 1968, ambas explicadas con más detalle más adelante.

Pero al margen de esta cronología, hay que tener en cuenta dos grandes grupos poblacionales en la historia de los Estados Unidos para acceder a una buena comprensión de la situación lingüística de país que se pretende en este capítulo. El primero de ellos, el de los esclavos de origen africano sobre el cual se aplicaron políticas lingüísticas represivas duramente desde la época colonial y que no cesaron hasta la Guerra Civil. En segundo lugar, los amerindios aborígenes, que vieron dramáticamente reducida las más de mil lenguas presentes en el territorio antes de las colonizaciones en un proceso federal que Spicer (1980 y 1962, en Huebner, 1999:30) resume en cinco fases⁴⁸.

Este conjunto de medidas más que integrar, constituyó un proceso de aculturación total, lo que Wiley (1999:17) llega a llamar *domesticación*.

En la primera fase los indios fueron tratados como naciones separadas pero subordinadas con las que negociaban tratados a través de los cuales establecían las bases de sus relaciones. En esta época algunas comunidades indias comenzaron la alfabetización. Luego en el siguiente periodo intentaron domesticarlos/asimilarlos por la fuerza y entre las medidas emprendidas, la de la alfabetización solo y exclusivamente en inglés, lo que tuvo repercusiones catastróficas para las lenguas tribales. Aunque en la siguiente etapa procuraron reparar parte del daño, hubo aún dos momentos posteriores: uno de vuelta a la asimilación y otro de restauración. Spicer concluye que actualmente, la población amerindia de Estados Unidos es considerada por un lado como iguales con respecto al resto de la población y por otro como un grupo con derechos adquiridos con respecto al uso y mantenimiento de las lenguas aborígenes.

Si bien algunos autores consideran las medidas actuales pro-defensa de las lenguas amerindias como simbólicas y tardías (Schiffman, 1996:245), otros como McCarty y Zepeda (1995) realzan el fruto de los esfuerzos de estas comunidades positivamente.

Los Estados Unidos también dirigen acciones de política lingüística hacia el fomento de un cierto inglés estándar (que corresponde con bastante exactitud al inglés escrito) y una clara actitud en contra de las variaciones de la lengua inglesa (Lippi-Green, 1994:166) puesto que actualmente en este país hay tres grandes grupos

⁴⁷ La liberalización de las leyes de inmigración conllevó importantes movimientos demográficos (aumentos de más de un 150% de las minorías lingüísticas en contraposición al aumento de tan solo el 15% de hablantes de inglés) que influyeron en la política lingüística de forma que como veremos, la filosofía *English-Only* tuvo una gran aceptación.

⁴⁸ Spicer (1980:114-120) identifica cinco políticas federales principales aplicadas a los indios de Norteamérica a lo largo de la historia:

1. *Separation (beginning during British colonial rule through the 1870's)*
2. *Coercive Assimilation (to the 1880's to the 1930's)*
3. *Tribal restoration: Phase I (1930's to the early 1950's)*
4. *Termination (early 1950's to early 1960's)*
5. *Tribal restoration: Phase II (mid to late 1960's forward)*

sociales con sus respectivas variedades lingüísticas del inglés: el *black English* o *ebonics* (de los afroamericanos), el inglés de los apalaches y el criollo de Hawái.

Los primeros intentos de política lingüística en EE.UU. se remontan precisamente a los años de la revolución americana en la que intentaron crear la Academia de la lengua sin éxito. Como nos recuerda Crawford (1992), los intentos de John Adams (1780) y de Noah Webster (1789) de consensuar el *americano* como la lengua de la nueva nación fueron infructuosos y desde entonces las acciones políticas se pueden organizar en dos direcciones: las que respaldan los derechos de las minorías lingüísticas y las que abogan por un monolingüismo nacional (Lo Bianco en Huebner, 1999:64).

De esta actitud monolingüista se sorprenden Finegan y Rickford (2004:10-11) cuando no encuentran signos significativos actuales en la sociedad estadounidense de la diversidad lingüística que corresponde con la inmensa variedad cultural presente en este país. En 1600 no habían residentes de habla inglesa en este país; en 1700 habían 250.000 de origen europeo y africano; a finales del siglo XVIII con la independencia de las colonias de la corona británica había casi tres millones pero por otro lado el 20% de la población era de origen africano y un quinto de la población de origen europeo hablaba una lengua diferente al inglés. De hecho hasta principios del siglo XX el alemán era considerado por el Ministerio de Educación como la segunda lengua de la república (Heath, 1981:13) por no hablar del resto de lenguas también presentes en la vida educativa y social del país. Esta tendencia al monolingüismo mencionada choca de nuevo con las numerosas y constantes migraciones⁴⁹ hacia este país y la resistencia a que la diversidad de lenguas afecte al inglés americano (Fishman, 2004:115⁵⁰). Así, el perfil sociolingüístico de este país se caracteriza según este autor por tres aspectos: (i) que los niños y bisnietos de inmigrantes son completos monolingües y han perdido el contacto con su cultura de origen (siendo tan solo necesarias dos generaciones para borrar no solo los rasgos de cualquier lengua que no sea el inglés, sino además los aspectos culturales asociados); (ii) que existen pocos hablantes de lenguas aborígenes y su número se va reduciendo día a día; (iii) que ni en el trabajo, ni en los viajes ni en la educación se ha conseguido el uso frecuente de otras lenguas diferentes al inglés (Fishman, 2004:116). Por esta razón, actualmente de los 305 millones de habitantes, solo una cifra entre 2 y 5 millones corresponde a los monolingües de habla no inglesa y

⁴⁹ Fishman (2004:116-117) resume las oleadas de inmigración en Estados Unidos comenzando por una amplia presencia del francés y el alemán al final del siglo XVIII. Después de la revolución, a principios de XIX un gran movimiento irlandés, seguido de una segunda ola de alemanes a mediados de siglo y una posterior llegada masiva de inmigrantes del sur y el este de Europa. A finales del siglo XIX y principios del XX llegaban italianos, polacos, ucranianos, judíos,... En los años 60 comenzó la inmigración asiática e hispánica que continua en plena expansión.

⁵⁰ Fishman alude a que a pesar de la intensa influencia de palabras de orígenes distintos que conlleva el intenso movimiento migratorio en el Estados Unidos y a su uso generalizado (*ranch* y *vigilante* de español; *jazz* y *jukebox* de los americanos de origen africano; *bagel* y *nosh* de los judíos, y un largo etcétera), la población ha buscado alternativas con una sonoridad más inglesa para referirse a ellas (*hot dog* en lugar de *frankfurter*, *polish sausage* por *kielbasa* o *cottage cheese* en vez de *smearcase*).

el número de personas que no tienen el inglés como lengua materna está comprendido entre los 25 y 30 millones.

La realidad es que actualmente los Estados Unidos se consideran un país monolingüe en el que toda la riqueza y el potencial lingüísticos es destruido o en el mejor de los casos ignorado a pesar de que el pasado siglo los denominados *big six* (alemán, italiano, francés, español, polaco y yiddish) gozaban de buena presencia y a pesar de que su utilidad en el comercio, los viajes, la investigación o las relaciones internacionales no parecen ser motivos suficientemente atractivos para superar esa resistencia a pesar de que la presencia de esas otras lenguas ha podido ser mantenida en otros países⁵¹. A pesar de esta tendencia generalizada, es necesario recordar que esta realidad no ha evolucionado en todos los sitios de forma homogénea. Hay pequeñas regiones que generalmente por su cercanía a las fronteras lingüísticas o bien por su voluntario aislamiento han podido mantener durante muchas más generaciones un cierto multilingüismo (el holandés en Pensilvania, francés en las ciudades fronterizas con Quebec en Canadá, español en los estados fronterizos con Méjico y algunos grupos amerindios entre otros).

En este punto y como se avanzó antes, actualmente no existe en este país una política lingüística formal y bien definida sino que esta se manifiesta en forma de conjunto de medidas del gobierno en diversos campos (Christian, 1997:117) y en este sentido McGroarty define la política lingüística americana como *the combination of official decisions and prevailing public practices related to language education and use* (1997:67).

Por esta razón, una buena fuente para conocer el uso y aprendizaje tanto del inglés como de otras lenguas en los Estados Unidos es a través de las leyes, normas y partidas presupuestarias federales, es decir, a través de la legislación educativa federal pues son ellos los que prohíben o permiten que se desarrollen unos u otros programas. Christian (1997:119) cree que el carácter de estas LPP no es tan positivo como debiera pues se basan más en la lengua como un problema y sus posibles soluciones que en la lengua como una fuente de riqueza. Sin embargo no hay que perder de vista que en las LPP estadounidenses hay varios niveles de toma de decisiones (federal, estatal, local e incluso dependiente del centro escolar) y sobre todo que las hay formuladas por escrito (normalmente federales, estatales y locales) y otras simplemente reconocidas por ser una práctica real y aceptada como válida (centros educativos). Las de más alto rango, las federales, son muy generales y están muy relacionadas con ciertos derechos civiles. Es más, las políticas lingüísticas a este nivel no suelen ser expresas ni obligatorias sino sin bases en un programa concreto y simplemente muy aconsejables, normalmente derivadas de una ley más general relacionada con la educación. En la práctica, el mayor peso recae sobre las normas estatales y locales, aunque debido a la

⁵¹ Ejemplos de la presencia de otras lenguas además de la nativa los encontramos en Canadá con el francés, en Australia con el árabe, en Latinoamérica con el yiddish y el alemán,...

falta de coordinación de estas medidas las LPP en este país carecen de objetivos claros y comunes (Crawford, 1997).

Así, se puede decir que apenas existen LPP formalmente formuladas ni tampoco acciones dentro de un plan de actuación con respecto a las lenguas. Casi todo lo que hay en materia de políticas lingüísticas estadounidenses forma parte de una legislación más general que no habla directamente de las lenguas pero que si las afecta. Algunas de las generalizaciones que se pueden extraer de la legislación federal apuntadas por Christian (1997:117-130):

- *There is no official language, but proficiency in (standard) English is widely recognized as necessary and desirable (and legislated as a goal of education); at the same time, use of languages other than English is allowed in education;*
- *Competence in languages other than English is encouraged for instrumental reasons related to the nation's defense and economic competitiveness, and language education is supported in some contexts;*
- *Competence in languages other than English is supported as part of a quality education;*
- *Services in languages other than English for non-native speakers are encouraged in educational contexts, to allow those students and families the fullest possible access to our educational system, but maintenance of those languages is not specifically supported;*
- Languages other than English may be freely used in all public contexts, including educational settings.

Y otro ejemplo apuntado por Fishman (2004:118) cuando tras la I guerra mundial hubo un manifiesto sentimiento anti-alemán acompañado de una legislación que en 1923 hizo que la Corte Suprema de los Estados Unidos pronunciara la resolución de *Meyer v. Nebraska* por la que se prohibían a los estados usurpar la autoridad parental para decidir las lenguas que sus hijos deben aprender así como en qué lenguas deben ser enseñados.

Entre las políticas lingüísticas *per se* se pueden encontrar las leyes constitucionales que no establece ninguna lengua oficial para este país, aquellas en las que se protegen las lenguas autóctonas indias o aquellas que prohibían el uso de cualquier otra lengua que no fuera el inglés durante el periodo de la I guerra mundial. Durante y después de la I guerra mundial, hubo un periodo xenófobo en los que en varios estados se aprobaron órdenes prohibiendo el uso de lenguas extranjeras en cualquier colegio público o privado. En este contexto, en una escuela parroquial de Nebraska, el profesor Robert Meyer fue condenado por enseñar la biblia en alemán a un niño de 10 años. El caso, conocido como *Meyer vs. Nebraska* fue estudiado posteriormente por la Corte Suprema y anulada su condena en 1923. La Corte Suprema arguyó que la decimocuarta enmienda protege los derechos de los

ciudadanos para conseguir la felicidad, adquirir conocimiento útil, casarse, establecer un hogar y criar hijos. Además continúa justificando la decisión diciendo que los padres no solo tienen el deber sino también el control sobre la educación de los mismos (Fillmore, 2004:341). La falta de más normas expresas en este sentido es, como ya se ha apuntado, lo que hace que haya tantas otras implícitas y sobreentendidas.

Con respecto a las actitudes hacia las lenguas, ha habido muchos movimientos a lo largo de la historia de los Estados Unidos que se han visto reflejados en las prácticas aceptadas relativamente recientes. Desde las actitudes anti-alemanas tras las dos guerras mundiales, pasando por el resurgimiento étnico de mediados de los 60 (hasta mediados de los 70) y la consecuente mejora de las actitudes hacia otras lenguas diferentes al inglés se reflejó también en una serie de esfuerzos por parte de las comunidades locales para incluir en los programas educativos esas otras lenguas.

Sin embargo, con la llegada de los 80 y la preocupación por el bajo crecimiento económico, la amenaza del sudeste asiático y la de los hispanos que huían de la pobreza y las guerras de sus países de origen, el *English-only movement* consiguió aprovechar estas condiciones tan favorables para promover la promulgación de leyes y enmiendas constitucionales contra el uso de otros idiomas que no fueran el inglés (Schiffman, 2004:121). La mayor parte de estas acciones se hicieron a nivel estatal y posteriormente fueron juzgadas a nivel federal como inconstitucionales. Sin embargo, aunque no llegaron a ejecutarse, tienen un marcado carácter simbólico que está muy presente en las actitudes de la población americana para con las lenguas y que es aún hoy un verdadero lastre para las iniciativas que favorecen las *non-English-mother-tongue transmission* viéndose obligados a justificar ante una mayoría lo que en la mayor parte del mundo es la práctica habitual del aprendizaje de idiomas y el multilingüismo.

Así, aunque haya sectores que fomentan el multilingüismo en EE.UU., no tienen la suficiente fuerza e influencia para alcanzar los objetivos que se proponen pues son minoritarios y se encuentran en un entorno hostil. Por otro lado, hay que reconocer que sí hay un apoyo gubernamental, principalmente a nivel federal y en menor medida a nivel estatal, al multilingüismo de alto nivel. La administración de Estados Unidos considera que para ciertos propósitos (relacionados con las áreas de bienestar, derechos civiles, laboral, seguridad militar, política exterior, comercio, progreso científico,...) sí es necesario promover un alto grado de dominio de las lenguas extranjeras. Sin embargo, a parte de este interés funcional y elitista por las lenguas, no existe más intención de apoyar a otras lenguas diferentes del inglés ni de aprovechar los recursos naturales lingüísticos que le vienen de la inmigración para generalizar una política de acceso al aprendizaje de lenguas extranjeras al grueso de la sociedad americana.

En la carta de derechos que enmienda la Constitución de 1787 de este país, aunque se protege la libertad de expresión (*freedom of speech*, en la primera enmienda desde 1791), no ayuda directamente a los que quieren fomentar el uso de otras lenguas además del inglés pero por otro lado las protege de cualquier prohibición expresa contra el uso de estas. Esta postura permisiva de parte de las autoridades ni las apoya ni las perjudica al menos de forma expresa y directa, quedando las lenguas expuestas a la ley del más fuerte.

En los Estados Unidos hay tres lenguas criollas: el gullah de Carolina del sur (mezcla de idiomas africanos como el wolof y el ewé con el inglés), el cajún de Luisiana (de base francesa) y el de Hawai (de origen polinesio). Su uso está muy extendido dentro de las zonas de influencia pero solo a nivel oral. Sin embargo ninguno de ellas es lengua de instrucción ni está presente en documentos oficiales. La falta de apoyo por parte de la administración contribuye a la consideración de lenguas de bajo estatus no solo para la sociedad en general sino incluso para los que lo hablan (Nichols, 2004:134). Cuando los niños con lengua materna criolla acceden a la enseñanza, el profesorado (generalmente sin recursos lingüísticos para comunicarse con ellos) se apoya en la intermediación de otros alumnos ya bilingües para poder realizar su labor.

En cuanto a la situación de las lenguas nativas americanas, hay que comenzar diciendo que actualmente, a pesar de la historia de supresión contra las lenguas y culturas indígenas indias, existen alrededor de 175⁵² (aunque no necesariamente como principal medio de comunicación). De ellas, solo 20 son aprendidas por niños como lengua materna y gozan de relativa buena salud en contraposición a las 55 lenguas que están en gran peligro de extinción.

En respuesta a esta gran disminución de las lenguas aborígenes y a las constantes tentativas del *English-Only movement*, en 1988 se inició un movimiento (en la *International Conference of Native Language Issues Institute*) que trabajó sobre la que dos años más tarde se convirtió en la ley de las lenguas nativas americanas gracias a la cual se protegen los derechos fundamentales de los nativos americanos. Luego, en la de 1992 toman medidas y destinan fondos para crear programas que revitalicen sus lenguas.

En cuanto al resto de lenguas fuertemente representadas en la sociedad americana, fruto de la afluencia masiva y continuada de inmigrantes, se encuentra (según el censo) en primer lugar el español con 35 millones de hispanos en el año 2000 (12.5% de la población estadounidense es de origen hispano) siendo la proyección de

⁵² Yakamoto y Zepeda (2004:174) recogen la clasificación que hace Krauss (1998) de las 175 lenguas nativas americanas en cuatro grupos según su vitalidad:

Class A: languages still spoken by all generations including Young children; 20 languages (11%).

Class B: spoken only by the parental generation and up; 30 languages (17%).

Class C: spoken only by the grandparental generation and up; 70 languages (40%).

Class D: spoken only by the very oldest, over 70 years of age, usually fewer than ten persons and almost extinct; 55 languages (31%)

estas cifras para las próximas décadas al alza (un cuarto de la población estadounidense serán hispanos en 2050). Además, no solo es la lengua más hablada en Estados Unidos después del inglés, sino que es la más estudiada en la educación secundaria (Zentella, 2004:182). Si bien se encuentran por todo el territorio, hay dos focos principales: el sur, en los estados fronterizos con Méjico donde se encuentra el 60% de la población hispana total; y el noreste).

La presencia de lenguas asiáticas es también considerable desde las dos grandes oleadas migratorias (la primera desde mediados del siglo XIX hasta la ley de inmigración de 1924; y la segunda de 1965 hasta nuestros días). Las siguientes lenguas con fuerte presencia son el francés y el alemán y al igual que el resto de los grupos lingüísticos mencionados, sufren discriminación social a causa del acento y de otros prejuicios culturales asociados (Huebner y Uyechi, 2004:247).

El continuo incremento de la inmigración en este país tiene consecuencias políticas, económicas y educativas. Desde el punto de vista lingüístico la principal es el número creciente de personas que utilizan otras lenguas diferentes al inglés para ciertos propósitos, el número de hablantes también en alza que aprenden el inglés como segunda lengua y por último el cambio de lengua materna inglesa por parte de los hijo y nietos de inmigrantes (es decir, segunda y tercera generación).

De esto se deduce que a pesar del carácter eminentemente monolingüe de los Estados Unidos, existe una considerable diversidad lingüística avalada por uno de cada seis niños de 5 años o más que hablan otro idioma en casa (Oficina del Censo del año 2000). Sin embargo, a pesar de los movimientos a favor de la protección de lenguas minoritarias y de la enseñanza bilingüe, sigue siendo un hecho el modelo de pérdida de la lengua intergeneracional. Algunos autores justifican esto debido a que si bien la primera generación suele ser prácticamente monolingüe en la lengua de su país de origen, la primera generación ya nacida en los EE.UU. suele mostrar un alto grado de bilingüismo caracterizado por una mayor alfabetización en inglés que en la lengua de sus padres y la segunda generación suele ser monolingüe en inglés (Bayley, 2004:273). También es de señalar la tendencia en el uso de la lengua por franjas de edades. Los hablantes inmigrantes nacidos en Estados Unidos usan preferentemente el inglés desde los 5 a los 17 años. La tendencia cambia a partir de los 18 años y se inclina hacia un uso mayoritario de la lengua del país de origen (Portes y Rumbaut, 2006:232).

Las medidas federales así como otras iniciativas privadas ofrecen a parte de ese público inmigrante que no domina la lengua inglesa, programas de formación según el propio Departamento de Educación de los Estados Unidos (1995, en Bayley, 2004:277).

A pesar de que por diversas razones los padres fundadores de los Estados Unidos no establecieron ninguna lengua oficial⁵³, y a pesar de que esta realidad no ha cambiado desde entonces, se puede constatar cierto ímpetu por que el inglés americano lo sea pues es la lengua usada para importantes funciones (tribunales, solicitudes oficiales federales, educación y necesario para muchos trabajos) (Wiley, 2004:322). Según Bayley, por una parte está el temor de las autoridades a que el inglés pierda su rotunda presencia en la sociedad americana (idea descabellada según Wiley, 2004:321) y lo justifica, al menos en parte, diciendo que si bien el patrón de pérdida de la lengua del país de origen por parte de los inmigrantes en la tercera generación ha venido y sigue siendo la tónica, en algunas regiones puede que haya amenazado con cambiar. Muy especialmente en las zonas de origen hispano, las familias hacen esfuerzos por que la lengua perdure más allá de lo que venía siendo habitual y esta práctica es reforzada por los movimientos en defensa de la diversidad cultural y los que apoyan la enseñanza bilingüe. Sin embargo, en la inmensa mayoría del territorio estadounidense la asimilación sigue siendo una realidad (2004:273).

El caso de la variedad *ebonics* presente entre la sociedad afroamericana merece especial atención. En 1996 esta variedad se consideró como predominante por la Junta escolar de Oakland (Oakland *school board*). Este acto desencadenó reacciones políticas y de investigación entre ellas la de la *Linguistic Society of America* (LSA) que en 1997 declaró la legitimidad del también llamado AAVE (*African American Vernacular English*)⁵⁴. Otras acciones han querido otorgar mayor poder a esta variedad⁵⁵ pero sin éxito sobre el predominante inglés americano estándar.

El movimiento *English-Only*, así como la alternativa, el *English-Plus*, se sitúan en los años 80 y más concretamente en torno a las proposiciones de ley (nº 227 de California y 203 de Arizona) por las que se restringía la educación bilingüe (si bien las bases de ambos acompaña la historia de este país desde sus comienzos).

⁵³ En Baron (1990) y en Kloss (1998) entre otros, se recogen algunas de las causas más probables por las que los fundadores de los EE.UU. no establecieron ni el inglés ni ninguna otra lengua como oficial y que son las siguientes:

1. *The dominance of English was self-evident, rendering an oficial policy unnecessary.*
2. *The founders respected linguistic diversity and minority rights.*

Hesitant to offend minorities who had supported the revolutionary cause, the founders opted for a tolerant approach.

⁵⁴ El término *ebonics* fue presentado por primera vez en 1973 en una conferencia sobre desarrollo psicológico en los niños africanos americanos. Dos años más tarde se publicó *Ebonics: the True Language of Black Folks* (de Robert Williams) y en él se definió por primera vez como *thelinguistic and paralinguistic features which on a concentric cintinuum represent the communicative competence of the West African, Caribbean, and United States slave descendants of African origin* (1975:v).

La LSA (*Linguistic Society of America*) acepta otras denominaciones para esta variedad (en su resolución de 1997) tales como: *African American Vernacular English* (AAVE) y *Vernacular Black English* entre otros.

⁵⁵ La *Oakland's African American educational task force* escribió una controvertida resolución: "Resolution nº 9697-0063 of the board of education adopting the report and recommendations of the African American Task Force; a policy statement, and directing the superintendent of schools to devise a program to improve the English language acquisition and application skills of African American students" (se puede consultar en <http://linguistlist.org/topics/ebonics/ebonics-res2.html>).

Aunque en 1968 se aprobó a nivel federal la ley de la educación bilingüe⁵⁶ y aunque se han enmendado⁵⁷ algunas partes en múltiples ocasiones (muy especialmente el título VII) permitiendo grandes ventajas en pos de la diversidad lingüística y del acceso a una enseñanza bilingüe a niños con medios limitados (subvención de programas bilingües innovadores), pronto se organizó todo un movimiento para limitar la flexibilidad de esta ley y sobre todo para reforzar la presencia hegemónica del inglés como única lengua.

La ley de educación bilingüe de 1968 de los Estados Unidos se basaba en que no conocer el inglés constituía una deficiencia y en que el uso de la lengua con la que se comunicaban en casa en el colegio ayudaría a compensarla y así dar acceso al currículum oficial a unos alumnos que de otro modo no lo conseguirían. Esta ley también se basaba en la idea de que al estudiar el inglés como lengua extranjera, facilitaría una eventual transición al sistema escolar monolingüe (Fillmore, 2004:343). Por todo ello, esta ley consiguió, tal y como resumen Cerda y Hernández (2006), lo siguiente:

- *The act mandated that schools provide Bilingual Education programs.*
- *The act was passed during an era of growing immigration and an energized Civil Rights movement.*
- *The act provided federal funding to encourage local school districts to try approaches incorporating native-language instruction. This was the first time U.S. Congress had endorsed funding for Bilingual Education.*
- *Most states followed the lead of the federal government, enacting Bilingual Education Laws of their own or at least decriminalizing the use of other language in the classroom (Cohen en Cerda y Hernández, 2006:29-31).*
- *In its first year, the act provided funding for 76 Bilingual Education programs and served students who spoke 14 different languages.*

Gran parte del impulso de este movimiento se debe a la acción del senador Hayakawa en 1981 que no solo propusieron enmiendas para limitar el uso de otras lenguas sino que consiguieron recaudar fondos y construir toda una estrategia de apoyo social a su causa hasta conseguir que 48 estados consideraran sus propuestas y

⁵⁶ Previa a esta ley, habían existido tímidos esfuerzos para usar otras lenguas diferentes al inglés (como el francés en Luisiana, el español en Nuevo México o el alemán en Ohio y Wisconsin) pero estos primeros programas bilingües eran muy limitados (pues solo se desarrollaban en centros privados o religiosos) y no suponían una amenaza para la idea preponderante de una escuela donde cualquier políglota inmigrante se convertía, junto con los nativos, en monolingües de habla inglesa (Fillmore, 2004:342).

⁵⁷ En 1994 se volvió a redactar la ley de la educación bilingüe. En ella tuvo una considerable influencia el *Stanford Working Group* (formado por investigadores y expertos) dando prioridad a los fondos destinados a programas que permitían desarrollar competencias bilingües tanto en inglés como en otro idioma (Hakuta *et al.*, 1993 en Crawford, 2001).

que 23 aprobaran medidas restrictivas aunque a finales de los 90 no consiguieron hacer aprobar la enmienda constitucional por la que proponían el inglés como única lengua oficial (Crawford, 1998 en Wiley, 2004:329).

Por otro lado, el movimiento *English Plus* proponía en 1987 una alternativa a la enmienda constitucional llamada cultural *Rights Amendment* que perseguía preservar y promover la diversidad lingüística y cultural y en torno a ella se estableció toda una actividad contraofensiva⁵⁸.

Sin embargo, en 1998 dos estados consiguieron materializar algunas medidas contra el apoyo a la educación bilingüe mediante la aprobación de las proposiciones 227 y 203, en California y Arizona respectivamente.

La primera iniciativa fue aprobada por el 61% del electorado californiano en 1998 (Fillmore, 2004:339). Wiley (2004:332) recoge que la Proposición 227 del estado de California de 1998 sienta sus bases en dos resoluciones anteriores y prohíbe el uso de otras lenguas a nivel oficial. La primera, la Proposición 63 de 1986 por la que se declara el inglés como única lengua oficial del estado; y la Proposición 187 de 1994 aprobada por referéndum (Fillmore, 2004:350) que limitaba los derechos de los inmigrantes indocumentados (negando servicios sociales, médicos y educativos). Fillmore añade una más, la proposición 209 de 1996 por la que se eliminan los programas que apoyan a la mujer y a las minorías en educación y a nivel laboral (2004:354). La Proposición 227 se basa en cinco principios:

1. *English is the language of opportunity because of its dominance in science, business, and technology.*
2. *Immigrant language-minority parents are eager to have their children learn English.*
3. *Given the importance of English, schools have a moral obligation to teach it.*
4. *For the preceding two decades, California schools have performed poorly in educating immigrant children, as indicated by their higher rates of dropping out of school.*
5. *Young immigrant children acquire second languages easily.*

Dicha proposición se concreta en las siguientes acciones:

⁵⁸ Las críticas más comunes contra el movimiento *English-Only* son resumidas por Baker y Jones (1998, en Wiley, 2004:329) como sigue:

1. *(...) ignore the civil rights traditions in the USA;*
2. *fail to promote the integration of language-minority children;*
3. *neglect the need for American business to communicate with foreign markets;*
4. *restrict the government's ability to reach all citizens;*
5. *attempt to disenfranchise minority citizens;*
6. *promote divisiveness and hostility toward those whose first language is not English.*

1. *Eliminates bilingual education for LEP (Limited English Proficiency) students.*
2. *Limits LEP students to one school year of instructional support to learn English.*
3. *Allows teachers, school administrators and school board members to be sued if they are found not to be in compliance with 227.*

Al igual que en su día el caso Meyer vs. Nebraska antes mencionado sentó un precedente en el tratamiento y uso de las lenguas en los Estados Unidos, ambas proposiciones, en especial la de California por ser pionera, lo hacen ahora y aunque los contextos varían, existen elementos comunes que resultan interesantes de comparar para comprender las reacciones de esta sociedad americana hacia las lenguas a lo largo de la historia de este país (Fillmore, 2004:342). Cinco años después de su aplicación, la proposición 227, no cuenta con los grandes resultados esperados⁵⁹. Sin embargo, otras iniciativas en otros estados recorrieron caminos parecidos. Después de la de Arizona en 2000⁶⁰, continuó la de Massachusetts en 2002⁶¹.

La educación bilingüe pública en los Estados Unidos nace como respuesta a la acogida que el estado de Florida hizo de la clase media-alta cubana tras la revolución castrista en 1959. El bilingüismo anecdótico que hasta ahora solo estaba presente en un número poco significativo de escuelas privadas y parroquiales, se materializó ante la necesidad de establecer un sistema en los que los niños cubanos pudieran continuar su instrucción en su lengua materna (puesto que esperaban que el antiguo régimen fuera restablecido) y aprender el inglés como lengua del país de acogida. El modelo creado consiguió que una mayoría de hablantes hispanos presentes en las escuelas aprendieran el inglés y la cultura americana además de mantener las de origen y por ello tuvo un gran reconocimiento por parte de investigadores y educadores (Mackey y Beebe, 1977 en Fillmore, 2004:342). Gracias este modelo, la educación bilingüe se propuso como una posible solución para el problema del bajo rendimiento y el fracaso escolar de otros estudiantes de origen hispano con poco dominio del inglés en forma de ley de la educación bilingüe en 1968 antes mencionada.

⁵⁹ Según el Departamento de Educación de California, en 1998 (antes de la aplicación de la proposición 227) solo el 7% del alumnado que aprendía inglés fue designado *fully English proficient*. Cinco años después, en 2002 los hace el 7,8%. James Crawford considera entonces que la realidad no ha cambiado en el sentido que pretendía la 227 (2003). Posteriormente, el dato en 2005 del 9% de alumnos con fluidez, no altera el resultado en opinión del autor (Crawford, 2008).

⁶⁰ En Arizona, un grupo de investigadores de la universidad explica que más de 60% de los alumnos de inglés, no consiguen aprenderlo, según recoge Crawford (2008).

⁶¹ La denominada *Pregunta 2* del estado de Massachusetts fue una iniciativa ciudadana que promovía la eliminación casi generalizada de la oferta de programas bilingües de transición en los centros escolares para hacer obligatoria en la práctica totalidad de los casos, una enseñanza exclusivamente en inglés. Esta ley fue aprobada ampliamente en 2002 (1.359.935 votos a favor y 640.525 en contra). Crawford (2008) nos refiere que tres años después los alumnos aún tienen limitaciones en el uso de inglés.

Cuando en San Francisco tuvieron que hacer frente a la oleada de inmigrantes asiática y centroamericana en los 70 y fue imposible satisfacer la demanda, los afectados chinos se organizaron conjuntamente y alegaron discriminación y aunque en un primer momento el juzgado del distrito no le dio la razón, años más tarde, la Corte Suprema rectificó e hizo que la junta de educación de California pusiera remedio.

El caso referido, conocido como *Lau vs. Nichols* tuvo lugar en 1974. Los afectados basaron su alegación en la discriminación por raza, color u origen en cualquier programa de financiación federal. El juzgado del distrito la desestimó en base a que en la medida en que asistían a las mismas escuelas, clases, compartían los mismos profesores,... que el resto de la población, no existía tal discriminación. Cuando la Corte Suprema rectificó esta sentencia, también lo hizo en base al título VI de la carta de los derechos civiles, que prohíbe la discriminación en los servicios y programas cuando estos estén subvencionados. Cuando la junta de educación de California recibió la orden de buscar remedio a aquella situación, una comisión especial de la Oficina de los derechos civiles concluyó que la educación bilingüe sería la mejor solución para instruir a los niños que no dominaran el inglés. Decidieron que serían instruidos parcialmente en la lengua de sus hogares para garantizar el aprendizaje básico y parcialmente en inglés para facilitarles la oportunidad de aprenderlo como L2. Al documento que detallaba todas estas medidas se le conoció como *The Lau guidelines o Remedies* (Fillmore, 2004:345).

Pero por otro lado, a pesar del apoyo recibido, hubo manifiestas críticas basadas en la amenaza a la unidad nacional y en el deseo hegemónico de que las escuelas fueran un lugar donde se eliminara cualquier traza de cultura o lengua diferente a la angloamericana.

Actualmente se constata un número poco significativo de programas de educación bilingüe en Estados Unidos. La gran mayoría de los centros educativos no participan de ellos y practican la asimilación mediante la inmersión directa en el sistema americano sin prever ninguna ayuda al no hablante de inglés. De entre los pocos centros que contemplan algunas medidas compensatorias, la gran mayoría pretende una asimilación rápida para incorporar al alumnado a la corriente principal del inglés a través de programas de transición que aunque insuficientes se demuestran más eficientes (Willig, 1985; Greene, 1998 en Crawford, 2001) aunque no tanto como los conocidos como educación bilingüe de desarrollo ejemplificados anteriormente con el caso cubano (Ramírez *et al.*, 1991, en Crawford, 2001). Aunque otras propuestas no tuvieron éxito (Reforma 31 en 2002 en el estado de Colorado) el congreso estadounidense reemplazó la ley de educación bilingüe por la de adquisición de la lengua inglesa en 2002. Con ella básicamente se establecen mecanismos y se designan fondos para conseguir que la adquisición de la lengua inglesa con fluidez y calidad sea un hecho entre los LEP, desatendiendo la diversidad lingüística y cultural de los mismos de plano.

Así, entendemos que las soluciones válidas para unos (los inmigrantes) no lo son para los nativos americanos. Superar estas dificultades reside en gran medida en las políticas lingüísticas y en la habilidad de los educadores para encontrar soluciones creativas para conciliar la presencia de diferentes lenguas en los colegios y el sentimiento de amenaza contra el sistema de creencias de la sociedad americana. Por otro lado, parece claro que las políticas lingüísticas desarrolladas en este país están estrechamente relacionadas con motivos políticos y considerablemente alejados de los méritos pedagógicos de la educación bilingüe en sí misma (Crawford, 2001).

5.3. Políticas Lingüísticas en Canadá

El modelo canadiense, por haber tenido que tratar con un bilingüismo histórico francés-inglés, resulta especialmente interesante para este estudio. En este apartado se podrán comprender los contextos, necesidades y características de las medidas tomadas en materia de uso y presencia de las lenguas en este país. El panorama general de las LPP más representativas del mundo que se intenta plasmar en este capítulo, no deja de ser una selección. Efectivamente, como no podía ser de otra forma por la vastedad del tema, aunque omite múltiples aspectos, contextos y sistemas, puede servir para ilustrar algunas prácticas lingüísticas que ayuden posteriormente en el mejor análisis del contexto andaluz y las políticas lingüísticas en boga.

En Canadá, como en otros tantos países, ciertos momentos históricos unidos a las fuerzas sociales han determinado las lenguas que se hablan en el territorio. Cuando en la primera mitad del siglo XVI Francisco I de Francia apoyó a Jacques Cartier para que explorase el paso del norte hacia los ricos mercados de Asia, el navegante acabó conquistando una tierra, a la que llamó Canadá, en nombre de la corona francesa. Aunque al principio se sucedieron algunos viajes exploratorios, pronto el rey quiso establecer una colonia, y con ello la fé católica y la lengua francesa. Cartier, pero sobre todo Champlain organizó, un poco más tarde y ya bajo las órdenes de Luis XIII y Richelieu, el comercio con la metrópolis desde el actual Quebec determinando el futuro de la ya bautizada como *Nouvelle France*. Al mismo tiempo también hay que reconocer la simultánea presencia inglesa en el territorio, con los que a veces se aliaron para combatir juntos contra las tribus autóctonas (Ferro, 2003:149). Años después, tras la guerra de los siete años⁶², Francia pierde la mayoría de sus territorios en esta zona a favor de Inglaterra. Así, aunque cuando se firmó el tratado de París los

⁶² La guerra de los siete años tuvo lugar de 1756 a 1763 y engloba a una serie de conflictos internacionales que oponen Prusia e Inglaterra contra Francia, Austria, Suecia, España y Alemania para disputarse principalmente territorios del imperio colonial pero también otros territorios continentales europeos (Silesia, en el sur de la actual Polonia). Inglaterra derrota a Francia y se hace con buena parte de sus territorios en América del Norte (Canadá, Luisiana, parte de las Antillas y Senegal) quedando como claramente vencedora en el Tratado de París que dio fin al conflicto (Grand Usuel Larousse, 1997:6713-6714).

más de sesenta mil franceses eran mayoría en la zona, a mediados del siglo XIX y tras los efectos de la dominación inglesa, se convirtieron en minoría de ahí que la supremacía de la lengua inglesa pasara a ser un hecho desde entonces. Sin embargo, a pesar del estatus minoritario del francés, la religión y la lengua les mantuvieron unidos y consiguieron resistir la asimilación a la que en principio estaban destinados. La concentración en un mismo territorio de los francófonos y la falta de una política lingüística de inclusión, permitieron la existencia de un bilingüismo que ha conseguido sobrevivir hasta nuestros días (Schmid, 2001:102).

En 1774 con la ley de Quebec, el gobierno británico reconocía algunos derechos al pueblo francés de Quebec entre los que cabe destacar el uso de la lengua francesa; luego la ley constitucional de 1791 ratificaba este derecho. Más adelante, desde la Confederación en 1867 (por la que Canadá se organiza en provincias) hasta 1950, el francés se mantuvo siempre atado a la religión católica y muy presente debido a la alta natalidad de la población francófona (un tercio de la población canadiense y tres cuartos de la región de Quebec), a las políticas coloniales británicas anteriores que intentaban garantizarse la lealtad a base de ciertas concesiones y al nacionalismo cultivado a través de los años para hacer frente a la amenazante asimilación anglófona ya que no todas las provincias canadienses respetaban ni garantizaban los derechos de los francoparlantes (Brooks, 2003; Brooks, 1996:301-304 en Schmid, 2001:103).

Sin embargo, el uso del inglés fue mayoritario y dominaba los aspectos económicos del país⁶³. A pesar de que en la ley británica de norte América de 1867 (sobre la que se basa la constitución canadiense) se reconocía ya el carácter bilingüe de Canadá, lo cierto es que el estatus del inglés como *lingua franca* siempre fue dominante y si bien es cierto que la ley reconocía el derecho de uso de ambas lenguas en el Parlamento, los tribunales o a nivel personal (Artículo 133), también lo es que la educación y el derecho a ser educado en su lengua materna quedaba en manos de la administración de las provincias⁶⁴ (Sección 93). La revolución tranquila en Quebec hizo que poco a poco los quebequeses se reposicionaran mejorando sus estatus y superando el nacionalismo tradicional por el que les había guiado Duplessis⁶⁵. Así, mediante la modernización a la que se sometió la provincia en los años 60, se encontraban dos medidas que favorecían el uso del francés y con ellas una oportunidad de cambiar la situación diglósica en la que esta lengua se encontraba con respecto al inglés. La primera, el empleo de esta lengua como lengua de trabajo en

⁶³ La élite económica pertenecía al mundo anglófono. Los habitantes quebequeses y francófonos fueron relegados a la agricultura. La rebelión de 1837 por parte de estos últimos intentaba de nuevo luchar contra la asimilación.

⁶⁴ Canadá es una federación formada por 10 provincias y 3 territorios. A lo largo del texto se utilizan las palabras "provincias", "territorios" o "regiones" indistintamente para referirlos.

⁶⁵ Maurice Duplessis fue el primer ministro de la provincia de Quebec desde 1936 a 1939 y luego de 1944 a 1959. Conservador y militante en el partido Unión Nacional, defendía el Quebec agrario y estaba en contra de la industrialización de la región.

todos los sectores de la economía y la segunda el temor a que fuera una lengua en peligro de extinción pues los inmigrantes adoptaban el inglés al integrarse en la sociedad quebequesa (Censo de Canadá, 1983 en Schmid 2001:106-110). La fuerte reacción nacionalista de la región de Quebec en los 60 llevó al gobierno federal a crear la *Royal Commission on bilingualism and biculturalism* y con ella una política lingüística federal hasta entonces inexistente encabezada por Trudeau⁶⁶, para así intentar calmar los ánimos independentistas. Con ella se optó por una política oficial de bilingüismo que conllevó numerosos cambios que procuraban la no asimilación de los quebequeses y la igualdad de esta región y su lengua para con el resto de la nación⁶⁷. Cabe destacar entre ellos la ley de las lenguas oficiales de 1969 por la que se igualaba el estatus de las dos lenguas en cuestión ofreciendo el servicio a todos los ciudadanos del país de ser atendidos en cualquiera de las dos lenguas. De esta forma, Trudeau, apostaba por el principio de personalidad sobre el de territorialidad⁶⁸.

La ley de las lenguas oficiales de 1969 también creó la oficina del Comisionado de las lenguas oficiales a través de la cual se supervisa que la ley se cumpla y presenta informes para el Parlamento. En 1988 el gobierno federal amplió esta ley para mejorar la igualdad de oportunidades de empleo para hablantes del francés, concretar medidas que desarrollaban las premisas de la ley de 1969,... Más adelante, en 2005, enmendó la ley para fortalecer las medidas que conseguirían alcanzar los compromisos adquiridos previamente (Office of the Commissioner of official languages 2003, 2005, 2007 y 2010).

Además, este primer ministro defendió el multiculturalismo a partir de una propuesta de ley (1971) por la que se protegían todas las culturas presentes en la sociedad canadiense (Kobayasky, 1993:205) y que solo se aprobó en 1988. Para muchos el bilingüismo y el multiculturalismo propuestos por Trudeau suponían ideas conflictivas y poco congruentes. A pesar de todo ello, a partir de entonces el nacionalismo quebequés volvió a reforzarse debido una vez más al temor a la asimilación estrechamente relacionado con la fragilidad de la lengua francesa en norte América, a que la lengua elegida por los inmigrantes seguía siendo el inglés, pero también a que la mayor fortaleza económica les hacía fuertes y más independientes del gobierno federal. En 1982, se aprobó la ley constitucional sin el apoyo de Quebec. La Carta de los derechos y libertades incluida en ella defendía el bilingüismo personal y no el territorial con el que esta región no estaba de acuerdo. Promulgada en 1982, *The Charter of Rights and freedoms* no solo reconoce el inglés y el francés como lenguas

⁶⁶ Pierre Trudeau, primer ministro de Canadá de 1968 a 1979 y más delante de 1980 a 1984. Su acción política estuvo dirigida a preservar la unidad nacional.

⁶⁷ Entre estas medidas se incluyeron una nueva bandera, nuevo himno y nuevas monedas.

⁶⁸ McRae (2009:33) describe así ambos principios: *The principle of territoriality means that the rules of language to be applied in a given situation will depend solely on the territory in question; the principle of personality means that the rules will depend on the linguistic status of the person or persons concerned.*

oficiales sino que les concede igual estatus (sección 16). En este documento también se concretan los derechos de uso de la lengua en las instituciones oficiales (secciones 17 a la 22). En la sección 23, se exponen los derechos de las minorías lingüísticas con respecto a la educación y por los que las provincias canadienses deben ofrecer educación en lengua materna a todos los ciudadanos. Aunque sin resolverse aún el tema nacionalista, la ley sobre la claridad del año 2000 como reacción al dictamen del Tribunal Supremo sobre la secesión de Quebec, establece ciertas normas que intentan formular el proceso de negociación bilateral que debe existir si no se quiere faltar a ningún derecho constitucional (Dion, 2004:55).

A diferencia de las políticas estadounidenses que invierten grandes sumas en promover *English only*, las canadienses invierten cantidades significativamente mayores en la promoción del francés. Esta lengua tiene más estatus en Canadá que el español en EE.UU. De hecho en Canadá, ser bilingüe es prestigioso porque gracias a ello se tiene acceso a mejores trabajos (Schmid, 2001:116).

El tratamiento que las lenguas de los indios aborígenes en Canadá merece una especial atención. La falta de consideración de esta cultura en la formación reglada constituye aún hoy fuente de protestas. La ley del multiculturalismo de 1988 asegura a todos igual tratamiento con el fin de respetar la diversidad (artículo 1.e) y este derecho no está tan reconocido como debiera. El informe Hawthorn (1964), la declaración del gobierno canadiense sobre política india (1969, también denominado *White papers*) y la de los indios de Alberta (1970, conocida como los *Red papers*) entre otros, contribuyeron hacia la toma de conciencia sobre la situación de desigualdad de estas comunidades y por ende al avance hacia esa igualdad en la educación promulgada desde la constitución. Todo ello sirvió, si no para alcanzar completamente el objetivo, sí para trabajar conjuntamente y establecer una relación armoniosa entre los aborígenes y el gobierno federal y provincial (Abele *et al.*, 2000:5-9) que se vio consolidada con la Constitución de 1982 y especialmente con la Carta de derechos y libertades (Sección 35.1). A partir de entonces, la implicación de los gobiernos territoriales y provinciales se consolidó y se hizo más explícita.

Así pues Canadá es un país donde además de dos lenguas oficiales, encontramos una fuerte presencia de lenguas autóctonas junto con todas aquellas fruto de la inmigración.

A este respecto, de una población total de 33 millones de habitantes (en 2009), más de 6 son inmigrantes⁶⁹ (casi el 20% de la población) y la gran mayoría se consideran alófonos⁷⁰ (Censo 2006). Para conseguir que el 98% de la población

⁶⁹ La población inmigrante de Canadá constituye un alto porcentaje de la población total siendo los asiáticos los de mayor presencia.

canadiense⁷¹ pueda hablar una de las lenguas oficiales han establecido numerosas medidas. Desde que en los años de la revolución tranquila el francés comienza a ganar importancia en Quebec y con ello crece la insatisfacción de sus habitantes en relación al estatus de esta lengua con respecto al inglés, un grupo de padres del colegio de St. Lambert, en Montreal (1965) apuestan por trabajar hacia la integración del bilingüismo en la educación y de este modo luchar por recuperar un cierto estatus para el francés y la cultura que esta lengua conlleva.

El experimento llevado a cabo en esta escuela consistía en impartir la enseñanza en francés a niños de primaria de lengua materna inglés (Lambert y Tucker, 1972) al principio en inmersión total en francés y con una progresiva incorporación del inglés a la enseñanza reglada. Hasta entonces, todas las experiencias documentadas de bilingüismo en EE.UU. apuntaban a que los bilingües tenían cierto retraso de lo que se dedujeron efectos negativos sobre la inteligencia asociados al bilingüismo. Los defectos metodológicos hicieron que se desestimaran semejantes conclusiones (Baker, 1988:15). Tras el estudio de Peal y Lambert (1962, en Rebuffot, 1993:17) los hallazgos fueron precisamente los opuestos. Los resultados encontrados por estos investigadores sobre los efectos del bilingüismo fueron que los niños bilingües obtenían mejores resultados en tests verbales y no verbales. También intentaron demostrar que el bilingüismo podía tener efectos positivos sobre el desarrollo cognitivo. Estos resultados jugaron un rol decisivo en la concepción y puesta en marcha de los programas de inmersión francesa en Canadá y en el resto del mundo.

El principal objetivo era que el alumnado se convirtiera en bilingüe y bicultural alcanzando el programa escolar correspondiente (Lambert y Tucker, 1972). Años después de consensuar las ventajas y los buenos resultados de esta mítica experiencia, y coincidiendo con un momento histórico (revolución tranquila) el gobierno canadiense propone diferentes tipos de inmersión en la educación bilingüe.

El contexto histórico en el que se enmarca la enseñanza del francés por inmersión está marcado por grandes éxitos políticos, económicos y sociales en Quebec relacionados con la denominada revolución tranquila. Anteriormente a este periodo, las escuelas anglófonas de Quebec atraían a todo el público (anglófono, inmigrante e incluso francófono) lo cual era una amenaza para la lengua y cultura francesa. La reacción ante un sistema educativo que tendía a la asimilación y la baja natalidad

⁷⁰ Según la RAE se considera alófono al que habla una lengua diferente. En Quebec es aquella persona que no tiene como lengua materna ni el inglés ni el francés.

⁷¹ La lengua materna de casi 18 millones de canadienses es inglés, de casi 7 millones es el francés y de 6 millones otras lenguas entre las que caben destacar las lenguas chinas. De entre la población total, 21 millones solo conocen como lengua oficial el inglés, 4 solo el francés y 5 millones ambas lenguas oficiales. Las lenguas más habladas en casa con el inglés con 20 millones, el francés con 6 y más de 3 millones otras lenguas no oficiales. En el trabajo de nuevo predomina el inglés con 14 millones de hablantes, le sigue el francés con 3 millones y el bilingüismo de cualquier tipo o el uso de otras lenguas está poco extendido (Censo 2006).

crean un movimiento reactivo desde el gobierno quebequés que instaure varias comisiones sucesivas (*Parent, Laurendeau-Dunton, Gendron*) encargadas de evaluar el sistema educativo de la región y elaborar propuestas de mejora (creación de un ministerio de educación en 1964, la ley de las lenguas oficiales de 1969 por la que el francés y el inglés se convierten en lenguas oficiales de Canadá, la ley sobre la lengua oficial de Quebec de 1974 por la que el francés se convierte en la única lengua oficial de la provincia y la posterior Carta de la lengua francesa que rechaza el bilingüismo administrativo y convierte al francés en lengua de la justicia y de la administración en contra del bilingüismo federal). Otras medidas al margen de las recomendaciones fueron la ley para promover la lengua francesa de 1969, que favorece la utilización del francés como lengua de trabajo y de negocios sin mucho éxito. Todas estas medidas afectaron no solo a la revalorización de la lengua francesa sino a un sistema educativo a la altura.

Estos programas son de una gran diversidad en función de dos parámetros: la edad de comienzo⁷² y la cantidad de tiempo en inmersión⁷³. En 2003 presenta el plan de acción de las lenguas oficiales (Makarenko, 2007) que sigue apoyando y desarrollando los documentos estructurales precedentes en relación con los derechos lingüísticos, las lenguas minoritarias y la herencia cultural de la que Canadá se enorgullece y que viene siendo el *leit motiv* de las políticas lingüísticas canadienses.

El plan de acción de las lenguas oficiales de 2003 se organiza en tres direcciones: (i) educación, centrándose en la minorías, en seguir implementando la sección 23 de la Carta de derechos y libertades, y seguir promoviendo la instrucción en una L2 y en las dos lenguas oficiales del país; (ii) desarrollo de la comunidad, para que todos puedan participar en el desarrollo de Canadá desde el uso de su propia lengua, disfrutar de sus servicios y del acceso al desarrollo económico; (iii) servicio público ejemplar, orientado a mejorar el uso de ambas lenguas en el trabajo y desde la administración (Gobierno de Canadá, 2003).

El plan de acción al que nos hemos referido parte de algunos datos para establecer las medidas de mejora de las que se esperan resultados en los diez años siguientes (hasta 2013) (2003:17). El gobierno canadiense en este documento y en lo que se refiere a aprendizaje de segundas lenguas parte de que la mitad de los

⁷² Cuando la inmersión comienza en la educación infantil se denomina *early immersion* y en este país es la práctica más extendida; cuando comienza a los 9 años se denomina *delayed* o *middle immersion*; cuando lo hace en la secundaria se habla de *late immersion* (Rebuffot, 1993; Cummins, 1998:34).

⁷³ La inmersión total implica los dos a tres años primeros con el 100% de la enseñanza en la L2, una reducción al 80% durante los tres o cuatro años siguientes para terminar el instituto con el 50% aproximadamente de enseñanza en francés; la inmersión parcial conlleva en cambio un 50% de la enseñanza en francés constante desde la educación infantil a la secundaria (Rebuffot, 1993).

estudiantes de educación primaria está estudiando como L2 el inglés o el francés⁷⁴ (2003:34). En Canadá, la educación es competencia de cada provincia o territorio. Cada cinco años, el gobierno federal establece un memorándum donde se recogen las responsabilidades del gobierno federal, el ministerio de educación y los acuerdos con cada una de las provincias según las características de cada región. Un memorándum⁷⁵ en el que cada territorio basa su plan de acción en el que desarrollan los acuerdos previamente establecidos (que incluye actividades educativas para apoyar a las minorías lingüísticas, la instrucción de la segunda lengua de estudio y la cultura de la otra lengua oficial de la comunidad). A partir de 1993, el gobierno también estableció otro paquete de medidas bilaterales *ad hoc* para cada provincia además de las establecidas en el memorándum. Estas medidas consiguieron reforzar la presencia de la lengua francesa en ciertas regiones. Por otro lado, el departamento de la herencia canadiense (*Department of Canadian Heritage*) también ha establecido dos programas para promover la cooperación federal-provincial-territorial para mejorar el aprendizaje de las lenguas oficiales⁷⁶. Otras medidas, como el *Official languages monitor program* que funcionan desde 1973 al igual que los anteriores, para apoyar al profesorado durante las clases en la otra lengua oficial y ayudarlo a preparar actividades en L2. Aunque el interés por el bilingüismo es muy alto⁷⁷ y aunque a nivel institucional se hayan tomado muchas medidas para apoyarlo, lo cierto es que no hay suficientes fondos para satisfacer la demanda de los canadienses ni para mantener ciertos estándares de calidad⁷⁸ (*Action Plan*, 2003:37) lo cual debilita el bilingüismo real. Consciente de ello, el gobierno hace esfuerzos económicos para poder más servicios y continúa desarrollando nuevas iniciativas para acercarse a los objetivos y necesidades de todos los canadienses (*Action Plan*, 2003:40).

⁷⁴ De esta cantidad (2.6 millones de estudiantes) que constituyen la mitad de esos estudiantes de L2 en primaria, 324.000 lo hacen la modalidad de inmersión en francés (Plan de Acción, 2003:34). En los últimos 30 años el porcentaje de canadienses bilingües ha crecido de un 12% a un 18%. Según el censo (1971-2001) la ratio de bilingües ha aumentado en la misma medida tanto entre francófonos como entre anglófonos.

⁷⁵ Desde 1971, el programa educativo sobre las lenguas oficiales (*Official language in education program*) viene siendo un instrumento clave para la tarea de coordinación entre el gobierno federal y las provincias y territorios pues este documento se encarga de organizar y sentar las bases de la educación y las lenguas minoritarias y del aprendizaje de las segundas lenguas (Plan de Acción, 2003: 36).

⁷⁶ Estos programas del *Department of Canadian Heritage* se enmarcan dentro del *Official language in education program* (que a su vez está incluido en el memorándum) y que promueven los viajes de hablantes de una lengua a provincias donde predomina la otra lengua oficial para que así establezcan lazos con personas de una lengua oficial diferente a la suya.

⁷⁷ Según la encuesta del *Center of research and information on Canada* de 2001, el 86% de los canadienses (y el 82% de los anglófonos) piensan que es importante para sus hijos aprender una segunda lengua. Además, el 75% creen que dicha lengua debería ser el francés, en contraste con el 90% de francófonos que desean el bilingüismo para sus hijos que favorecen el inglés como segunda lengua (*Action Plan*, 2003:35).

⁷⁸ Según la red nacional CPF (*Canadian Parents for French*), la calidad del francés como L2 está amenazada por la falta de materiales adecuados para la enseñanza y aprendizaje y de profesorado cualificado (2001).

Las medidas del Plan de Acción de 2003 (:40) para revitalizar el bilingüismo y conseguir la proporción del 50% de jóvenes entre 15 y 19 años bilingües (objetivo propuesto para 2013 y que actualmente se encuentra en el 24%) pasan por renovar las metodologías de aprendizaje de la L2, mejores materiales, más profesorado y mejor formado, más trabajos de verano, más programas de intercambio, más becas y programas monitorizados, acceso a una educación postobligatoria en L2 y a programas de inmersión de alta calidad.

5.4. Políticas lingüísticas europeas

Según la normativa europea, actualmente son 23 las lenguas oficiales y de trabajo de la Comunidad Europea⁷⁹ y aunque el estatus de todas ellas sea el mismo, en la práctica hay un uso generalizado del inglés y el francés (Quell, 1998:288). Europa es un continente multilingüe, formado por una mayoría de estados monolingües (con grandes salvedades como Bélgica, Luxemburgo, Irlanda, Finlandia,...). Fruto de esta situación nacen unas medidas en forma de políticas lingüísticas presididas por la idea de proteger la diversidad lingüística y hacer que el ciudadano europeo sea capaz de hablar su lengua materna más otras dos lenguas de la Unión (L1+2) (Comisión Europea Multilingüismo, 2010). Existen diversos hitos a través de los cuales se han ido formulando las actuales medidas de fomento de estos objetivos generales.

El programa de trabajo *Educación y formación 2010* dentro del marco de la *Estrategia de Lisboa* sentó por primera vez las bases de una cooperación efectiva en el marco de la educación y la formación entre los países miembros.

La Estrategia de Lisboa fue un acuerdo tomado por el Consejo Europeo en el año 2000 en dicha ciudad y en el que se estableció como objetivo *hacer que la Unión Europea se convierta en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo*. Su propósito era coordinar las políticas de reformas estructurales de la UE y de los estados miembros en pos del crecimiento económico europeo (hasta 2010). Estas medidas quedaron organizadas en tres líneas: económica, social y

⁷⁹ Las lenguas oficiales y de trabajo son: alemán, búlgaro, checo, danés, eslovaco, esloveno, español, estonio, finés, francés, griego, húngaro, inglés, irlandés, italiano, letón, lituano, maltés, neerlandés, polaco, portugués, rumano y sueco. La primera normativa sobre lenguas oficiales data de 1958 con cuatro lenguas (alemán, francés, italiano y neerlandés). Desde entonces y según se incorporaban países a la Unión, ha crecido el número de lenguas. Puesto que hay países que comparten una misma lengua oficial, existen más países que lenguas oficiales (un total de 27). Si bien es posible enviar documentos en cualquier lengua oficial a la Unión Europea y recibir respuesta en esa lengua y aunque existan publicaciones en todas las lenguas de la Unión, por razones de tipo práctico (tiempo y presupuesto, aunque se dedique el 1% del PIB de la UE a este servicio) para la mayoría de los documentos de trabajo se utiliza el inglés, el francés y el alemán (consideradas lenguas de procedimiento), sirviéndose de los servicios de interpretación en cualquier otra lengua según la demanda de los diputados (Comisión Europea Multilingüismo, 2010).

medioambiental que se concretaron en cinco años de iniciativas a nivel nacional y comunitario, que obligaron a una reformulación de las mismas dados los escasos resultados encontrados tras la revisión de 2005 (a mitad del plazo establecido) (Mulas, 2007:231-232). La medida del aprendizaje de las lenguas extranjeras pretende mejorar el capital humano de la Unión.

El programa *Educación y Formación 2010* desarrollado durante el Congreso europeo de Barcelona de 2002 por el Consejo y la Comisión tenía como objetivos mejorar la calidad de los sistemas de educación y formación de los estados miembros, facilitar el acceso a todos a la educación y la formación y abrir la educación y la formación al mundo. En este programa de trabajo se concretan unos objetivos específicos (entre los que cabe resaltar la mejora de la formación del profesorado, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y hacer un aprendizaje más atractivo entre otros), unos puntos clave para la consecución de los objetivos específicos, unos indicadores para medir los progresos logrados y un calendario de puesta en práctica (Diario oficial, 142). Así, por primera vez se sienta un marco sólido para la cooperación basado en objetivos comunes con el propósito de mejorar los sistemas nacionales de educación y formación mediante la creación de instrumentos complementarios a escala de la EU, el aprendizaje mutuo y el intercambio de buenas prácticas a través del método abierto de coordinación.

El apoyo a esta acción en el Consejo Europeo de Barcelona⁸⁰ (2002) y los buenos resultados de los procesos de Copenhague⁸¹ y Bolonia⁸², contribuyeron a que el Consejo de Europa emitiese unas conclusiones que facilitarían la consecución de los objetivos claves establecidos, prestando especial interés al aprendizaje de lenguas. En 2009, tras las recomendaciones de la Comisión de las Comunidades Europeas (2008)⁸³, el Parlamento aprobó una resolución que permitiría crear más y mejores oportunidades de aprender otras lenguas entre otras medidas que repercutirán en la consecución de los objetivos previamente establecidos.

⁸⁰ El Consejo Europeo de Barcelona (marzo de 2002) establece entre las conclusiones de la presidencia del mismo en materia de educación, el objetivo de hacer que sus sistemas educativos sean una referencia de calidad mundial para 2010. En esta línea, acoge el "Programa de trabajo para 2010" y asume que está inspirado en tres pilares: la mejora de la calidad, la facilitación del acceso universal y la apertura a una dimensión mundial. Además solicita otras acciones como *mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana (...)* (2002:19).

⁸¹ Nueve meses después del Consejo Europeo de Barcelona se creyó conveniente otra reunión para reforzar las medidas tomadas en Barcelona y tuvo lugar el proceso de Copenhague (Noviembre 2002), centrado en la educación y formación profesional como medida para promover la inclusión social, cohesión, movilidad, empleabilidad y competitividad.

⁸² El proceso de Bolonia crea un espacio de educación superior común a todos los miembros de la Unión.

⁸³ La Comisión aconseja al Parlamento, al Consejo y al Comité de las regiones tras estudiar los acuerdos previos, estudiar informes de expertos, trabajar con los diferentes estados una serie de medidas para respaldar la diversidad identitaria europea.

Estas son las últimas directrices en materia de políticas lingüísticas en Europa. Sin embargo, y como se ha hecho en otros casos, para comprender las políticas lingüísticas de una región es necesaria la mirada histórica. Sólo desde una buena comprensión del contexto europeo en el que éstas se han desarrollado, se podrá hacer un mejor acercamiento.

Cuando en 1945, tras los dos fatales desastres mundiales, una parte significativa de la comunidad internacional, unida por el ideal común de que nunca más la humanidad repitiese semejantes barbaries, firma la Carta de las Naciones Unidas y resuelve entre otras cosas *promover el progreso social de los pueblos*⁸⁴, se sientan los precedentes que con el tiempo nos han llevado a crear toda una estructura sobre la base de los derechos humanos y el respeto a las diferencias que nos está permitiendo desarrollar políticas adaptadas a estos ideales.

Con el propósito de crear las condiciones de estabilidad y bienestar necesarias para las relaciones pacíficas y amistosas para las naciones, basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos, se promoverán (como se hace constar en el artículo 53, apartado "a"), niveles de vida más elevados, trabajo permanente para todos y condiciones de progreso y desarrollo económico y social.

La Carta de las Naciones Unidas fue el punto de partida que fijó las guías de las políticas sociales (entre otras) y con ellas las políticas que están en la base de las políticas lingüísticas desde entonces hasta nuestros días.

Más adelante, inspirados por estos acontecimientos, y *resueltos a sentar las bases de una unión cada vez más estrecha entre los pueblos europeos* se firma el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea⁸⁵. Esta Carta Magna se ha ido

⁸⁴ La Carta de las Naciones Unidas se firmó en 1945. En su preámbulo cabe destacar la voluntad de unir esfuerzos para *promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad* y a *emplear un mecanismo internacional para promover el progreso económico y social de todos los pueblos* entre otras finalidades.

⁸⁵ En 1950, Robert Schuman (ministro francés) propuso que las producciones de carbón y acero estuvieran bajo una autoridad común para hacer frente a las dos potencias mundiales del momento (EE.UU y U.R.S.S). Seis países estuvieron de acuerdo (RF de Alemania, Italia, Bélgica, Países Bajos Luxemburgo y Francia) y firmaron en 1951 el Tratado de París por el que se creó la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA). Estos mismos países firmaron en 1957 el Tratado de Roma por el que constituyen la Comunidad Económica Europea (CEE, para garantizar la libre circulación de mercancías, personas, servicios y capitales) y la Comunidad Europea de la Energía Atómica (EURATOM, para desarrollar en común y con fines pacíficos la energía nuclear). El Tratado constitutivo de la Unión Europea se firmó en 1957. En él, los estados miembros fundadores *decididos a asegurar, mediante una acción común, el progreso económico y social [...] eliminando las barreras que dividen Europa, fijan como fin esencial de sus esfuerzos la constante mejora de las condiciones de vida y de trabajo de sus pueblos* a la vez que deciden *promover el desarrollo del nivel de conocimiento más elevado posible para sus pueblos mediante un amplio acceso a la educación*. Desde entonces se siguió trabajando hacia una mayor integración. En 1992 los países de la CEE firmaron el Tratado de Maastrich y la Comunidad

desarrollando desde 1957 a través de toda una diversidad de organismos como el Consejo de Europa, la Comisión o el Parlamento y concretando por cada uno de los ministerios nacionales de cada país que se han ido incorporando al Espacio Europeo.

Todos los esfuerzos de unión y homogenización irían destinados solo a aquellos aspectos que ganarían en sinergia como por ejemplo la disolución de las fronteras con el Acuerdo de Schengen en 1995 o la implantación del euro como moneda única en 1999.

La intención de mantener la riqueza cultural en consonancia con el espíritu de unión también queda reflejada en el texto constitutivo. En el Título XI sobre política social y educación del Tratado (capítulo 3) se defiende la intención de contribuir al *desarrollo de una educación de calidad* respetando los contenidos, la organización de los sistemas educativos así como su diversidad cultural y lingüística.

La Europa del tratado ha considerado esta riqueza como un patrimonio cultural común que cada estado tiene el deber de preservar. De hecho, como hacen constar *la acción de la Comunidad se encaminará a desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y la difusión de las lenguas de los estados miembros y favorecer la movilidad de estudiantes y profesores (...)*.

Sin embargo, no fue hasta los 70 que los estados miembros de la CEE establecieron una cooperación en materia educativa. La idea primigenia era aumentar las oportunidades para la formación cultural y vocacional de los ciudadanos sobre otros países, desarrollar un intercambio de información sistemático, establecer contactos internacionales que fomentaran los intercambios escolares y la libertad de movimiento de profesores,...

Los programas en materia educativa que se diseñaron a final de los 80 mantuvieron su actividad en este mismo sentido con el interés de mejorar la comprensión entre europeos a unos niveles que implican conocimiento de Europa pero también afecto (establecimiento de relaciones, actitudes y experiencias). Así, la contribución a la educación desde las instancias europeas pasa por estimular la cooperación entre Estados Miembros, apoyar y complementar las políticas educativas propias y la diversidad lingüística y cultural.

En este nuevo contexto del Mercado Común, la educación tiene entre sus objetivos la preparación de los jóvenes para ejercer sus responsabilidades en el área social y económica y es en este sentido en el que la educación debe ser vista: el de ser

Europea pasó a ser la Unión Europea y sus objetivos quedan resumidos en una unión económica y monetaria (UEM), la política exterior y de seguridad común, la cooperación en materia de política interior y justicia, y la ciudadanía europea. En 1997 el Tratado de Amsterdam refuerza las competencias del Parlamento y en 1999 nació el euro. Hasta 2005 hubo cinco ampliaciones territoriales.

un factor decisivo de ajuste de los procesos educativos al nuevo entorno económico, social y cultural. De hecho, la mejora de la competencia lingüística, la comprensión mutua e incluso la habilidad de trabajar con gente de otras nacionalidades se encuentra entre los factores más importantes que pueden ayudar a los jóvenes a integrarse en sociedad y aceptar más fácilmente sus responsabilidades como ciudadanos europeos.

Los objetivos generales de la dimensión educativa europea van en la dirección de la igualdad de oportunidades, aportar a los jóvenes el sentido de sus responsabilidades en una sociedad interdependientes, desarrollar en los alumnos la autonomía y el pensamiento crítico que les permita participar y adaptarse a las innovaciones, así como el deseo de participar en una formación continua durante toda su vida; y por último dar a los alumnos la formación adecuada que les facilite la transición a la vida laboral y que les permita dominar el cambio tecnológico.

En 1971 con el proyecto de lenguas modernas se comenzó el diseño de un currículo común para los países participantes en la Unión Europea. La idea de partida era el enfoque nocional-funcional o comunicativo. En 1975 se publicó el *Threshold Level* que consistía en una serie de especificaciones para todas las lenguas que establecía el nivel mínimo de inteligibilidad comunicativa en el uso de una lengua extranjera.

Desde entonces hasta 1981 todos los países del Oeste europeo implementaron programas de enseñanza-aprendizaje de idiomas con el objetivo específico de hacer que los alumnos pudieran participar de forma eficiente en situaciones de comunicación interpersonal de la vida diaria.

En los 70 también se establece el *Centro europeo de lenguas modernas* en Graz que tiene la tarea de implementar la política lingüística e innovar en el campo de la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Con la ratificación del Tratado de Maastricht en 1992 se incluye a través de los artículos 126 y 127 algunos aspectos a la dimensión educativa europea:

- La promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras pasa por el fomento de la movilidad de alumnos y profesores y la promoción entre las instituciones educativas de los diferentes países que reconozcan los programas de estudio.
- El intercambio de información y experiencia de problemas comunes entre los sistemas educativos de los Estados Miembros.
- La promoción de programas de intercambio para estudiantes y el fomento del acceso a la educación para los trabajadores.

Desde 1996 el *Programa Sócrates* se ha encargado del desarrollo de estas medidas. En 1995 el Consejo⁸⁶ y el Parlamento⁸⁷ aprobaron el programa por iniciativa de la Comisión⁸⁸ y este primer plan luego evolucionaría hacia el programa Sócrates II en el año 2000 y más tarde en el *Lifelong Learning Program* en 2007 constituyendo la primera gran medida en materia de políticas lingüísticas del Espacio Europeo.

El programa Sócrates es un programa europeo educativo (iniciativa de la Comisión en 1994) y fomenta la cooperación europea en todos los ámbitos de la educación (movilidad, proyectos comunes, creación de redes de difusión de ideas y de buenas prácticas, realización de estudios y análisis comparativos,...). En el año 2000 es sustituido por el Sócrates II y desde 2007 hasta 2013 es el *Lifelong learning program* (con cuatro acciones: la *Comenius* para las escuelas, la *Erasmus* para la educación superior, la *Leonardo da Vinci* para la formación profesional y la *Grundtvig* para la educación de adultos). Entre sus principales objetivos estaban y aún hoy perduran los siguientes:

- *Fortalecer la dimensión europea de la educación a todos los niveles*
- *Mejorar el conocimiento de las lenguas europeas*
- *Promover la cooperación y la movilidad a través de la educación*
- *Alentar la innovación en la educación*
- *Promover la igualdad de oportunidades en todos los sectores de la educación*

Sócrates y Sócrates II (2000-2006) están compuesto de ocho iniciativas: Comenius (para la educación primaria), Erasmus (para la secundaria), Grundtvig (educación de adultos), Lingua (enseñanza-aprendizaje de lenguas europeas), Minerva (información y comunicación de tecnologías en educación), Observación e innovación (temas relacionados con los sistemas educativos y políticas educativas), Acciones Conjuntas y Medidas de Acompañamiento.

El importante papel de las lenguas en todo este movimiento reside en la idea de que cada europeo sea capaz de hablar dos lenguas comunitarias más la materna y la manera de alcanzar esto se concentra en el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas por un lado, en el modelo AICLE por otro y en el Portfolio Europeo de las lenguas que ya se han presentado anteriormente.

⁸⁶ La Unión Europea cuenta con cinco instituciones principales: el Parlamento, la Comisión, el Consejo de la Unión Europea, el Tribunal de Justicia y el Tribunal de Cuentas. El Consejo es su principal órgano legislativo y tiene la función de coordinar las políticas económicas y las relaciones exteriores.

⁸⁷ El Parlamento compuesto por representantes de cada estado tienen la función de examinar y opinar sobre las propuestas de la Comisión y el Consejo, ejercer el poder de control sobre la Comisión europea y compartir el poder presupuestario con el Consejo.

⁸⁸ La Comisión es el órgano ejecutivo de la unión y tiene tres competencias principales: la iniciativa de la política comunitaria, el control de la aplicación del derecho comunitario y el poder de negociación internacional.

La alta tasa de participación y de aceptación de estos y el creciente interés por disfrutar de ellos muestra que el camino andado está dando los frutos esperados. Cada vez es más fácil estudiar en el extranjero y que se reconozcan dichos estudios, cada vez es más natural desplazarse por Europa y pronto, si no ya, hacerlo será una práctica asumida y practicada por todos y todas los europeos y europeas.

Aquellos ideales de movilidad, de enriquecimiento cultural y de solidaridad y respeto a la diferencia son hoy ya una realidad en vías de expansión y perfeccionamiento.

El siguiente gran paso de esta Europa del plurilingüismo se da con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER). Propuesta su elaboración en un congreso en Suiza en 1991 y desarrollado por el Consejo de Europa, sale a la luz en 2001 y con él se pretende ofrecer un modelo común para medir los niveles de comprensión y expresión orales y escritas de una lengua extranjera. Pero el Marco va mucho más allá. Unifica *directrices para el aprendizaje y enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo*. Además *analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras*. Pero quizás lo que resulta más interesante es que el Marco es una herramienta que fomenta la reflexión sobre cualquier aspecto de las lenguas. Otro aspecto remarcable de todo lo que representa el Marco es sin duda su preocupación por *mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos que usamos distintas lenguas y tenemos distintos orígenes culturales*. Esta negativa a dejarse vencer por la comodidad de una lengua franca como el inglés hace que las políticas europeas promuevan el aprendizaje de todas las lenguas de la unión, sin olvidar las menos extendidas por supuesto.

Durante el Año Europeo de las lenguas en 2001⁸⁹ el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España hace un esfuerzo por divulgar el MCERL. De esta forma España participa de las recomendaciones que el Consejo de Europa hace en materia de plurilingüismo y que el Marco desarrolla.

Europa también ha establecido medidas para evaluar la competencia lingüística que se va alcanzando a través de sus acciones. La primera de ellas, la *Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas*. En 2002 el Consejo de Europa propone nuevos retos ante los que es difícil organizar una acción adecuada debido a la falta de datos sobre el

⁸⁹ El año europeo de las lenguas se celebró en 2001. Su objetivo general era promover entre los ciudadanos europeos el aprendizaje de varias lenguas extranjeras mediante la sensibilización y la educación. Los objetivos específicos recogían entre otros el fomento del plurilingüismo, difundir las ventajas del conocimiento de idiomas, el fomento de la adquisición de competencias lingüísticas en educación infantil y primaria, recoger y difundir información sobre el aprendizaje de lenguas,... A este respecto, algunas de las acciones propuestas fueron la producción de material informativo sobre las técnicas eficaces de enseñanza y aprendizaje de idiomas, encuestas y estudios,...

estado de la cuestión. Como respuesta a esta carencia se organiza la ESLC (*European Survey on Language Competences*) que recoge la información que permite conocer las competencias actuales del alumnado y su progreso a partir de las cuales los diferentes Estados podrán desarrollar las políticas lingüísticas más adecuadas.

Otra de ellas, la *Red Eurídice* que ofrece información y análisis de los sistemas educativos europeos y sus políticas con la misma intención de influir en la toma de decisiones educativas de cada país. El *Eurobarómetro* es otro de los mecanismos activados. Lo constituyen una serie de encuestas que se aplican periódicamente y recogen la opinión pública sobre una variedad de temas relacionados con la Unión Europea. Entre los proyectos realizados destacan dos sobre destrezas lingüísticas y actitudes hacia la lengua en 2001 y 2006. Por último *ALTE*, la Asociación de Examinadores de Lenguas de Europa con gran implicación en la calidad de los procesos evaluadores de todos sus miembros, en el establecimiento de estándares comunes y en el reconocimiento de certificados en Europa.

Uno de los principios a destacar por El Consejo de Ministros Europeo en su recomendación R (82) 18 es que *solo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.*

Desde Europa se animó a los diferentes estados miembros a tomar medidas que en el caso de España han generado los distintos planes de plurilingüismo de cada una de las Comunidades Autónomas que tienen competencias en educación.

El modelo implementado en Andalucía es pionero en España. En 1998 la Junta de esta Comunidad firma un protocolo con el Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Francesa por el cual se implantarían de forma experimental una serie de secciones bilingües en la enseñanza primaria y secundaria. Durante seis años de andadura se recogieron resultados muy positivos de un sistema para la mejora de la calidad de la enseñanza de idiomas que promovía la enseñanza *en* francés y no solo *de* francés.

Casi paralelamente pero solo a partir del año 2000 se firmó un acuerdo con el Instituto Goethe de Alemania para ampliar estas secciones al alemán.

Como se ha mencionado anteriormente, los buenos resultados cosechados derivaron en un Plan de Fomento del Plurilingüismo para Andalucía que acercaría las ventajas de las secciones bilingües a los centros que lo solicitaran.

Esta normalización de lo que hasta ahora venía siendo un plan experimental llegó en 2005 y desde entonces hay más de 500 centros que se benefician del enfoque AICLE promovido junto con otras buenas prácticas en estos centros.

En 2007 se realizó una consulta pública para recabar las opiniones y expectativas de los ciudadanos europeos sobre la política lingüística (Comisión europea, 2008) a partir de la cual la Comisión estableció una serie de medidas en la línea de la promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras, la diversidad lingüística e intentando responder de manera eficaz a las necesidades de los ciudadanos.

La Consulta sobre Multilingüismo de 2007 tuvo una respuesta de 2419 encuestas completadas de forma voluntaria a partir de la difusión en anuncios en prensa, en el sitio web *Europa*, a través de conferencias y notificaciones expresas a entidades interesadas en el tema. Las 16 preguntas de las que constaba el cuestionario recogían información sobre seis ámbitos relacionados con el multilingüismo. La Comisión elaboró una comunicación a partir de estos datos entre los que caben destacar los siguientes:

- *Más del 96 % de quienes respondieron están de acuerdo en que la diversidad lingüística de la UE exige una especial atención de los políticos europeos y que las competencias lingüísticas son importantes tanto para su vida cotidiana como para su actividad profesional.*
- *Según quienes respondieron, los factores más importantes para tener éxito en el aprendizaje de idiomas son un inicio temprano y una experiencia directa del país cuya lengua se va a aprender.*
- *La mayoría de las personas opina que la diversidad lingüística de la UE es una baza que debe salvaguardarse y desea que se la sitúe en un contexto que vaya más allá de los aspectos económicos y funcionales, y que reconozca las identidades y culturas que representan las lenguas.*
- *La mayoría opina que los emigrantes deben conservar su idioma original y tratar su identidad cultural y lingüística como una base necesaria para integrarse en una comunidad lingüística y cultural distinta de la suya.*
- *La mayoría de las personas consideran que el coste de trabajar en veintitrés lengua oficiales está justificado e incluso que debería aumentarse.*

Posteriormente se organizó una reunión (audición pública) en la que participaron 167 expertos en Bruselas en 2008 para discutir estos datos. Las conclusiones de estos y de la consulta pública previa constituyeron el material sobre el que la Comisión redactó su comunicación.

En cualquier caso, múltiples son los informes⁹⁰ y medidas que hacen que las políticas lingüísticas europeas sean unánimes y favorezcan el respeto a la diversidad lingüística y cultural⁹¹ y que constituyen una característica definitoria de estas.

5.4.1. El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas

Aunque ya se ha presentado anteriormente, el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas merece ser tratado más en profundidad. Este documento es el resultado de más de veinte años de investigación y es exactamente lo que su nombre dice: un marco de referencia. Proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, pautas para currículos, exámenes, libros de texto,... en Europa. Describe de manera comprensiva lo que los alumnos de lenguas extranjeras tienen que aprender para usar la lengua en la comunicación y el conocimiento y las destrezas que tienen que desarrollar para hacerlo de manera efectiva sin olvidar el contexto cultural en el que se encuentran las lenguas. El marco también define los niveles de competencia que permiten medir el progreso de los alumnos. Se trata de unos criterios objetivos que describen la competencia lingüística y que facilitará el reconocimiento mutuo de las calificaciones en los diferentes contextos de aprendizaje y que sin duda fomentará la movilidad europea.

El marco también intenta superar las barreras en la comunicación entre profesionales en el campo de las lenguas modernas pertenecientes a diferentes países y proporciona los medios para reflejar las prácticas propias con la intención de coordinar esfuerzos. Proporcionando una base común para explicitar la descripción de objetivos, contenidos y métodos, el marco aumenta la transparencia en los cursos, programas y calificaciones, promoviendo la cooperación internacional.

Sin embargo, el hecho de que constituya un marco coherente, transparente e integral no implica que sea una imposición de un sistema único y uniforme. Muy al contrario, el MCERL debe ser abierto y flexible para que pueda ser aplicado a cada situación y en ningún caso dogmático.

Los objetivos y usos del marco están relacionados con la planificación de programas de aprendizaje en lenguas, con la certificación y con el aprendizaje autodirigido.

Propone seis niveles de competencia en lengua extranjera. Tal y como ya se ha avanzado en epígrafes previos, además del A1 y A2, B1 y B2, C1 y C2, también incluye tres niveles intermedios: A2+, B1+ y B2+. Estos están basados en la investigación

⁹⁰ Para ver la lista detallada de informes, estudios y encuestas que avalan el espíritu europeo del respeto a la diversidad cultural y lingüística, consultar http://ec.europa.eu/education/languages/library/doc3413_en.htm

⁹¹ En el artículo 22 de la Carta de los Derechos fundamentales de la Unión Europea se afirma que *la Unión respeta la diversidad cultural, religiosa y lingüística.*

empírica y en una consulta amplia que hace posible comparar exámenes más allá de la lengua en cuestión y de los países examinadores. También permite el reconocimiento de las calificaciones entre países facilitando así la movilidad.

Las escalas de competencias del marco se acompañan con un análisis detallado de los contextos comunicativos, los temas, tareas y propósitos así como de la descripción de competencias graduadas. Así, este documento no presenta soluciones ya definidas sino que siempre debe ser adaptado al contexto al que se apliquen.

Tras la cita en Barcelona del Consejo de Europa en 2002, la Comisión Europea desarrolló una encuesta que pretendía medir la competencia de los alumnos al final de la educación obligatoria con el objetivo de establecer un indicador de competencia lingüística europeo.

El MCERL promueve un enfoque orientado a la acción pues parte de que tanto los usuarios como los alumnos son agentes sociales que tienen unas tareas que acometer en unas circunstancias concretas.

5.4.2. El Portfolio Europeo de las lenguas

En el contexto de la promoción del plurilingüismo y la potenciación de la motivación y el apoyo de un aprendizaje más eficiente de las lenguas a lo largo de toda la vida, el Consejo de Europa suma una herramienta que, como complemento del MCERL, permite describir la historia lingüística y cultural de cada persona favoreciéndole su autoevaluación: el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL), continuándose con posterioridad en la versión electrónica, e-PEL (López, 2011:20). A través de este documento el aprendiz puede reflexionar sobre su propio aprendizaje, definir sus competencias lingüísticas (haciendo uso de unos criterios comunes previamente reconocidos en todos los países europeos a través del MCERL) y completar los tradicionales certificados escolares. En cuanto a estas funciones una es de índole formativa y pedagógica y consiste en ayudar al titular para que sus procesos de aprendizaje de idiomas sean más efectivos. La otra es informativa, de comunicación y acreditación de la competencia lingüística.

El Portfolio se define como un documento personal en el que los que aprenden o han aprendido una lengua (ya sea en la escuela o dentro de ella) pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas.

Se entiende que el PEL y el e-PEL pretenden contribuir al mejor entendimiento entre los ciudadanos europeos y a la movilidad de los mismos dentro de UE por medio de la creación de un instrumento que registre y valore el aprendizaje a lo largo de toda la vida (*ibídem*).

Así, el PEL tiene como objetivos:

- Proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo.
- Facilitar la movilidad de los ciudadanos así como el intercambio de ideas.
- Desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes
- Promover el plurilingüismo

Y asume los siguientes logros: (i) la promoción de un alumnado responsable y autónomo; (ii) el aprendizaje para toda la vida; (iii) la definición clara y transparente de niveles por destrezas en conexión con la interacción oral y escrita; (iv) y el reconocimiento de certificaciones relacionado con el desarrollo de competencias.

Con este instrumento se trata de hacer participar al alumnado en la construcción de su propio saber. El PEL facilita la toma de conciencia sobre su aprendizaje y al hacerlo fomenta la implicación del alumno y la responsabilidad en el proceso.

La organización del trabajo en torno al portfolio se organiza en los tres documentos que lo componen: el pasaporte, la biografía y el dossier.

En el primero se refleja lo que la persona sabe hacer en las distintas lenguas con las que tiene contacto. Plantea un cuadro de autoevaluación que describe las competencias por destrezas (hablar, leer, escuchar y escribir). Tras la reflexión, la persona debe autoevaluarse. También debe incluir los diplomas y cursos que ha hecho relacionados con las lenguas.

En la biografía el titular describe las experiencias que ha tenido con cada una de esas lenguas con las que se relaciona. Su diseño pretende servirle de guía para su planificación y la evaluación de su progreso.

Por último el dossier donde se incluyen muestras de trabajos personales que ilustren las capacidades y conocimientos lingüísticos.

De modo que, a partir de las evidencias que se registran en cada uno de los tres componentes del instrumento se puede disponer de una imagen en desarrollo acerca de como una persona ha ido progresando en su aprendizaje lingüístico y cultural. Estas evidencias pueden contextualizarse tanto en el aprendizaje de ámbito lingüístico como del no lingüístico

Se ha concebido para que los alumnos, en el contexto educativo, vayan incluyendo información sobre los procesos de los estudiantes y sus reflexiones,

recogidos con el objetivo de proveer información sobre la mejora a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando tanto la autoevaluación del alumno como la evaluación continua realizada por el profesor. Asimismo, puede también servir como instrumento de evaluación sumativa, ya que con dichas muestras es posible efectuar una evaluación final de tal proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de valorar algunas de tales muestras. Así pues, como herramienta de evaluación, puede cumplir, como señala el Consejo de Europa, dos funciones:

- la acreditativa, en tanto que sirve como muestrario hacia el exterior para ser evaluado,
- la formativa, pues permite tanto al estudiante tomar conciencia de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de 2001 Año de las Lenguas, se difunde ampliamente siguiendo las indicaciones del MCERL. Desde entonces, se pretende que el PEL contribuya a la movilidad de los ciudadanos en Europa, a potenciar plurilingüismo en Europa, facilitar la acreditación de niveles de competencia en distintas lenguas y desarrollar prácticas de autonomía en el aprendizaje.

Con la intención de desarrollar la conciencia de aprendizaje en el usuario del portfolio antes referida, se establecen sus funciones pedagógicas en las siguientes:

- Fomento de un aprendizaje y enseñanzas reflexivos, con la consiguiente toma de conciencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la autonomía.
- Clarificación de los objetivos de aprendizaje así como identificación de las competencias dominadas y que se esperan sean dominadas, tanto para el estudiante como a nivel institucional, pues se busca, al igual que el MCER, la transparencia y coherencia, con la creación de un lenguaje común entre los docentes europeos.
- Fomento del trabajo cooperativo. Pese a ser un documento individual está enfocado al trabajo cooperativo entre iguales, lo que supone también potenciar la autonomía en el aprendizaje.
- Potenciación de la autoevaluación, lo que implica, una vez más, mayor responsabilidad del alumno por su propio aprendizaje y, por tanto, mayor autonomía.

En el aula de segundas lenguas, el PEL constituye un instrumento reflexivo potente para incrementar la conciencia metalingüística del aprendiente, para fomentar su responsabilidad, a través de la autoevaluación, o para facilitar procesos más transparentes de enseñanza-aprendizaje.

5.5. La enseñanza de las lenguas en España y Andalucía

El aprendizaje de las lenguas extranjeras en España durante el siglo XX ha estado limitado a bachillerato (a partir de los 12 años), al idioma francés y a una normativa deficiente que no ha hecho factible la adquisición de la competencia comunicativa en el alumnado y que no mejoró a pesar de las reformas educativas.

Con la Constitución de 1978 y la autonomía de las Comunidades, algunas comenzaron a regular programas de anticipación lingüística y de bilingüismo, en especial aquellas Comunidades con lengua propia además del español.

Antes de la implantación de la LOGSE, Andalucía fortaleció la presencia de las lenguas extranjeras y a partir de 1990 se siguieron implementando medidas que aumentaban el número de horas dedicadas a las lenguas extranjeras, la incorporación de segundas lenguas extranjeras a la educación secundaria, las Escuelas Oficiales de Idiomas y la firma de protocolos de colaboración con Francia (1998) y Alemania (2000) para crear secciones bilingües experimentales entre las que se encuentran las que son objeto de esta investigación y a cuya historia ya se ha referido en anteriores epígrafes.

En marzo de 2005, con la experiencia acumulada de estas secciones bilingües experimentales, se aprobó el *Plan de Fomento del Plurilingüismo* andaluz que pretendía poner en práctica medidas en consonancia con las políticas lingüísticas promovidas por Europa y las estrategias de Lisboa para la década 2000-2010. La misión de estas era *responder a los desafíos que se derivan de la movilidad de los ciudadanos y las ciudadanas y del incremento de una mayor cooperación internacional en materia de educación, cultura, ciencias, comercio e industria* (2005:14).

Así, la valoración positiva de los siete años de experimentación previos a la implantación del plan fueron claves en el diseño del plan así como la convicción de que la competencia comunicativa plurilingüe era fundamental para el desarrollo económico andaluz (Jaímez y López, 2010:78).

5.5.1. El desarrollo del bilingüismo en Andalucía

El punto de partida del fomento del plurilingüismo en Andalucía lo constituyeron las secciones bilingües franco-españolas en 1998 y las germano-españolas en 2000.

Los objetivos de estas en aquellos comienzos se reducían a

- *usar las lenguas maternas y no maternas en la enseñanza de las materias del currículo;*
- *ampliar el número de horas dedicadas a los idiomas;*

- *fomentar la pluralidad lingüística y cultural en los centros* (Madrid, 2011:10).

En aquel momento, la introducción del plurilingüismo en el sistema educativo tenía implicaciones importantes como recuerda este autor. Entre ellas la concienciación de la comunidad educativa de la utilidad de este para la movilidad en Europa así como la necesidad de adaptar los planes de estudio por un lado y de una formación intercultural y metodológica de la enseñanza de las lenguas extranjeras para el profesorado implicado con otras áreas no lingüísticas (*ibidem*:7).

Había que definir los objetivos que se pretendía conseguir, seleccionar los centros y el profesorado, la modalidad de bilingüismo/plurilingüismo educativo que se necesitaba implantar así como los métodos de enseñanza y el tipo de materiales más apropiados. Todo ello implicaba una diversificación de las funciones y responsabilidades del profesorado puesto que había una manifiesta necesidad de integrar elementos curriculares que tradicionalmente habían permanecido muy compartimentalizados.

En cuanto a las secciones bilingües francófonas, estas existen en Italia, Alemania, Finlandia, en todos los países de Europa central y oriental, así como en Oriente Medio y en Turquía. África y sobre todo África del Norte, utiliza igualmente y parcialmente la lengua francesa como lengua de aprendizaje. En Norteamérica, y particularmente en Canadá, estas secciones bilingües también son numerosas (Embajada de Francia, 2012).

Francia apoyó mediante la firma de un protocolo la implantación de estas en España comenzando en septiembre de 1998 en Andalucía en los centros públicos, con la apertura de secciones bilingües en primaria y secundaria en Málaga y en Sevilla. Luego en el curso escolar 1999-2000, mientras que Andalucía (Sevilla y Cádiz) ampliaban la red de centros experimentales, Aragón y Galicia abrían respectivamente ocho y dos clases bilingües. A comienzos del curso 2000-2001, cuando la Comunidad autónoma de Murcia arrancaba a su vez este programa bilingüe en tres centros de secundaria, Andalucía y Galicia lo extendían a nuevas provincias. La Comunidad autónoma de Castilla y León implantaba 10 secciones bilingües en 2001. Cantabria y Castilla La Mancha pusieron respectivamente en marcha 10 secciones en primaria y 4 en secundaria, en septiembre del 2002. Hoy día, 99 centros públicos de enseñanza primaria y secundaria españoles tienen secciones bilingües (20 en Andalucía, 9 en Aragón, 2 en Asturias, 3 en Baleares, 6 en Cantabria, 20 en Castilla la Mancha, 9 en Castilla y León, 4 en Extremadura, 9 en Galicia, y 17 en Murcia) que acogen a 9276 alumnos.

El proceso que precedió a la apertura de clases bilingües en estas Comunidades autónomas comprendí las etapas siguientes:

- *La invitación a Francia de los responsables educativos. El programa comprendía entrevistas con las autoridades académicas y visitas de centros, con el fin de que los invitados puedan apreciar el funcionamiento de las secciones europeas y esbozar las directrices de una cooperación con sus interlocutores (partenariado Académie-Consejería de Educación).*
- *La decisión de la Consejería de Educación de crear secciones bilingües.*
- *La fase de implantación que comprendía la elección de los centros y la organización de una formación inicial específica sobre el terreno, destinada a los futuros profesores de L2 y ANL. Este último podría presentar el programa a los padres de alumnos y a las comunidades educativas de los centros relacionados, lo que es muy importante para que el proyecto fuera bien comprendido y aceptado.*
- *El seguimiento y la evaluación del programa por los profesores y por las autoridades educativas (Embajada de Francia, 2012).*

Tras sucesivos años de ampliación del número de secciones experimentales, en noviembre de 2004 la Junta de Andalucía lanzó el programa de bilingüismo y plurilingüismo que se aprobó en marzo de 2005 consolidando así su compromiso con el reto de afrontar los cambios tecnológicos, sociales y económicos de las últimas décadas (Madrid, 2011:7).

5.5.2. *El Plan de Fomento del Plurilingüismo*

El Plan de Fomento del Plurilingüismo es un proyecto inspirado en las concepciones de bilingüismo de Siguán y Mackey⁹², en los beneficios de la educación bilingüe que compendia Duverger⁹³, en el umbral de fonética y la importancia del léxico⁹⁴ en la competencia comunicativa de Hagège y el principio de Ronjat⁹⁵.

El documento organiza las 72 medidas propuestas en cinco acciones o programas: centros bilingües, escuelas oficiales de idiomas, plurilingüismo y profesorado, plurilingüismo y sociedad y plurilingüismo e interculturalidad. Con ellas aspira a lograr:

- *La mejora de la competencia en lengua española entre la población andaluza*

⁹² Referido al uso de la L1 y la L2 en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁹³ Desarrollo de la conciencia metalingüística, mejor aprendizaje de otras lenguas y en general mayores consecuencias perceptivas e intelectuales. Duverger apunta un mayor estado de *alerta intelectual* derivado de esto así como una mayor creatividad.

⁹⁴ Establecido en los once años.

⁹⁵ Una persona, una lengua.

- *El desarrollo de la competencia pluricultural y plurilingüe que promuevan oportunidades de intercambio cultural, educativo y comercial (Jaímez et al., 2011:78).*

El objetivo general del plan para las escuelas de idiomas es fomentar el estudio de las lenguas y ampliar la red de escuelas. Con la acción de *plurilingüismo y profesorado* el plan muestra su preocupación por la calidad del profesorado como factor clave en la formación del alumnado.

The difference between having an effective versus an ineffective teacher is estimated to be equivalent to a full year's difference in learning growth for students. Moreover, the impact of differences in teacher quality outweighs the impact of other educational investments, such as reductions in class size (OECD, 2009).

Así, la formación del profesorado incluye no solo las competencias lingüísticas sino la incorporación de nuevas prácticas metodológicas en el aula que permitan alcanzar una educación bilingüe integral (2005:25).

Con este fin, se fomentará el intercambio de experiencias de las buenas prácticas docentes con otros profesores de otros países, la elaboración de materiales, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula. Desde el plan se considera imprescindible *una sólida formación didáctica que provea al profesorado de estrategias metodológicas conducentes al uso práctico de la lengua*. El objetivo es disponer de un personal docente suficiente, competente y motivado durante toda su carrera profesional (2005:45).

El programa de *plurilingüismo y sociedad* aspira a hacer más consciente a la población andaluza de la importancia de las lenguas extranjeras en la modernización de Andalucía y propone una serie de experiencias extraescolares al alumnado de primaria y secundaria así como a sus padres relacionadas con el aprendizaje de lenguas y en un futuro con el acceso a películas y programas en versión original en televisión al alcance de todos los ciudadanos.

El capital cultural familiar tiene un papel determinante en la obtención de buenos resultados académicos por el alumnado.

Este bagaje cultural llega a ser tan determinante que en no pocas ocasiones coloca a este alumnado en una ventajosa posición de partida respecto al resto de la población escolar, lo que se traduce en un determinismo injusto (2005:52).

Para alcanzar la necesaria armonía entre la diversidad y la identidad cultural, la herramienta fundamental debe ser la educación y especialmente la educación

lingüística que *allane los abismos culturales y permita, junto a otras actuaciones, e reconocimiento, la tolerancia y el pluralismo democrático* (2005:55).

Los mecanismos deben garantizar la equidad de las oportunidades educativas para la población por lo que también desde las secciones bilingües se debe contribuir a ello.

El programa de *plurilingüismo e interculturalidad* promueve la pluralidad y la tolerancia en la sociedad andaluza facilitando la integración y la igualdad de oportunidades educativas.

Las finalidades sobre las que se sustenta el programa (2005:32-33) hacen recaer la mayor parte del peso en las secciones bilingües:

- *Han de servir para que los andaluces desarrollen el derecho a adquirir un nivel de competencia comunicativa en lenguas*
- *Han de promocionar la diversidad lingüística ya que Europa es un continente plurilingüe.*
- *Han de promover el desarrollo de la comprensión mutua porque la comunicación intercultural y la aceptación de las diferencias culturales descansan sobre la posibilidad de aprender otras lenguas*
- *Han de fomentar la idea de ciudadanía democrática que reconozca la diferencia y aspire a la igualdad.*
- *Han de propiciar la cohesión social ya que la igualdad de oportunidades en el desarrollo personal, educativo y profesional, de acceso a la información y de enriquecimiento cultural depende de la posibilidad de aprender lenguas.*

El plan propone tres objetivos generales para las secciones bilingües:

- A nivel lingüístico, una mayor competencia en L1, L2 y L3.
- A nivel cultural, tolerancia, libertad y respeto al pluralismo⁹⁶.
- A nivel cognitivo, una mayor flexibilidad.

En lo que a *centros bilingües* respecta, según Jaímez *et al.* este programa tiene cuatro objetivos (2011:79):

- a) Incrementar el nivel de L2 del profesorado implicado
- b) Mejorar el nivel del alumnado en la L2 y la L3

⁹⁶ Conseguido mediante la exposición desde edades tempranas al alumnado a otras culturas. La comparación que se fomenta con la cultura propia está en la base de la búsqueda de *soluciones globales solidarias y cooperativas*.

- c) Ampliar el uso de la L2 a otras áreas de contenidos entre un 30% y un 50% aunque recientemente se ha vuelto a ampliar de un 50% a un 70% (Méndez y Pavón, 2012:4).
- d) Diseñar un currículo que integre lengua y contenido

En cuanto a la metodología para alcanzarlos, el plan se inspira en el MCERL.

Este, además de ocuparse de los conocimientos, destrezas y actitudes que el alumnado debe desarrollar, se encarga de la metodología y los procesos de adquisición y aprendizaje de idiomas (2001:18).

El marco no toma partido por ninguna teoría sobre adquisición de segundas lenguas ni se adscribe a ningún enfoque concreto sobre otro. Sin embargo, sí da orientaciones y opciones. A este respecto el Consejo de Europa considera un principio metodológico fundamental que se utilicen aquellos métodos que se *consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados* (2002:141) aspecto que asume también el Plan de Fomento del Plurilingüismo.

El principal interés del MCERL es la reflexión sobre los siguientes aspectos metodológicos:

- a) Los enfoques generales:

mediante la exposición directa a un uso auténtico de L2

mediante la exposición directa a enunciados hablados y a textos escritos especialmente elegidos (por ejemplo, adaptados) en L2 («material de entrada (*input*) inteligible»)

mediante la participación directa en interacciones comunicativas auténticas en L2; por ejemplo: una conversación con un interlocutor competente

mediante la participación directa en tareas especialmente elaboradas en L2 («material de salida (*output*) comprensible»)

de forma autodidacta, mediante el estudio individual (dirigido), persiguiendo objetivos negociados y dirigidos por uno mismo y utilizando los medios de enseñanza disponibles

etc.

- b) Papel de los profesores, alumnos y medios audiovisuales:
- c) El papel de los textos

- d) El papel de las tareas y las actividades
- e) El desarrollo de la capacidad del alumno para utilizar estrategias comunicativas
- f) El desarrollo de las competencias generales
- g) El desarrollo de las competencias lingüísticas
- h) El desarrollo de la competencia sociolingüística
- i) El desarrollo de las competencias pragmáticas

Aunque el Plan de Fomento del Plurilingüismo mantiene el carácter no impositivo de aspectos didácticos, sí toma algunas decisiones generales en relación con las secciones bilingües. Cabe resaltar que dentro del enfoque general y dentro de la primera opción del marco, se sitúa una descrita como sigue: *participando en cursos de otras materias curriculares que emplean la L2 como medio de enseñanza* y donde se incluye el enfoque AICLE y primero de los rasgos ya que el plan opta por caracterizar al programa bilingüe como un modelo de enseñanza y aprendizaje de determinadas áreas del conocimiento en dos lenguas (2005:26). Así, la lengua de cada sección⁹⁷ sería lengua vehicular junto con el español. El siguiente rasgo definitorio es, como se avanzó en el capítulo anterior, el currículo integrado de lenguas y contenidos.

La adopción de estos dos enfoques tiene ciertas implicaciones metodológicas como se ha tratado previamente

La importancia del CIL en el Plan de Fomento del Plurilingüismo es central y en torno a él se organizan y sugieren el resto de condiciones y sugerencias incluido el enfoque AICLE que es especialmente idóneo con el formato del currículo integrado.

Existen dos características claves más. Una es la coordinación del profesorado (2005:40) y la otra la atención a la diversidad muy relacionada con la justicia social y la escuela democrática.

Es el mecanismo de ajuste de la oferta pedagógica a las capacidades, intereses y necesidades de los niños y niñas que lo requieren y actúa como elemento corrector de desigualdades en las condiciones de acceso al aprendizaje de las lenguas (2005:27).

El currículo integrado de las lenguas ha de incorporar criterios que den una respuesta educativa a la diversidad del conjunto del alumnado. Dicha respuesta a la diversidad ha de pasar por la estructuración de situaciones de enseñanza y aprendizaje lo suficientemente variadas y flexibles que permitan al máximo número de alumnos y alumnado acceder en el mayor grado posible al conjunto de capacidades que constituyen los objetivos básicos de la escolaridad (2005:66).

⁹⁷ Se denomina sección porque frecuentemente no todo el centro es bilingüe sino solo una de sus líneas adopta el programa.

Así, aunque el plan, al igual que el marco, intenta no imponer principios didácticos únicos sí recomienda algunas claves:

- Exposición directa y lo más prolongada posible a un uso auténtico de la lengua.
- Exposición directa a enunciados escritos y orales que a veces tendrán ser adaptados.
- Participación directa en interacciones comunicativas en la lengua extranjera.
- Participación directa en las tareas elaboradas.
- Estudio autodidacta o dirigido mediante el uso de materiales a distancia.
- Combinación de presentaciones, explicaciones, ejercicios de repetición y actividades de explotación en la lengua materna, reduciendo progresivamente el uso de esta a favor de la lengua extranjera.

Las acciones vinculadas al nuevo modelo metodológico son:

Acción 64: Elaboración del currículo integrado de las lenguas, materna y extranjeras.

Acción 65: Adecuación de los niveles entre las diferentes modalidades educativas.

Acción 66: Formación para el profesorado de las distintas modalidades educativas en relación con el nuevo modelo metodológico (2005:97).

En cuanto al modelo de adaptación curricular, el plan de fomento opta por la propuesta de Onrubia (2004) que organiza en cuatro apartados:

- a) Respecto a la selección y diseño de actividades y tareas: diversificar los tipos de actividades, proponer tareas con distintos niveles de resolución incluir actividades de refuerzo y ampliación y programar secuencias de actividades graduadas en función de la autonomía necesaria para realizarlas.
- b) Respecto a las formas de intervención y seguimiento más inmediatos por parte del profesorado: diversificar los grados y tipos de ayuda, diversificar los lenguajes de apoyo para la presentación de información nueva y realizar un seguimiento y valoración según criterios explícitos.
- c) Respecto a la dinámica y funcionamiento del grupo-clase: construir un clima relacional entre profesor y alumnos seguro y basado en la aceptación y confianza, proponer tareas que puedan ser planificadas, desarrolladas y evaluadas de manera relativamente autónoma, ofrecer la posibilidad al alumnado de elección de la actividad y trabajo cooperativo.
- d) En cuanto a la organización y estructura del grupo-clase y el uso del espacio-tiempo: posibilitar distintas tareas y distintos ritmos de trabajo, diversificar las formas de organización y agrupamiento así como de estructuración del uso del espacio y el tiempo.

Las sugerencias metodológicas parecen tener un rol doble. Son por un lado medidas para la implementación exitosa de estos dos elementos centrales del plan y de las secciones pero por otro también son en muchos casos meras consecuencias de la implementación CIL/AICLE, de forma que en muchas ocasiones se desarrollan de forma espontánea.

Hay que tener en cuenta que si se incorporan los requisitos AICLE, los de la integración de contenidos, la atención a la diversidad y la coordinación entre el profesorado, es muy posible que algunas de las propias sugerencias del plan formen parte ya de las dinámicas asumidas ya que estos las facilitan como pueden ser:

- El papel del profesorado de lenguas se modificará *por la incorporación del estudio comparativo lingüístico, la anticipación de determinados contenidos gramaticales y el avance en técnicas y procedimientos que el alumnado trabajará en otras áreas* (2005:40). El profesor de lenguas participará en la creación de trabajos por proyectos pedagógicos bilingües sobre temas transversales con predominio cultural, cooperará con el de áreas no lingüísticas en la selección de textos y documentos que se ajusten a las competencias lingüísticas del alumnado, apoyará la elección, adaptación y producción de materiales del área no lingüística y velará por introducir en la clase de idiomas aquellos elementos gramaticales que sean imprescindibles para el desarrollo de los contenidos no lingüísticos y por último contribuirá a la evaluación de la comprensión y expresión tanto orales como escritas de las áreas.
- Evitar la dispersión y fraccionamiento de los conocimientos.
- Exposición directa y lo más prolongada posible al uso auténtico de la lengua mediante la interacción cara a cara con el hablante o nativo de esa lengua, la escucha y la participación en conversaciones, la escucha de documentos sonoros, el visionado de documentos, la lectura de documentos, la lectura de documentos auténtico variados, la producción de textos escritos, la utilización de los medios de la tecnología de la información y comunicación y el empleo de la lengua para el aprendizaje de otros contenidos curriculares.
- Crear en el alumnado la necesidad de emplear la lengua para comunicarse y usarla en un contexto lo más realista posible.
- Participación directa en las tareas elaboradas.
- Estudio autodidacta o dirigido mediante el uso de materiales a distancia.
- Combinación de presentaciones, explicaciones, ejercicios de repetición y actividades de explotación en la lengua materna, reduciendo progresivamente el uso de esta a favor de la lengua extranjera (2005:66).
- Incremento de los intercambios y demás acciones de promoción de formación y cooperación europea que darán un sentido concreto al aprendizaje de las lenguas y aportarán elementos culturales inalcanzables de otra forma (2005:28).

- La elaboración de proyectos pluriculturales y multidisciplinares.
- También constituye un importante recurso, la puesta en marcha de pequeños grupos de alumnos y alumnas para la práctica oral de la lengua, por lo que se hace imprescindible dotar a los centros educativos del profesorado necesario para atender la expresión y comprensión orales del alumnado en condiciones óptimas y con medios técnicos adecuados.
- Basarse en la comunicación, la interacción y priorización del código oral sin olvidar en ningún momento el código escrito (2005:33).
- Reflexión expresa sobre el funcionamiento y comportamiento de las lenguas que contribuya a un desarrollo de la conciencia lingüística mediante la comparación.
- Manipular una gran diversidad de documentos que abarquen múltiples campos semánticos para mejorar la comprensión y producción lingüísticas, su valoración crítica y su creatividad.
- Entrar en contacto a edad temprana con otras realidades, otras culturas.

Las sugerencias que implican al profesor de ANL son:

- La adaptación de los documentos de las materias no lingüísticas.
- La priorización de los contenidos más relevantes para ser impartidos en L2.

El plan incluso propone cambiar de modelo metodológico en función del aprendizaje que se quiera destacar.

- a) Si la intención es el desarrollo de la personalidad o la capacidad de aprender sugiera la elaboración de un programa en el que primen los conocimientos, las destrezas y las actitudes.
- b) Otro modelo metodológico, establecerá una programación que pondrá el acento en los componentes lingüísticos, pragmáticos sociolingüísticos, cuando lo que se acomete es la profundización de competencias comunicativas.
- c) A veces lo más importante será un modelo metodológico determinado por las áreas de interés de las personas a las que vaya dirigida la acción educativa. El MCERL propone el ámbito personal, público, profesional y educativo, destacando el personal y el educativo en el caso de las secciones bilingües.
- d) Cuando las tareas y las estrategias condicionan el modelo metodológico, se persigue desarrollar acciones relacionadas con el aprendizaje y la práctica de una o más lenguas y con el descubrimiento o experiencia de otras culturas.

Los beneficios que la implantación de CIL, AICLE y el resto de imperativos son dobles. No solo contribuyen a la consecución de los objetivos generales y específicos del plan. También aportan nuevas fórmulas de proceder que en sí mismas conllevan una mejora en la calidad de esos objetivos meta. CIL y AICLE suponen un proceso de aprendizaje mejorado.

En la etapa en la que se centra este estudio, secundaria obligatoria y postobligatoria, el plan subraya la idoneidad del CIL y la necesidad de un currículo que integre todas las lenguas y las áreas de contenidos relacionadas con al programa bilingüe porque *contribuirá al desarrollo del sentido crítico, del rechazo de los estereotipos y por ende a la creación de una ciudadanía democrática europea* (2005:38).

El beneficio que reportará el currículo integrado de las lenguas y las áreas no lingüísticas es que el vínculo que se establece entre las diferentes áreas del conocimiento, además de aportar coherencia metodológica a la enseñanza y aprendizaje, eliminará las duplicaciones y las redundancias y permitirá el refuerzo entre las diferentes materias.

En la orden de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los centros bilingües se concretan algunos aspectos que afectan a la metodología.

Tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria, se utiliza para ello el método natural de «baño de lengua», basado en la comunicación, la interacción y en la priorización del código oral.

El profesorado procurará impartir sus enseñanzas el mayor tiempo posible en la Lengua 2, aunque alternándola con la Lengua 1 cuando sea necesario.

Desde el tercer ciclo de la Educación Primaria y en toda la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria se incorporará una segunda lengua extranjera (L3).

Los Centros Bilingües deberán dotarse de un nuevo modelo metodológico, curricular y organizativo que contenga los principios del currículo integrado.

La organización de los 762 centros implicados⁹⁸ recae sobre la figura del coordinador que facilita el trabajo en equipo para diseñar el currículum integrado de las lenguas así como la implementación de las medidas establecidas en el plan y en las normativas que lo desarrollan.

⁹⁸ 394 de primaria y 368 de secundaria de los que 59 son de francés, 12 de alemán y el resto de inglés. Es necesario hacer una puntualización a estos datos y a falta de que salga la segunda edición de la guía en 2012, se han podido actualizar algunos de ellos, a saber, que el número actual de secciones es de 805 siendo 12 de alemán, 734 de inglés y 59 de francés (24 de primaria / 35 de secundaria).

Hay otras figuras fuera del centro como el coordinador provincial y un inspector de educación que ayuda en la tarea así como un Consejo de políticas lingüísticas, una Comisión de coordinación del Plan y una Comisión provincial que siguen el desarrollo del fomento del plurilingüismo en Andalucía.

Los centros seleccionados previa solicitud según la orden de julio de 2006 deben asumir todos estos principios y diseñar un currículo integrado de las lenguas y las áreas de contenidos al igual que el profesorado debe trabajar de forma colaborativa para facilitar al alumnado la consecución de los objetivos antes descritos.

Jaímez y López explican que el profesorado de las secciones bilingües andaluzas debe desarrollar una metodología que se base en el aprendizaje constructivo, las tareas interactivas, en el andamiaje, la atención individualizada, la autonomía, la motivación, los agrupamientos flexibles, el aprendizaje experimental y creativo, el trabajo colaborativo de alumnos y profesores así como la igualdad de oportunidades mediante la elaboración de estrategias de atención a la diversidad (2010:89-90).

El plan detalla una serie de consideraciones a tener en cuenta en los siguientes aspectos:

- a) Selección y diseño de actividades y tareas: variedad de actividades, mayor uso del apoyo visual y demostraciones, tareas a medida en función del nivel del alumno, actividades de refuerzo y ampliación, secuencias que conlleven un aumento gradual de la autonomía del alumnado.
- b) Formas de intervención y monitorización: diversificación sistemática y planeada del andamiaje, diversidad en la presentación de nueva información, criterios de evaluación y monitorización claros y explícitos.
- c) Dinámicas de grupo: establecer una buena relación con la clase (filtro afectivo de Krashen), ofrecer al alumnado oportunidades de iniciativa personal y elección de actividades y uso sistemático de trabajo colaborativo.
- d) Organización del tiempo y el espacio: planificación de una variedad de tareas apropiada al ritmo de trabajo, variedad en los agrupamientos de alumnos y un uso variado del espacio y el tiempo (Jaímez y López, 2010:91).

Este suma a todas esas acciones tres más que fomentan la creación de oportunidades de uso de la L2 tanto en clase como fuera de ella:

- a) El uso de las TIC en la práctica diaria de clase.
- b) El fomento de actividades extracurriculares como teatro, clubs, redes sociales o correos electrónicos.
- c) La facilitación de contactos que fomenten los intercambios y la participación en programas europeos.

Las secciones bilingües han contado con un mecanismo de evaluación externa a cargo de Francisco Lorenzo y la Universidad Pablo de Olavide con resultados positivos que indican una mejora en la competencia comunicativa del alumnado, un currículo más coordinado y planificado y un compromiso mayor de toda la comunidad educativa en el proceso (Lorenzo, Casal y Moore, 2009).

Sin embargo, el mismo estudio apunta que el rápido crecimiento que ha sufrido la red de centros bilingües explica dos puntos débiles. Por un lado la falta de materiales con la que se enfrenta el profesorado. Por otro, el acceso al programa de profesorado que se encuentra en pleno periodo formativo que compensan su déficit con la presencia de asistentes lingüísticos.

En lo que respecta al funcionamiento de los centros bilingües, han sido necesarias algunas medidas para *armonizar la convivencia de manera que no hubiera grupos bilingües frente a grupos no bilingües en los mismos centros lo que podría transmitir el mensaje de creación de secciones de élite favorecidas* (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011:186).

Según estos autores, el programa bilingüe ha estimulado el sistema educativo en Andalucía ya que se ha abierto un debate en torno a la cualificación docente, la demanda de más oferta educativa bilingüe y ha establecido un consenso en cuanto al mantenimiento de la educación bilingüe en la Comunidad.

Además de esto, en los propios centros se ha experimentado un aumento de autoestima en el profesorado y cierta cohesión entre áreas, se han introducido criterios de evaluación y calidad internos, además de obtenerse una rotunda mejora en los niveles de lengua y de satisfacción por parte de toda la comunidad.

Conclusión

En la adaptación de los sistemas educativos a las nuevas necesidades y a la evolución de los conocimientos se encuentra el Plan de Fomento del Plurilingüismo.

Efectivamente, como auguraba el plan, el primer decenio de este siglo ha constituido un importante hito en materia de política educativa.

Desde instancias europeas, andaluzas y desde el propio plan, se subraya la importancia de garantizar a toda la ciudadanía una educación de calidad para lo cual hay que reforzar la eficacia y la igualdad de los sistemas educativos.

La segunda modernización señala expresamente *que debemos plantearnos de manera rotunda el reto educativo del conocimiento de otras lenguas en el marco de un*

mundo global, como instrumento fundamental para asegurar las posibilidades de éxito y de compartir un futuro mejor.

Al igual que la experiencia acumulada de las secciones bilingües experimentales sirvió para una mejor concreción de lo que sería el plan de fomento del plurilingüismo, la andadura de más de diez años de estas en el momento actual debería servir de reflexión para que la evolución de secciones que se incorporaron a partir de 2005 sea más productiva. A igual que entonces, esta valoración debería servir de reflexión, autoevaluación y análisis permanente.

“Le français n’est autre chose que le latin parlé dans Paris et la contrée qui l’avoisine, dont les générations qui se sont succédé depuis tant de siècles ont transformé peu la prononciation, le vocabulaire, la grammaire, quelques fois profondément et même totalement, mais toujours par une progression graduelle et régulière, suivant les instincts propres, ou sous des influences extérieures, dont la science étudie l’effet et détermine les lois” (Brunot, 1960, vol I:15).

6. LA LENGUA FRANCESA

Introducción

Le français, la lengua francesa, es una lengua romance que se habla tanto en la Francia llamada metropolitana (donde coexiste con otras lenguas como el bretón, el occitano, el vasco, el catalán y el corso) como en la denominada de ultramar (donde a su vez convive con lenguas como el tahitiano pero sobre todo con diversos dialectos como los *créoles* de la isla de la Reunión, Guadalupe o Martinica). La presencia de esta lengua más allá de sus fronteras destaca por el número de países que la cuentan como lengua oficial de forma única o junto con otras lenguas locales. En el panorama internacional, no hay que olvidar que es lengua de trabajo utilizada por numerosas organizaciones internacionales (UE, OTAN, ONU, OSCE, OUA...). Así, el francés, se consolida como lengua de uso internacional y si bien ha dejado atrás la época en la que se la consideraba la lengua de la diplomacia por excelencia (siglos XVIII al XX) actualmente no se puede negar que goza de buena salud. Movimientos como la francofonía e iniciativas en forma de políticas lingüísticas no solo por parte del estado francés sino también de la Unión Europea, han sido decisivos para que más de 80.000 personas estudien esta lengua y más de 200.000 la hablen.

En el apartado que se presenta a continuación, se pretende plasmar precisamente la situación de la lengua francesa en nuestros días para poder establecer la pertinencia de su estudio por los alumnos de las secciones bilingüe de interés para esta investigación. Para ello, se propone un acercamiento a esta lengua desde sus orígenes en el siglo IX, cuando las influencias sobre la lengua madre latina evolucionaron hacia una lengua con características propias, la posterior expansión y el desarrollo por numerosos puntos de la geografía consecuencia de la época de las grandes colonizaciones, la progresión de su estatus y sus usos, y muy especialmente la presencia aún en nuestros días de esta lengua en zonas más o menos alejadas de la metrópoli y las condiciones en las que se mantiene. Todo ello con la intención de valorar la importancia de esta lengua en el panorama internacional, la presencia no solo geográfica de la misma (el bagaje cultural que arrastra, la presencia en los medios de comunicación,...) y sobre todo acercarnos a los casos más significativos de bilingüismo francófono con el fin de reflexionar sobre el formato resultante de las

circunstancias que lo han generado. Esta visión aportará a este estudio, una base sobre la que comprender mejor el papel que esta lengua de enseñanza tiene en las secciones bilingües andaluzas.

6.1. Revisión histórica del francés en contacto con otras lenguas

Hace más de dos mil años, cuando el pueblo romano llevó a cabo su expansión por gran parte del territorio europeo actual, se llevó a cabo un proceso paralelo a la conquista de esas regiones: la difusión de su lengua, el latín. De la diferente evolución del latín en diversas zonas de influencia romana debido a las lenguas con las que coexistía y sobre todo al uso de un latín transformado por el uso oral y cada vez más alejado del latín clásico escrito, han resultado algunas de las lenguas que se hablan hoy en día en Europa como el español, el portugués, el catalán, el italiano y el rumano entre otras. Los orígenes de la lengua francesa también se remontan a la época romana, en la que el latín se había acabado por extender hasta eliminar casi la totalidad de los dialectos celtas, y había alcanzado desde las ciudades hasta las más pequeñas aldeas. Sin embargo, cuando a partir del siglo V las invasiones germánicas hacen perder poder y con ello homogeneidad al territorio romano, las zonas peor latinizadas retoman las lenguas anteriores como es el caso de la Bretaña con el celta o el vasco en el sudoeste de la Galia. Otras zonas, sin embargo, pierden el latín por influencia de algunos de esos pueblos germánicos. El ejemplo más notable es sin duda la zona de la orilla izquierda del Rin donde los Francos expanden rápidamente su dialecto. Sin embargo hay zonas en el noreste que siguen fuertemente romanizadas hasta el siglo XIII y muy especialmente Suiza que se mantiene fuertemente cristianizada convirtiéndose en el pilar de la lengua latina. A pesar de ello, parte de este territorio consigue ser germanizado a lo largo de los siglos VII y VIII y a pesar de ser una conquista lenta y pacífica, acaban expulsando a buena parte de los romanos hacia una región aislada dependiente de obispados italianos situación que hará que la lengua evolucione hacia el romanche. No es hasta el siglo XV cuando la región suiza se estabiliza en cuatro regiones lingüísticas.

Así, las fronteras lingüísticas entre lenguas romanas y no romanas no coinciden con las fronteras políticas: el País Vasco y su lengua fueron compartidos entre dos países, la lengua germánica comparte territorios galos, belgas y suizos, y Bretaña al igual que Córcega mantienen su lengua dentro de la Galia.

A partir del siglo IX, el bilingüismo generado por las invasiones germanas fruto de la coexistencia de antiguos y nuevos dialectos, comienza a desaparecer por la homogeneización y expansión de una lengua mayoritaria de base romana pero marcada por el idioma de los francos. Es entonces cuando los hablantes toman conciencia definitivamente que la lengua utilizada ya no es el latín y es precisamente

de esta época de cuando datan *les Serments de Strasbourg* (tratado de paz constitutivo a la vez de la nación francesa y alemana), primer texto que nos llega de esta nueva lengua (denominada primero *lingua romana rustica* y en los siglos venideros *romanz*, luego *françois* y finalmente *français*). Desde entonces y durante más de mil años, el francés ha evolucionado hasta llegar al que usamos actualmente. Este camino, se organiza en periodos caracterizados por los cambios más importantes en las facetas de una lengua.

La primera de ellas, la del francés antiguo va del siglo IX al XIII. Cambia el orden de la frase, abandonan las declinaciones y hay un mayor uso de las preposiciones con respecto al latín.

En ese momento tiene lugar la invasión normanda y con ella una segunda etapa dentro de este primer periodo, que aunque menos importante y más corta que la anterior, viene definida por la influencia de una lengua de origen danés de gran influencia en Normandía hasta el siglo XI. Esta lengua mezcla romana y danesa es exportada a Inglaterra y llamada anglo-normando (o anglo-francés) por Guillermo el Conquistador. Por otro lado, las cruzadas de los siglos XI a XIII expandieron el francés por Oriente como *lingua franca*.

El norte de la Galia había sufrido influencias y por ende mayores transformaciones en la lengua debido a su continua exposición a las invasiones y a los contactos con otras culturas en contraposición al sur, que protegido por la situación geográfica mantuvo una lengua más estable, con incluso pocas influencias francas.

En el siglo XIII aparecen los términos *langue d'oïl* y *langue d'oc* para designar no solo dos maneras de decir *sí*, sino para representar respectivamente las lenguas de los territorios del norte de Francia (separados por el Loira) y los del sur caracterizadas en resumidas cuentas la una por la influencia germana (a nivel fonético, morfológico, lexical y sintáctico) y la otra por la conservación de la lengua romana.

Más tarde aparecerán nuevas fragmentaciones en ambos territorios. En la zona occitana, distinguiremos el gascón, el occitano meridional (con las variantes languedociana y provenzal) y el noroccitano (con sus variantes lemosina, auvernesa y vivaroalpina) y en la zona d'oïl, encontramos el picard, el normando y el burguiñón.

El sistema feudal favorece los localismos y desde el siglo IX hasta el siglo XVII las pequeñas diferencias del principio acabaron convirtiéndose en verdaderos dialectos pero no especialmente bien delimitados por isoglosias (línea imaginaria o isolínea que separa dos áreas geográficas que se distinguen por un rasgo dialectal concreto) sino zonas con una mezcla extremadamente compleja que no permitía ni la completa homogeneidad ni la completa heterogeneidad dentro de cualquier zona.

A partir del siglo XIII se empieza a dejar de usar el latín como lengua escrita para usar la lengua vulgar de manera que usaban una gran variedad de dialectos.

A partir del siglo XIII el idioma de las ciudades, estratificado y cercano al de la clase alta, no cesó de oponerse al rural hasta la Revolución Francesa cuando la tendencia se invirtió debido principalmente a la voluntad unificadora del movimiento.

En el siglo XIII, hay un endurecimiento en los requerimientos de los documentos oficiales, hasta ahora redactados de forma bastante libre. La orden que los regulaba, permitía a los particulares obtener las actas sin pasar por la jurisdicción de la iglesia. A partir de entonces proliferan los despachos de escribanos en torno a los edificios judiciales. El personal, en relación con constante con la corte y los despachos tiende a eliminar los rasgos dialectales y comienza la homogenización de la lengua francesa y en poco tiempo hay un considerable aumento de formas comunes. A finales del siglo XIII y debido principalmente al progreso del poder real y a la centralización administrativa, se difunde el francés de París a las provincias.

El segundo periodo, el del francés medio, ocupa los siglos XIV y XV y viene caracterizado por un orden en la estructura de las frases muy cercano al actual. En el siguiente periodo, el del francés del renacimiento, la lengua se enriquece con numerosos préstamos del italiano y las primeras gramáticas. Es también el momento de la expansión de la lengua francesa que acompaña los movimientos coloniales y por tanto momento de creación de los primeros *créoles*.

Durante los siglos siguientes (XVII y XVIII) se desarrolla el francés clásico y Richelieu crea la Academia francesa (1634). Junto a ella, el primer diccionario (1694). La lengua francesa mantiene muchos usos sociales y regionales pero en esta época sólo se considerará como francés correcto, el hablado en París. *Le bon français* de hoy resulta de la unificación de las formas comunes de diversos dialectos de la lengua d'oïl mayoritarios presentes en la región parisina y nace del uso de las clases sociales más cultivadas y socialmente dominantes del mundo judicial y de la corte.

Hasta entonces, el latín ocupaba el primer lugar en la jerarquía de las lenguas pues era utilizada por la élite intelectual y su estudio estaba muy sistematizado, con una gramática clara. Cualquier intento de formación o estudio, cualquier acceso a la cultura escrita, pasaba por el uso del latín y gracias a él, lengua común de la élite, los conocimientos, los libros y las personas circulaban por Europa fácilmente. Para que la lengua francesa pudiera competir con el rol del latín tuvo que hacer un gran avance fijando y explicitando normas del buen uso, hecho que no ocurrió hasta este momento. La Iglesia mantuvo el latín vivo como lengua de la liturgia, la teología y la filosofía. Sin embargo, a partir del Concilio Vaticano II permite el uso de lenguas vernáculas, con lo que el latín quedará condenado a caer en desuso. En otros ámbitos como la medicina, el uso del francés se fue haciendo necesario pues los barberos,

cirujanos y boticarios, iletrados por un lado, pero de competencia probada, compartían sus conocimientos para la formación de otros iguales usando la lengua que utilizaban y que no era otra que el francés, llegando a ser al final del siglo XVIII la mayor parte de la producción científica en este idioma. En cuanto a la literatura y a la historia, la necesidad de la aristocracia de cultivarse sin pasar por un dominio del latín, contribuyó sobremanera al uso del francés escrito desde principios del siglo XIII pero muy especialmente en este periodo. Hubo otras fuerzas que jugaron a favor de la consolidación de la lengua francesa. Por un lado su presencia en las escuelas. Aunque lenta, la progresión del francés en ellas comienza a hacer acto de presencia en el siglo XVI y se consolida a finales del siglo XVIII, con la Revolución francesa. Por otro, a nivel administrativo, la lucha de los reyes contra los señores feudales en periodos anteriores contribuyó a una menor presencia de los dialectos en los documentos oficiales hasta el momento en que por orden de Francisco I en el siglo XVI se hizo obligatorio el uso del francés en los mismos obligando a un bilingüismo forzado a muchos habitantes de regiones con un uso oral muy arraigado de otros dialectos especialmente en el sur, en el país de Oc.

Todo esto para explicar que la transformación en lengua nacional de un *sociolecto* de la región parisina fue fruto por un lado de la evolución espontánea y por otro de ciertas voluntades políticas como la protección real a los escribanos, la creación de la Academia de la lengua francesa (1635) y el uso del idioma en la corte que puso la lengua de moda y expandió el deseo de imitación en los salones de provincias.

Es durante la Revolución Francesa, como hemos avanzado antes, que se erradican gran parte de los dialectos y lenguas regionales debido a una política manifiesta de afrancesamiento y se da acceso a ella a todos los franceses mediante la escuela primaria. El alma de la Revolución en materia lingüística tomaba como modelo al americano en el que todos los habitantes de un país sabían hablar, escribir y leer una misma lengua.

Laisser les citoyens dans l'ignorance de la langue nationale, c'est trahir la patrie... la langue d'un peuple libre doit être une et la même pour tous... Donnons donc aux citoyens l'instrument de la pensée publique, l'agent le plus sûr de la révolution, le même langage (Grégoire, representante de la Asamblea Nacional).

La progresión de la lengua fue tal, que al final de este periodo, el del francés clásico, el francés había adquirido el estatus de lengua internacional, como antes lo había sido el latín y lo es en nuestros días el anglo-americano.

Un tiempo después, en el periodo del llamado francés moderno (siglos XIX y XX), la idea de una sola lengua para los franceses se hace realidad con Guizot y Jules

Ferry que incluso establecen la prohibición absoluta (bajo pena de castigo) de utilizar cualquier otra lengua en la escuela. Esta medida junto con los movimientos hacia las ciudades propios de una revolución industrial, el desarrollo de los medios de transporte, las guerras, la radio y la televisión, juegan un papel clave a finales del siglo XIX contra cualquier lengua que no fuera el francés. Literatos como Víctor Hugo enriquecen el francés incorporando a la lengua escrita numerosos términos y expresiones de la lengua hablada.

Sin embargo, a finales del siglo XX, las lenguas regionales tienen signos sorprendentes de vitalidad y las reivindicaciones regionales a favor de ciertos dialectos o lenguas regionales han intentado la inclusión de la alfabetización en los colegios así como en las siguientes etapas educativas incluida la universidad. Este deseo se materializó al menos parcialmente en la Ley Deixonne (1951) en la que se permite enseñar el bretón, el vasco, el catalán y el occitano en el segundo ciclo de primaria de forma voluntaria para el profesorado. En este sentido, hay más de veinte medidas en forma de leyes, órdenes, circulares o programas de las que caben resaltar tres: la circular Savary (1982) que promete una enseñanza de la cultura y la lengua regional sin limitación de lenguas; la creación del Consejo nacional de lenguas y culturas regionales (1985); y los programas que implantan el MCERL (2007).

Ya en los últimos tiempos, los del francés contemporáneo, la característica con respecto a la etapa anterior viene dada, por la influencia del anglo-americano y las abreviaturas en el lenguaje familiar entre otras.

En cuanto a las lenguas regionales, asistimos a dos movimientos opuestos. Por un lado parece que se pierden hablantes en beneficio de la lengua mayoritaria francesa. Por otro hay un impulso de afirmación identitaria que se resiste a la pérdida de las señas que los hacen diferentes.

El francés de nuestros días, lengua oficial de Francia así como de otros muchos países, beneficia de un estatus internacional y es portadora de una tradición literaria escrita. A pesar de estas credenciales, la francesa no se puede considerar una lengua homogénea. Lejos de ello hay muchas comunidades que la han adaptado a su uso a sus necesidades y muchos factores de influencia que la hacen rica y diversa y sobre todo la convierte en un fenómeno que va mucho más allá de las fronteras de la madre patria. Como apunta Gadet *il n'y a pas un mais des français* (en Yaguello, 2003:9). La diversidad de situaciones que mantienen vivo el francés en el mundo nos obliga a adentrarnos en la *francophonie*, una idea que mueve a todos los hablantes de esta lengua pero que va mucho más allá del aspecto puramente lingüístico.

6.2. La Francofonía

Los intentos de conquista del estado francés para ampliar sus dominios y con ello su poder, han ido en dos direcciones. Por un lado, ampliando sus fronteras a través de invasiones y alianzas con los territorios vecinos; por otro conquistando y colonizando territorios más alejados de la metrópoli. El mapa mundial donde se muestra la influencia de la lengua francesa y el uso que los habitantes de ciertas regiones hacen de ella, ilustra el fenómeno de la francofonía definida por la RAE como referente a la persona o a la comunidad que tiene el francés como lengua usual de expresión. En este apartado se propone un acercamiento a la expansión territorial francesa a través de los tiempos con la intención de llegar a una mejor comprensión de la presencia de esta lengua en el mundo y por ende, poder afrontar el movimiento unificador en auge de la francofonía desde una adecuada contextualización.

La situación y el estatus del francés varían de un país a otro. Si bien es cierto que en muchos se considera una lengua extranjera, en otros disfruta de un lugar privilegiado. Gadet (en Yaguello, 2003:91) explica la variedad de estas situaciones con ayuda de una serie de círculos concéntricos. En el primero estarían aquellos países donde el francés es considerado lengua materna (Francia, Bélgica, la región de Quebec en Canadá,...), en el segundo aquellos en los que es lengua oficial y considerada como *lengua segunda* (países africanos francófonos) y en el tercero los países donde frecuentemente se usa como lengua vehicular (Maghreb y Vietnam). Un cuarto círculo podría estar constituido por los países adheridos al movimiento francófono que se expone más adelante en los que el francés es lengua extranjera (Líbano, Rumanía, Bulgaria,...). Sin embargo, cualquier intento de sistematización es complicado, pues la situación de cada país es realmente diferente.

A lo largo de este apartado, se pretende un acercamiento a esos otros países donde la lengua francesa está presente y una toma de conciencia de la gran variabilidad de esta existencia, que además de hacerlos únicos y diferentes, los mantiene unidos por una voluntad de enriquecimiento mutuo. El acercamiento al movimiento francófono necesita de una mirada cercana a cada uno de sus componentes (si no a todos, a los grupos más representativos) para ser comprendido. Así, se presenta a continuación una aproximación a los países donde se habla esta lengua. Luego, se exponen las bases de la francofonía que nos dará pie a hacer un estado de la situación de la lengua francesa hoy.

6.2.1. Los países fronterizos

Las fronteras que separan Francia de otros estados fronterizos francófonos son políticas, no lingüísticas. Aunque con sus regionalismos léxicos, estos países hacen un buen uso del francés por lo que no sorprende que una de las gramáticas más completas de la lengua la escribiera M. Grevisse, un belga. Sin embargo, la pertenencia

a naciones diferentes aísla lo suficiente como para que se formen los estatalismos. Este término, creado por Pohl, se refiere a cualquier hecho de significación o de comportamiento observables en un estado, y que se para o se rarifica con el paso de una frontera (en Francard, 1993:334).

Los países afectados son Bélgica, Luxemburgo, Suiza, y Mónaco. Sin embargo, trataremos otros casos especiales europeos que aún sin corresponder a países enteros, se consideran zonas bilingües en las que el francés es una de las lenguas usadas.

El primero de ellos, Bélgica, evoluciona a lo largo de los siglos por un lado igual que cualquier tierra de oil y por otro convive con la lengua flamenca y la alemana. A pesar de los cambios de dinastía y de poder, el uso del francés se ha mantenido de forma indiscutible pues es la lengua con la que pueden comunicarse más fácilmente con otras naciones. Cuenta con tres zonas lingüísticas. Los valones (habitantes de la región valona, al sur del país) se sienten afortunados de que la lengua francesa, tan cercana a la suya, sea una lengua internacional. Sin embargo, otra de sus lenguas, el flamenco, no se extiende más allá de su área geográfica (Flandes, que corresponde con el norte del país). La tercera lengua, el alemán, es minoritaria. Históricamente, la presencia de estas lenguas ha variado según las épocas. En el siglo XVIII, el afrancesamiento de la región de Flandes progresó rápidamente apoyado desde el siglo XIII por la clase dominante y el clero. Si bien hubo algunos intentos en el siglo XIX de proclamar el flamenco lengua oficial, éstos no tuvieron éxito, pues además del apoyo de los poderosos, el pueblo, que utilizaba una variedad de dialectos, encontraba el francés una lengua menos extranjera que la que para muchos era una nueva opción. Cuando en 1830, con la revolución belga, este país se separa de los Países bajos y se proclama independiente, el problema lingüístico no fue considerado como tal ya que, a pesar de establecerse la libertad de lenguas, el francés era aceptado como lengua mayoritaria y de uso generalizado en los colegios, en la administración y en la justicia. No fue hasta 1950 cuando se da un nuevo impulso al flamenco que llevará en 1989 a la ley de la igualdad por la que se tolera la enseñanza en flamenco y los documentos oficiales se redactan en dos lenguas. Tras la I Guerra Mundial esta lengua se ve aún más reforzada hasta que en 1932 se establece que cada una de las tres regiones usará su lengua de forma obligatoria, a excepción de la de Bruselas donde es obligatorio el bilingüismo por pertenecer a la comunidad lingüística francófona pero encontrarse situada en Flandes. Después de la II Guerra Mundial y hasta nuestros días y a pesar de que el apoyo administrativo al resto de lenguas en el territorio belga sigue inmutable, la sociedad belga experimenta un afrancesamiento como opción personal por un lado pero también por la presión de los inmigrantes, mayoritariamente de habla francesa, por otro. Sin embargo, es precisamente el apoyo institucional, el que obliga a ciertas comunidades belgas a hacer uso del flamenco, avivando las diferencias y las fracturas sociales. Tras el establecimiento de la sede de la CEE en Bruselas, las consecuencias

van más allá: la lengua inglesa se está convirtiendo en la lengua de la reconciliación entre unos y otros (Picoche y Marchellonizia, 1998:47).

En contraste con los enfrentamientos lingüísticos de Bélgica, encontramos a Luxemburgo, ejemplo de coexistencia de las lenguas. Aunque el dialecto autóctono es el luxemburgués, la mayoría de sus habitantes son trilingües y usan además el alemán y el francés. Para muchos, hay una cuarta lengua, la de la inmigración (ya sea el inglés o cualquier otra). Los luxemburgueses conviven con todas ellas usando predominantemente el francés para las relaciones laborales y administrativas, el luxemburgués para la vida familiar y la religión, y el alemán para los intercambios escritos y la radio. Un verdadero ejemplo de trilingüismo y de enriquecimiento.

En Suiza, la cuestión lingüística no ha sido abordada desde la Constitución de 1848 en la que se establece que el alemán, el francés y el italiano son las lenguas oficiales. Más adelante, en 1938 se reconoce el romanche como la cuarta. En este país, el derecho de las lenguas lo rigen dos principios: el de personalidad y el de territorialidad. El primero va en relación con la idea de que el Estado debe ser la imagen del pueblo que lo compone. El segundo es un principio por el que la Confederación garantiza la autonomía de los cantones (con poder legislativo, ejecutivo y judicial propios) y por ende son dueños de su política en materia lingüística. En consecuencia, la gente que no habla la lengua del cantón no son reconocidos como minoría sino que se espera de ellos que adquieran la lengua o que vayan a vivir a otra parte. Por esta razón, la enseñanza no es bilingüe hasta la secundaria, aunque el cantón lo sea y aunque el país sea multilingüe.

Tal y como se avanzaba, además de países, hay zonas fronterizas que en algún momento tuvieron la influencia de la lengua francesa y muchos casos en los que aún hoy perdura. El Valle de Aosta y Mónaco entre otros son ejemplos de ello.

Debido a su situación privilegiada como paso de los Alpes, los territorios de un lado y del otro, a saber Saboya, Niza y Valle de Aosta, fueron durante siglos codiciados por las diferentes casas reales. Si bien el tratado de Utrecht otorgó la región de Saboya a Italia, ésta fue posteriormente invadida por las tropas revolucionarias francesas, vuelta a restituir por el tratado de París y finalmente otorgada a Francia junto con Niza mediante un plebiscito. Desde entonces, el Valle de Aosta, que quedó al margen de este movimiento se constituye como un territorio francófono dentro del territorio italiano y que se tratará más de cerca a lo largo del capítulo. En cuanto a las lenguas, en Saboya, a excepción de algunos periodos, el francés fue predominante. Sin embargo, en Niza, última región afrancesada, se habló italiano hasta la revolución.

Luego el francés comienza a tener mayor influencia para consolidarse como lengua de la región en 1860. Es justo en esta época cuando comienzan los problemas lingüísticos en el Valle de Aosta. Hasta ahora si bien el italiano era el idioma oficial, se

permitía a las regiones francófonas el uso del francés en la administración y de hecho las leyes se traducían a los dos idiomas. Pero en 1860, con la adhesión de Saboya a Francia el porcentaje de francófonos disminuye y la italianización y el movimiento en favor de la unificación de Italia hace que nazca un sentimiento en su contra por parte de esta pequeña población, la del Valle de Aosta, que no conoce más lengua que la francesa. Desde entonces muchos han sido los intentos de asimilación, pero la resistencia se organizó bien y ha permitido una negociación entre las partes que ha generado un bilingüismo aceptado por el estado italiano a pesar de que el tratado de Versalles tras la I Guerra Mundial no fue favorable a su independencia lingüística y administrativa. Una nueva amenaza posterior, la del movimiento fascista, quiso erradicar las lenguas fronterizas en el territorio italiano (francés en el Valle de Aosta y alemán en el Tirol), sin embargo la resistencia fue firme y desde el fin de la II Guerra Mundial, una ley constitucional convierte al Valle de Aosta en autónomo y donde el italiano y el francés tienen el mismo estatus. Hoy, sin embargo, el italiano está muy extendido tanto en la educación como en la administración e incluso el profesorado habla mal el francés. La Iglesia, tan protectora del francés en otros tiempos, ha reconsiderado su postura. El estado francés se muestra muy desinteresado por el tema y deja a su cuidado a las nuevas políticas europeas y a las generaciones más viejas que crecieron apoyando esta lengua y que consideran a la lengua francesa el rasgo más característico de su personalidad étnica.

En cuanto a Mónaco, estratégicamente situado entre Francia e Italia, ocurre como a tantos territorios fronterizos: se suceden los periodos en los que el italiano y el francés son lenguas oficiales hasta que esta situación se estabilizó tras la revolución francesa (1792) y los monegascos eligieron el francés como lengua oficial y el italiano pasa de obligatorio a facultativo en los años siguientes (1958).

6.2.2. Los "outremer"

El francés se expande más allá de los países fronterizos pues Francia ha conquistado territorios, denominados de ultramar, desde las primeras cruzadas hasta las grandes colonizaciones del siglo XVI al XVIII.

Es muy especialmente a partir de estas conquistas que comienza un gran movimiento en el que los colonos (junto con las particulares características de la lengua francesa, muy marcadas por los dialectos) se mezclan con los autóctonos de América del norte, el Caribe, Madagascar, Reunión, Mauricio,... y así exportan esta lengua que se expandía fruto de la supremacía de Francia sobre tierras *indígenas*.

Junto a ello, crecía la necesidad de más mano de obra para poder seguir la expansión y sobre todo explotar las nuevas tierras. El estado francés decidió imitar al español e importar esa mano de obra de África a las zonas "conquistadas". Cuando los esclavos negros venidos de allí aprenden la lengua del amo, nace el *créole*. A partir de

entonces, este término hará referencia no solo al dialecto o lengua regional surgido de la lengua materna de unos hablantes que necesitan comunicarse con la lengua de poder (y a la cual hacen incorporaciones así como simplificaciones), sino que también lo hace para designar la diferencia, normalmente en base al nacimiento, con respecto a otro grupo presente en esa sociedad.

Hay autores que proponen una variedad de acepciones para este mismo término: (a) una persona descendiente de europeos y nacida en hispanoamérica, (b) un descendiente de los franceses instalados en Luisiana, (c) un descendiente de españoles o portugueses instalados en la costa del golfo de los Estados Unidos, (d) una persona mestiza nacida de negro y de alguien con ancestros europeos que habla lenguaje *créolisé*, y (e) un negro esclavo nacido en América en contraposición al comprado en África (Dubois y Melançon, 2000:237).

Otros que le reconocen un valor según el lugar en el que se emplee: (i) el que nace en las islas Seychelles y Reunión independientemente del color de su piel; (ii) en las Antillas designa al blanco que nace allí; (iii) en las islas Mauricio es todo lo contrario y se usa para referirse a toda persona de color o mestiza; (iv) también se aplica el término a las lenguas locales consideradas de estatus inferior y estrechamente relacionadas a todas las que tienen como influencia las lenguas africanas de la esclavitud (Rey, 2007:1163).

El francés que se expandió entonces, fue el francés censurado en pleno siglo XVII por aquellos que promovían el *buen uso* de la lengua y se esforzaban por establecer las normas. Los elementos comunes que las lenguas criollas aún preservan tienen mucho que ver con este modelo imperfecto, dialectal y característico de la clase baja de la época. Por otro lado, está el hecho de que precisamente la necesidad de los esclavos negros de usar el francés para comunicarse hizo que el francés evolucionara en esas zonas de manera rápida y bien arraigada, en contraposición con otras zonas donde no se practicó la esclavitud (como Canadá) donde la presencia de esta lengua no era tan fuerte ni estable.

Actualmente muchas son las personas que utilizan el *créole* como lengua materna única o como parte de un bilingüismo *franco-créole*. Sin embargo solo en las Islas Seychelles y en Haití se consideran lenguas oficiales. El bajo estatus del *créole* es debido principalmente a que son lenguas eminentemente orales, usándose para las relaciones formales y escritas una lengua más prestigiosa. Estas lenguas orales están repartidas en catorce territorios de los que cuatro se consideraban DOM (*Départements d'Outre-Mer*) desde 1946 (Guadalupe, Martinica, Guayana y La Reunión) y el resto se perdieron a favor de Inglaterra. Sin embargo, incluso después del cambio de lengua oficial, se sigue hablando un *créole* de origen francés.

Los *créoles* de base francesa se reparten en dos zonas: la del Océano Índico y la americano-caribeña. Están implantados especialmente en las islas a excepción de la Guayana y Luisiana. Los *créoles* no son francés: son lenguas que se han desarrollado en situación de esclavitud (Yaguello, 2003:132).

La particularidad de la organización territorial actual de la República Francesa es que sus territorios se organizan en metropolitanos y de ultramar. La metrópolis está organizada en regiones formadas por departamentos. Los denominados *outremer*, antiguas colonias, se refieren a regiones monodepartamentales a los que son aplicables las leyes y reglamentos franceses de pleno derecho (salvando algunas adaptaciones a las particulares características de los colectivos) (Artículo 73 de la Constitución de 1958 en su revisión de 2008).

La situación administrativa de los antiguos DOM-TOM (Departamentos y Territorios de ultramar) ha evolucionado hasta una de las últimas revisiones constitucionales en 2003 a DROM-COM (Departamento y Región de ultramar y Comunidad de ultramar) con una profunda intención descentralizadora.

Con respecto a la unión europea, los actuales DROM se consideran *regiones ultraperiféricas* (Guadalupe, Martinica, Guayana, la Reunión y Mayotte). Los COM (Polinesia francesa, San Pedro y Miquelón, Wallis y Fortuna, San Martín y San Bartolomé) tienen un estatus particular con mayor autonomía, quedando solo como una tercera modalidad con tratamiento *sui generis* las tierras australes y antárticas, Clipperton y Nueva Caledonia donde cada zona cuenta con un régimen diferente y especial (Artículo 72.3 de la Constitución de 1958 en su revisión de 2008).

La escolarización en los antiguos DOM no ha sido fácil para el estado francés, principalmente a causa de la falta de consideración del *créole* como lengua usada mayoritariamente por la población y que llevaba a la gran mayoría de los habitantes al fracaso escolar.

En los cuatro departamentos de ultramar (Martinica, Guadalupe, Reunión y Guayana), el francés, que solo es la lengua materna de un bajo porcentaje de la población, está bien implantado y continua beneficiándose de un estatus prestigioso, junto con los *créoles*, lenguas maternas con estatus vernáculo. En los TOM es un poco diferente. Están menos afrancesados y más próximos a situaciones de diglosia (Yaguello, 2003:131).

La situación de los DROM-COM evoluciona con cierta rapidez. La lejanía con respecto a la metrópolis tiene efectos dispares pero con aires de independencia. Diferentes referéndums en algunos de estos lugares hacen que el cambio vaya hacia una mayor aunque más frecuentemente hacia una menor dependencia de la metrópolis.

6.2.3. América

Por otro lado, el francés de América del Norte se sitúa en la región de Quebec, New Brunswick (Canadá), Luisiana (Estados Unidos) y Haití además de los DROM-COM ya señalados.

En Quebec, el estatus de la lengua francesa ha variado a través de la historia y puede organizarse esa evolución en cinco etapas. Durante la primera, el denominado régimen francés (1608-1760), el francés acompaña las conquistas y los asentamientos que estas conllevan. Ante la amenaza inglesa, Luis XIV refuerza su presencia en la zona de la desembocadura del río San Lorenzo, y junto con las hijas del rey, consolida el francés en la zona. Si bien los colonos franceses usan diversos patois (dialectos), cuando la colonia los obliga a relacionarse entre ellos, las diferencias dialectales son reabsorbidas en beneficio del *français*, la lengua del rey y la lengua común que se usaba en la corte. Así, los colonos de Quebec, fueron los primeros en asimilar el francés, mucho antes que los habitantes de la metrópolis.

En una segunda época, la del régimen británico (1760-1850), el francés pierde su estatus sin desaparecer. Fue entonces la lengua del campesinado y del clero. La lucha por mantenerse al lado del inglés se mantuvo a duras penas durante muchos años.

Luego, en la época de la Confederación (1850-1960) se consigue dar a la lengua francesa un verdadero estatus jurídico y político, aunque junto al inglés. Aunque logra sobrevivir, el inglés domina claramente. Resultó que la ilusión de una unión que se esbozó con la Confederación, no fue tal. Sin embargo, en 1960, llega la cuarta época, la de la revolución tranquila. Entonces, denuncia la situación en la que se encuentra y lucha por renovar y mejorar su estatus. Así, la reconquista lingüística viene acompañada de la política, la económica y la cultural y fijan estos nuevos logros con la "Carta de la lengua francesa" (ley nº 101 por la que se definen los derechos lingüísticos de los quebequeses).

Al principio, bajo el Régimen Francés, el estatus de la lengua se impuso a todos bajo la autoridad del rey. Luego, tras la conquista de 1760, se asiste a una decadencia del estatus, que alcanza su nivel más bajo entre 1840 y 1848, cuando el francés es proscrito de la Asamblea Legislativa. La recuperación comienza a partir de 1867 (Confederación), con el pleno reconocimiento del francés en las instituciones parlamentarias y judiciales. No obstante, el uso predominante del inglés en el mundo del trabajo y de la economía socava el estatus del francés y de sus hablantes, de modo que habrá que esperar a los años 1970 para recuperar cierto espacio y devolver al francés su estatus de lengua oficial y normal en Quebec.

En Quebec, la lengua francesa se salvó de la anglicanización que amenazaba la población francófona tras la guerra de la independencia de las colonias inglesas en

América debida a una fuerte natalidad que les permitió resistir. Posteriores intentos de prohibir mediante leyes el uso del francés fueron infructuosos y ambas lenguas se convirtieron definitivamente en lenguas oficiales de la región de Quebec en 1867. Más adelante, tras la II guerra mundial comienza una *revolución tranquila* que lucha por la independencia de Quebec y por ende, por un mayor peso del francés en el territorio. Si bien esta región sigue formando parte de Canadá, han impuesto el francés como única lengua oficial (aunque permitan la práctica no solo del inglés sino de las lenguas indígenas) lo que ha llevado al estado a tomar medidas especiales (traducciones de textos administrativos, creación del Consejo de la lengua francesa, la Oficina de la lengua francesa,...).

En 1970, la ley de las lenguas oficiales asegura que Canadá es bilingüe, pero hoy en día sigue siendo algo más teórico que práctico pues ni siquiera el funcionariado de la administración puede garantizar la atención en francés en todas las zonas del país y muy especialmente en el oeste. Además, el francés se aprende tarde y solo para los más dotados. Sin embargo, el gobierno canadiense sigue haciendo grandes esfuerzos por un bilingüismo real, que aunque lejano, sigue formando parte de los programas políticos de todo el país.

La región de Quebec tiene como única lengua oficial el francés según las leyes de la provincia. Sin embargo, según la ley constitucional de Canadá de 1867, el inglés y el francés pueden ser utilizados en todo el territorio canadiense.

El intento independentista de 1995 con el referéndum no tuvo éxito, sin embargo, actualmente se considera a la región de Quebec una nación dentro de Canadá. Aunque solo a nivel social y cultural (no legal), este reconocimiento le llegó en 2006 por parte del parlamento canadiense.

La antigua región de Acadia es otra comunidad francófona de Canadá. Geográficamente está formada por la mayor parte de la región canadiense de Nuevo Brunswick así como algunos puntos de las regiones atlánticas del noreste americano (poblaciones de la Isla del Príncipe Eduardo, Nueva Escocia, Terranova y el Labrador) y en su más extensa acepción comprendería a otros núcleos de comunidades dispersos situados en Québec, los Estados Unidos e incluso en las Antillas donde la diáspora acadiana los llevó. El francés acadiano tiene variables diferentes a la quebequesa y a diferencia de ella, es una región con dos lenguas oficiales, el inglés y el francés. El francés acadiano se considera un dialecto del francés estándar y en él abundan tanto los anglicismos como los arcaísmos ya que el aislamiento geográfico de la región es pronunciado y además se encuentra rodeada de una potente comunidad anglófona.

Su población es originaria del oeste francés. Tras la conquista del territorio por los ingleses en el siglo XVIII comienza por un lado la diáspora acadiana y aunque muchos fueron deportados a Francia mayoritariamente (aunque también a otras

regiones e incluso a Inglaterra), los que consiguen sobrevivir allí en la zona, reconstruirán y mantendrán viva la comunidad acadiana. Tras el Tratado de París (1763 por el que Francia, Inglaterra y España se reparten parte de sus territorios colonizados) los acadianos son obligados a dispersarse por las regiones atlánticas canadienses e incluso por Francia, Luisiana y las Antillas y solo pueden organizarse en comunidades poco numerosas integradas en zonas anglófonas.

Así la Acadia del norte se refiere actualmente a las provincias atlánticas del norte América y la Acadia del sur a Luisiana.

La Luisiana, que debe su nombre a Luis XIV, se mantuvo francesa 80 años, desde 1682. En 1803, Napoleón la vende a los Estados Unidos donde se convierte en estado unos años después. Este inmenso estado fue poblado por inmigrantes *créoles* franceses-africanos procedentes de Haití (negros antillanos), refugiados de la revolución francesa y por acadianos extraditados de Acadia. Así, cada comunidad desarrolló sus variedades dialécticas hasta que en 1869 el inglés se convierte en lengua oficial y el francés desaparece. Hasta entonces, hubo un periodo en el que la presencia francófona estaba relacionada con la clase social alta y culta. Esta situación cambia tras la guerra de secesión americana para convertirla en la lengua de los pobres y los perdedores y para ser abolida por la constitución poco después. En 1968 nace el Consejo para el desarrollo del francés en Luisiana (CODOFIL) dedicado a preservar y desarrollar el francés de la región. Actualmente, son conscientes de la necesidad de un movimiento que apoye a la lengua francesa pues la gran mayoría de los 200.000 francófonos censados en el año 2000 (con respecto a las 250.000 censados en 1990) no saben ni escribir ni leer su lengua principal de comunicación oral.

Mientras Francia intentaba colonizar América del norte, llevó a cabo una operación simultánea en la zona del Caribe. Esta campaña, la de las Indias occidentales, consiguió fundar colonias en la Guayana y en islas como San Cristóbal, Martinica, Guadalupe y Santa Lucía (algunas de ellas anexionadas posteriormente a Inglaterra y vueltas a restaurar a Francia más adelante), aunque sin duda la de mayor importancia fue la fundada en la mitad oeste de la isla de la Española (actual Haití). La explotación de las tierras en todas ellas se mantuvo gracias al comercio de esclavos.

Así, Haití, colonizada primero por los españoles, luego por los franceses y posteriormente por los estadounidenses, tiene dos lenguas oficiales: el *créole* haitiano (de base francesa e influencias española y africana occidental) y el francés. El primero es lengua de comunicación oral pero el segundo es el más escrito y estudiado además del único permitido en la administración. Sin embargo, porcentajes significativos de la población pueden comunicar en español e inglés.

6.2.4. África

La presencia del francés en África está estrechamente relacionada con la historia del imperio colonial francés como ya hemos avanzado. Al igual que en otras zonas del mundo, Francia tuvo posesiones en África desde el siglo XVII. Simultáneamente a la expansión colonial en el Nuevo Mundo, la compañía de las Indias Orientales estableció factorías, y por tanto conexiones comerciales, en el océano Atlántico con Senegal y en el Índico con las islas de la Reunión, Mauricio y Seychelles.

Más adelante, durante el denominado segundo imperio colonial francés en el siglo XIX, Francia invadió Argelia y estableció un protectorado en Túnez en 1881. Esta influencia se constituyó poco a poco en Mauritania, Senegal, Guinea, Malí, Costa de Marfil, Benín, Níger, Chad, República Centroafricana, República del Congo, Chad y Yibuti, así como con un protectorado en Marruecos en 1911. Después de la I Guerra mundial, obtuvieron Togo y Camerún como unas de las últimas colonias. Tras la II Guerra Mundial, como ocurrió con muchos de los territorios que estaban bajo su influencia, Francia perdió parte de su imperio hasta que Charles de Gaulle reinstauró buena parte de él mediante la fórmula de la *Union française* (nueva denominación del *Imperio colonial francés* durante la IV República) por la que las colonias se convierten en DOM-TOM. Duró poco ya que los movimientos independentistas no tardaron en llegar al igual que la V República y la nueva apelación de *Comunidad francesa*. Sin embargo, la influencia del francés dejó una traza imborrable que hoy justifica ya no solo el movimiento francófono, sino gran parte de las políticas lingüísticas mundiales que colocan a la lengua francesa entre las principales lenguas extranjeras de estudio.

Desde su independencia de Francia a finales de los 50 y principios de los 60, la lengua francesa conversa diferentes estatus en los antiguos dominios franceses. Actualmente en Guinea, Costa de Marfil, Senegal, Benín, Togo, Níger el francés es única lengua oficial pero abundan en el oral una multitud de lenguas africanas; en Mauritania es el árabe pero el francés junto con otras lenguas africanas está muy extendido; en Mali, Chad, Yibuti, Comoros, Mauricio, Seychelles, Madagascar, Gabón, Camerún, Burkina Faso, en la República Centroafricana, en la República del Congo, en la República democrática del Congo, Ruanda y Burundi (estos tres últimos independizados de Bélgica, no de Francia) el francés es oficial junto con otra u otras lenguas. Un ejemplo particular del francés como lengua oficial en convivencia con otras lenguas también oficiales es Guinea Ecuatorial donde a pesar de su estatus su uso es meramente anecdótico y por cuestiones prácticas ya que la pertenencia a movimiento francófono de da ventajas económicas.

En el norte de África, Túnez, primero protectorado y luego colonia francesa, mantiene la lengua francesa de facto al igual que Marruecos, pero sus únicas lenguas oficiales son el árabe. En el caso de Argelia, tras haber sido DOM y tras la dramática

independencia de Francia mediante una guerra, el francés no es lengua oficial pero su uso está muy extendido.

Hay otros países africanos que a pesar de haber tenido algún episodio francés en su historia, el idioma no ha perdurado como Egipto.

6.2.5. Asia y Oceanía

Durante la expansión colonial francesa del siglo XVII, ésta consiguió establecer importantes colonias en el Océano Índico y Pacífico en distintos puntos de la India. Luego, durante el siglo XIX Francia instauró un protectorado en Camboya (1863) y estableció el control primero sobre el sur de Vietnam y luego sobre el resto del territorio vietnamita. Todos estos dominios, la posterior anexión de Laos y la concesión de Shanghái, conformaron la Indochina francesa hasta la finalización de la II Guerra Mundial donde Japón tomaría el control de la zona.

También en el siglo XIX consolidó su presencia en el Pacífico Sur con la Nueva Caledonia y la Polinesia francesa (actuales DROM-COM).

Después de la I Guerra Mundial, los franceses constituyeron sus últimas colonias: Siria y Líbano (antiguo imperio otomano).

La presencia francesa entonces, justifica la de su lengua aún en nuestros días. Si bien ya el francés es en teoría una lengua extranjera en la mayoría de estos países, en la práctica hay que considerar que tiene un estatus particular por el uso tan extendido y porque hay una voluntad de seguir utilizándolo en la medida en que muchos de estos países pertenecen al movimiento francófono del que hablaremos más adelante (Vietnam, Camboya, Laos y parte de la India).

En algunos de ellos, el francés es lengua oficial junto con otras lenguas como en Líbano sin olvidar a los DROM-COM ya mencionados.

6.2.6. Casos regionales de bilingüismo francófono en la actualidad

Como ya hemos avanzado, existen hoy en día zonas donde el francés convive con otra lengua. Dentro o fuera de la metrópoli, estos casos así como las políticas lingüísticas que los sustentan, son de máximo interés para seguir comprendiendo la situación actual del francés en el mundo.

En el hexágono (Francia metropolitana) contamos con los casos de la región de Bretaña, Alsacia, País Vasco y Córcega (entre otros). Fuera de él, sólo podemos considerar el Valle de Aosta y los DROM-COM.

En Bretaña existen tres lenguas oficiales: el francés, el bretón y el galo. Según el último sondeo (2007) actualmente hablan esta lengua unas 200.000 personas con la particularidad de que las tres cuartas partes tienen más de 70 años. Esta lengua

llegada a Francia por una oleada inmigrante proveniente de la Gran Bretaña de los siglos V al VII, es hablada por menos del 5% de la población bretona actual. El galo, sin embargo, es una lengua romana y una variante de la lengua de oil como lo es el francés. Es hablada igualmente por menos del 5% de la población de la región. Puesto que ambas no siempre tuvieron estatus legal y de hecho fueron prohibidas en el colegio, llegó un momento en los años 50 en los que la tradición oral no pudo sostenerse apenas. Hubo que esperar al año 2004 para que unánimemente los bretones tomaran la iniciativa de proteger su patrimonio lingüístico y establecieron un plan en forma de política lingüística regional. Así, no solo la región concede a ambas lenguas el estatus de lenguas oficiales junto al francés, sino que en 2008 consiguen que estas lenguas regionales se integren en la Constitución y por ende formen parte del patrimonio francés (Artículo 75-1). Se puede decir que las numerosas medidas tomadas tanto de parte de la administración pública como de diversos entes privados han contribuido a una notable mejoría en la presencia del bretón en la sociedad bretona. Entre estas acciones caben destacar la creación de las escuelas *Diwan* de inmersión en 1977 (gratuitas y laicas), las clases bilingües en la enseñanza pública en 1983 y en la privada en 1990 (católicas). En 2011 se contaban alrededor de 14.000 niños escolarizados en alguno de estos tipos de opciones de enseñanza en comparación con los 10.000 de 2006. Al margen, las asociaciones de padres y madres están muy implicadas en el proyecto de bilingüismo y existen campamentos de verano y actividades extraescolares en las que el bretón es lengua vehicular. En la educación de adultos, durante el curso 2010-2011 más de 5000 personas han seguido cursos de bretón en diferentes modalidades. En cuanto al galo, los datos son mucho menos representativos. Su presencia es menor pero es importante resaltar que es una opción presente como lengua extranjera en la secundaria. Asimismo, la presencia de ambas en los medios de comunicación (radio, televisión y prensa regionales) es un hecho y contribuyen a que estas lenguas estén presentes en la vida diaria. Los datos sobre el efecto de todas estas medidas son alentadores pues los hablantes jóvenes (de entre 15 y 19 años) han pasado de constituir el 4% en 2007 en comparación con del 1% del año 1997 (*Conseil de Bretagne*).

En el ejemplo de la Bretaña se puede observar que el francés es la lengua mayoritaria tanto de uso como en la enseñanza. Las lenguas regionales comienzan tímidamente a hacerse un hueco entre la población pero no existe ningún tipo de amenaza pues es la lengua materna consolidada de todos los bretones.

En la región de Alsacia ocurre algo parecido aunque con sus especificidades. El bilingüismo de esta región es fruto de los múltiples conflictos a lo largo de la historia entre Francia y Alemania y que terminaron definitivamente después de la II Guerra Mundial. El alsaciano, es considerado como dialecto y aún no se le ha reconocido el estatus de oficial. Al igual que ocurre con todas las lenguas regionales francesas y como ya hemos referido en el caso del bretón, en 2008 se recogen en la Constitución.

A este respecto, la Academia de la lengua francesa se manifestó contra dicha medida alegando que atentaba contra la identidad nacional.

El alsaciano permanece como lengua de uso exclusivamente familiar y oral con 500.000 hablantes censados en 2002 en Alsacia y otros territorios colindantes alemanes (2002, Badia i Capdevila) aunque es posible encontrar oferta educativa en esta lengua en las etapas infantil y primaria. Los esfuerzos de bilingüismo por parte de la administración regional favorecen completamente a otra lengua, la alemana, considerada como más prestigiosa. En este sentido están muy generalizadas las escuelas bilingües en todas las etapas educativas, incluida la superior, por un convenio de reciprocidad entre ambos estados (Ares, 2009:232). Además desde la administración se apoya al dialecto alsaciano de forma indirecta, a través de la promoción de la otra lengua de influencia que es el alemán. El Consejo General del Alto-Rin, movido por el dato de que el 70% de los puestos de trabajo demandan el dominio del alemán, ofrece a todas las familias que lo deseen una formación bilingüe francés-alemán desde los tres años aunque hasta 2008 solo hacía uso de ella un 14% de la población afectada. Desde la educación infantil hasta la secundaria el gobierno regional propone una educación impartida a partes iguales en ambas lenguas. En 2011 el panorama sin embargo no es tan alentador como debiera. La Academia de Estrasburgo recibe las quejas de las asociaciones pro-bilingüismo que denuncian por un lado los escasos recursos puestos a disposición de la adquisición de la lengua alemana y por otro la imperiosa necesidad de la población que no puede acceder a un puesto de trabajo por la falta de dominio de la lengua. En cifras, según la misma Academia de Estrasburgo, en 2009 solo un 11% de los alumnos de primaria cursaban esa educación bilingüe, porcentaje que aumenta hasta un 40% en la secundaria.

En Córcega, además del francés se habla el corso. Esta variedad romance alcanzó el estatus de lengua en 1980 y sólo en Francia. En la región de la Toscana italiana, aunque también se habla, está considerada un dialecto. La Asamblea corsa, adoptó por unanimidad un plan de desarrollo de esta lengua para el periodo 2007-2013. En 2010 la administración corsa firmó la Carta de la lengua corsa, medida que se suma a la anterior para reforzar y dar mayor visibilidad a la misma. El objetivo desde entonces es formar al profesorado y conseguir algunos porcentajes mínimos de bilingüismo en función de la etapa educativa (30% del alumnado en educación infantil, 25% en primaria y mantener los porcentajes en la secundaria además de generalizar el bilingüismo a todas las ramas de la educación profesional).

En cuanto al vasco, hablado en una región que ocupa parte del territorio español y francés, cuenta con más de un millón de hablantes (1.200.000 en 2008). El Instituto cultural vasco, nos informa que en general se mantiene como en otras regiones francesas la paridad entre las lenguas en las escuelas bilingües privadas o las públicas (*ikastolas*). En el territorio francés se forman en estas escuelas más de 3000

alumnos que disponen de 57 centros de infantil y primaria, 13 para la secundaria obligatoria y 5 para el bachillerato (2004). La historia de la enseñanza vasca, como la de otras lenguas regionales en Francia, nace en 1969 (con un papel de lengua extranjera) y gana presencia en la enseñanza con la ley Savary (1982) que permite hacer una parte del currículum en vasco (Lefort, 2005:5) o la lengua de la región correspondiente.

Sobre el occitano, en 1999 se contaban dos millones de hablantes de todas sus variantes sobre un total de quince, localizados en el tercio sur de Francia (y algunos valles españoles e italianos). Esta lengua goza de relativa buena salud a pesar de estar entre las lenguas en peligro reflejadas en el mapa de la Unesco (2009) pues tiene presencia tanto en la radio como en la televisión regional así como en la enseñanza bilingüe primaria pública con 2000 alumnos en el curso 2001-2002 y 1800 en la privada. La presencia aumenta en la secundaria aunque no como lengua de enseñanza, sino lengua extranjera, a 17.000 alumnos en el curso 1999-2000 (Rey, 2007:1111). Esta lengua también puede ser estudiada en la universidad.

Mucho menos significativo, el catalán está presente en Francia en los Pirineos orientales y tiene presencia en los medios y en la educación a razón de un 20% de la población en primaria y tan solo un 6% en la secundaria (curso 1988-99).

En cuanto al resto de los dialectos en la Francia metropolitana, a pesar de la creación de la asociación DPLO (*Défense et promotion des langues d'oïl*) en 1982, el hecho es que el uso de todas las lenguas que se engloban dentro del término *d'oïl* ha desaparecido prácticamente debido a que la transmisión familiar también lo ha hecho (Rey, 2007:1108) y el movimiento en su favor se reduce a iniciativas privadas o locales.

Para el francoprovenzal (conjunto de dialectos del sudeste francés) ocurre igual. Aunque en 1988 se contaba con unos 60.000 hablantes, actualmente estos dialectos no son transmitidos por las familias.

Así se comprueba que la lengua francesa convive con otras en una rica diversidad de situaciones y circunstancias. El francés que ejerce su influencia sobre otras lenguas y a la vez se ve afectado por las mismas es en sí mismo un mosaico que refleja la complejidad del camino recorrido durante dos mil años. La presencia de esta lengua en el mundo así como la relación que mantiene con otras ilustra su relevancia y nos ayuda a comprender mejor la utilidad del aprendizaje de esta lengua en nuestros días.

6.3. El movimiento francófono

Como ya hemos avanzado, conocer la lengua francesa y su presencia en el mundo es fundamental para nuestro estudio pues así alcanzaremos a valorar la

repercusión de su estudio en nuestras secciones bilingües. Para completar esta tarea es crucial la inclusión del fenómeno de la francofonía en el capítulo actual, tanto como ideal como organización contemporánea de vital importancia y gran influencia en la esfera internacional. Así pretendemos dar mayor amplitud y profundidad al concepto de lengua francesa contribuyendo a una completa valorización del mismo.

Fue durante el siglo XIX y el XX cuando el francés fue perdiendo su hegemonía aunque como ya hemos visto sigue conservando cierto prestigio en todo el mundo. De hecho, hasta el Tratado de Versalles fue la lengua diplomática por excelencia. A partir de entonces se emplearon otras lenguas para ese fin además del francés. Desde 1945 es lengua de trabajo en la ONU y aunque su uso en la Unión Europea es relevante, existe una preponderancia clara del uso de anglo-americano.

Antes de la I Guerra mundial, el estatus del francés en el mundo lo mantuvieron las misiones religiosas francesas y otras iniciativas laicas y privadas como la Alianza Francesa. Después de la I Guerra Mundial, el estado francés crea una política lingüística, estableciendo así algunos mecanismos para la difusión de la lengua francesa en el mundo (primeros institutos franceses dependientes de universidades francesas, liceos franceses, lectorados, agregados culturales, Centro internacional de estudios pedagógicos, Federación internacional de profesores de francés, Centro de investigación y estudio para la difusión del francés,...) y para unirse en 1960 al movimiento de la francofonía.

Creado por Reclus⁹⁹ en 1886, el término no resurge hasta 1962, cuando Sedar Senghor lo utiliza en la revista *Esprit* con su artículo *Le français: langue de culture*, fundando así este movimiento. Rápidamente, otros líderes políticos se sirven de él seguidos de las comunidades quebequesa y valona para apoyar sus luchas político-lingüísticas y ganar en “visibilidad” internacional (Rey, 2007:1280). Francia, ajena en principio a la creación de este movimiento unificador y luego prudente para evitar la sombra del neocolonialismo, se suma a él creando el Alto Consejo de la Francofonía (1984) siendo la única estructura francesa formada mayoritariamente por miembros no franceses. Su acción contemplaba las cumbres bianuales en la que los jefes de estado de los por entonces 52 miembros se reunían, así como la publicación cada cinco años de informes sobre el estado de la francofonía en el mundo. Aunque con parecida estructura y objetivos, esta institución pasó a llamarse Consejo consultivo de la francofonía y actualmente depende de la Organización Internacional de la Francofonía (OIF) desde 2004 presentándose los informes cada cuatro años.

El 20 de marzo de 1970 se crea la ATTC (Agencia para la cooperación cultural y técnica) precursora de la OIF y desde entonces se celebra el día mundial de la francofonía en esa fecha.

⁹⁹ “... nous acceptons comme francophones tous ceux qui sont ou semblent destinés à rester ou à devenir participants de notre langue” (1886:422).

La Organización Internacional de la Francofonía se fundó según los principios de base del tratado de Niamey (Nigeria). Actualmente está compuesta por 56 miembros y 19 observadores, de los cuales 32 tienen el francés (solo o junto a otras lenguas) como lengua oficial. Se encarga de defender causas como la diversidad cultural, la paz y la democracia y a dotar de medios eficaces a favor de los pueblos francófonos. La OIF se encarga de organizar las acciones políticas y la cooperación entre los países que tienen en común la lengua francesa y los valores universales en base a una solidaridad activa que repercuta en una mejora de todos los países asociados.

El movimiento francófono responde a la necesidad de afirmar la identidad de aquellos para los que la lengua francesa es de alguna manera su patrimonio.

Así, el término francofonía recoge en sí mismo varios conceptos. Desde el punto de vista lingüístico se refiere al conjunto de hablantes del francés. Desde el geopolítico, al conjunto de estados del mundo que tiene el francés como lengua oficial o que simplemente usan la lengua francesa. Además, en el uso de este vocablo hay también un sentido institucional que nace del sentimiento de pertenencia a un grupo y de la voluntad de muchos individuos de participación que se traduce en la creación de asociaciones y organizaciones públicas o privadas. Pero sobre todo, la francofonía encierra un sentido espiritual pues no designa solo a una realidad lingüística, geográfica y social, sino también a una comunidad que desea compartir valores comunes y ejercer la solidaridad. Como Senghor la definió una vez, la francofonía es “una comunidad intelectual o espiritual en la que la lengua nacional, oficial o de trabajo es el francés” (en Deniau, 1983:18). Deniau admite en este sentido que

les caractères propres d'une langue influencent la pensée et les valeurs culturelles qu'elle véhicule. Le français étant parlé par un grand nombre d'individus, l'échange culturel entre les francophones d'Europe et des autres continents fonde une même famille spirituelle (1983:22).

Y de nuevo Senghor (en su artículo fundador, 1962:844) dice que *la francophonie c'est l'humanisme intégral qui se tisse autour de la terre, cette symbiose des énergies dormantes de tous les continents, de toutes les races qui se réveillent à leur chaleur complémentaire.*

Dentro de las cumbres bianuales cabe resaltar la declaración de Mauricio en la que en 1993 todos los estados implicados subscriben todos estos valores y compromisos. Dos años después, deciden aprobar la que hasta ahora describe jurídicamente la acción de esta organización denominada la *Carta de la francofonía*. En 1997 eligieron al primer secretario general, Boutros-Ghali. Desde entonces, muchos países se han ido sumando por razones muy diferentes y no sólo aquellos que usan la lengua francesa. Aparentemente, para formar parte de la OIF es suficiente con usar limitadamente el francés o simplemente con que sea lengua extranjera de aprendizaje.

La imagen de esta organización aún hoy en día es un poco confusa pues países como Argelia no forman parte de ella. Pero hay una francofonía que va más allá de la institución: la de las actitudes, opciones y competencias individuales. La organización tiene como objetivos conservar la diversidad cultural y lingüística en el seno de la mundialización que protagoniza nuestros días.

El término francofonía es en definitiva un término ambiguo. El francés como lengua compartida es más que un hecho, es una metáfora ideológica que intenta limar las enormes diferencias y las profundas desigualdades entre las sociedades consideradas francófonas. Por esta razón la primera característica de la francofonía es la heterogeneidad pues engloba realidades y relaciones con la lengua extraordinariamente plurales (Gontard, 1996:14-15). La siguiente característica del movimiento está relacionada con la regresión que la lengua francesa experimenta debido al poder y la presencia de otras lenguas. Lo que explica la adhesión de esos países que la sufren al movimiento francófono no es por tanto el interés cultural sino la posibilidad de ciertos privilegios económicos.

Otro término muy ligado a este es la *francité* definido como el “conjunto de caracteres propios de la cultura francesa” (Grand Larousse) y que pone el acento más en la civilización que en la lengua. Así puede considerarse la francofonía como una manifestación de la francidad. La francidad es el alma de la francofonía, la voluntad y la afirmación de una comunidad espiritual que desea compartir y enriquecer los valores de la civilización.

Se puede concluir que la pertenencia lingüística y geográfica a un conjunto provoca en el individuo un sentimiento de participación que se traduce en el nacimiento de asociaciones y de ahí precisamente viene el poder de este movimiento internacional.

La solidaridad activa de la que hace gala la OIF es aún un espacio por definir, en pleno proceso de concreción y definición dirigido por Abdou Diouf desde 2003. El movimiento cultural que encierra la francofonía, aunque vasto e impreciso, por ser menos institucional, es también más universal. En materia de francofonía, o más allá, de francidad, seguimos haciendo camino movidos siempre por la voluntad de usar una lengua y junto a ella, muy de cerca, por los grandes valores solidarios.

6.4. La presencia del francés en nuestro mundo

En los inicios de la Comunidad Europea, cuando solo existían cuatro lenguas oficiales, el francés disfrutaba de una posición privilegiada en cuanto a su uso como lengua franca institucional. Sin embargo, esta situación cambió radicalmente con el ingreso de Reino Unido en el club comunitario y la consiguiente incorporación del

inglés al repertorio de lenguas oficiales de la Unión Europea (Fernández Vítóres 2010:179).

En efecto, desde la firma de los primeros Tratados en 1957, algunos círculos de la élite francesa intentaron que el francés fuese reconocido oficialmente como la lengua franca de las instituciones Comunitarias. Ese era al menos el objetivo del *Comité pour le français langue européenne*, constituido ese mismo año con la ayuda de Hervé Lavenir de Bufón. Igualmente, el *Haut Comité pour la défense et l'expansion de la langue française*, que De Gaulle fundara en 1966, también tenía entre sus objetivos la adopción del francés como la lengua del Mercado Común (Gordon 1978:7). Este tipo de acciones políticas de defensa de la lengua francesa es preciso entenderlas dentro de un contexto político más amplio. En los primeros años de la CEE, el gobierno francés podía considerarse el líder natural de dicha organización política por dos motivos principales: por un lado, Alemania e Italia aún estaban trabajando para rehabilitarse democráticamente tras el período fascista y, por otro, los Países del Benelux eran entidades políticas menores si se las comparaba con Francia (Wright 2006:40). Las prácticas lingüísticas de la CEE eran un mero reflejo de este reparto de poder entre los Estados miembros. Así, aunque el régimen lingüístico de la Comunidad Europea, contenido en el Reglamento nº 1 del Consejo, establecía que las cuatro lenguas de los seis Estados miembros eran, además, las lenguas oficiales de la Comunidad, la lengua de trabajo ampliamente utilizada era el francés (Fosty 1985). Según Gordon (1978:67), en 1962, el 85% de la comunicación institucional comunitaria se realizaba en francés. Esta utilización mayoritaria del francés suele explicarse también por otros dos motivos no menos importantes que el peso político de los Estados fundadores. En primer lugar, las sedes de las instituciones europeas están localizadas en tres ciudades —Bruselas, Luxemburgo y Estrasburgo— con una amplia proporción de hablantes nativos de francés y, en segundo, el francés era la lengua oficial o cooficial de tres de los seis Estados miembros fundadores —Francia, Bélgica y Luxemburgo— (Labrie 1993).

Mientras el francés ocupó una posición privilegiada como lengua franca de la Unión Europea en los denominados *treinta gloriosos* —de 1946 à 1975— (Shelly 1999:307), Europa no hizo sino consolidar la posición dominante del francés en el seno institucional de la UE y servir de plataforma de promoción de esta lengua en el exterior pero esta situación cambió radicalmente con el ingreso de Reino Unido en 1973. Francia enfocó la amenaza del inglés como lengua franca desde la promoción del multilingüismo europeo ya que cualquier intento de reducción de las lenguas de trabajo en la UE hubiese supuesto a largo plazo una gran pérdida en la presencia del francés en Europa y en el mundo (Fernández Vítóres, 2010:194).

El último informe de la OIF sobre la francofonía publicado en 2010 estima que hay 220 millones de francófonos en el mundo (Wolff, 2010:5) de los que 116 millones estudian la lengua (la mitad de ellos como lengua extranjera) convirtiendo así a esta en la segunda más aprendida en el mundo después del inglés y en la novena comunidad

en número de hablantes de una lengua (Ministerio de Asuntos exteriores francés, 2010). Con respecto a Europa, es la segunda en número de hablantes que la tienen como lengua materna (16% de la población europea) después del alemán.

El observatorio de la lengua francesa y su último informe de 2010 nos ofrece los datos más actuales sobre la presencia del francés en el mundo.

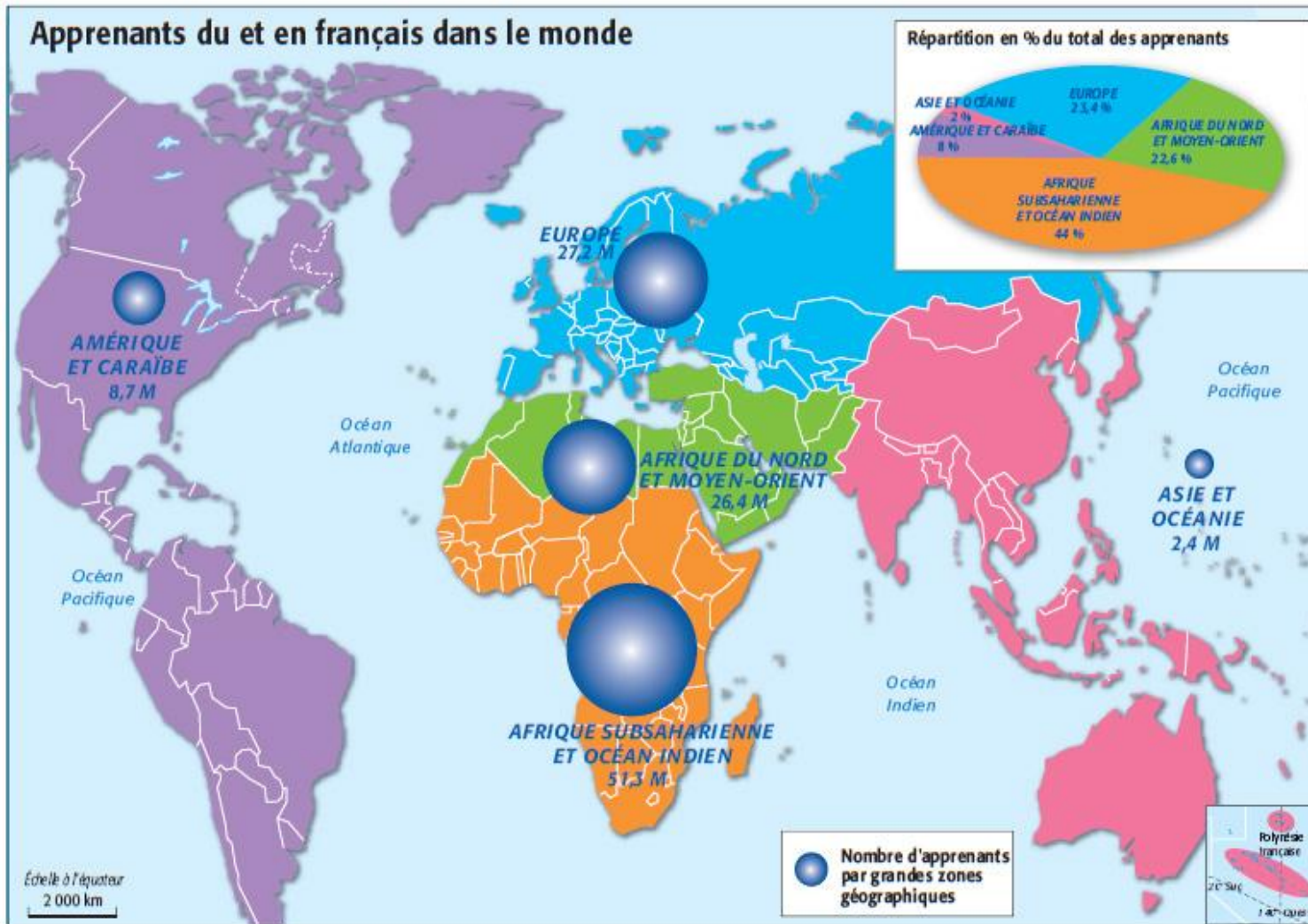


Figura 8. Estudiantes de y en francés en el mundo (OIF, 2010)

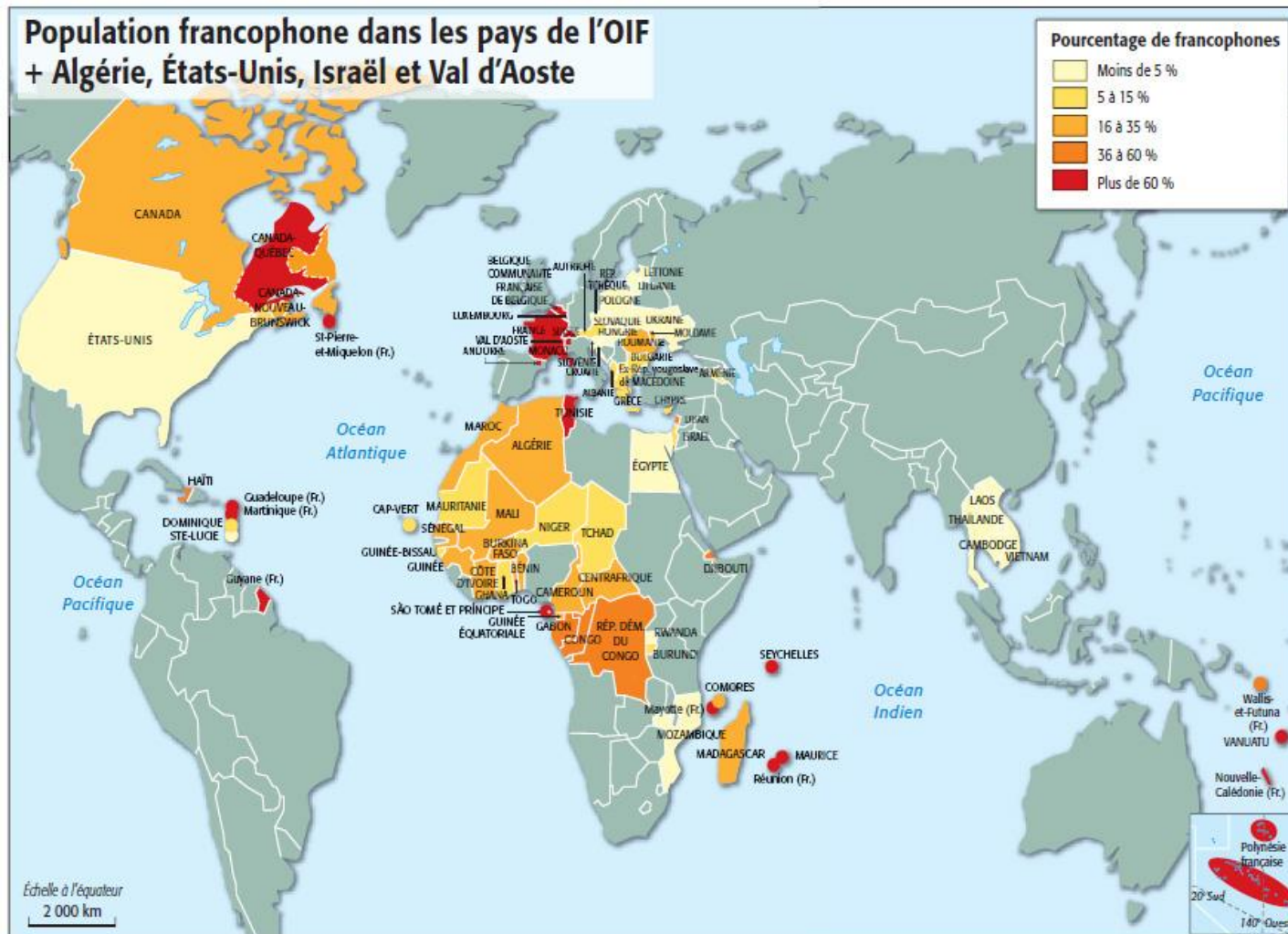


Figura 9. Población francófona en los países de la OIF y Argelia, Estados Unidos, Israel y Valle de Aosta (OIF, 2010)

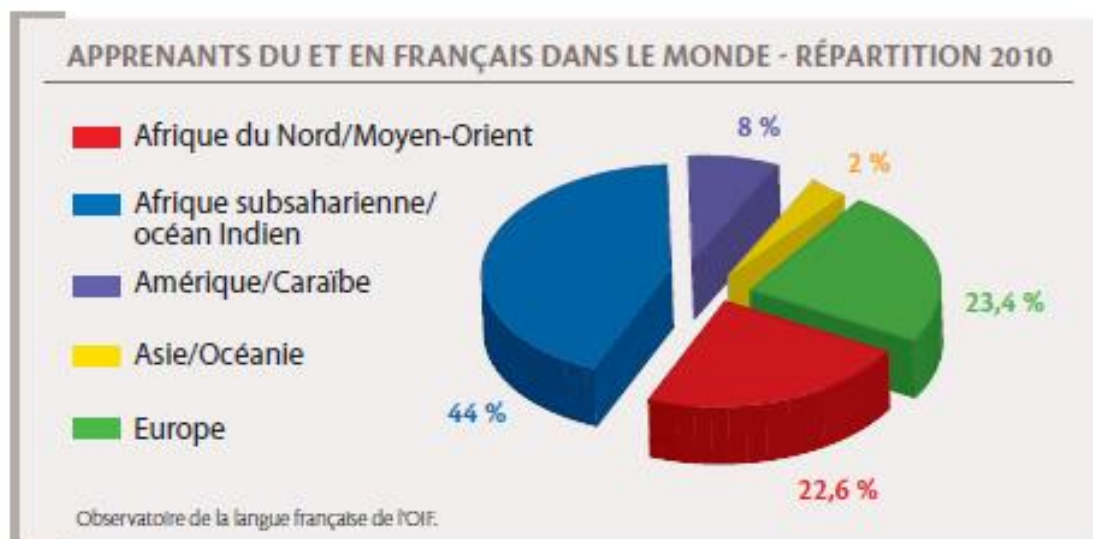


Figura 10. Porcentajes de estudiantes de y en francés en el mundo (OIF, 2010)

Así, aunque el uso nativo de la lengua francesa va en retroceso, y aunque su posición como lengua extranjera aprendida esté muy lejos de igualar al inglés, es justo decir que existe un movimiento que ofrece resistencia y que lucha por la presencia de esta lengua en el panorama internacional. Las medidas tomadas para el apoyo del francés en el mundo también están lejos de ser suficientes. Sin embargo, esta lengua aún conserva su importancia.

Conclusión

A lo largo de este capítulo se ha tratado de dar una visión general de los aspectos más importantes para comprender los orígenes del francés, la evolución en las principales regiones de influencia y la situación en la que se encuentra. El acercamiento global al estado de esta lengua pretende una mejor comprensión de la situación de los alumnos andaluces que se esfuerzan por adquirirla y por formar parte de la actual comunidad francófona.

Así pues, gracias a la panorámica ofrecida, quedan patentes las ventajas comunicativas, económicas y de riqueza cultural e histórica que esta lengua aporta al alumnado de las secciones enriqueciendo su formación más allá de la perspectiva en la que queda patente una tendencia clara del inglés a convertirse en lengua franca.

SEGUNDA PARTE

En esta segunda parte se presenta la investigación y sus conclusiones. Desde las aportaciones del marco teórico se aborda la parte experimental de esta tesis que intenta dar respuestas a un deseo de conocer y comprender mejor el funcionamiento de las secciones bilingües pioneras español-francés.

Este bloque está compuesto por tres capítulos. El primero de ellos, bajo el epígrafe de metodología de la investigación, recoge desde las inquietudes que motivan este estudio concretadas en preguntas e hipótesis de trabajo, hasta el diseño y la evaluación de la investigación.

El capítulo ocho presenta los datos de las cuatro recogidas de información organizadas en dos informes que agrupan los datos de forma cuantitativa y cualitativa. Ambos estructuran la información en torno a las cinco dimensiones que se consideran clave para dar respuesta a las preguntas de esta tesis y que son los datos socioeconómicos y culturales, el uso de la lengua extranjera, la metodología, las competencias y la valoración del programa.

El objeto del noveno capítulo es discutir la información acumulada sobre esos cinco aspectos para relacionarla con la literatura presentada en la primera parte y ya en el último capítulo establecer las conclusiones, dar respuesta a las preguntas de investigación. El apartado termina con las limitaciones del estudio y sus implicaciones futuras.

Todo aquello que sospechamos, que creemos saber sobre nuestra realidad educativa y objeto de estudio de esta investigación no es otra cosa que el principio generador de algo más sistemático. Es como sugieren Seliger y Shohamy "the starting point for scientific research" (1989:10).

7. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Esta investigación nace de la reflexión durante más de diez años de implicación en la implementación de una sección bilingüe. El contacto con las dificultades y éxitos que se experimentan a lo largo de todo el proceso de innovación que estas suponen genera preguntas y dudas que están en la base de esta investigación y que constituyen el punto de partida al que se refieren Seliger y Shohamy.

Estos mismos autores explican que cuando se intenta encontrar explicación a fenómenos que ocurren en el entorno se observan esos hechos y se analizan. Luego se formulan hipótesis en un intento de adivinar por qué ocurren, para posteriormente someterlas a comprobación recogiendo datos (1989:7).

Según el fin de la investigación esta puede ser (i) básica, si se propone construir modelos teóricos que expliquen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas; (ii) aplicada, si aplican los diferentes modelos teóricos que proporciona la investigación teórica a diferentes campos de la educación; (iii) y práctica, si se aplican las anteriores a situaciones prácticas de aula.

Las variables que pueden tener una influencia directa o indirecta en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la L2 son según Madrid (2001:14) las variables de contexto y de presagio, las variables de proceso y las variables de producto. Este estudio ha recogido muestras de todas ellas con la intención de elaborar una investigación aplicada.

Las variables de contexto están constituidas por un lado por el contexto social del alumno (clase social, ambiente familiar, contexto escolar y de aula) y por otro por las características individuales de alumnos (edad de iniciación a la L2, estancia en países de la L2, lengua materna, actitudes y motivación, estilos cognitivos,...) y profesores (edad, género, actuación docente, personalidad, ambiente de clase y escolar). A través de ellas se pueden conocer las condiciones de trabajo del profesorado, las características sociales y sociolingüísticas de la comunidad, las características de la escuela (tamaño, recursos), el ambiente socio-cultural de los alumnos y del profesorado y su posible relación con los procesos didácticos. Las

características de los aprendices y del profesorado actúan a modo de variables de presagio. El conocimiento de las variables relacionadas con los alumnos puede ofrecer claves importantes sobre sus experiencias formativas y sus características individuales (aptitudes, actitudes y motivación, formación académica, estilos cognitivos, edad, sexo, etc.) para establecer determinadas relaciones con los procesos de aprendizaje y los resultados finales. El estudio de las variables de presagio relacionadas con la figura del profesor de L2 (edad, preparación profesional, sexo, ideología, valores, creencias, dedicación, cualidades personales y factores de personalidad, etc.) también ayuda a comprender las variables de proceso e incluso de producto.

Las variables de proceso se refieren a las estrategias didácticas empleadas, las competencias desarrolladas, la atención dedicada a las destrezas, la calidad del *input*, la interacción entre alumno y profesor,... Son claves para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya sea en situaciones naturales o en el aula. El análisis del aula de L2 es imprescindible para conocer la incidencia de las variables anteriores referidas a los alumnos y al profesor en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Este grupo de variables abarca los aspectos relacionados con el tipo de currículo de L2 que se imparte, ya sea a través de estrategias didácticas explícitas o implícitas. Además incluye la metodología y los esquemas organizativos de clase. El estudio de los procesos de aprendizaje permite conocer el efecto de la metodología curricular, contenidos, procedimientos didácticos y materiales usados en el progreso de los alumnos así como la posible influencia de las características individuales de cada sujeto en sus procesos de aprendizaje: madurez cognitiva, experiencias previas, etc.

Por último, las variables de producto se refieren a los resultados del aprendizaje y permiten establecer relaciones entre las variables de presagio y de proceso y su efecto o incidencia en los conceptos, procedimientos y actitudes que han desarrollado los alumnos como resultado de cada periodo de instrucción (Madrid, 2001:14).

7.1. Objetivos y preguntas de investigación

7.1.1. Objetivos Generales

El interés por desarrollar esta investigación nace directamente de mi situación laboral como profesora de L2 y AICLE en un centro de primaria sección bilingüe español-francés. Desde 1999, el CEIP Reyes Católicos de Cádiz formó parte, y yo con él, de los centros pioneros experimentales bilingües tras la firma del protocolo en 1998 por parte de la Junta de Andalucía y el Ministerio de Asuntos Exteriores francés, para sumarse en 2005 al Plan de Fomento del Plurilingüismo, medida que formaba parte del plan para la segunda modernización de Andalucía como ya se ha explicado más detenidamente en el marco teórico.

Como coordinadora desde aquel entonces hasta ahora he sido testigo de todas las fases por la que los centros bilingües han ido pasando. Como agente totalmente comprometido con la implantación del programa, y tras más de diez años de andadura, me han surgido una serie de cuestiones a las que me gustaría dar respuesta con esta investigación.

Esta investigación ambiciona mostrar una perspectiva amplia sobre la impronta que un sistema bilingüe deja en el alumno, es decir, la huella de este programa en una generación de alumnos que ha tenido la oportunidad de comenzar su formación bilingüe en primaria y terminar en secundaria postobligatoria.

Este trabajo además pretende centrar su atención en describir algunos aspectos del programa bilingüe español-francés andaluz para así comprender mejor la realidad en la que desarrollamos nuestro trabajo y a partir de la misma reflexionar, tomar decisiones y mejorar la calidad de la enseñanza en estos centros.

Tras más de diez años de implantación de las secciones bilingües español-francés surgen dudas sobre nuestra práctica docente y la influencia que ésta tiene sobre múltiples aspectos. He querido poner el acento sobre el final del recorrido bilingüe, es decir, he querido centrarme en la opinión del alumnado de 2º de bachillerato como representante del producto final de estas secciones, sin olvidar otros agentes implicados como el profesorado, los equipos directivos y las familias.

El objetivo general de este estudio es pues *conocer la incidencia del programa bilingüe español francés en el sistema educativo tras más de diez años de vida.*

Al igual que en 1998 las secciones español-francés comenzaron la andadura de la educación bilingüe en Andalucía y abrieron camino hacia nuevos planteamientos no solo en el aprendizaje de lenguas extranjeras sino en la formación del ciudadano europeo del futuro, ahora y con este estudio se pretende hacer una valoración de los resultados obtenidos.

De este interés por saber, por aclarar dudas, se concretan unos objetivos específicos de los que nacen las preguntas que han inspirado y son el eje vertebrador de esta investigación.

7.1.2. Objetivos Específicos

Esta tesis intenta recoger el testigo de la investigación que desarrollan Francisco Lorenzo, Sonia Casal y Pat Moore desde la Universidad Pablo de Olavide para la Junta de Andalucía en 2009. Con las limitaciones que se derivan de la diferencia de medios con la que cuenta este estudio, se persigue mantener la orientación de la evaluación de los centros bilingües andaluces primigenia que constituye el primer intento de valoración global del programa bilingüe en Andalucía.

Así pues, los objetivos específicos de la tesis están relacionados con los de la investigación primigenia de Lorenzo *et al.* a la vez que pretenden desglosar el interés del objetivo general por los resultados de la educación bilingüe en Andalucía que se desprenden de un contexto que, como ya se ha avanzado y se explicará más adelante, se centra en el final de la etapa secundaria post-obligatoria.

Esta investigación concreta su interés de estudio es los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el perfil del alumnado que termina sus estudios en una sección bilingüe.
- Conocer el uso de la L2 que se hace en el entorno escolar y fuera de él.
- Conocer la actitud hacia las lenguas extranjeras y su cultura.
- Conocer las prácticas metodológicas más extendidas en las secciones bilingües de interés para este estudio.
- Conocer las competencias generales alcanzadas por el alumnado que termina sus estudios en una sección bilingüe.
- Conocer el nivel de competencia lingüística alcanzado por el alumnado de las secciones bilingües al final de su formación.
- Conocer el grado de satisfacción de alumnado y profesorado implicado en una sección bilingüe.
- Conocer el perfil de profesorado que se implica en el programa bilingüe.
- Detectar las debilidades de la implantación del programa bilingüe
- Establecer propuestas que mejoren la implementación del programa bilingüe

7.1.3. Preguntas de investigación

En general, antes de comenzar un trabajo de investigación es muy importante tener una idea clara de lo que se quiere estudiar pero como es característico en una investigación cualitativa, la o las preguntas de investigación de partida pueden verse modificadas, reformuladas, etc. con el paso del tiempo, como ocurre en este caso.

Desde -un principio la intención era conocer la opinión de las primeras promociones de alumnos andaluces que terminaban segundo de bachillerato en un centro pionero bilingüe sobre una variedad de temas. Puesto que una evaluación de centros bilingües andaluces estaba siendo llevada a cabo por la Universidad Pablo de Olavide, se utilizó su cuestionario para orientar esta investigación y determinar la mayoría de esos temas.

Las preguntas planteadas en un primer momento eran muy amplias, constituyendo más centros de interés que verdaderas preguntas de investigación. Así, se pretendía utilizar este tipo de investigación cualitativa como estrategia encaminada a la toma de decisiones haciendo uso de su mayor potencial que reside en su capacidad de generar hipótesis y en su flexibilidad (Latorre, 2005:234).

Una parte de esta investigación pretendía describir ciertas características de los centros bilingües: alumnado, metodología predominante, recursos,...

Surgieron muchas preguntas sobre cómo habían vivido estos años de formación las primeras promociones de alumnado bilingüe. Además, estudiar el final del recorrido era sin duda una buena herramienta para la futura toma de decisiones sobre el efecto final de factores que, estén o no en la mano de docentes y administración, pudieran pasar a un plano consciente desde el que organizar un plan de mejora.

Así, las preguntas pretenden indagar sobre la influencia de ciertas características de los centros bilingües sobre el alumnado para luego hacer que estas formen parte de la conciencia de los docentes.

Pregunta nº 1. ¿En qué medida los alumnos que terminan su formación en una sección bilingüe consiguen el perfil de ciudadano europeo deseado por las instancias europeas?

Esta pregunta se refiere a las competencias y actitudes del alumnado al final de su formación en una sección bilingüe. También al uso de las lenguas extranjeras, especialmente la L2 de la sección.

La respuesta a esta pregunta pasa por conocer la opinión de alumnos y profesores sobre el alumnado al final del recorrido bilingüe. Las políticas europeas marcan una tendencia hacia el modelo de ciudadano europeo. Una iniciativa que promueve un perfil que integre las ideas de movilidad, de aceptación de las diferencias como una riqueza, de aprendizaje de idiomas como un instrumento básico en la mejor comunicación entre los pueblos y como un aspecto de cada una de las culturas que forman parte de la Europa de nuestros días. Conocer la medida en que el alumnado que termina su formación en las secciones bilingües español-francés de Andalucía se acerca a estos ideales que sin duda impregnan las políticas lingüísticas en las que se halla inmerso el Plan de Fomento del Plurilingüismo sería el objetivo de esta pregunta.

Como aspecto relevante dentro del perfil del ciudadano europeo, la actitud hacia la diferencia cultural cobra máxima importancia en este estudio que tiene como centro de interés el producto final de las secciones bilingües andaluzas. Efectivamente, el interés por este aspecto queda recogido en algunas de las preguntas anteriores pero esta pregunta y su respuesta pretende dar la relevancia que creemos tiene este tema tratándolo de forma más específica.

Pregunta nº 2. ¿En qué medida y en qué forma se siguen las recomendaciones metodológicas del Plan de Fomento del Plurilingüismo? ¿En qué medida y en qué forma las secciones bilingües pioneras, tras más de diez años de andadura, han podido implementar el Plan de Fomento del Plurilingüismo y conseguir resultados exitosos en la formación del alumnado?

Esta pregunta pretende conocer las prácticas docentes presentes en las materias implicadas en las secciones bilingües de estudio muy especialmente en las que se corresponden con el enfoque AICLE y las estrategias didácticas más afines como el aprendizaje cooperativo o el uso de las nuevas tecnologías entre otras.

Con esta pregunta se pretende no solo describir ciertos aspectos sino también conocer el grado de presencia de los mismos en los centros. Si bien es cierto que la normativa los describe mayoritariamente, también lo es que materializarlos puede ser más o menos factible. Con esta pregunta amplia se pretende descubrir cuál es la realidad que impregna los centros bilingües, que los define y caracteriza y que en definitiva ejerce influencia sobre el alumnado bilingüe. Aspectos organizativos de centro y aspectos metodológicos responderían a este tema de interés mayoritariamente.

Íntimamente relacionada con la pregunta de investigación nº 1, esta pretende poner el acento en posibles relaciones entre las características de las secciones y los efectos sobre el alumnado, saber si, en opinión del alumnado implicado y de otros agentes, las características de estas secciones y lo que ofrecen repercutía en ellos y en qué sentido. El interés recaía especialmente en conocer el efecto sobre la actitud hacia la lengua y el uso de la misma ya que son aspectos determinantes para conocer la tendencia hacia el perfil de ciudadano/a europeo/a que tienen como ideal las políticas educativas. De la misma manera había un interés por la opinión de aquellos que trabajan en las secciones en la medida en que podían aportar información sobre ciertos puntos de vista del alumnado sobre el tema en cuestión.

Pregunta nº 3. ¿Las secciones bilingües constituyen una opción de formación para el alumnado sin problemas de aprendizaje?

Esta pregunta pone el acento en las dificultades del aprendizaje con la que se encuentra parte del alumnado y que acaban siendo una de las principales causas de abandono del programa.

Pregunta nº 4. ¿La formación del profesorado está en la base de las mejoras de las secciones bilingües?

Esta cuestión pretende conocer si el profesor implicado en la sección bilingüe sabe implementar correctamente la metodología que apoya el Plan de Fomento del Plurilingüismo y las consecuencias de esto.

Pregunta nº 5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de alumnado y profesorado sobre la implementación de las secciones bilingües?

Mediante el conocimiento del grado de satisfacción se podrá tener acceso desde este estudio a las fortalezas y debilidades del programa para a partir de su detección establecer un plan de mejora.

7.2. Contexto investigado

Esta investigación tiene como intención primera conocer ciertos aspectos de las secciones bilingües español-francés andaluzas, y más concretamente aquellas que comenzaron como centros experimentales años antes del Plan de Fomento del Plurilingüismo andaluz y que por lo tanto llevan más de diez años de andadura. Dentro de ellas existe especial interés por el alumnado que termina 2º de bachillerato y sus valiosos testimonios tras un periodo de formación en secciones bilingües que puede comprender varias etapas educativas.

Como no podía haber sido de esta manera, el contexto ideal para desarrollar este estudio lo forman el conjunto de todas y cada una de esas secciones bilingües.

A pesar de que existen diez centros pioneros de secundaria, uno de ellos no oferta la etapa de bachillerato por lo que los institutos idóneos fueron finalmente nueve distribuidos por toda la geografía andaluza.

Los IES Fernando de Herrera y Triana de Sevilla, Cánovas de Málaga, Drago de Cádiz, Alto Conquero de Huelva, Alto Guadiato de Peñarroya-Pueblo Nuevo en la provincia de Córdoba, Alborán de Almería, Generalife de Granada y Sierra Mágina de Mancha Real en la provincia de Jaén han brindado su colaboración y con ello la oportunidad de desarrollar este estudio.

Por lo tanto, se puede decir que no hay selección y que el contexto investigado comprende la totalidad de la población de centros con las siguientes características:

- Son secciones bilingües español-francés. En Andalucía existen 762 secciones de educación infantil, primaria y secundaria pero son en su mayoría de L2 inglés. Existen un total de 50 secciones de francés de las cuales, 29 de secundaria, y 20 de educación infantil y primaria.
- Implantaron el programa bilingüe hace más de diez años, previamente al plan de Fomento del Plurilingüismo y por tanto de forma experimental. De los 29 centros de secundaria, diez comenzaron su andadura antes de 2005. Como se expuso en el marco teórico, un programa AICLE puede implicar un proceso de cambio que dure de 5 a 12 años. Puesto que los demás centros bilingües español-francés llevan considerablemente menos años implantando el modelo

AICLE, las secciones pioneras se convierten en contextos de estudio más estables para este estudio.

- Acogen al alumnado de 2º de bachillerato proveniente en su mayoría de la sección bilingüe de la educación secundaria obligatoria y previamente de la sección bilingüe de primaria. Solo los nueve centros mencionados participan de esta última condición de entre todos los centros bilingües andaluces de cualquier idioma.
- El alumnado de 2º de bachillerato inscrito en esos centros ha tenido la oportunidad de comenzar su formación en una sección bilingüe de primaria, continuar en la sección de secundaria y terminar bachillerato en ella. Solo en los centros seleccionados podrían encontrarse alumnos con este perfil puesto que un alumno que empezó en 3º de primaria conseguiría completar el recorrido solo al cabo de diez años. Como se verá más adelante no todo el alumnado ha recorrido el itinerario por completo. Un sector significativo comenzó en la ESO y puntalmente incluso en bachillerato.
- En estos centros puede encontrarse a un profesorado que ha podido participar en la implementación del proyecto durante muchos años, si no desde el principio, y que pueden aportar un testimonio de extraordinario valor pues al fin y al cabo en estos centros se encuentra gran parte del profesorado de mayor experiencia en implementación de un programa bilingüe en la Comunidad andaluza.

7.3. Enfoque o paradigma de estudio

La investigación educativa estudia y analiza la educación aplicando el método científico. Habitualmente trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo (Arnal *et al.*, 1992:37). En comparación con la investigación en ciencias naturales, la educativa es difícil de definir por la peculiaridad de los fenómenos que estudia, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines que persigue (*ibídem*).

Estrechamente relacionado con la manera de entender la investigación educativa, se sitúa el concepto de paradigma. Este término hace referencia a un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo que un grupo de científicos ha adoptado, y para el caso concreto de la investigación educativa parece existir un acuerdo general entre los autores en distinguir tres grandes paradigmas: el positivista, el interpretativo y el socio-crítico (Colás y Buendía, 1998:44) en los se inspiran las metodologías de investigación que se exponen más adelante. Estas autoras resumen las características de cada uno de ellos como sigue.

El positivista¹⁰⁰ es el dominante en algunas comunidades científicas y tradicionalmente la investigación en educación ha seguido sus postulados. La filosofía positivista considera que el mundo natural tiene existencia propia independientemente de quien lo estudia de manera que los fenómenos del mundo natural están gobernados por leyes que pueden ser descubiertas y descritas por los investigadores usando los métodos adecuados. Así, el objeto de estudio es objetivo y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares con independencia de quien lo descubre. Utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica y defiende la existencia de cierto grado de uniformidad y orden en la naturaleza. En el ámbito educativo su aspiración básica es descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y elaborar teorías científicas que guíen la acción educativa.

El paradigma interpretativo¹⁰¹ se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social (Erickson, 1989 en Colás y Buendía, 1998:50). Este paradigma intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción. Los investigadores de orientación interpretativa se cuestionan que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales, y se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular de cada sujeto más que en lo generalizable. Este paradigma se centra en comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

Por último, el sociocrítico surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa. El paradigma crítico introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad transformar la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Sus principios son conocer y comprender la realidad como praxis, unir teoría y práctica e implicar al docente a partir de la autorreflexión.

Esta investigación recoge por un lado datos cuantitativos, meramente descriptivos; por otro recopila datos cualitativos y gran cantidad de testimonios de alumnos y profesores. Así se puede decir que en cierto modo participa de un enfoque ecléctico a través del cual pretende combinar diferente tipo de información para acercarse a la realidad de forma más completa.

¹⁰⁰ También denominado cuantitativo, empírico-analítico o racionalista.

¹⁰¹ También denominado cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico.

A veces las investigaciones se sitúan en paradigmas mixtos. Como indica (Del Rincón *et al*, 1995:26), *en Ciencias Sociales la diversidad metodológica posibilita el estudio de la realidad social desde diversas ópticas, ya que ninguna perspectiva metodológica por si sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social.*

7.4. Metodología de la investigación

Los enfoques metodológicos son fiel reflejo de los paradigmas previos y por ende son proyecciones de planteamientos filosóficos que suponen determinadas concepciones del fenómeno educativo (Colás, 1998:44). Esta autora los analiza en función de ciertos aspectos claves en una investigación (problemas, diseño, muestra, técnicas de recogida de datos, análisis de los datos, interpretación y criterios de validez de la investigación).

La metodología científica tradicional o positivista se caracteriza porque los problemas surgen de teorías o postulados existentes a iniciativa del investigador. El diseño de la investigación es estructurado, prefijado y no admite variaciones sustanciales en su desarrollo. Implica la selección previa al estudio de una muestra, representativa cuantitativa y cualitativamente de la población de la que procede, y se considera requisito imprescindible para la generalización de los resultados. Para garantizar la objetividad de la información se utilizan procedimientos estadísticos-probabilísticos y a las técnicas e instrumentos de recogida de datos se les exige validez interna y externa así como fiabilidad. Los datos se transforman en unidades numéricas que facilitan un análisis riguroso y se tienden a argumentar los resultados de forma matemática.

La cualitativa toma los grupos sociales como objeto de estudio. Pretende conocer una situación y comprenderla a través de la visión de los sujetos tal y como también es nuestro caso. El diseño de la investigación es abierto, flexible y emergente. La observación y análisis de la realidad aportan datos necesarios para la delimitación de qué investigar y para la planificación del proceso. La muestra se va ajustando al tipo y cantidad de información que en cada momento se precisa. No está, por tanto, previamente determinada ni en su número ni en sus características. Se trabaja generalmente con muestras pequeñas y estadísticamente no representativas. Trabaja eminentemente con datos cualitativos. Las técnicas de recogida de datos tienen una naturaleza abierta, originando multitud de interpretaciones y enfoques. Prevalece el carácter subjetivo tanto en el análisis como en la interpretación de resultados. El análisis y la interpretación de datos ocupan una posición intermedia en el proceso de investigación. Con él se pretende delimitar el problema, avanzar hipótesis... y adopta un proceso cíclico interactivo que se convierte en elemento clave para la generación

del diseño de la investigación. Sobre los criterios de rigurosidad en la investigación no existe unanimidad de posiciones, pero todos participan de la aplicación de técnicas propias de validación, entre las que se pueden citar la triangulación, la observación persistente, la réplica paso a paso, etc. (Colás 1986:195).

En la metodología crítica, los problemas parten de situaciones reales y tienen por objeto transformar esa realidad hacia el mejoramiento de los grupos o individuos implicados en ella. Por tanto, los problemas de investigación arrancan de la acción. La selección del problema lo selecciona el propio grupo que cuestiona la situación inicial. Esta peculiaridad la diferencia de las posiciones anteriores en las que el investigador es el único que tiene el poder de decisión, tanto en la selección del problema como en el planteamiento y la planificación de su resolución. El diseño de investigación se puede definir como dialéctico. Se va generando a través del diálogo y consenso entre el grupo investigador, que se va renovando con el tiempo, convirtiéndose en un proceso en espiral. La muestra del estudio la constituye el propio grupo que aborda la investigación. A pesar de utilizar procedimientos cuantitativos y cualitativos en la recogida de datos se pone un mayor acento en los aspectos cualitativos y en la comunicación personal. El estudio de casos, la dinámica de grupos, la entrevista clínica... aportarán datos sobre los que se efectuarán análisis introspectivos que seguirán determinadas pautas. El análisis e interpretación de datos posee algunas peculiaridades: la participación del grupo de investigación en el análisis e interpretación de datos que se realiza mediante la discusión e indagación; el alto nivel de abstracción; y que en la interpretación de datos se interrelacionan factores personales, sociales, históricos y políticos. La condición esencial para que un presupuesto sea válido es el potencial de acuerdo con los otros, denominada validez consensual. Se fundamenta en la autorreflexión y la validez, por tanto, recae en la acción.

El enfoque adoptado debe ir en consonancia con el tipo de investigación y con las variables que se deseen controlar. A veces, el tema objeto de estudio requiere el uso de técnicas observacionales de aula y anotaciones cualitativas; y otras el tema objeto de investigación exige técnicas cuantitativas, controles numéricos y cálculos estadísticos sobre la realidad que estamos investigando (Madrid, 2001:15).

En definitiva, según su función las técnicas de investigación pueden ser objetivas o subjetivas, cuantitativas o cualitativas. El tema de la subjetividad u objetividad surge a la hora de diseñar los instrumentos de control de las variables. El investigador puede optar por categorías de análisis de baja o alta inferencia dependiendo de si permiten codificar y analizar el tema objeto de investigación con objetividad, sin tener que interpretar; o inferir los hechos que se estudian o bien obligan a que el investigador formule juicios de valor, interprete o infiera determinados hechos de la realidad que está investigando (Long, 1980).

Por lo tanto, los términos cuantitativo y cualitativo se refieren al tipo de datos recogidos. A veces se combinan los ítems de tipo cuantitativo, que proporcionan datos numéricos sobre determinados aspectos, y cualitativo, mediante ítems abiertos que recogen la opinión de los encuestados, adoptando ese enfoque ecléctico característico de este estudio.

De hecho, la mayoría de los estudios recurren a procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos para controlar las variables. Es decir, combinan los datos objetivos con otros más subjetivos que son necesarios para matizar y describir aspectos de la realidad que son muy difíciles de cuantificar. Este enfoque ecléctico es a veces criticado por algunos autores, pero lo avalan muchos otros:

It should be clear that we see most value in investigations that combine objective and subjective elements, that quantify only what can be usefully quantified, and that utilise qualitative data collection and analysis procedures wherever they are appropriate (Allwright y Bailey, 1991:67).

Nunan (1992) considera como conceptos clave en este tipo de investigación los de investigación deductiva e investigación inductiva. La investigación del primer tipo, *comienza con una hipótesis o teoría y a partir de ahí se buscan evidencias bien para apoyarla o para refutarla*. En cuanto a la segunda forma por la que este estudio opta, *busca encontrar principios generales, teorías de “verdades” desde la investigación y la documentación de casos simples* (Nunan, 1992:12).

Por otro lado, en función de los objetivos del estudio, los métodos de investigación pueden ser, siguiendo a Salinas (1991), descriptivos, explicativos, predictivos y experimentales.

Los primeros pretenden describir la estructura de los fenómenos y su dinámica; e identificar aspectos relevantes de la realidad. Pueden usar técnicas cuantitativas (test, encuesta...) o cualitativas (estudios etnográficos...) y nuestra investigación es un ejemplo de ello. Dentro de los métodos descriptivos se pueden distinguir:

- Estudios observacionales en los que la recogida de datos se basa en el registro de los comportamientos y pueden ser estructurados o no estructurados, con observación participante o sin ella.
- Análisis de contenido.
- Estudios etnográficos donde el investigador se sumerge en la realidad para observarla de manera natural y así encontrar hipótesis que faciliten su comprensión y descripción con observación participante o no.

- Investigación-acción.
- Investigación por encuesta que suelen ser *ex-post-facto* (después de los hechos).
- Método comparado que está entre el nivel descriptivo y el explicativo.

Los métodos explicativos además de describir el fenómeno tratan de buscar la explicación del comportamiento de las variables. Su metodología es básicamente cuantitativa, y su fin último es el descubrimiento de las causas. Se pueden considerar varios grupos:

- Estudios de casos que se utilizan cuando hay cuestiones a resolver sobre el cómo y el por qué de un hecho, cuando el investigador no tiene control sobre el fenómeno y cuando éste se da en circunstancias naturales. A veces se queda en el nivel explicativo.
- Métodos comparativos causales en los que se compara el comportamiento de variables que no están bajo el control del investigador.
- Estudios correlacionales que permiten comprender la complejidad de los problemas estudiados determinando las variables relacionadas con él.
- Estudios causales donde las relaciones causales se estudian a partir de las correlaciones empíricas de las variables.
- Estudios longitudinales, en el tiempo que soslayan algunas limitaciones de los estudios transversales.

Sobre los predictivos, decir que tratan de predecir los fenómenos, generalmente después de haberlos explicado. Para predecir se basan en la regresión múltiple o el análisis causal. La metodología es básicamente cuantitativa. Se han utilizado poco en relación a los medios.

Por último, los experimentales pretenden lograr explicaciones causales de los fenómenos. Aquí lo fundamental es controlar el fenómeno y se utilizan muestras representativas de sujetos, control de variables, análisis cuantitativo de datos,... dentro de los cuales se distinguen.

- Métodos experimentales. Las variables son controladas y aleatorizadas. Pretenden establecer una relación causal entre una o más variables independientes y una o más variables dependientes. Así se han realizado muchos estudios sobre medios.

- Métodos cuasiexperimentales. Se diferencian de los experimentales en que falta algún elemento relevante (muestreo aleatorio, grupo de control,...).

7.5. Características generales de la investigación

Esta investigación nace de la necesidad de dar respuesta a algunas de las preguntas que tras más de doce años implementando el programa bilingüe nos han surgido. Preguntas que se enmarcan en la práctica docente diaria, en la reflexión de múltiples aspectos con compañeros y sobre todo en el interés e ilusión por conocer mejor una realidad cercana con la intención de contribuir a su mejora y con ella a la calidad del programa bilingüe.

El objetivo general y principal de este estudio es conocer las características de las secciones bilingües español-francés y muy especialmente el efecto que éstas causan en el alumnado que termina su formación en ellas.

a) Una investigación científica

Pero todo aquello que sospechamos, creemos saber sobre nuestra realidad educativa y objeto de estudio de esta investigación no es otra cosa que el principio generador de algo más sistemático. Es como sugieren Seliger y Shohamy *the starting point for scientific research* (1989:10).

Este estudio sigue las pautas marcadas por la investigación científica. Este tipo de investigación pretende crear conocimiento científico caracterizado, además de por el método empleado para su consecución, por ser un conocimiento objetivo, fáctico, racional, contrastable, sistemático, metódico, comunicable y analítico como así han comentado ampliamente autores tales como Bayés, Arnau, McGuigan y Kerlinger (en Latorre, 1996:4-7).

Una investigación científica, usa el método científico y éste sigue unas fases que Bisquerra (1989:5) nos resume como sigue y del que nosotros damos ejemplo en el procedimiento de esta tesis:

1. Planteamiento del problema
2. Revisión de la bibliografía
3. Formulación de hipótesis (o en nuestro caso, preguntas de investigación)
4. Metodología de recogida de datos
 - a. Definición de las variables (nuestros constructos)
 - b. Muestreo de sujetos (en nuestro caso la población total)
 - c. Diseño experimental
 - d. Procedimiento

5. Análisis de datos

6. Conclusiones

b) Una investigación sintética

Seliger y Shohamy dicen sobre la investigación sintética:

it's an approach to second language phenomena that allows us to view the separate parts as a coherent whole (1989:27).

Se ha considerado que en el caso de esta investigación es mejor no centrar nuestra atención sobre uno o varios factores implicados en el programa bilingüe sino que sentimos que es necesario no perder de vista el todo en ningún momento ya que lo que nos mueve a realizar este estudio no es otra cosa que conocer ese todo y lo que lo define.

Una investigación sintética como pretende ser la nuestra estudiará esas partes para poder así contribuir a definir mejor la realidad de las secciones bilingües español-francés de Andalucía, nuestro *todo*.

Por el contrario, una investigación analítica en este contexto, aunque se acercaría a un mejor conocimiento de algunos factores implicados en las secciones, haría perder el punto de vista que se considera clave y que no es otro que comprender y describir mejor la realidad sin distorsionarla.

Se desea hacer un enfoque holístico del estudio de las secciones bilingües después de más de diez años de andadura *en el sentido de estudiar la realidad desde un enfoque global, sin fragmentarla ni seccionarla en variables (Latorre et al., 1996:199)*. Nos interesa que todo aquello que las define sea tratado como partes que contribuyen a una mejor comprensión del fenómeno del plurilingüismo en Andalucía.

Seliger y Shohamy dicen al respecto:

a synthetic approach would view the research holistically, as a composite of factors which might not be easily or validly analizable into separate parts (1989:54).

Centrar nuestra atención sobre algún aspecto relevante de las secciones, si bien aportaría conocimiento sobre el tema estudiado, no contribuiría a nuestro objetivo. Esta investigación pretende conocer la compleja realidad de las secciones bilingües por lo que el enfoque sintético es el se ajusta a nuestro objeto de estudio.

c) Una investigación Heurística

Se utilizará como base el método inductivo. Se estudiará nuestra particular realidad en las secciones bilingües andaluzas para intentar concluir algunos aspectos generalizables (Bisquerra 1989:62).

Este tipo de método, también llamado heurístico por Seliger y Shohamy, tiene unas características que concuerdan perfectamente con nuestro estudio:

If the aim of the research is heuristic, the investigator observes and records some aspect or context (...). They may be no complete theories or models to guide the research (...). Data are collected in an attempt to include as much of the contextual information as posible. These data may then be categorized or analyzed or written up descriptively. (Seliger y Shohamy, 1989:29).

Se ha intentado recoger toda la información posible de un contexto y un momento que nos interesaba como era el final del recorrido académico de las primeras promociones de las secciones bilingües español-francés en Andalucía. Esta investigación pretende describir esa realidad. El estudio de la misma está guiado por algunas preguntas de investigación bastante generales. La recogida de la información está organizada en torno a ellas también. Por todo esto nuestra investigación es eminentemente heurística o inductiva.

Seliger y Shohamy dicen sobre el papel del investigador que pretende seguir el método inductivo

the researcher may begin with a general notion about some aspect of second language learning and gather data in various ways to learn more about the phenomenon under study (1989:57).

En nuestro caso se quiere saber más sobre nuestro fenómeno de estudio: las secciones bilingües. Las nociones generales a las que hacen referencia vienen además de nuestra práctica docente, de la organización del estudio que desarrolló la Lorenzo, Casal y Moore de la UPO para evaluar secciones bilingües andaluzas. Tras esas nociones previas vendrá la descripción más concienzuda del fenómeno a partir de los datos recogidos que es lo que se pretende con esta investigación. Dichos datos son los que sugerirán el conocimiento relevante de la situación de estudio. Si bien es cierto que no hay unas hipótesis definidas que impregnen el desarrollo de la investigación, sí que hay unas preguntas de investigación que la guían pero que tienen un sentido tan general que prácticamente son los datos los que harán resaltar o no los aspectos estudiados.

Es un punto de vista el nuestro lo más inclusivo posible aunque no es tan abierto como para dar cabida a todos los factores que influyen en el alumnado bilingüe. Se ha considerado aquellos que nos parecían resaltaban en la realidad objeto de estudio.

De la misma forma, este tipo de investigación descriptiva creará un cuerpo de conocimiento que dará posteriormente la posibilidad de formular hipótesis a partir de las cuales seguir produciendo conocimiento usando el otro enfoque llamado deductivo ya que según Seliger y Shohamy

the deductive approach (...), begins with a preconceived notion or expectation about the second language phenomena to be investigated” (Seliger y Shohamy, 1986:30).

Por esta razón nuestra investigación comienza siendo inductiva pero hace evidentes guiños deductivos.

d) Un grado bajo de control del contexto de investigación y de las variables

Para ser coherentes con los enfoques sintético y heurístico antes mencionados y que caracterizan nuestra investigación, el nivel de control del contexto y por tanto el de las variables no debe ser muy alto.

Esta investigación intenta recoger muchos datos sobre siete aspectos relacionados con las secciones bilingües andaluzas. Dicha recogida de datos se organizará sobre una serie de aspectos de manera que aunque haya un bajo control del contexto y de las variables, éstos existen en cierto grado.

Se centrará la atención sobre esos siete aspectos generales antes mencionados, si bien es cierto que dentro de cada uno de ellos se intenta ser bastante inclusivo, recogiendo una amplia gama de aspectos asociados. A partir de esta propuesta, se dejará que sea la propia realidad la que ponga el acento sobre los aspectos más relevantes.

La poca precisión en la selección de las variables se compensa en cierto modo abriendo el abanico de aspectos sobre los que se recopilarán los datos. El objetivo, en gran parte descriptivo que tiene nuestra investigación, permite esta flexibilidad en el control de contexto y variables.

e) Un grado medio-alto de subjetividad

No podía ser de otra manera que esta investigación expusiera los datos recogidos a una fuerte presencia de la subjetividad del investigador. Las características de la investigación anteriormente mencionadas hacen que haya que incluir el trabajo

de reflexión del investigador por lo que el tratamiento de los datos se va a ver fuertemente influenciado por el mismo.

Tal vez la subjetividad no cuente con demasiada legitimidad en el entorno científico pero permite por otro lado estar más abiertos a lo que la propia realidad tenga que ofrecernos. Por eso nos interesa aclarar que se pretende hacer un uso de esta subjetividad como herramienta para captar lo característico e inédito del objeto de estudio, más que como factor que pueda relacionarse con lo incierto y dudoso.

Se pretende así reivindicar con esta característica aspectos muy enriquecedores de la misma como la flexibilidad y amplitud con la que se promoverá un acercamiento a los datos ofrecidos por nuestra realidad de estudio.

f) Grado intermedio de explicitud de los datos

Para obtener datos más explícitos, en vez de utilizar la entrevista abierta y la observación, se ha optado por estructurar un poco la recogida de información. Gracias a los siete bloques en que se ha querido organizar dicha recogida, se ha podido diseñar dos tipos de instrumentos como son la entrevista estructurada y el cuestionario semi-estructurado. Estos han permitido recoger muchos aspectos referentes a los siete pilares en que se organiza nuestro tema de interés a través de una gran variedad de ítems. La respuesta a los mismos se ha propuesto de dos formas: ya sea mediante una amplia variedad de opciones o mediante la posibilidad de dar una respuesta abierta.

g) Una investigación aplicada

Si bien esta investigación pretende recabar datos que permitan hacer una descripción de las secciones bilingües andaluzas por el simple hecho de conocer el punto en el que estamos, hay que reconocer que la mayor parte de esos datos servirán para reflexionar y plantearnos cambios que permitan mejorar la calidad de la enseñanza. Es por ello ésta una investigación eminentemente aplicada pues *tiene como finalidad primordial la resolución de problemas prácticos inmediatos en orden a transformar las condiciones del acto didáctico y a mejorar la calidad educativa* (Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. 1996:43; Bisquerra 1989:63).

Sin embargo en esta amplia recogida de datos habrá otros tantos que no repercutan al menos inmediatamente en esa mejora sino que vayan simplemente creando conocimiento sobre un fenómeno educativo singular en nuestra comunidad. Esta característica hará que este estudio tenga algo de investigación básica pues *tiene como fin crear un cuerpo de conocimiento teórico sobre los fenómenos educativos, sin preocuparse de su aplicación práctica* (Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. 1996:43).

h) Una investigación doblemente orientada al descubrimiento y a la aplicación

Latorre, Del Rincón y Arnal explican que la orientación de una investigación puede ser hacia la comprobación, el descubrimiento o la aplicación.

Esta tiene en un primer momento una orientación hacia el descubrimiento porque se desea *generar conocimiento desde una perspectiva inductiva* empleando *métodos interpretativos* y nuestro objetivo es *interpretar y comprender* el fenómeno del programa bilingüe en Andalucía (1996:47).

Pero además tiene una orientación hacia la aplicación porque se pretende mejorar la realidad estudiada tomando decisiones a partir de los resultados obtenidos y haciendo una propuesta de mejora.

i) Una investigación longitudinal de tendencia a largo plazo

Esta investigación ha tenido tres momentos de recogida de datos durante tres cursos escolares. Ha durado más de un año, lo que la convierte en longitudinal a largo plazo (Bisquerra, 1989:124). Dicha recogida siempre ha tenido lugar en el tercer trimestre escolar y siempre ha sido aplicada sobre el alumnado que se encontraba en 2º de bachillerato bilingüe siendo por tanto los sujetos de estudio diferentes cada año (lo que la caracteriza como *de tendencia*) (Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. 1996:45). Por esta razón es una investigación diacrónica o longitudinal y porque además la intención es continuar año tras año esta recogida de información con el fin de sistematizarla.

j) Una investigación descriptiva

Latorre, Del Rincón y Arnal nos dicen que una investigación descriptiva *tiene como objeto central la descripción de los fenómenos* (1996:45 en Bisquerra 1989:66). Ésta lo es porque en un primer momento solo intenta conocer una situación tal cual es para descubrir qué aspectos sobresalen o la caracterizan. Solo después de esto quizás pueda haber espacio para dar un paso más y se pueda hacer de ella una investigación explicativa en algunos aspectos, de la misma manera que en otros esta investigación solo conseguirá ser exploratoria, es decir que sólo conseguirá *tener un primer conocimiento de la situación* (Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. 1996:45).

En cualquier caso, la investigación experimental queda un poco lejos porque se ha ejercido poco control sobre el contexto y las variables.

k) Una investigación idiográfica

Es una investigación idiográfica *porque se orienta a comprender e interpretar lo singular (...) dejando las explicaciones de las leyes generales para las ciencias nomotéticas* (Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. 1996:200).

Éste es un estudio que se basa en la singularidad de un fenómeno tal y como sugieren los autores anteriormente mencionados, enfatizando lo particular e individual que tiene el estudio de las secciones bilingües español-francés andaluzas (1996:46 en Bisquerra 1989:64).

7.6. Diseño de la investigación

Etimológicamente, *diseño* significa *plan* y *hace* referencia a algún tipo de anticipación de aquello que se pretende *conseguir* es decir, la construcción de un objeto de estudio. El *diseño de investigación* se define como *el plan global de investigación que (...) intenta dar de una manera clara y no ambigua respuestas a las preguntas planteadas en la misma* (Alvira, 1996:87-109).

De modo que se acentúa el énfasis en la dimensión estratégica del proceso de investigación considerando a esta como *un patrón de decisiones coherente, unificador e integrativo que determina y revela el propósito en términos de objetivos a largo plazo, programas de acción, y prioridades en la asignación de recursos...* (Hax, A. y Majluf, N., 1996:485).

Así, las fases de esta investigación han sido las siguientes:

Tabla 1. Fases de la Investigación	
Marzo 2009	Diseño de la investigación Diseño de los instrumentos de recogida de información
Abril 2009	Solicitud de colaboración a los institutos de interés
Mayo/Junio 2009	Primera recogida de información
Julio/Agosto 2009	Análisis de datos de la primera recogida de información
Septiembre 2009	Toma de decisiones para la segunda recogida
1er Trimestre 09-10	Diseño del nuevo instrumento de recogida de datos Solicitud de colaboración a los institutos de interés
2º Trimestre 09-10	Pilotaje nuevo instrumento de recogida de datos Organización con los IES de la segunda recogida de datos
3º Trimestre 09-10	Segunda recogida de información
Julio/Agosto 2010	Análisis de datos de la segunda recogida de información
1er Trimestre 10-11	Solicitud de colaboración a los institutos de interés
2º Trimestre 10-11	Organización con los IES de la tercera recogida de datos
3º Trimestre 10-11	Tercera recogida de información
Julio/Agosto 2011	Análisis de datos de la tercera recogida de datos
Septiembre 2011	Diseño de la cuarta recogida de información Solicitud de colaboración a los institutos de interés Organización de la cuarta recogida de información
Octubre 2011	Cuarta recogida de información
1er Trimestre 11-12	Transcripción de los datos cualitativos
2º Trimestre 11-12	Análisis de los datos de la cuarta recogida de información
3º Trimestre 11-12	Conclusiones finales de la investigación

7.6.1. *Corpus de datos*

El *corpus* de datos a disposición de este estudio ha sido suministrado por los directores de los centros, los coordinadores de las secciones, los profesores de ANL, los profesores de francés, los alumnos de segundo de bachillerato, las universidades de cada una de las provincias andaluzas, el Instituto Cultural francés de Sevilla y las Alianzas francesas de Málaga y Granada.

Tabla 2. Fuentes de datos			
Centros	Profesorado	Equipos directivos	Entrevista
		Coordinadores	Entrevista
		Profesorado de ANL	Entrevista
		Profesorado de L2	Entrevista
	Alumnado	Entrevista Cuestionario	
Universidad			Documentación
Embajada Francesa	Alianza Francesa e Instituto Cultural Francés		Documentación

Los directores, coordinadores y profesores han sido entrevistados y han facilitado datos del centro a nivel de documentos organizativos, fichas de trabajo e incluso han accedido a que se presencien algunas clases.

El alumnado también ha sido entrevistado y nos ha mostrado en ocasiones su trabajo en cuadernos.

Las universidades andaluzas por su parte han colaborado en relación a los datos de selectividad al igual que las instituciones dependientes de la Embajada francesa lo han hecho en relación a datos de los exámenes oficiales DELF.

La recogida de datos ha sido mediante grabación audio de entrevistas abiertas y mediante la recogida de documentos organizativos y pedagógicos.

El resultado ha sido la obtención de un *corpus* constituido por 50 horas de grabación correspondientes a 22 horas de información de alumnos y 28 de profesores), más de 100 ejemplos de actividades en cuadernos y los datos oficiales de los centros participantes relativos a selectividad y a los exámenes oficiales DELF.

Este *corpus* de datos ha sido recogido durante cuatro años. La mayoría de los datos cualitativos han sido recogidos durante el mes de octubre de 2011 y constituye la información clave sobre la que se basará este estudio ya que además de recoger datos sobre el alumnado, lo hace por primera vez sobre el profesorado y los equipos directivos.

Sin embargo existe un segundo *corpus* de datos mayoritariamente cuantitativos que complementa y enriquece el estudio.

Este segundo *corpus* ha sido suministrado únicamente por el alumnado de segundo de bachillerato durante el tercer trimestre de 2009, 2010 y 2011. Así, este bloque de información está constituido por tres recogidas de datos previas a la que constituye el primer *corpus* antes descrito.

La recogida de 2009 se hizo mediante grabación en audio de entrevistas semiestructuradas. Las dos siguientes de 2010 y 2011 se asemejan y se hicieron mediante una aplicación *on-line* donde rellenaban un cuestionario parecido al guión de la entrevista de 2009. El resultado de este segundo *corpus* son 17 horas de grabación y 116 cuestionarios de alumnos.

Tabla 3. Recogida de información				
	Curso 2009-2010	Curso 2010-2011	Curso 2011-2012	Curso 2011-2012
	Datos cualitativos mediante entrevista semiestructurada	Datos cualitativos y cuantitativos mediante cuestionario	Datos cualitativos y cuantitativos mediante cuestionario	Datos cualitativos mediante entrevista abierta
	Datos cuantitativos mediante entrevista semiestructurada y cuestionario			Recogida de documentación a centros, Universidades y centros adcritos a la Embajada de Francia

El *corpus* de datos en esta tesis se presenta en forma de informes: uno donde se analizan los datos cuantitativos y otro los cualitativos. En ambos casos los datos se organizan en función de las cinco dimensiones de estudio, a saber:

- ISC y otros datos
- Uso de la L2
- Metodología
- Competencias
- Satisfacción

7.6.1.1. Técnicas de recogida de información

Una vez identificadas las variables de estudio, la calidad de la investigación depende en gran medida de la calidad de los datos que se recogen y ésta depende de los instrumentos de control, de las técnicas y procedimientos empleados. Entre los instrumentos más usuales están la entrevista y el cuestionario.

En este estudio se han utilizado varias de ellas. El cambio en las técnicas de obtención de datos en diferentes recogidas y en el diseño mismo de la investigación obedecen en primer lugar a la falta de recursos humanos para la recogida información,

al aumento considerable del número de alumnos objeto de estudio y a la propia información recopilada.

a) Entrevistas

En general, una entrevista es una conversación con unas características que la distinguen del tipo de encuentros básicamente informales que acontecen en la vida cotidiana. Con la entrevista se pretende recoger información sobre las opiniones, significados y acontecimientos ocurridos en un ambiente socio-educativo objeto de indagación. Por ello, la entrevista en general se apoya en la idea de que

las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas... (Se asume) que las personas pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones, o, al menos, se les puede inducir a hacerlo. La noción de entrevista lleva implícito el supuesto de que el informante es un investigador, en la medida en que puede ofrecer explicaciones reflexivas y contrastarlas con la experiencia (Walker, 2007:113-114).

Las entrevistas cualitativas suponen una manera de recabar información sobre lo que ocurre en la clase a través de los propios participantes de la realidad investigada. A través de las entrevistas cualitativas se tiene acceso a sentimientos, pensamientos, intenciones de las personas y acontecimientos anteriores a la observación que aportan informaciones muy valiosas sobre mecanismos internos que explican determinados comportamientos, comprensiones, actitudes, etc. de personas y grupos (Colás, 1998:260-263).

El objetivo de las entrevistas es obtener información y datos hablando con los sujetos de estudio. Los inconvenientes son que lleva mucho tiempo, ya que las entrevistas suelen ser individuales y que la información recogida puede ser poco fiable, ya que los entrevistados con frecuencia dicen lo que conviene decir para quedar bien y complacer al entrevistador, pero no siempre lo que realmente piensan. A pesar de todo, determinados aspectos de la investigación en el aula de lengua extranjera (IALE) tales como las actitudes, expectativas, prejuicios, intereses, estrategias de aprendizaje que más emplea el alumnado, grados de motivación, etc. son difíciles de conocer sin hablar con los sujetos afectados. Elliott (1991:102), las clasifica en: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas; y Patton (1980:75) en: entrevistas no directivas, focalizadas y estandarizadas.

- Entrevistas abiertas: se formulan preguntas muy abiertas que permiten una gran libertad de expresión al entrevistado.

- Semiabiertas o semiestructuradas: ofrecen algunas preguntas predeterminadas y cerradas, pero dejan un amplio margen al entrevistador y al entrevistado para preguntar y responder de forma abierta.
- Estructuradas: presentan una relación de preguntas previamente elaboradas y cerradas que requieren unas respuestas muy específicas.

La mayoría de las preguntas que componen los dos tipos de entrevistas diseñadas para esta recogida de información son semiestructuradas y la intención es recoger opiniones del alumnado y el profesorado sobre el funcionamiento de las clases en las secciones bilingües y las actitudes hacia las lenguas y la cultura entre otras.

Siguiendo al grupo LACE, en las entrevistas no estructuradas no se establece previamente un catálogo de instrucciones o preguntas concretas. A lo sumo el investigador se interesa por conocer lo que opina y piensa el informante que vive cotidianamente en un contexto. Las preguntas concretas se construyen a medida que transcurre la entrevista. En todo caso, son las respuestas del informante las que delimitan la orientación a seguir por el entrevistador (Taylor y Bogdan, 2009:101).

LACE apunta que también se puede considerar entre los tipos de entrevistas a la denominada como grupal en la que, como su nombre indica, no se entrevista a los sujetos individualmente, sino de forma colectiva. Esta investigación ha realizado una con el profesorado de uno de los centros colaboradores en la cuarta recogida ante la falta de disponibilidad horaria de los implicados.

b) Cuestionarios

Los cuestionarios se imprimen y se usan también con cierta frecuencia para la recogida de datos. Incluyen preguntas o aseveraciones y aunque son parecidos a las entrevistas en el tipo de datos que suministran, las entrevistas se aplican oralmente y los cuestionarios presentan las preguntas y respuestas por escrito. Los cuestionarios, lo mismo que las entrevistas, pueden ser abiertos, semicerrados, semiabiertos o semiestructurados y cerrados. Con bastante frecuencia, en los ítems cerrados, se emplea la escala de tipo Likert, con un rango de cinco puntuaciones que van de 1 a 5, para expresar la opinión de los entrevistados. En los ítems abiertos, los sujetos describen brevemente lo que se les pide. A veces, los sujetos expresan su opinión usando una escala bipolar de tipo sí/no, bueno/malo, etc.

En los cuestionarios diseñados para esta ocasión, hay ítems de todos los tipos referidos.

Dentro de la perspectiva cualitativa hay técnicas de recogida de datos que son especialmente apropiadas para la recogida de información. Richards y Lockhart (2002:15) se refieren a enfoques para la investigación en el aula sobre enseñanza y

citan: las revistas de enseñanza, informes de la lección, encuestas y cuestionarios, grabaciones audio y vídeo, observaciones e investigación-acción. Colás y Buendía (1998:255) hablan de técnicas cualitativas de recogida de datos agrupándolas en dos tipos: técnicas directas o interactivas (observación participante, entrevistas cualitativas, historias de vida) y técnicas indirectas o no interactivas (documentos oficiales: registros, estatutos internos,...; documentos personales: diarios, cartas, autobiografías,...); Arnal *et al.* (1992:202) incluyen en las estrategias interactivas la observación participante, las entrevistas formales e informales, y toda clase de materiales escritos como: documentos oficiales, cuestionarios, documentos personales, además de una variada tecnología como magnetófonos, dictáfonos, procesadores de palabras, ordenadores, bases de datos, cámaras fotográficas, equipos de vídeo, etc.

Siguiendo a Colás, en adelante se utiliza el término de técnica (y no método o enfoque) para hacer referencia a los instrumentos empleados en la obtención de datos.

El uso de los cuestionarios presenta ciertas ventajas como que se pueden aplicar a grandes grupos de sujetos, los datos suministrados son bastante uniformes y que si se aplican a una muestra amplia y bien elegida, los datos suministrados pueden ser exactos y representativos. Sin embargo, estos pueden presentar problemas de validez y fiabilidad. Oller (1981) ha puesto en duda la validez y fiabilidad de los cuestionarios basándose en el efecto de lo que denomina *deseo de aprobación social* de los sujetos. Este factor constituye un riesgo grave para cualquier tipo de cuestionario, diario del alumno o informe, ya que el individuo, cuando responde a preguntas o informa sobre su vida personal no siempre es sincero, sino que responde lo que cree que le conviene responder para complacer al encuestador o para causar buena impresión y conseguir mayor aprobación social de su comportamiento (Skehan, 1989:61-62).

7.6.1.2. Recogida de información

Este estudio se ha servido de varios modelos de entrevistas, una encuesta y un cuestionario. Además de la demanda de respuesta oral de las primeras y de respuesta escrita del segundo, ambos deben constar de una serie de preguntas escritas a las que los sujetos deben responder sin ayuda del investigador. Hay dos tipos de preguntas. En las cerradas hay opciones de respuesta y en las abiertas no delimitan de antemano las respuestas (Barrantes, 2009:188).

Las diferentes recogidas de información de este estudio se resumen como sigue:

Fase 1	Entrevista estructurada	Alumnado
Fase 2	Cuestionario <i>on-line</i>	Alumnado
Fase 3	Cuestionario <i>on-line</i>	Alumnado
Fase 4	Entrevista semiestructurada	Alumnado y profesorado
	Recogida de información documental	Centros, universidades y centros dependientes de la Embajada francesa

Como se puede observar, se han utilizado modelos del tipo semiestructurado y estructurado.

En la primera fase se confeccionó una encuesta a partir de los cuatro cuestionarios que utilizaron Lorenzo, Casal y Moore desde la Universidad Pablo de Olavide (UPO) en la evaluación de centros bilingües (v. ANEXO I). Estos cuestionarios fueron aplicados al alumnado de 4º de primaria y 2º de ESO, a las familias, a los profesores y a los coordinadores.

En este punto, el grupo LACE (1999) aconseja tener en cuenta antes de la recogida de información, varios aspectos para evitar el entramado de datos imposibles de relacionar y analizar: (i) los ámbitos y contextos que serán las fuentes genéricas de los datos; (ii) las cuestiones de investigación extraídas de las cuestiones problemáticas del caso; (iii) no recoger más datos que los necesarios y los que puedan manejarse dentro de las posibilidades temporales, personales y materiales (logísticas) de las que se disponga.

Con la premura de tiempo que correspondía a un inminente final de curso en el que las primeras promociones bilingües terminaban su formación en segundo de bachillerato, se entrevistó a la totalidad del alumnado del perfil de interés, de tres centros: IES Cánovas del Castillo, IES Drago e IES Fernando de Herrera. Se solicitó colaboración a un cuarto centro, pero no pudieron atender la petición por problemas organizativos internos.

La tipología de preguntas es clasificada por el grupo LACE (basándose en Patton 1980 y Spradley 1979) en cuatro: (i) descriptivas¹⁰², que son las más comunes y con las que se trata tanto de reconocer el lenguaje del informante como de conocer la forma

¹⁰² Rodríguez *et al.*, distinguen varias submodalidades: (i) preguntas gran recorrido, para obtener una descripción de las características significativas de una actividad; (ii) preguntas mini-recorrido, similares a las anteriores. Se circunscriben a espacios, hechos, lugares, más limitados; (iii) Preguntas de lenguaje nativo, se solicita que el informante expresa sus ideas con el lenguaje que utilice normalmente; (iv) preguntas de experiencia, pretenden acercarse a la vida, al contexto, a las actividades de los sujetos, (v) preguntas ejemplo, solicitan una aclaración a través de un referente (1999:175-176)

particular con la que describe un acontecimiento, sus decisiones, su trabajo, etc.; (ii) estructurales¹⁰³, que permiten identificar la manera en la que los informantes han organizado su conocimiento.; (iii) de contraste, que permiten conocer qué quiere decir el informante cuando emplea diversos términos durante sus explicaciones o respuestas¹⁰⁴; (iv) de opinión, que permiten comprender qué opinan y cómo valoran los informantes acontecimientos, sucesos, acciones y decisiones, propias o ajenas; (v) de sentimiento, para animar al informante a expresar sus emociones y sentimientos sobre la experiencia vivida; (vi) demográficas o de identificación, para identificar las características personales, sociales y profesionales de la persona entrevistada (1999:25-26).

La encuesta elaborada posee preguntas de todos los tipos, sin embargo las respuestas que se esperan son cortas y concisas en la práctica totalidad de los casos. La intención era recoger muchos datos por lo que se trataba de una encuesta larga. Por esta razón, para paliar la fatiga del entrevistado, se consideró hacer una entrevista de forma que el sujeto no tuviera que leer las cuestiones, hecho que hubiera ralentizado considerablemente la cumplimentación del cuestionario. Precisamente por ese formato de cuestionario que posee, las respuestas son mayoritariamente cortas.

En 2010 tuvo lugar la segunda fase. Para entonces se preveía un aumento de la población a encuestar pues se recogió información de alumnado de cinco centros: los tres anteriores, IES Alto Guadiato y IES Alto Conquero. De nuevo la solicitud de colaboración con el IES Triana no se pudo materializar por problemas internos.

Para asistir a esta cantidad creciente de promociones que terminaban su formación en secciones bilingües pioneras, se ideó una aplicación *on-line* que permitía acceder al cuestionario (v. ANEXO II) sin necesidad de desplazamientos ni papeles.

¹⁰³ Los mismos autores encuentran cinco submodalidades: (i) preguntas estructurales de verificación que se formulan para confirmar o rechazar una hipótesis y originan respuestas afirmativas o negativas; (ii) preguntas estructurales sobre términos incluidos, que se formulan para comprobar si un término está incluido dentro de una categoría; (iii) preguntas estructurales sobre términos inclusores, que se formulan para comprobar una categoría utilizada por el informante; (iv) preguntas estructurales de esquema de sustitución, para generar nuevos elementos de una categoría a partir de otros, (v) preguntas sobre tarjetas de identificación, para elicitación una lista de términos propios de una cultura (177-178).

¹⁰⁴ Seis submodalidades: (i) preguntas de contraste de verificación, buscan confirmar o rechazar las diferencias o similitudes entre un grupo de elementos o términos incluidos, empleados por el informante; (ii) preguntas de contraste dirigidas, a partir de un concepto o término conocido por el entrevistador y que forma parte de una categoría se hace la pregunta; (iii) preguntas de contraste diádicas, establecen un contraste entre términos sin tener ninguna información que sugerir al informante; (iv) preguntas de contraste triádica, se establece un contraste entre tres conceptos, comparando entre sí dos de ellos con un tercero; (v) preguntas de contraste de verificación de grupos, se formulan para contrastar a la vez todos los términos que integran una clasificación; (vi) preguntas de clasificación, se formulan para descubrir valores que están asociados a un conjunto de símbolos (175-176).

El cuestionario había sufrido ciertas modificaciones que pretendían mejorarlo después del *pilotaje* de la primera fase. Se incluyeron algunas preguntas nuevas sobre actitud hacia la lengua por un lado. Por otro, se ofrecían las respuestas mayoritarias de los alumnos de la primera fase como opciones de respuesta.

Durante los dos primeros trimestres del curso escolar se estableció contacto con los centros en cuestión para solicitar la colaboración y establecer las pautas de la recogida de información. En todos los casos se acordó un compromiso por parte de los coordinadores o profesores de L2 de ceder una hora de clase para la cumplimentación del cuestionario *on-line* así como de facilitarla poniendo a disposición una sala TIC con ordenadores para cada uno de los informantes. Asimismo, se le otorgó una clave personal a cada alumno para acceder a su cuestionario.

A pesar de la buena disposición de todos los participantes, hubo incidencias que se pueden resumir en dos: (i) la mala conexión a internet que dificultaba el acceso a la aplicación; (ii) la longitud del cuestionario que aunque pretendía compensarse con su cumplimentación en horario lectivo, se acentuó por los problemas técnicos.

Hubo que tomar medidas sobre la marcha, como permitir al alumnado rellenar el cuestionario en casa.

La tercera fase se realizó en el curso 2010-2011 y fue exactamente igual que la segunda pero aplicada a los nueve centros.

A pesar de que se prestó mucha más atención a que no se volvieran a repetir ciertas incidencias de la etapa anterior, la participación dejó mucho que desear. Se puso de manifiesto que ese año el tercer trimestre era particularmente corto y la presión por la selectividad, los exámenes finales y la finalización del curso en el mes de mayo afectó a la recogida de información.

La cuarta y más importante recogida de datos se ha desarrollado en el primer trimestre del curso 2011-2012. La urgente necesidad de datos cualitativos de mayor calidad que los obtenidos hasta ahora hizo diseñar una entrevista semiestructurada que se aplicó a una muestra del alumnado de 2º de bachillerato (v. ANEXO III) de las nueve secciones bilingües de interés y a la totalidad del profesorado implicado en ellas con al menos un año de experiencia en enseñanza bilingüe (v. ANEXO IV).

Son entrevistas en las que se plantean determinadas cuestiones (básicamente las mismas para alumnos y profesores) preparadas de antemano, pero en las que se ha permitido que los participantes plantearan sus propios temas a medida que se desarrollaban y se alterara el orden de los temas a tratar.

Así pues, cuatro son las técnicas de recogida de datos que se han utilizado en esta investigación: la encuesta o entrevista estructurada, el cuestionario, la entrevista semiestructurada y la recogida de documentación.

En cuanto al registro de datos, las entrevistas de las fases 1 y 4 han sido transcritas por dos transcriptoras.

La transcripción es una herramienta que va unida a la grabación y que permite realizar la audición de tipo diferido. Van Lier (1988:241) indica que la realización de la transcripción es una tarea pesada y lenta, que nunca se da por terminada, pero realizar la transcripción del material grabado tiene importantes ventajas. El uso de la transcripción permite al investigador: (i) tener un punto de vista exterior; (ii) sumergirse intensivamente en los datos (por el escucha repetida y la transcripción); (iii) percibir ciertos fenómenos interesantes que, a menudo, no aparecen hasta después de una inspección detallada de los datos (iv) comparar con otros datos facilitando la investigación acumulativa; (v) contrarrestar la observación selectiva que hace un observador.

Los cuestionarios de las fases 2 y 3, al cumplimentarse en una aplicación, permitían el orden y la clasificación de los datos automáticamente.

La entrevista de la primera fase, por su carácter eminentemente estructurado, pudo codificarse de manera que los datos han tenido un doble tratamiento. Por un lado, el cuantitativo, por el que pasaron a formar parte de un *corpus* único compuesto por estos y los datos de los cuestionarios de la 2ª y 3ª recogidas: por otro, se les sometió a transcripción para poder aprovechar los posibles datos cualitativos que se han tratado junto a los de la cuarta recogida.

Las transcripciones correspondientes a la última recogida de información se han sometido a un proceso de organización de datos por subtemas de interés dentro de cada dimensión como se podrá comprobar a continuación.

Junto a las preguntas de investigación y el *corpus* de datos, el análisis de los datos constituye el tercer componente imprescindible en una investigación en opinión de Nunan (1992). Es una tarea de gran envergadura que necesita un tratamiento pormenorizado de la información, por lo que se dedica este capítulo a ello.

A este respecto, el grupo LACE explica que no es lo mismo tener datos que tener información. Para construir significados hay que analizarlos.

Huberman y Miles (1994:428-444) ofrecen unas pautas para ayudar a sistematizar este análisis, sin embargo, en última instancia cada investigador tiene que establecer sus propios procesos y estrategias de forma que no solo les resulten

rentables sino que puedan ser revisados por otros investigadores y defendidos públicamente (grupo LACE, 1999:32).

El *corpus* de datos se ha sometido a análisis reorganizándolo en dos partes. Por un lado los datos cuantitativos y por otro los cualitativos. Ambos recogen aspectos sobre las cinco dimensiones estudiadas y se complementan.

Durante la primera fase se recogieron 26 testimonios de alumnos de una población de 37 que constituían el 72% de la población. En la segunda fase se recogieron 35 testimonios de alumnos correspondientes al 54% de la población. En la tercera, 52 testimonios que constituyen el 33.5% de la totalidad de alumnos con el perfil de interés. En la cuarta fase se recogieron 73 testimonios de alumnos que constituyen una muestra de la población del 54.5% del total. Además incluye el testimonio de 58 profesores que representan la población del profesorado implicado con más de un año de experiencia en secciones bilingües.

Los componentes del análisis de datos para el grupo LACE son la reducción de datos, la disposición de datos y la elaboración y verificación de conclusiones. El primero debe comenzar antes de la recogida y mantenerse durante todo el proceso de investigación. Con él se pretende reducir el universo potencial de datos e función de los problemas de investigación. Este proceso suele incluir la separación de unidades (según criterios físicos, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales), la identificación y clasificación de elementos (categorización y codificación) y la síntesis y agrupamiento (creación de metacategorías). La disposición de datos es la organización e interrelación del conjunto de la información de tal modo que permita la derivación de conclusiones. Para ello suele utilizarse la disposición de los datos en gráficos, modelos, viñetas, diagramas de flujo, matrices. Por último, la elaboración y verificación de conclusiones implica la interpretación, es decir la extracción y construcción de significados para lo cual hay un amplio abanico de actividades como comparar y contrastar los datos, buscar patrones y temas concretos que apoyen la construcción de significados, elaborar metáforas de identificación de situaciones, ambientes o relaciones, con sus consiguientes características, construir un *racimo de relaciones*,... (1999:33).

En esta fase de análisis, los programas informáticos pueden ser de gran utilidad puesto que ayudan en el tratamiento y organización de la información.

El grupo LACE apunta que

dichos programas no analizan los datos, sólo los clasifican. Es quien investiga quien, en definitiva, tiene que analizarlos. Sin embargo, la gran ventaja, y por ello resultan recomendables, es que permiten una organización, almacenamiento y recuperación de los datos mucho más rápida y, en términos generales, eficiente que los sistemas de

fotocopiado, recortado y clasificación en carpetas. Además, resultan extremadamente útiles cuando se ha de trabajar con un monto considerable de datos. El principal inconveniente es conceptual. A cada programa informático le subyace una estructura lógica de relación propia que suele imponerse como orden de clasificación a los datos almacenados. Esta es una cuestión que se ha de considerar; pero una vez aceptada, su utilidad es evidente (1999:34).

La triangulación es otro importante punto en el análisis de datos. Consiste en la *combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno* (Denzin, 1978:291 en Thurmond, 2001:253). Para Stake es un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero, tal y como apunta el grupo LACE, ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible de manera que *la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno* (Stake, 1994:241). De esta manera la triangulación se muestra como un proceso múltiple con múltiples implicaciones.

En este apartado se aborda el análisis del *corpus* seleccionado en esta investigación. El *corpus* analizado supone sólo una parte representativa del *corpus* total de datos recopilados y que se ha delimitado siguiendo diferentes criterios de selección, principalmente, por razones de extensión y tiempo.

El *corpus* de datos cuantitativo se ha recogido mediante cuestionario y el cualitativo mediante entrevistas estructuradas y semiestructuradas. La naturaleza de los datos implica por tanto un tratamiento diferenciado.

En la primera fase, tras grabar las entrevistas, se procedió a la escucha de cada una de ellas para codificar las respuestas en una base de datos que permitiera la organización de la información.

En la segunda y tercera fases, se creó una aplicación *on-line* que ordenaba los datos automáticamente en el mismo sentido en que se hizo la primera vez.

Puesto que las preguntas eran eminentemente cerradas y las respuestas eran cortas y fácilmente codificables en la mayoría de los casos, el *corpus* ha sido fácilmente manejable. En el caso de las preguntas que permitían respuestas más variadas, estas se agruparon por conceptos generales que en las dos fases siguientes se tuvieron en cuenta en la modificación del cuestionario. En cierto modo, la primera recogida de información supuso un pilotaje para las siguientes.

Prácticamente todos los datos cuantitativos de que se dispone han sido fácilmente ordenados y han constituido un informe cuantitativo.

En cuanto a los datos cualitativos de la cuarta recogida, las 50 horas de grabación audio y sus transcripciones han sido tratadas procediendo a la clasificación de los testimonios en función de las preguntas que los generaron. Sin embargo, también se han ordenado los datos en función de otros aspectos que consideraban los estudios de Lorenzo, Casal y Moore (2009) y el reciente estudio del British Council sobre secciones bilingües (2011) con los que se pretende establecer cierta comparación. La lectura atenta de los datos ha permitido también detectar aspectos que han propiciado la creación de otras categorías de agrupamiento.

Aunque la mayoría de las entrevistas se han realizado en un lugar propicio para ello como un despacho o departamento, en un centro, por problemas de espacio fue imposible conseguir un espacio adecuado por lo algunas grabaciones han resultado ruidosas y difíciles de entender. Esto ha dificultado el trabajo de las transcriptoras en algunas ocasiones.

Esta lectura minuciosa de las transcripciones ha considerado ordenar los datos en los siguientes epígrafes:

Tabla 5. Datos extraídos de la recogida

ENTORNO, CENTROS Y FAMILIAS

Entorno

Organización de los centros

Familias

FUNCIONAMIENTO DE LAS SECCIONES BILINGÜES

Las clases

Las clases de L2

Las clases de L2 en opinión de los alumnos

Las clases de L2 en opinión de los profesores

Las clases de ANL

Las clases de ANL en opinión de los alumnos

Las clases de ANL en opinión de los profesores

Uso de las TIC

El trabajo colaborativo

Técnicas de estudio

Las clases de L3

La coordinación y el CIL

Uso de la L2

Uso de la L2 por el profesorado

Funciones discursivas

Uso de la L2 por el alumnado

Actitud del alumnado hacia la lengua

Valoración del AICLE

Diferencias de la enseñanza bilingüe y la no bilingüe

Beneficios y dificultades

Ventajas cognitivas y sociales

DAPR
Competencias
Competencias lingüísticas del profesorado
Competencias lingüísticas del alumnado
Competencias generales del alumnado
SATISFACCIÓN
Beneficios y dificultades
Beneficios para el alumnado
Ventajas cognitivas y sociales
La lengua francesa
Beneficios y dificultades para el profesorado
Mejoras
DAFO
Debilidades
Amenazas
Fortalezas
Oportunidades

La mayoría de estas categorías han sido posteriormente complementadas con dos tipos de datos. Por un lado, los provenientes del primer *corpus* cuantitativo constituido por datos de las tres primeras fases de recogida de información. El aspecto cuantitativo ha ilustrado con datos de representatividad muchos de los aspectos estudiados. Por otro, los aportados por la recopilación de documentos.

A este respecto los centros han facilitado básicamente dos tipos de documentos. El primero de ellos se refiere a las opciones de bachillerato que ha cursado el alumnado bilingüe de segundo de bachillerato clasificado en científico-tecnológico por un lado, y socialhumanístico por otro. El otro tipo de documentos relaciona con el entorno socioeconómico y cultural aunque ninguno tiene el mismo formato ni aporta la misma información debido a que esta parte de los proyectos educativos de centro no está sistematizada y cada centro ha recopilado la información de diferente manera.

Las otras instituciones que han aportado documentos a esta investigación son las universidades y los centros de exámenes DELF.

Los datos referentes a la selectividad han sido solicitados en un primer momento a los propios centros. Algunos conservan las actas pero otros han colaborado con esta investigación autorizando a la universidad a ceder esos datos para el estudio. Esto ha permitido acceder a la media de cada instituto en la asignatura de francés. Un segundo dato ha sido solicitado a todas las universidades: la nota media de la provincia en francés de los cuatro últimos años. Aunque en algunos casos los

mismos centros han podido aportar ese dato, mayoritariamente han sido los servicios de acceso de cada una de las universidades de cada provincia.

Los datos referentes al DELF han sido solicitados a los tres centros de exámenes de Andalucía: Instituto Cultural Francés de Sevilla, Alianza francesa de Granada y Alianza francesa de Málaga. Previamente se solicitó autorización mediante el consulado francés en Sevilla que gestionó el permiso con la Embajada de Francia en Madrid.

En términos generales se puede decir que la mayoría de las instituciones han colaborado muy satisfactoriamente, con excepción de algunos casos que hicieron buscar fuentes alternativas que ralentizaron el proceso.

Así, los datos cualitativos de la primera y cuarta recogidas han dado lugar a un informe cualitativo. Puesto que ambos informes arrojan datos sobre las cinco dimensiones estudiadas, se combinan en la discusión de los datos que sucede al análisis.

Debido a la diversidad de formas de obtención de datos en cada fase se trataron los datos de forma separada y en momentos diferentes. Esto significa que el modelo de análisis confeccionado para analizar los datos consiste en un modelo de análisis de tipo unidimensional y secuencial. Unidimensional porque la diversidad de datos proveniente de cada fase y de cada instrumento de recogida, ha sido ordenada desde el único punto de vista del contenido. Secuencial porque cada fase de análisis ha estado determinada por los resultados de las fases anteriores y ha condicionado las siguientes. En un primer momento se analizaron lo que luego se constituyó como *corpus* cuantitativo de datos y luego, en función de la relevancia de los datos de la cuarta fase, se han trabajado el resto de datos considerados datos cualitativos.

7.7. Características de la investigación: Validez y Fiabilidad

El objetivo de toda investigación es encontrar respuestas a las preguntas que la generaron. Los datos que se recogen para responder a estas preguntas deben pasar un control de calidad de lo contrario no serían creíbles y por extensión nuestra investigación carecería de credibilidad. Por otro lado, también es cierto que casi nunca es posible conseguir una credibilidad completa y absoluta pero es nuestro deber no ignorar los aspectos que la amenazan y controlarlos en la medida de lo posible para que nuestra investigación no quede debilitada.

Las medidas para controlar la calidad en una investigación de corte positivista y cuantitativa se refieren a dos aspectos: la fiabilidad y la validez. Sin embargo, en las investigaciones de corte cualitativo las medidas son otras.

Nuestra investigación participa de ambos tipos. Ciertamente hay aspectos cuantitativos gracias a los cuales daremos respuesta a nuestras inquietudes sobre las características de las secciones bilingües y al perfil del alumnado que estudia en ellas. Por otro lado, hay un trabajo mayoritariamente cualitativo que tratará de responder a preguntas mediante la metodología cualitativa. Por esta razón, en el punto en que nos encontramos hay que decir que debemos tomar en cuenta los estándares de calidad, credibilidad, fiabilidad y validez de ambos tipos de investigación, la cuantitativa y la cualitativa aunque también tendremos que asumir, que hay conceptos de ambas vertientes que no procede justificar por la idiosincrasia de este estudio.

Nuestra investigación tiene un eminente carácter cualitativo y por lo tanto es flexible y abierta a la realidad de estudio pues pretende una comprensión y descripción global de la misma. Sin embargo, son precisamente esas características las que pueden generar problemas en la credibilidad del estudio.

El tema del bajo nivel de validez en las investigaciones educativas en nuestro país y fuera de él sigue siendo el talón de Aquiles de las mismas como refleja Aliaga (2000:301). Por otro lado se encuentra cierta reticencia a aceptar que la investigación cualitativa tiene recursos diferentes a la cuantitativa para demostrar su fiabilidad y validez y que hacen de ella una investigación de calidad. Tal y como dice Pérez Serrano (1994:76) puede deberse a nuestra mentalidad positivista:

Muchas veces cantamos las excelencias de la metodología cualitativa, pero de modo inconsciente aplicamos los cánones de la cuantitativa, aún a sabiendas de que se trata de dos órdenes distintos, ricos y válidos como fuentes de conocimiento.

Para que una investigación de corte cualitativo sea creíble y fiable hay que respetar algunas normas y tomar algunas medidas. De lo contrario los datos podrían invalidar cualquier conclusión derivada de la misma. Estas medidas deben estar orientadas a cuatro aspectos: validez externa, validez interna, fiabilidad externa y fiabilidad interna.

La fiabilidad es el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación, y la validez, en la medida en que se interpreta de forma correcta (Pérez Serrano, 1994:78).

Así, mientras que la fiabilidad se relaciona con la replicabilidad de los descubrimientos científicos, la validez concierne a su exactitud (Goetz y LeCompte, 1988:214).

7.7.1. La fiabilidad

En este apartado, se tratan los problemas de diseño de la investigación y de su replicabilidad. Existe pues la preocupación de que si otro investigador quiere replicar este estudio cuente con los datos necesarios para poder repetir este trabajo y descubrir los mismos fenómenos.

Diríamos por tanto que la fiabilidad de este estudio es alta si un segundo investigador que la repita llega a los mismos resultados.

En principio tenemos que decir que así es. La fiabilidad es alta ya que en nuestra opinión y tal y como se justifica a continuación, la naturaleza de los datos que manejamos y los instrumentos utilizados, permitirían la replicabilidad de la investigación y de los resultados obtenidos a pesar de que las situaciones son únicas y nunca pueden ser reconstruidas con total precisión y por ende los resultados.

Se refiere a la constancia para captar la relación entre las variables. En consecuencia la fiabilidad del diseño se favorece si se eligen valores adecuados en las variables, se aplican convenientemente y se miden con precisión. La fiabilidad suele estimarse al aplicar sucesivas veces el mismo diseño en circunstancias lo más similares posible (Latorre *et al.*, 2005:97).

Así, puesto que la fiabilidad hace referencia a la posibilidad de replicar los estudios este hecho en una investigación cualitativa se complica. De hecho, en este tipo de estudios es prácticamente imposible conseguir una fiabilidad externa perfecta por la naturaleza de los datos, del proceso de investigación y la presentación de los resultados (Pérez Serrano, 1994:78).

La fiabilidad va a depender fundamentalmente de cómo se estandaricen o categoricen los registros, que a falta de medida en sentido estricto, son necesarios en la investigación cualitativa. En nuestro caso, se han podido estandarizar las respuestas en gran medida, sin embargo en ocasiones se ha recurrido a la elaboración de registros descriptivos que recojan la riqueza de la profusión de testimonios.

Los aspectos a cuidar relacionados con la fiabilidad se organizan en dos grandes bloques: aquellos que aseguran la fiabilidad externa del estudio y aquellos que protegen la fiabilidad interna.

La calidad de la fiabilidad externa afecta a cinco aspectos según Goëtz et LeCompte; el estatus del investigador, la selección de informantes, las situaciones y condiciones sociales, los constructos y premisas analíticos y por último los métodos de recogida y análisis de datos.

En cuanto al primero, el estatus del investigador, varias son las amenazas que según los autores acechan a la investigación en relación con el propio investigador. La

principal es la de que el investigador forme parte del grupo investigado, tenga un rol dentro del grupo de estudio. Ciertamente podría ser mi caso ya que soy profesora de francés de una sección bilingüe de primaria y antigua profesora de algunos de los alumnos encuestados. Sin embargo hay que recordar que se está valorando la opinión del alumnado de 2º de bachillerato, no de primaria. En la primera recogida de información hecha mediante entrevista, los entrevistadores fuimos tres. Efectivamente yo entrevisté a algunos de mis antiguos alumnos. Se cree que el dato no afecta a la fiabilidad porque de los doce ex-alumnos solo cuatro fueron entrevistados por mí y ellos constituyen un 15% del total de la población encuestada en ese año. Para el resto del alumnado que nunca fue alumno mío, siempre fui un encuestador anónimo y desconocían mi rol en el programa bilingüe. En la segunda y tercera recogida de información, la entrevista fue sustituida por un cuestionario *on-line* de manera que el investigador era anónimo. Consideramos que con la aplicación eliminamos el rol social del investigador como aspecto que pueda dificultar su replicabilidad. En la última recogida sin embargo he sido yo la que he entrevistado a alumnos y profesores. 9 alumnos de los 73 fueron alumnos míos en primaria y algunos de los profesores son conocidos porque compartimos un mismo entorno.

En lo que respectan al segundo punto, la selección de informantes, el único criterio seguido para aplicar la recogida de información (entrevista o encuesta) fue que el alumnado cursara 2º de bachillerato bilingüe español-francés en Andalucía en una sección que llevara al menos diez años de enseñanza bilingüe. A parte de la búsqueda de este perfil, no se ha hecho ninguna selección posibilitando la recogida de información a toda la población que cumplía con los anteriores requisitos. Puesto que los criterios de selección son claros, fáciles de comprobar y por tanto no incurren en ninguna dificultad de replicabilidad, se considera que este aspecto no compromete la fiabilidad del estudio en ningún grado.

Sobre las situaciones y condiciones sociales, en este punto la amenaza a la fiabilidad viene dada por el hecho de que los informantes puedan considerar apropiado o no revelar los mismos datos en contextos y circunstancias distintos. Si bien es cierto que en la segunda y tercera recogida se ha cuidado que la cumplimentación de la encuesta se haga en el instituto, en horario lectivo y durante el tercer trimestre siendo fácil su replicabilidad, para la primera recogida con la entrevista se pretenden dejar bien claros los aspectos del contexto social para proteger la fiabilidad. Los tres entrevistadores nos desplazamos a los tres institutos iniciales, en horario lectivo, durante el tercer trimestre. Hasta aquí se puede comprobar que las condiciones son las mismas. En lo que estas difieren es en lo que conlleva una entrevista en sí. Se organizaron tres estancias del instituto con un ordenador portátil cada entrevistador, un micrófono y el guión de preguntas. Colocados cada entrevistador en frente de cada entrevistado fuimos leyendo las preguntas y esperando cada respuesta. En algunos casos hubo aclaraciones cuando el

alumnado no comprendía algo y en la mayoría de las ocasiones las aclaraciones de los tres entrevistadores coincidían puesto que ya habían sido previstas y acordadas previamente. Antes de comenzar el cuestionario se les leía un párrafo en el que se les animaba a responder tranquilamente ya que el tratamiento de sus respuestas sería hecho en conjunto con el del resto de sus compañeros andaluces y de forma anónima. Los entrevistadores éramos desconocidos para ellos excepto para cuatro alumnos que fueron ex alumnos míos. Quizás el hecho de que fuera una recogida de información organizada desde el mismo centro donde está implantado el programa pudiera condicionarles en la respuesta pero intentamos asegurarles que ninguna respuesta era correcta y que por el contrario solo se les pedía una opinión que sería tratada junto con otras muchas anónimamente. En la cuarta recogida se procedió de igual forma.

Continuando con el siguiente aspecto, los constructos y definiciones que afectan al diseño de la investigación y al análisis de los datos forman parte del discurso europeo relacionado con las políticas europeas y muy especialmente con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas así como con la literatura especializada. En el caso de que alguien quisiera replicar esta investigación se encontraría con que los conceptos con los que trabajamos no son ni personales ni controvertidos en ningún aspecto. Todo lo contrario. Es un lenguaje asumido por la comunidad internacional que se mueve dentro del plurilingüismo y del tratamiento estadístico de una información que viene del entorno educativo. En cualquier caso, de haber duda, este aspecto quedará plenamente aclarado en los capítulos precedentes que justifican el marco teórico en el que enmarcamos la investigación así como en el análisis de los resultados hechos más adelante.

Así, para cada uno de los aspectos que se querían investigar, se crearon unos ítems. A este respecto, en la primera recogida de información se detectó que habían algunos de ellos que daban lugar a error, no se entendían y fueron reformulados o anulados en las siguientes recogidas¹⁰⁵. También en la primera recogida se pudo observar un fenómeno relacionado con las preguntas abiertas. Ante algunas de ellas el alumnado no recordaba la información demandada o no se le ocurría qué responder. Y más allá. Aunque algunos conseguían responder, frecuentemente eran muy escuetos. De esta manera resultaba que no siempre era fácil para el entrevistador que estos ampliaran su respuesta. Ante el temor de que con la encuesta *on-line* no hubiera alguien que fomentase o insistiese en la respuesta a ciertas preguntas, se optó entonces por aprovechar las respuestas a ciertas preguntas abiertas que dieron los alumnos de la primera recogida para proponerlas como opciones posibles de

¹⁰⁵ Entre los ítems anulados para ser reformulados y/o agrupados diferentemente de manera que pudieran ser más apropiados para su respuesta mediante cuestionario *on-line* se encuentran los siguientes ejemplos: ¿Cómo te sientes al conocer a gente de diferente raza, religión, país?, ¿sientes que conoces muchos de los aspectos de la cultura francesa o de otros países francófonos?, ¿hay algo que te guste especialmente?,... Estos pasaron a formularse en el cuestionario de la siguiente manera: Indica solo las afirmaciones que sean válidas para tí sobre los hablantes francófonos.

respuesta en las restantes recogidas de información, manteniendo por supuesto un espacio para la aportación de otras nuevas. Con esto se ha intentado que las respuestas abiertas fueran más completas, igualmente abiertas e incluyeran las que habían sido formuladas por otros informantes con perfil común y realidades parecidas.

En cualquier caso, las ideas y constructos en los que se basa la investigación han sido estables en las cuatro recogidas de información y lo que se puede considerar que se ha perfeccionado ha sido la calidad de la recogida de la información sin sacrificar la riqueza de la información que alumnado y profesorado podían ofrecer. Se puede a su vez considerar que los datos que se pretendían conseguir con estas recogidas son aspectos generales por lo que son fácilmente justificables las categorías empleadas.

La primera de ellas, los datos personales, recogen el sexo, la edad, el idioma de la sección, el año de comienzo en una sección bilingüe y los cursos repetidos. Todos ellos son los aspectos personales que pudieran tener alguna dependencia o no de otros aspectos.

La segunda, el entorno socioeducativo, es junto a la anterior la que se analiza como una primera dimensión etiquetada como *ISC y otros aspectos del perfil del alumnado*. Los ítems pretendían recoger la edad y la formación de los padres, servicios a la disposición del alumnado para facilitar su formación (libros, nuevas tecnologías, clases particulares,...).

El tercero es el *uso de la lengua* y constituye la segunda dimensión de estudio. Los contextos y frecuencias en el uso, la presencia y la frecuencia de las oportunidades de hacerlo y las sensaciones cuando se usa la L2 centran nuestro interés al respecto.

El cuarto o tercera dimensión se refiere a la *metodología*. Detectar las actividades tipo más frecuentes y el grado de presencia de la metodología que se deriva de las políticas europeas en los centros bilingües inspira este aspecto.

El quinto, las competencias, basado en el MCERL (y en las competencias que van del A1 al B2) tiene la intención de conocer lo que el alumnado bilingüe al final del recorrido de formación bilingüe se cree capaz de hacer, de saber y de ser.

El sexto se refiere a las actitudes relacionadas con el perfil del ciudadano europeo promovido desde las políticas educativas europeas y que hacen hincapié en la movilidad, la formación en varias lenguas europeas y una actitud abierta y respetuosa para con las diferencias. Este y el anterior constituyen el estudio de la cuarta dimensión de estudio denominada *competencias*.

Por último el séptimo aspecto es la propia *evaluación del programa*. Se centra en las ventajas, las carencias, los aspectos más motivadores y la opinión general sobre el mismo.

Por último añadir que como justificación a los constructos empleados se ha querido ser fiel al instrumento de recogida de información que diseñó la UPO para evaluar los centros bilingües. Nuestros instrumentos de recogida de información están fuertemente inspirados en él y en los aspectos que propone recoger. En cierto modo, así se podrían comparar algunos aspectos concluyentes de ambas recogidas de información y para ello era importante hablar el mismo idioma.

En cuanto a los métodos de recogida y análisis de datos, en anteriores apartados ya se han tratado. Aquí se intentará completar la información sobre los mismos para mejorar la replicabilidad, es decir, la fiabilidad externa.

Los datos de las dos de las recogidas de información se han hecho mediante una aplicación *on-line*. Esta aplicación centraliza todos los datos y el administrador puede disponer de las estadísticas simples (los porcentajes de cada una de las respuestas a cada uno de los ítems) *ipso facto*, es decir, en el mismo momento en que el informante termina la encuesta. La facilidad y limpieza con la que se ven los datos es grande. Se decidió cambiar la entrevista de la primera recogida de información porque cada año había más centros que cumplían con el perfil de interés y en consecuencia era cada vez más inviable la posibilidad de desplazarse para hacer una entrevista personalizada a cada informante. La aplicación *on-line* facilitaba así la tarea. En cierto modo la entrevista sirvió de pilotaje para ella porque a partir de ella se pudieron perfilar los ítems y agruparlos más correctamente.

La primera recogida de información fue la más complicada de tratar. De hecho ha tenido un doble tratamiento. En el primero, se intentó categorizar las respuestas y se creó una base de datos en *Acces* donde están recogidas las respuestas y las estadísticas resultantes. Sin embargo, en la fase de análisis de resultados era incómodo consultar dos aplicaciones para poder hablar sobre un mismo aspecto. Se tomó entonces la decisión de volcar los datos de la primera recogida en la aplicación que actualmente centraliza todos los datos para mejorar el acceso a la información recogida. La aplicación permite ver la estadística simple por ítems pero también tiene varios filtros. Se pueden ver los resultados de cada centro por separado, en conjunto, por sexos y por año de comienzo en la formación bilingüe que son los sesgos que se han creído pudieran ser variables dependientes de los resultados obtenidos.

Esta primera recogida también tuvo un tratamiento cualitativo junto con la cuarta recogida. Se procedió a la transcripción de todas las entrevistas y puesto que eran abiertas y no todos trataban los mismos temas con la misma profundidad ni de hecho se limitaban a responder a la pregunta formulada, se fueron agrupando los

testimonios por temas comunes y seleccionando finalmente los más ilustrativos de la idea expresada.

En lo que a la fiabilidad interna se refiere, el grado de esta puede afectar al estudio cuando más de un investigador está implicado y se relaciona con la coincidencia de los criterios empleados en la investigación. En nuestro caso este aspecto no amenaza la fiabilidad puesto que no hay más de uno.

Sin embargo, en el caso de que un segundo investigador quisiera tener acceso a los datos recogidos para revisar cualquier aspecto, hay que decir que se cuenta con las grabaciones sonoras de cada uno de los informantes de la primera recogida y de un sistema informático que tiene completamente organizada toda la información recogida en la que se basan nuestras conclusiones.

La fiabilidad interna implica a otro investigador que aplicando en mismo proceso consiga los mismos resultados. Si bien esta medida es importante en las investigaciones en las que la observación tenga un papel relevante, hay que recordar que en esta investigación, al usar instrumentos de recogida de información tales como la entrevista estructurada y semiestructurada, y el cuestionario, se entiende que este factor es menos relevante. En la primera fase de recogida los entrevistadores fueron tres personas. En el caso de la segunda recogida, ésta se hizo de manera aséptica mediante una aplicación informática. En la última, fue exclusivamente uno. Por estas razones se pretende establecer que la fiabilidad interna no se ve comprometida en esta investigación.

7.7.2. La validez

De entre las medidas de credibilidad científica encontramos las referentes a fiabilidad y a validez. Las primeras ya se han tratado. En cuanto a la validez, que posee un peso mayor, pretende determinar si estamos midiendo lo que queríamos medir (y se denomina validez interna) y si se pueden generalizar las conclusiones y compararlas con otros estudios que traten los mismos temas (llamada validez externa).

La *validez interna* implica que los conceptos con los que se trabaja tengan el mismo significado para investigador e informante. Las amenazas de dicha validez y las medidas que se han tomado para controlarla se desglosan y explican con detalle a continuación siguiendo a Goetz y Lecompte (1988:225) que identifican los puntos clave: historia y maduración, influencia del observador, selección y regresión, representatividad, recuperación y confirmación de los datos.

En cuanto a la historia y maduración, la primera se refiere a que los fenómenos de estudio rara vez permanecen inmóviles y efectivamente, en nuestro caso se estudia un fenómeno en proceso de cambio lo que conlleva a no poder mantener constantes los efectos del tiempo como si fuera un experimento de laboratorio. Así, los

fenómenos que nos interesan son aquellos relacionados con las secciones bilingües andaluzas. A los cambios en ellas se refiere la historia. La maduración hace referencia a la etapa de desarrollo biológico en que se encuentran los informantes. Puede considerarse que en nuestro estudio el aspecto de la maduración no afecta porque los alumnos de 2º de bachillerato se encuentran en la misma fase general de desarrollo biológico. En cuanto a la historia, somos conscientes de que la recogida de información se ha realizado durante tres años consecutivos en centros con una trayectoria parecida que consiste en diez o más años de andadura en el programa bilingüe y que puesto que todos pertenecen a la red de centros públicos, se han visto influenciados por las mismas normativas. Somos conscientes del momento en la historia de estos centros en los que se consulta a los informantes y consideramos que a este respecto son considerablemente homogéneos. Además, las tres recogidas han sido hechas siempre en el último trimestre de formación del alumnado informante, es decir en el mismo momento de formación. La cuarta, por motivos ajenos al diseño de la recogida de información, no ha podido realizarse en el mismo periodo del año ya que los meses de licencia concedidos para la finalización de estos estudios doctorales han sido otorgados en un periodo distinto al solicitado como primera opción.

El gran problema que supone la influencia del observador y con el que este estudio se topa, está relacionado con la reacción del informante ante la persona que va a recoger la información y que en cierto modo ya se ha avanzado antes. El alumno suele pretender agradar al investigador que le hace la pregunta y puede de este modo falsear la respuesta. Se puede considerar que donde más influencia pueda tener este aspecto haya sido en la primera y cuarta recogidas de información, donde el alumnado respondía en una entrevista a las preguntas de los encuestadores. En las demás recogidas el efecto no parece tan significativo pues aunque se hacía en horario escolar, en el centro y era una actividad supervisada por uno de sus profesores, los alumnos sabían que era una investigación externa, anónima y que sus opiniones solo formarían parte y serían tratadas en conjunto con las del resto de sus compañeros andaluces. Sin embargo, en la primera recogida, para contrarrestar los efectos de invalidez se intentó animar a los informantes a que fueran sinceros aclarándole el tratamiento que tendría dicha información. En este punto también habría que tener en cuenta el rol del investigador que ya se ha comentado en un apartado anterior, pero sobre todo la posibilidad de mentir, omitir información por parte de los informantes o la mala expresión de los mismos. De esto último fuimos conscientes desde la primera recogida. Cuando se le formulaba al alumnado una pregunta abierta era el momento más claro de omisión ya que algunos no recordaban o no se les ocurría en ese momento qué responder. Cuando se diseñó la aplicación *on-line*, se creyó conveniente, además de seguir manteniendo abierta la respuesta a ciertas preguntas, dar opciones de respuesta. Las opciones elegidas fueron seleccionadas en base a su frecuencia según la primera recogida, es decir, no fue el investigador el que seleccionó directamente posibles respuestas, sino que salieron de las respuestas de la primera recogida. En

ciertos aspectos, esa primera recogida, fue un pilotaje de ciertos ítems. Esta fue la medida principal para paliar los efectos de invalidez en este punto.

En cuanto a la selección y regresión, este aspecto relacionado con la validez se refiere a la muestra seleccionada a la que se le aplica la encuesta. En nuestro caso este problema no es importante pues se ha dado la oportunidad a la población entera de participar en la recogida de información. Gracias a que la población es abordable y a que el instrumento de recogida está al alcance de todos los informantes, nuestra muestra es toda la población en sí.

Hay otros aspectos relacionados con la validez interna que hay que controlar:

(...) the population used in the research is representative of the general population to which the research would apply (Seliger y Shohamy, 1989:96).

En nuestro caso se considera que la población de la que se ha sacado la información es significativa porque no se hizo ninguna selección, es decir, no se aplicó una fórmula para seleccionar una muestra aleatoria sino que se ofreció la posibilidad a la población total como ya se ha avanzado. Sin embargo, una de las amenazas que pueden afectar a la validez, estuvo muy presente en esta investigación. Se trata de la no respuesta. Un tanto por ciento de la población total no realizó la encuesta propuesta. Puesto que la no respuesta fue aleatoria, se puede considerar que las encuestas realizadas son en sí mismo la representación de una muestra aleatoria.

En lo que al tamaño de la muestra se refiere se considera que aunque una muestra mayor mejoraría la precisión, el tamaño de nuestra muestra da una fiabilidad bastante alta puesto que el valor está dentro de lo que se considera una buena fiabilidad (entre el 5% y el 10%) como se podrá comprobar en el siguiente apartado con la ficha técnica.

Si la muestra fuera demasiado pequeña esta podría distorsionar los datos ya que como refieren Seliger y Shohamy *small populations in a study tend to magnify the effects of individual variability* (1996:98).

La representatividad de los datos refiere a cómo la presencia del investigador o la acción misma de la investigación puede afectar al comportamiento normal del alumnado. Como afirman Seliger y Shohamy *the degree to which data are distorted by the research activity or the presence of the researcher may be seen as a measure of the invalidity of data* (1996:104). En nuestro caso se pedían puntos de vista, opiniones al alumnado en cuestión. Se ha cuidado este aspecto de la siguiente manera. Cuando se trataba de entrevistas, estas fueron hechas por personal que no estaba relacionado con el centro educativo donde estaba implantado el programa objeto de esta investigación como ya se ha referido anteriormente. Cuando fueron las aplicaciones,

estas se hacían de forma anónima. En ambas situaciones se les advertía del anonimato con el que serían tratados los datos.

En cuanto a la recuperación de los datos es importante que la información recogida en la investigación pueda ser revisada para su análisis. Encontrar el modo de mecanizar la recogida y que los datos estén disponibles siempre para revisión y reflexión es fundamental. En esta investigación hubo tres momentos bien diferenciados en la recogida de información. Al principio se optó por entrevistas. Estas están grabadas en audio, transcritas y mecanizadas luego en una base de datos. En un segundo momento se optó por una aplicación *on-line* donde estaba la encuesta. Cada una de ellas está archivada y la aplicación da automáticamente estadísticas simples sobre cada uno de los ítems. La última recogida está disponible en audio y transcripción.

Por último, la confirmación de los datos. Este aspecto se refiere a la triangulación aunque no siempre es posible confirmar los datos obtenidos de un modo, con un segundo modo diferente al primero. En nuestro caso interesa la percepción que el alumnado de segundo de bachillerato bilingüe tiene sobre múltiples aspectos del programa bilingüe de manera que es difícil triangular eso. Sin embargo, hemos creído conveniente preguntar sobre algunos de esos aspectos al profesorado implicado en este tipo de enseñanza para constatar la información ofrecida por los alumnos. En algunos casos esta medida podrá confirmar datos aunque evidentemente no siempre pues en múltiples ítems no tendría sentido ya que se trata de la opinión o percepción personal del alumnado.

En cuanto a la validez externa, como ya se ha dicho anteriormente, pretende satisfacer las condiciones necesarias para la generalización. Todos los aspectos que limiten o impidan la comparabilidad y traducibilidad del estudio son fuentes de amenaza de la validez externa. La primera, la comparabilidad, afecta a que los conceptos generados por la investigación sean comparables con estudios relacionados. La segunda implica que los marcos teóricos y técnicas de investigación resulten comprensibles para otros investigadores. Para conseguir ambas cosas hay que mostrar la tipicidad de un fenómeno, es decir, la medida en que sus dimensiones relevantes pueden ser comparadas y contrastadas con la de otros fenómenos (Wolcott, 1973). Una vez se establezca la tipicidad se puede suponer la existencia de bases de comparación.

En este punto es importante establecer generalizaciones con confianza y poco margen de error. La estadística es favorable a este respecto como puede comprobarse en el siguiente epígrafe.

Además, la validez externa puede verse afectada por los aspectos que se describen a continuación (Goetz y Lecompte, 1988:232) los efectos de selección, los efectos de escenario, de la historia y de constructo.

La amenaza de los efectos de selección se basa en el hecho de que algunos constructos pueden no ser comparables cuando se aplican a varios grupos. En nuestro caso, los grupos seleccionados como informantes, es decir, todos los grupos con el perfil de interés para esta investigación, son comparables en los aspectos que nos interesan. Las categorías estudiadas en cada grupo son tan generales y características de las secciones bilingües, que no existe riesgo de que alguna no esté representada en alguno de los grupos informantes.

Los efectos de escenario se refieren a los efectos que el investigador puede tener sobre el grupo de estudio. Al aplicar una encuesta, en principio no se afecta significativamente al grupo de estudio. De la misma forma, tampoco se considera que los grupos de estudio estén afectados por diferentes momentos de la historia por lo que a este respecto se consideran grupos homogéneos por lo que este aspecto no constituye una amenaza.

Por último, los efectos de constructo refieren a los términos y significados utilizados en esta investigación y que están asociados a los constructos de estudio. Puesto que están asumidos por la comunidad internacional ya que parten de ella misma se consigue minimizar el riesgo de amenaza de este aspecto.

Los procesos que se utilizan para aumentar la validez externa son la triangulación, la saturación y la validez respondente. La primera consiste en cruzar información proveniente de varios informantes o instrumentos de recogida de información para contrastar los datos y con ello evitar problemas de inconsistencia. En nuestro caso la triangulación se ha llevado a cabo con dos instrumentos (la entrevista y el cuestionario) y los datos recogidos por los informantes alumnos han sido contrastados con los recibidos por los informantes profesores. También para determinados datos se han utilizado datos solicitados a la Embajada de Francia y a las universidades. De esta forma se ha podido comparar desde la perspectiva del alumnado y desde la perspectiva del profesor un mismo fenómeno.

En cuanto a la saturación se ha comprobado con otras personas si coinciden en la interpretación de los mismos hechos, así que este ha sido un procedimiento empleado en esta investigación.

La negociación o validez respondente consiste en validar los resultados mediante contrastes obtenidos por el investigador con los de otros compañeros, informadores, observadores, así como con las personas implicadas (Pérez Serrano, G. 1994:85). Sin embargo no ha podido ser utilizada en este estudio.

7.7.3. Ficha de la investigación

En esta ficha se pretende detallar los datos que avalan la validez de este estudio. Puesto que se ha organizado dos *corpus* de datos, se propone igualmente dos análisis de la validez, uno para cada uno de ellos.

En este estudio han colaborado nueve centros que constituyen el 100% de los centros pioneros andaluces español-francés con el perfil de interés. En la sección bilingüe de estos centros se han formado los alumnos de 2º de bachillerato que constituyen las primeras promociones que han tenido la oportunidad de cursar toda su escolaridad en francés. En la tabla 1 se muestra el año de comienzo de estudio de cada una de las promociones así como el año en que terminan 2º de bachillerato.

Comienzo	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	
Centro	Herrera	Triana	Guadiato	Alborán	S.Mágina	
	Cánovas	Drago	Generalife	Conquero		
Salé	1ª	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Promoción						

Tabla 6. Año de comienzo de implementación del programa bilingüe en los institutos colaboradores

La primera recogida de información tuvo lugar en 2009 y la cuarta y última en 2011. Se han recogido datos de 186 alumnos de los 358 que constituyen la población, es decir, un 52% de los sujetos a los que se le ha ofrecido la oportunidad de participar en la recogida de información.

Año de recogida	2009	2010	2011	2011-2012				
Centros	Herrera	10	Herrera	8 (17) ¹⁰⁶	Herrera	4 (16)	Herrera	13 (24)
	Cánovas	4	Cánovas	6 (10)	Cánovas	5 (11)	Cánovas	3 (5)
	Drago	12	Drago	9 (12)	Drago	3 (7)	Drago	10 (19)
	Triana	NO	Triana	NO	Triana	1 (13)	Triana	10 (17)
			Guadiato	3 (8)	Guadiato	15 (19)	Guadiato	4 (7)
			Conquero	9 (18)	Conquero	6 (18)	Conquero	6 (12)
					Alborán	3 (16)	Alborán	9 (16)
					S.Mágina	11(12)	S.Mágina	9 (17)
					Generalife	4 (20)	Generalife	9 (17)
Total		26		35(65)		52(132)		73(135)

Tabla 7. Número de alumnos entrevistados o encuestado por centro y año

a) Tamaño muestral y error de estimación

La población de interés corresponde al alumnado que termina su formación (alumnado de 2º de bachillerato) en una sección bilingüe andaluza. Destacamos que la población está perfectamente definida e identificada por curso académico. Dicha identificación de las unidades muestrales hacen que el marco poblacional coincida casi con exactitud con la población de estudio.

Huelga decir que el diseño muestral, para la obtención de datos a través del cuestionario, tiene como objetivo elaborar una muestra representativa de los individuos que configuran la población objetivo. En primer lugar destacamos que el muestreo en la población de estudio se hizo a lo largo de cuatro cursos académicos (2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012). El distinto tamaño poblacional en cada curso (número de alumnos cursando una sección bilingüe), así como el cambio de estrategia en la obtención de información en el último año, conllevan a distintos errores de muestreo que detallamos en los siguientes epígrafes.

¹⁰⁶ Entre paréntesis aparecen los alumnos del perfil de interés para este estudio en cada uno de los centros. Las cifras que se encuentran fuera del paréntesis corresponden al alumnado que participó con su opinión en este estudio.

b) Muestreo Primer Año

En el primer año de estudio se partió de un censo total de 37 alumnos andaluces repartidos en tres institutos. Cabe destacar que un cuarto instituto no participó en el estudio por motivos organizativos. Por tanto, el marco poblacional son los institutos que se prestaron a colaborar en la encuesta. A partir de la identificación y accesibilidad del marco poblacional, y debido principalmente al escaso tamaño poblacional, se optó por realizar un censo de dicho marco, (sin tener en cuenta a priori un factor de no respuesta). Por diversos motivos (principalmente la no asistencia del alumnado convocado a la cita para la entrevista pero también la no asistencia a clase de determinado alumnado el día en el que se había concertado la entrevista) en el trabajo de campo se obtuvo un factor de no respuesta del 29,72%, quedando un total de 26 cuestionarios válidos. El hecho de la aparición del factor de no respuesta, obliga, en un análisis preliminar, a evaluar su posible influencia en las conclusiones de este trabajo. En la Tabla 1 detallamos la información desagregada por instituto y por respuesta.

Instituto	Respuesta	No Respuesta	Total Individuos
IES Cánovas	4	4	8
IES Drago	12	6	18
IES Herrera	10	1	11
Total Individuos	26	11	37

Tabla 8. Respuesta Primer Curso

Se corrió un test de independencia Chi-Cuadrado para comprobar si el factor de no respuesta se puede considerar independiente al instituto. Dicho análisis indica que no existe evidencia estadística para afirmar que el factor de no respuesta dependa del instituto con un nivel de significación del 5%, (p -valor=0,1403). Es necesario reseñar que debido a la escasez de datos en este análisis el test no alcanza perfectamente su distribución asintótica. Este análisis permite inferir que el efecto de no respuesta es independiente al instituto de procedencia, sin embargo no detectaría si dicho efecto viene motivado por algún perfil determinado del individuo.

Debido al análisis anterior, podemos suponer que los 26 cuestionarios válidos corresponden a un muestreo probabilístico sin reemplazamiento de tal tamaño muestral sobre una población objetivo de tamaño poblacional $N=37$. Bajo estas hipótesis, el cálculo de errores asociado al muestreo, simplificado como es habitual en la estimación de una variable proporción para la población total, y en el caso más desfavorable de $p=q=0,5$, es de 11 puntos porcentuales, a un nivel de confianza del 95%.

c) Muestreo Segundo Año

Cabe destacar que en el segundo curso aumentó el tamaño poblacional y se partió de un censo de 65 alumnos andaluces repartidos en cinco institutos (una vez más, un sexto instituto quedó fuera de la población objetivo por razones organizativas). Por las mismas razones esgrimidas en el primer año, se optó nuevamente por realizar un censo del marco poblacional (sin tener en cuenta nuevamente un posible factor de no respuesta). En esta caso se obtuvo un factor de no respuesta del 46,15%, quedando un total de 35 cuestionarios válidos. Nuevamente el hecho de la aparición del factor de no respuesta obliga a un análisis preliminar para evaluar su posible influencia en las conclusiones de este trabajo. En la Tabla 2 detallamos la información desagregada por instituto y por respuesta.

Instituto	Respuesta	No Respuesta	Total Individuos
IES Cánovas	6	4	10
IES Drago	9	3	12
IES Herrera	8	9	17
IES Alto Conquero	9	9	18
IES Guadiato	3	5	8
Total Individuos	35	30	65

Tabla 9. Respuesta Segundo Curso

Igualmente se corrió un test de independencia Chi-Cuadrado. El resultado fue análogo al primer curso: no existe evidencia estadística para afirmar que el factor de no respuesta dependa del instituto con un nivel de significación del 5%, (p -valor=0,4635). Es necesario reseñar que debido a la escasez de datos en este análisis el test no alcanza perfectamente su distribución asintótica. Al igual que en el primer curso, recordamos que este análisis permite inferir que el efecto de no respuesta es independiente al instituto de procedencia, sin embargo no detectaría si dicho efecto viene motivado por algún perfil determinado del individuo.

Debido al análisis anterior, podemos de nuevo suponer que los 35 cuestionarios obtenidos corresponden a un muestreo probabilístico sin reemplazamiento de tal tamaño muestral sobre una población objetivo ahora de tamaño poblacional $N=65$. Bajo estas hipótesis, el cálculo de errores asociado al muestreo, simplificado como es habitual en la estimación de una variable proporción para la población total, y en el caso más desfavorable de $p=q=0,5$, es de 10,7 puntos porcentuales, a un nivel de confianza del 95%.

d) Muestreo Tercer Año

Al igual que ocurrió en el segundo curso, en el tercer curso aumentó nuevamente el tamaño poblacional y se partió de un censo de 133 alumnos andaluces repartidos ahora en nueve institutos (a diferencia de los dos primeros años, todos los institutos con sección bilingüe participaron en el estudio). Por las mismas razones esgrimidas en el primer y segundo año se optó nuevamente por realizar un censo de la población, sin tener en cuenta nuevamente un posible factor de no respuesta. En este caso se obtuvo un factor de no respuesta del 58,64%, quedando un total de 55 cuestionarios válidos. Nuevamente el hecho de la aparición del factor de no respuesta obliga a un análisis preliminar para evaluar su posible influencia en las conclusiones de este trabajo. En la Tabla 3 detallamos la información desagregada por instituto y por respuesta.

Instituto	Respuesta	No Respuesta	Total Individuos
IES Cánovas	5	6	11
IES Drago	3	4	7
IES Herrera	4	12	16
IES Conquero	9	9	18
IES Guadiato	15	4	19
IES Alborán	3	13	16
IES Generalife	4	17	21
IES Sierra Mágina	11	1	12
IES Triana	1	12	13
Total Individuos	55	78	133

Tabla 10. Respuesta Tercer Curso

Igualmente se corrió un test de independencia Chi-cuadrado. El resultado en este caso fue diferente al de los dos primeros cursos: existe cierta evidencia estadística para afirmar que el factor de no respuesta depende del instituto con un nivel de significación del 5%, (p -valor < 0.05). Es necesario reseñar que debido a la escasez de datos en este análisis el test no alcanza perfectamente su distribución asintótica.

Observando las aportaciones al contraste Chi-cuadrado de las distintas categorías, la dependencia de la no respuesta parece estar ligada, según importancia de influencia, por los institutos de Sierra Mágina, Guadiato y Triana. Cabe destacar que

los dos primeros tienen un índice de respuesta muy alto en contraposición con el último, que es excesivamente bajo en comparación con el resto. Eliminando dichos institutos de la muestra, y corriendo de nuevo un test Chi-cuadrado, se observa que, el factor de no respuesta en el resto de institutos no obedece a ningún patrón, p -valor=0,1993. Por tales motivos, asumiendo que la muestra puede considerarse aleatoria en al menos cinco institutos, añadiendo los institutos de Sierra Mágina y Guadiato, donde se hizo un mayor esfuerzo por alcanzar el total de cuestionarios y eliminando de la muestra al instituto de Triana, por la razón contraria, consideramos un total de 54 cuestionarios obtenidos que asumimos corresponden a un muestreo probabilístico sin reemplazamiento de tal tamaño muestral sobre una población objetivo de tamaño poblacional $N=120$. Bajo estas hipótesis, el cálculo de errores asociado al muestreo, simplificado como es habitual en la estimación de una variable proporción para la población total, y en el caso más desfavorable de $p=q=0,5$, es de 10 puntos porcentuales, a un nivel de confianza del 95%.

e) Observación sobre la No Respuesta

A partir de los datos de *no respuesta* obtenidos en los tres primeros cursos, cabe preguntarse si el porcentaje de *no respuesta* puede considerarse idéntico en los tres años. Considerando cada curso como una única población, un análisis estadístico de comparación de proporciones en los tres cursos indica que la diferencia descriptiva observada, el 29,72% sobre una población total de 37 individuos (primer curso), el 46,15% sobre una población total de 65 individuos (segundo curso) y, finalmente, el 58,64% sobre una población total de 133 individuos, es significativa a un nivel de significación del 5% (p -valor=0,0055, test de comparación de proporciones múltiple). Analizando las diferencias a partir de un análisis de rangos, los dos últimos cursos presentan porcentajes de no respuesta que pueden considerarse similares, siendo el porcentaje del primer curso significativamente menor al resto.

f) Estimación del error de muestreo conjunto para los tres primeros cursos.

En este apartado asumimos, debido al corto espacio de tiempo, que en los tres primeros años no existe una componente temporal que impida agrupar los datos (tendencia, ciclos, factores estacionales,...). Asumimos igualmente que el factor de no respuesta es aleatorio e independiente a los institutos considerados, como se ha ido comprobando. Además, indicamos que el cuestionario en los tres primeros cursos tiene las coincidencias necesarias para que tenga interés el agrupamiento de datos con el objetivo de sacar conclusiones sobre una población objetivo mayor: *todo el alumnado de 2º de bachillerato de las secciones bilingües andaluzas durante un período de tres cursos académicos*.

A partir del razonamiento anterior, se agrupan los datos de los tres muestreos anteriores como una única muestra de tamaño 115 correspondiente a un muestreo

probabilístico sin reemplazamiento en tres estratos (cursos académicos) de tamaños poblacionales $N_1=37$, $N_2=65$ y $N_3=120$, donde los tamaños muestrales por estrato son de 26, 35 y 54 respectivamente. Bajo estas hipótesis, el cálculo de errores asociado al muestreo estratificado, simplificado como es habitual en la estimación de una variable proporción por estrato, y considerando en cada estrato el caso más desfavorable de $p=q=0,5$, es de 6,59 puntos porcentuales, a un nivel de confianza del 95%.

g) Muestreo Cuarto Año

A diferencia del segundo y tercer año, en el cuarto curso no aumentó significativamente el tamaño poblacional y se partió de un censo de 137 alumnos andaluces repartidos, al igual que el tercer curso, en nueve institutos. En primer lugar cabe señalar que el tipo de cuestionario del cuarto año es notablemente diferente al de los tres primeros cursos pues se optó por una entrevista semiestructurada con la intención de recoger datos cualitativos de mayor riqueza. Este hecho, unido a la más que probable existencia de no respuesta observada en los tres primeros cursos, motivó un diseño de muestreo sin considerar la obtención del censo. Para tal propósito se utilizó un muestreo aleatorio estratificado para poblaciones finitas. Este muestreo se caracteriza porque se obtienen muestras aleatorias simples dentro de cada estrato. La muestra total es la unión de todas las muestras y es representativa de la población total. El tamaño de la muestra (suma de los tamaños de cada muestra en cada estrato) necesario para asegurar la representatividad y la precisión de las estimaciones viene condicionado por el tipo de estudio que pretendemos realizar. Como ocurre en la mayoría de los estudios prácticos, las pruebas y contrastes que se pretenden llevar a cabo son elevadas. Esto nos conduce a que distintas pruebas requieren distintos tamaños muestrales. Huelga decir que los estratos considerados corresponden a los nueve institutos.

El primer paso fue fijar un tamaño muestral global de 73 individuos basado principalmente en la accesibilidad de los individuos y conscientes del efecto de una posible no respuesta. En pocas palabras, podríamos decir que, el tamaño muestral 73, obedece a una optimización de costes. Aún así, este tamaño, de ser obtenido aleatoriamente en la muestra (sin considerar los estratos), y utilizando como criterio el habitual que venimos indicando para el estudio de una proporción, tendría un margen de error de 7,9 puntos porcentuales con una confianza del 95%.

El segundo paso fue asignar los 73 individuos a los nueve estratos (nueve institutos). Esta asignación se hizo por afijación proporcional, la cual asigna mayor tamaño muestral en función del peso poblacional del estrato. La Tabla 4 muestra los elementos muestrales asociados finalmente a cada estrato.

Instituto	Individuos Muestra	Tamaño Población
IES Cánovas	3	5
IES Drago	10	19
IES Herrera	13	24
IES Conquero	4	7
IES Guadiato	4	7
IES Alborán	9	16
IES Generalife	13	24
IES Sierra Mágina	9	17
IES Triana	10	18
Total Individuos	75	137

Tabla 11. Tamaños muestrales por estratos

El tamaño muestral de 75 individuos es ligeramente superior al tamaño prefijado de 73 individuos por motivos de redondeo. Cabe destacar que la estratificación eliminó el factor de no respuesta y todos los individuos seleccionados aleatoriamente en cada estrato contestaron satisfactoriamente al cuestionario. El error global final en este diseño, tomando la estimación de una proporción en cada estrato y en el caso más desfavorable, es de 8,12 puntos porcentuales.

Conclusión

A modo de conclusión se puede establecer que esta es una investigación ecléctica que combina métodos cuantitativos y cualitativos que intentan abarcar una realidad compleja como son en general los contextos educativos.

También intenta compensar con distintos instrumentos de recogida aplicados a distintos agentes presentes en el contexto de las secciones bilingües de estudio las limitaciones de esta investigación.

A pesar de las evidentes en un estudio de este tipo, a estas limitaciones se les suman las de los medios a disposición de la recogida de información. Sin embargo, los

resultados expuestos en la ficha de la investigación parecen satisfacer las necesidades de validez que cualquier investigación necesita.

8. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS-

Introducción

En consonancia con los instrumentos empleados en la recogida de información, el análisis de datos se ha organizado en dos informes, uno cuantitativo y otro cualitativo, para agrupar los diferentes tipos de datos recopilados.

Los cuestionarios de la segunda y tercera fase aportan los datos que constituyen el primero y las entrevistas de la primera y cuarta fase los del segundo. Ambos informes recogen información complementaria sobre las cinco dimensiones de estudio, a saber, ISC, uso de la L2, metodología, competencias y valoración del programa bilingüe.

La discusión de la información relevante se hará en el siguiente capítulo a partir de ambos informes.

8.1. Informe Cuantitativo

En este informe, además de la información cuantitativa recogida con los cuestionarios en la segunda y tercera fase, se ha querido incluir otros datos cuantitativos adquiridos durante la cuarta fase como son los datos relacionados con la selectividad y los exámenes oficiales DELF.

Estos datos han sido solicitados a los organismos correspondientes al final del proceso de recogida de información en 2012 pero se refieren a las cuatro promociones de alumnos de interés para este estudio.

Asimismo, en ocasiones se ha creído conveniente aportar datos de la primera fase por el carácter eminentemente cuantitativo de estos.

8.1.1. ISC y otros aspectos del perfil del alumno

8.1.1.1. Índice socioeconómico y cultural

La situación social, económica y cultural de la familia es considerada clave en el éxito escolar y es recogida a través de diez variables que la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa considera relevantes. Con los instrumentos aplicados en este estudio se han recogido los siguientes datos sobre la práctica totalidad de los factores de interés:

- a) Estatus ocupacional más elevado para el padre y la madre.

Tabla 12. Estatus ocupacional en los niveles 1, 2 y 3 del CIUO (A, B y C)		
	Padres	Madres
2009	80%	70%
2010	61.5%	44%
2011	32%	36%

- b) Disponibilidad de ordenador en casa.
El 100% de los entrevistados cuenta con ordenador en casa.

- c) Disponibilidad de conexión a Internet en casa.

Tabla 13. Conexión a internet en casa	
2009	100%
2010	100%
2011	97%

- d) Disponibilidad de TV digital, por cable o vía satélite.

Tabla 14. Disponibilidad de TV digital, por cable o vía satélite	
2009	58%
2010	65.5%
2011	36%

- e) Nivel de estudios más elevado para el padre y la madre.

Tabla 15. Nivel de estudios de las madres				
	Sin estudios	Primarios	Secundarios	Superiores
2009	4%	8%	12%	76%
2010	3%	9%	40%	48%
2011	4%	16%	31%	49%

Tabla 16. Nivel de estudios de los padres				
	Sin estudios	Primarios	Secundarios	Superiores
2009	4%	8%	23%	65%
2010	6%	11%	17%	66%
2011	5%	16%	24%	55%

f) Disponibilidad de sitio adecuado para estudiar en casa.

Tabla 17. Disponibilidad de sitio adecuado para estudiar en casa	
2009	100%
2010	97%
2011	94.5%

g) Número de libros en el domicilio familiar.

Tabla 18. Número de libros en el domicilio familiar		
	Entre 20 y 100	Más de 100
2009	30%	70%
2010	20%	80%
2011	27.5%	71.5%

Todo ello junto con un marcado apoyo al estudio y un claro interés por que sus hijos estudien en una sección bilingüe hace que se pueda concluir que independientemente del ISC del centro, el alumnado bilingüe tiende a un perfil familiar que apoya al alumnado y que ofrece las condiciones apropiadas que propician el estudio que corresponden con un ISC alto.

Si se comparan estos datos con los de la media andaluza se observa una desviación que en algunos casos llega a ser muy significativa. Un ejemplo del perfil de las familias del alumnado de las secciones, según los resultados del informe 2010-2011 de la última prueba de diagnóstico publicada por AGAEVE (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa) es que mientras un 17% de los padres del alumnado andaluz tiene formación universitaria, en el caso de los progenitores del alumnado bilingüe va de un 49% a un 76% para las madres y de un 55% a un 65% para los padres en función de las promociones (2011:83). En cuanto al nivel ocupacional de estos la media andaluza se sitúa para los grupos A, B y C en el 41% para los padres y el 32% para las madres. En el caso de los padres bilingües para el año 2011 en concreto es del 32% para los padres y del 36% para las madres aunque en los años anteriores las cifras son considerablemente superiores a la media (2011:87).

En cuanto a los recursos disponibles en casa, la media andaluza ronda el 95% para todo menos para internet que está en el 85% mientras que las familias bilingües están en el 100% (2011:92). De una forma más abrumadora se constata la superioridad de las familias bilingües en relación a la presencia de libros en el domicilio en el que la media andaluza está en un 25% de la población con más de 100 ejemplares y en la bilingüe no baja del 70% (2011:96).

Tabla 19. Apoyo de la familia al estudio		
	Dan mucha importancia a las notas	Animan a estudiar en una sección bilingüe
2010	94.5%	88.5%
2011	93%	91%

Otros aspectos relevantes del perfil del alumnado bilingüe que termina el programa son el sexo y el año de comienzo de los estudios en una sección bilingüe.

8.1.1.2. Sexo

Tabla 20. Género de los encuestados		
	Chicas	Chicos
2009	53%	47%
2010	57%	43%
2011	52.5%	47.5%

Aunque el porcentaje no sea especialmente relevante, existe un mayor número de chicas que terminan sus estudios en una sección bilingüe.

8.1.1.3. Año de comienzo de la formación en una sección bilingüe

Tabla 21. Año de comienzo de la formación en una sección bilingüe			
	Primaria	1º ESO	Bachillerato
2009	50%	42%	8%
2010	43%	51%	6%
2011	38%	53%	9%

No todo el alumnado comenzó su formación bilingüe en primaria. De hecho, un significativo porcentaje del alumnado que termina su formación en una sección bilingüe se incorporó en 1º de ESO.

A este respecto, en algún momento del periodo de formación, algunos alumnos necesitan un apoyo externo en la L2. Teniendo en cuenta la incorporación tardía al

programa que hacen más de la mitad de ellos, y la necesidad de adquirir en las primeras etapas cierto nivel de competencia lingüística que les permita seguir las clases en L2, estas ayudas están convenientemente justificadas especialmente en el periodo de adaptación al proyecto bilingüe.

Tabla 22. Han recibido clases de apoyo de francés fuera del centro

2010	51.5%
2011	32.5%

Así, tal y como se apunta en el apartado 2.4.3. existen diferentes ritmos de aprendizaje en función de la edad siendo más rápido el del alumno de secundaria en relación con el de primaria.

8.1.2. Uso de la L2

El uso de la L2 por el profesorado determina la cantidad de *input* que se ofrece al alumnado y esta a su vez las características del programa bilingüe que se oferta en las secciones estudiadas.

En opinión del alumnado encuestado, en bachillerato el profesor de francés habla mayoritariamente en L2 en clase.

Tabla 23. Uso de la L2 por el profesorado de L2

	Siempre/Casi siempre	Bastante	Poco/Nunca
2009	42%	38%	20%
2010	68.5%	23%	8.5%
2011	78%	7%	15%

Además se observa un uso mucho menor en la etapa de primaria y muy parecido en ESO.

Tabla 24. Frecuencia con la que hablan los profesores de L2 en francés en clase

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Poco o nunca	57%	65.5%	3%	9%	8.5%	4.5%
Bastante, casi siempre, siempre	43%	34.5%	97%	91%	91.5%	85.5%

El profesorado de ANL usa menos la L2 que es especialista de francés.

Tabla 25. Uso de la L2 por el profesorado de ANL

	Siempre/Casi siempre	Bastante	Poco/Nunca
2009	0%	80%	20%
2010	48.5%	34%	17.5%
2011	22%	34.5%	43.5%

Los datos que refieren el uso de la L2 en la ANL a lo largo de las tres etapas educativas muestran un bajo uso de la L2 en primaria acorde con la baja competencia del alumnado, una presencia muy acentuada durante ESO y un porcentaje menos significativo en bachillerato asociado a que no todos los centros ofrecen la asignatura de Historia, Filosofía o cualquier otra en esta etapa. Así, el nivel de inmersión puede relacionarse con el de aprendizaje. En primaria, al haber menos aspectos de la lengua consolidados, existe con carácter general un nivel de inmersión bajo aumentando considerablemente en la secundaria obligatoria.

Tabla 26. Frecuencia con la que hablan los profesores de ANL en francés en clase

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Poco o nunca	80%	89%	17%	44%	71%	74.5%
Bastante, casi siempre, siempre	20%	11%	83%	56%	29%	25.5%

Las secciones bilingües cuentan con la presencia de al menos un lector nativo francófono cada año que usa el francés mayoritariamente en su relación con el alumnado.

Tabla 27. Uso de la L2 por el asistente lingüístico

	Siempre/Casi siempre/Bastante		
	Bachillerato	ESO	Primaria
2009	100%	100%	
2010	85.5%	80%	27.5%
2011	82%	83.5%	29%

La opinión del alumnado sobre el uso de la L2 por parte de los asistentes lingüísticos certifica que estos contribuyen significativamente a la calidad del *input* al que están expuestos y que además es muy frecuente el contacto con ellos. El lector en gran medida facilita la interacción lingüística cara a cara (en pares o pequeños grupos). Esto quiere decir que hay determinadas funciones discursivas asociadas a la figura del

nativo y que se traducen en un contacto más informal y natural hacia la L2 (Lorenzo *et al.* 2009).

Tabla 28. Hablar con el lector

	Primaria		ESO		Bachillerato		
	2010	2011	2010	2011	2009	2010	2011
Frecuentemente	17%	25%	77%	77%	96%	77%	82.5%

No solo los lectores desarrollan esta función. Junto con la presencia habitual del asistente lingüístico, todos los centros proponen viajes o intercambios a países francófonos a lo largo de la formación bilingüe del alumnado encuestado.

El porcentaje de alumnos que no participa en ellos es bajo y posiblemente esté asociado al alumnado que se ha incorporado tardíamente al programa y no ha tenido la oportunidad de sumarse a ellos.

Tabla 29. No han participado nunca en un viaje o intercambio organizado por la sección

2009	11%
2010	14%
2011	31%

El resto ha participado al menos una vez siendo el porcentaje del que ha participado dos o más veces significativo.

Tabla 30. Han participado dos o más veces en un viaje o intercambio organizado por la sección

2009	54%
2010	31.5%
2011	30%

Así, el *input* que ofrecen las secciones bilingües a su alumnado es proporcionado por los profesores de L2, los profesores de ANL, los lectores y las oportunidades de contacto con nativos asociadas a los viajes propuestos en tantos porcentajes muy significativos.

Por último, aunque es un porcentaje bastante mejorable, el alumnado reconoce que en el centro le ha propuesto actividades para ponerse en contacto con otros alumnos de otros centros en L2¹⁰⁷.

¹⁰⁷ 28.5% en 2010 y 31% en 2011.

El programa bilingüe acerca la lengua francesa al alumnado de manera que muchos la interiorizan y llegan a tener una relación con ella que va más allá de la mera asignatura. Esto supone una actitud muy diferente a la tradicionalmente asociada al aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, el aprendizaje de L2 en las secciones bilingües se percibe como más natural y desinhibido.

Esta cantidad de *input* recibido repercute en la adquisición de la L2 del discente de manera que en la propia opinión del alumno, este hace un uso del francés en clase considerable.

Tabla 31. Uso de la L2 por el alumnado

	Primaria			ESO			Bachillerato		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Poco o nunca		80%	74.5%		31.5%	38%	19.5%	37%	34.5%
Bastante, casi siempre, siempre		20%	25.5%		68.5%	62%	80.5%	63%	65.5%

Puesto que las clases de L2 están orientadas al menos en parte a la preparación de exámenes oficiales y teniendo en cuenta que estas pruebas evalúan las cuatro destrezas de la lengua, es lógico pensar que el alumnado tenga que utilizar el francés y sus cuatro destrezas en un porcentaje alto como se muestra en la tabla. De nuevo en la etapa primaria, el uso de la L2 es más limitado ya que la falta de competencia en la lengua francesa puede corresponderse con una actitud más pasiva en el uso de la L2.

La percepción que este alumnado tiene sobre el uso del francés en clase por parte de los compañeros se acerca a la propia percepción de uso de los encuestados lo que confirma o apoya los porcentajes de uso.

Tabla 32. Uso de la L2 por los compañeros de clase

	Primaria		ESO		Bachillerato		
	2010	2011	2010	2011	2009	2010	2011
Poco o nunca	86%	78%	33%	27.5%	46%	28.5%	31%
Bastante, casi siempre, siempre	14%	22%	77%	72.5%	54%	71.5%	69%

El uso de la lengua francesa en las ANL es menor que en la propia asignatura de Francés¹⁰⁸ sin embargo la mayoría reconocen haber aprendido temas de las disciplinas impartidas en L2¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Casi el 54% reconoce utilizar bastante la L2 y el resto poco o nada (recogida de 2009).

¹⁰⁹ El 77% de los encuestados en la recogida de 2009. El 51.5% y el 56% respectivamente reconoce como ventajosa la oportunidad de aprender contenidos de otras materias en L2 (recogidas de 2010 y 2011).

Algunos ejemplos del uso de la L2 en clase son los siguientes aunque se tratan más adelante en la dimensión dedicada a la metodología.

Tabla 33. Debates en clase

	Primaria		ESO		Bachillerato		
	2010	2011	2010	2011	2009	2010	2011
Frecuentemente	3%	3.5%	34%	49%	96% ¹¹⁰	45.5%	62%

Tabla 34. Dar la opinión en clase

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Frecuentemente	14%	25.5%	63%	72%	74%	87%

Tabla 35. Formular preguntas sobre aspectos que no entienden

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Frecuentemente	11.5%	32.5%	63%	67%	60%	74.5%

Tabla 36. Responder a preguntas sobre un texto en L2 oralmente

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Frecuentemente	17%	18%	60%	62%	74%	76%

Tabla 37. Responder a preguntas de forma breve

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Frecuentemente	20%	25.5%	74%	76%	68.5%	71%

Tabla 38. Responder a preguntas de forma extensa

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Frecuentemente	14%	14.5%	60%	58%	65.5%	74.5%

Asimismo, el 96% reconoce que utiliza el francés en clases de francés para dar cuenta de las actividades que ha realizado¹¹¹.

¹¹⁰ El 96% admite hacer debates en francés durante sus clases aunque si bien algunos reconocen que es una actividad puntual para otros es más habitual.

Queda manifiesto que el alumnado reconoce utilizar la lengua a nivel académico frecuentemente en clase lo que constituye un uso real de la lengua en el contexto educativo. Sin embargo, aunque una amplia mayoría admite usar la L2 sin complejos, menos de la mitad admite usarlo espontáneamente de forma frecuente (aunque un 73% explica que puntualmente sí puede hacer un uso espontáneo de ella). Comentarios del tipo *“a veces uso el francés sin que me lo exijan”, “yo lo intento pero no siempre me sale”* o *“a veces sale solo, pero normalmente no”*, lo ilustran¹¹².

Tabla 39. Uso de la L2 sin complejos

	2009	2010	2011
Frecuentemente	92%	77%	83.5%

Tabla 40. Uso de la L2 de forma espontánea

	2009	2010	2011
Frecuentemente	48%	20%	25.5%

Con respecto al uso fuera de clase, el alumno se siente capaz de manejarse en diferentes contextos mediante la L2. El uso de la L2 fuera del centro suele estar asociado a las relaciones establecidas durante los viajes o intercambios y en las situaciones posteriores para mantener el contacto mediante mails, Messenger o redes sociales.

Con la familia o durante viajes con familia y/o amigos es otra de las situaciones de mayor uso de la L2.

El resto de las actividades donde se suelen utilizar la L2 son poco relevantes a nivel de porcentaje de uso: lectura, escuchar música, teatro, películas,...

Tabla 41. Uso de la L2 fuera de clase

	2009	2010	2011
Mails	48%	51.5%	52.5%
Viajes	80%	71.5%	54.5%
Internet/Redes Sociales	35%	74%	63.5%
Teatro	30%	14%	23%
Música	77%	20%	23%
TV/Películas	30.5%	28.5%	27%
Lectura		14%	23.5%

¹¹¹ Dato de la recogida de 2009.

¹¹² Datos de la recogida de 2009.

8.1.3. Metodología

Aunque el MCERL solo proponga una reflexión sobre una variedad de temas relacionados con la metodología, el Plan de Fomento del Plurilingüismo dentro del cual se sitúan las secciones bilingües de estudio toma algunas decisiones al respecto. Entre las implicaciones que esto supone cabe destacar el enfoque AICLE, el currículo integrado de las lenguas y contenidos, el uso de las TIC, el enfoque cooperativo y la autonomía en el aprendizaje.

Si bien el alumnado reconoce un uso significativo de la L2 tanto por parte del profesorado de L2 y ANL, como por su parte y aunque la mayoría de los encuestados consideran que han aprendido temas de las disciplinas que se dan en L2 usando la L2, cuando se pregunta al alumnado sobre el tipo de actividades que hace en las asignaturas de la sección bilingüe, su respuesta no diferencia entre las actividades que hace en ANL y en L2. A pesar de esto, han quedado registradas otras prácticas que dan pistas sobre la implantación del modelo bilingüe en estas secciones.

- a) Hay un uso continuado y considerable de la gramática y por tanto de atención a la forma.

	Primaria		ESO		Bachillerato		
	2010	2011	2010	2011	2009	2010	2011
Frecuentemente	25.5%	34.5%	74%	91%	92%	83%	83.5%

El 88,5% admite practicar estructuras en francés que se han presentado añadiendo poco o algo de información

- b) El trabajo en grupo o en parejas forma parte de la forma de trabajar en las secciones bilingües.

	Primaria		ESO		Bachillerato		
	2010	2011	2010	2011	2009	2010	2011
Grupos	25.5%	29%	51.5%	54.5%	88%	53%	32.5%
Parejas	31.5%	25.5%	51.5%	51%	88%	57%	38%

- c) El trabajo de las cuatro destrezas en el aula es expresado por el alumnado en los siguientes datos.

Tanto en clases de L2 como en ANL se trabajan las cuatro destrezas. En las de L2 hay abundancia de actividades de las cuatro normalmente asociada a la preparación de los exámenes DELF que examinan al alumnado por destrezas.

Tabla 44. Frecuencia de las actividades de producción oral durante las clases de L2

	Primaria		ESO		Bachillerato		
	2010	2011	2010	2011	2009	2010	2011
Frecuentemente	68.5%	58%	88.5%	72.5%	89.5%	88.5%	87%

Tabla 45. Frecuencia de las actividades de producción escrita durante las clases de L2

	Primaria		ESO		Bachillerato		
	2010	2011	2010	2011	2009	2010	2011
Frecuentemente	71.5%	58%	85.5%	74.5%	81%	88.5%	85.5%

Tabla 46. Frecuencia de las actividades de comprensión oral durante las clases de L2

	Primaria		ESO		Bachillerato		
	2010	2011	2010	2011	2009	2010	2011
Frecuentemente	68.5%	54.5%	77%	74.5%	89.5%	83%	87%

Tabla 47. Frecuencia de las actividades de comprensión escrita durante las clases de L2

	Primaria		ESO		Bachillerato		
	2010	2011	2010	2011	2009	2010	2011
Frecuentemente	68.5%	58%	88.5%	76%	89.5%	88.5%	87%

El trabajo por destrezas en las ANL es más desigual.

Tabla 48. Frecuencia de las actividades de producción oral durante las clases de ANL (Sociales)

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Frecuentemente	57%	58%	60%	58%	60%	47%

Tabla 49. Frecuencia de las actividades de producción escrita durante las clases de ANL (Sociales)

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Frecuentemente	65.5%	56%	80%	63.5%	65.5%	47%

Tabla 50. Frecuencia de las actividades de comprensión oral durante las clases de ANL (Sociales)

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Frecuentemente	60%	54.5%	60%	58%	57%	47%

Tabla 51. Frecuencia de las actividades de comprensión escrita durante las clases de ANL (Sociales)

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Frecuentemente	65.5%	67%	74%	69%	63%	58%

Del 60% que se pronuncia sobre la práctica de actividades de producción oral la mayoría apunta que se hacían semanalmente, durante el tiempo dedicado a impartir esa asignatura en francés. Algunos apuntan que las actividades orales estaban asociadas mayoritariamente a la presencia del lector y otros explican que en las ANL se trabajaba sobre todo el escrito (asociado mayoritariamente a los exámenes) o la lectura¹¹³.

Otras actividades ilustran el trabajo de las diferentes destrezas. Por ejemplo, el 88,5% admite que los profesores le proponen explicar en francés el significado de un texto frecuentemente.

Tabla 52. Hacer listas de vocabulario a estudiar

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Frecuentemente	20%	20%	48.5%	65.5%	51.5%	47%

Tabla 53. Dictados

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Frecuentemente	28.5%	32.5%	34%	40%	11.5%	14.5%

Las actividades de producción escrita reflejan un trabajo en esta destreza que aumenta progresivamente según las etapas educativas y que termina en un consensado 96% que admite escribir textos largos en francés (recogida 2009).

¹¹³ Datos de la recogida de 2009.

Tabla 54. Hacer resúmenes de textos en L2

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Frecuentemente	0%	9%	28.5%	31%	31.5%	40%

Tabla 55. Responder a preguntas sobre un texto en L2 por escrito

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Frecuentemente	20%	29%	68.5%	83.5%	74%	85.5%

Tabla 56. Hacer trabajos escritos

Frecuentemente	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Escribir textos de más de un párrafo	14%	16%	71.5%	71%	74%	85.5%
Hacer redacciones	8.5%	23.5%	77%	78%	85.5%	85.5%
Escribir cartas	45.5%	12.5%	45.5%	63.5%	45.5%	56%

Tabla 57. Hacer traducciones

Frecuentemente	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Traducir textos de francés a español	23%	5.5%	37%	58%	31.5%	49%
Traducir textos de español a francés	8.5%	9%	20%	45.5%	25.5%	34.5%

Aunque todas las destrezas tienen una considerable presencia a lo largo de las etapas educativas, la aproximación que se hace a la lengua desde la primaria es más oral. Con el cambio a secundaria, el profesorado detecta ciertas carencias en el desarrollo de algunas de esas destrezas que le motiva a incidir más en unas más que en otras, siendo frecuentemente las destrezas escritas las más trabajadas en esta etapa. Por otro lado y en función de las necesidades del alumnado no solo en relación con la falta de equilibrio en sus competencias sino también con respecto a las exigencias de determinadas pruebas oficiales como pueden ser los distintos niveles DELF o la propia selectividad, el trabajo del aula y la programación en sí se ven afectados.

d) Corrección de errores

Los datos demuestran que existe un trabajo sistemático de corrección de errores por parte del profesor mientras el alumnado se expresa en clase.

Tabla 58. Los profesores hacen correcciones

Frecuentemente	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Correcciones de pronunciación	63%	32.5%	74%	80%	63%	76%
Correcciones cuando se equivocan los alumnos	74%	32.2%	71.5%	83.5%	74%	83.5%
Explicaciones sobre los errores cometidos por los alumnos	45.5%	31%	68.5%	80%	71.5%	80%

e) Recursos materiales

Entre los recursos materiales más utilizados se encuentran los CD de audio. Las TIC o los video están presentes pero de forma más puntual.

Tabla 59. TIC

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Trabajar con ordenadores	23.5%	14.5%	25.5%	25.5%	28%	29%
Conectarse a internet	8.5%	11%	43%	22%	25.5%	25.5%

Tabla 60. TV, Vídeos, Audios

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
TV	3%	9%	5.5%	9%	5.5%	5.5%
Vídeos	28.5%	14.5%	37%	34.5%	45.5%	25.5%
CD/Audios	31.5%	29%	83%	80%	83%	62%

En cuanto al soporte papel, parece que el libro está presente como referente pero hay un predominio del material fotocopiado¹¹⁴. Por esta razón, a pesar de que el alumnado admite que en general no hay un uso habitual de pósters, mapas¹¹⁵, gráficos, dibujos o ilustraciones¹¹⁶, puede que estos no estén presentes como referentes visuales en gran formato durante las actividades y explicaciones en clase

¹¹⁴ El 100% opina que el uso de material fotocopiado es frecuente y el 50% admite no utilizar libros de texto, sino fotocopias. El resto tiene libro de texto de consulta en clase para preparación de exámenes oficiales (dato de la recogida de 2009).

¹¹⁵ El 73% admite que en sus clases de la sección no se utilizan pósters o mapas actualmente aunque en cursos anteriores en alguna DNL sí (dato de la recogida de 2009).

¹¹⁶ El 50% piensa que no se utilizan gráficos, dibujos o ilustraciones y el resto que se hace en pocas ocasiones (dato de la recogida de 2009).

pero sí lo estén en el abundante material fotocopiado del que hablan¹¹⁷ o en el resto del material impreso puesto a disposición de la actividad¹¹⁸.

Tabla 61. Material impreso

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Libros de texto	28.5%	31%	63%	87%	54%	69%
Material fotocopiado	31.5%	36%	74%	83.5%	83%	85.5%
Revistas, cómics u otros materiales impresos	14%	14.5%	25.5%	14.5%	11.5%	7%

f) Estrategias de aprendizaje

Solo el 46%¹¹⁹ es consciente de haber aprendido técnicas para aprender mejor las lenguas extranjeras en la sección bilingüe, sin embargo los porcentajes de alumnos que reconocen aprender aspectos de la lengua y la cultura de forma autodidacta son altos.

Tabla 62. Aprenden aspectos de la lengua y la cultura de forma autodidacta

2009	2010	2011
77%	72%	67%

La reflexión y toma de conciencia sobre su propio aprendizaje no es una práctica muy desarrollada en las secciones. Según los datos sobre las actividades de autoevaluación, estas tienen poca presencia entre las propuestas al alumnado bilingüe¹²⁰, situación que se agrava ante la poca difusión del portfolio europeo que tan enérgicamente aconseja el MCERL. A este respecto, los pocos que han tenido la oportunidad de elaborarlo en algún momento de su escolaridad no siempre tienen una opinión positiva¹²¹.

¹¹⁷ El 57,5% que les proponen explicar esquemas, imágenes o gráficos en francés puntualmente (dato de la recogida de 2009).

¹¹⁸ Casi el 70% admite que trabajan con revistas, cómics u otros materiales impresos con poca frecuencia.

¹¹⁹ Dato de la recogida de 2009.

¹²⁰ El 73% no se autoevalúa (dato de la recogida de 2009).

¹²¹ Solo al 5% de los datos de 2010 y al 27% de la recogida de 2011 le ha parecido útil la elaboración del portfolio.

Tabla 63. Autoevaluación

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Frecuentemente	8.5%	9%	20%	20%	25.5%	22%

Tabla 64. Portfolio

	2009	2010	2011
Alguna vez	23%	17%	31%

g) Otras actividades tipo: memorización, actividades con bajo filtro afectivo,...

Las actividades de memorización está presente en las actividades del alumnado, pero los datos no indican que prevalezca sobre otro tipo de aprendizaje. Según los datos recogidos estas actividades están más presentes durante ESO pero son mucho menos relevantes en bachillerato¹²².

Tabla 65. Memorización de textos en L2

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Poco o nunca	60%	69%	40%	56%	71.5%	71%
Bastante, casi siempre, siempre	40%	31%	60%	44%	28.5%	29%

Entre las actividades que permiten un menor filtro afectivo y un uso más desinhibido de la L2 caben destacar los juegos de rol y las dramatizaciones (Maillat, 2010:49). Estas actividades están muy presentes en la metodología de las secciones en opinión del alumnado y el alumnado encuestado suele asociar esta práctica a la presencia del lector y a la preparación de los exámenes oficiales DELF¹²³.

Tabla 66. Dramatización / Juegos de rol

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Frecuentemente	14%	25.5%	63%	69%	63%	65.5%

¹²² Los datos de la recogida de 2009 indican que el 73% afirma que las actividades de memorización son inexistentes en bachillerato. El resto puntualiza solo en algunas ocasiones lo hacen pero que es una práctica propia de anteriores etapas educativas.

¹²³ El 69.5% afirma la presencia de actividades de juegos de rol en la sección. Algunas las asocian a la preparación del DELF, a los lectores y a las etapas educativas anteriores (datos de la recogida de 2009).

Otras actividades con bajo filtro afectivo son las canciones y los juegos. Estos últimos no están presentes en las etapas avanzadas, sino en ESO. Otros puntualizan que aunque se hagan juegos en clase, son puntuales y estiman la frecuencia en varias veces al año¹²⁴. Con respecto a la música ocurre parecido: hay poca presencia de esta actividad en los cursos superiores y una moderada práctica en otras etapas¹²⁵.

Tabla 67. Juegos relacionados con algún aspecto de la lengua o la cultura francesas

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Frecuentemente	17%	32.5%	54%	47%	17%	22.5%

Tabla 68. Canciones

	Primaria		ESO		Bachillerato	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Frecuentemente	40%	29%	60%	31%	11.5%	5.5%

8.1.4. Competencias

a) Saber y saber hacer

El alumnado que termina su formación en una sección bilingüe tiene adquiridas, en su propia opinión, la competencia lingüística que le permite comunicarse en la mayoría de las situaciones de comunicación que se presentan.

Tabla 69. Competencia lingüística general en opinión del propio alumnado

2009	2010	2011
100%	91.5%	94.5%

Tabla 70. Competencias según el propio alumnado

	2010	2011
Tiene adquiridas las estructuras lingüísticas	88.5%	89%
Tiene adquirido el vocabulario y la pronunciación para poder comunicarse en L2	85.5%	93%

Esto se ve avalado por los datos de selectividad y de los exámenes oficiales DELF. Los primeros muestran que en general la nota media del alumnado bilingüe en la asignatura de Francés están por encima de la media de su provincia.

¹²⁴ Datos de la recogida de 2009.

¹²⁵ Dato de la recogida de 2009.

Tabla 71. Selectividad

	2011		2010		2009	
	NMC ¹²⁶	NMP ¹²⁷	NMC	NMP	NMC	NMP
IES Drago	8.91	6.252 5.408	7.325	6.08 5.011	7.72 7	5.8 4.96
IES Fernando de Herrera	8.77	7.69 6.68	8.10	6.25 7.24	7.31	7.38 7.06
IES Triana	7.68 8	7.69 6.68	7.22 7.07	6.25 7.24		7.38 7.06
IES Cánovas del Castillo	6.67 3.15	6.65 5.44	7 8	6.64 5.7	7.20	6.02 5.17
IES Alto Conquero	8.20 6.88	7.41 4.79	6.98	5.56 4.33	8.43 6.22	5.87 5.02
IES Alborán		7.02 4.16		6.56 5.83		6.13 5.50
IES Generalife	8.5	7.38				
IES Sierra Mágina	8.12	6.977 5.538	7.21	6.097 4.633	8.22	6.61 4.34
IES Alto Guadiato	7.68	6.83 5.145	7.88	6.014 4.954	7.61	6.54 5.183

Los datos DELF indican la nota por destrezas de las cuatro promociones estudiadas para el nivel B2 que consigue una mayoría del alumnado bilingüe al final de su formación secundaria. Se adjuntan también los datos relativos al B1 que completarían la información del porcentaje menor de alumnado que no se presenta al B2.

A pesar de que ha sido imposible conseguir los datos de uno de los centros, es representativo el buen resultado en competencia lingüística que muestra la tabla.

¹²⁶ NMC: Nota media del centro de los presentados en junio y en septiembre (cuando procede).

¹²⁷ NMP: nota media de la provincia en junio y en septiembre.

Tabla 72. DELF B1¹²⁸

	2011						2010						2009					
	CO	CE	PE	PO	Nº	μ	CO	CE	PE	PO	Nº	μ	CO	CE	PE	PO	Nº	μ
Drago	21	17.5	18.5	19.5	22	76.5	17	16	16	21	9	70.6	15	17.7	17	21	13	71.5
Herrera	21.7	17.5	19	17	26	75.3	20	21	20	19.7	19	81	20.5	20	21	19.5	15	81.5
Triana	20	17.4	16.8	20.5	5	74.9	19	21	19	17	8	76						
Conquero	17.5	17.5	15.5	18	24	69	17.5	20.5	20	19	6	77.5	15	19	18	19	19	71
Alborán	18.5	19.7	18	21.6	26	76	18.6	21.5	17.4	19.9	11	74.5	18.7	19.7	18	19.4	26	76
Generalife	18.7	17	17	20.5	21	74	20	20	19.5	20.5	26	80	17.9	18.5	19	20	29	76
S.Mágina	15	16	17	15.8	14	64.5	15.6	18.8	17	18	25	69.6	15	19.4	18.6	19	22	72
Guadiato	17.5	16	16.5	14	13	62.5	16.5	20	16.7	21.5	7	74.8	15.7	18.7	19.5	19.5	14	73.5

Tabla 73. DELF B2¹²⁹

	2011						2010						2009					
	CO	CE	PE	PO	Nº	μ	CO	CE	PE	PO	Nº	μ	CO	CE	PE	PO	Nº	μ
Drago	15	21.5	17.5	17.5	5	72	12.7	14.8	15.5	16	7	59	19	15.5	15	13	14	68
Herrera	15	19	18.5	12.8	19	65.5	16	18	19	18	13	71.4	17.5	16.7	15.9	20	10	70
Triana	13	20.7	17.5	16	8	67	12.7	16	17.8	12	14	59	17.5	18	14.5	19	1	69
Conquero	16.5	20	20.5	15	20	72.5	12	15.5	19.5	15.5	5	63	14.5	15.5	16.5	19	17	65
Alborán	14.5	12.5	15	20	7	62.6	14	16	15	17.4	17	63	14.5	12.5	15	20	7	62.5
Generalife	15	21.6	16.8	20	14	74	15.4	17	16.5	19	18	68	16.8	14	18	19.5	11	69
S.Mágina	20	22.7	17.6	19	7	80												
Guadiato	17.5	21	19.5	13	5	71.8	23	17.5	20	20	1	80.5	11.7	12	14.5	18	2	56.5

¹²⁸ Los datos del IES Cánovas del Castillo no aparecen porque el centro examinador (Alianza Francesa de Málaga) no ha podido facilitar los datos.

¹²⁹ Los datos del IES Cánovas del Castillo no aparecen porque el centro examinador (Alianza Francesa de Málaga) no ha podido facilitar los datos

Además de la competencia lingüística, el alumno opina que ha adquirido competencias sociolingüísticas.

Tabla 74. Competencias sociolingüísticas según el propio alumnado	2010	2011
Puede modificar tu uso de la L2 según hable de manera formal o informal	80%	60%
Puede tutear o tratar de usted y usar expresiones y fórmulas de cortesía apropiadas	83%	82%
Puede ser irónico/a cuando se expresa en francés	57%	43%
Puede bromear en francés	68.5%	60%

Para completar los datos recogidos sobre la competencia comunicativa, el alumnado aporta la siguiente información sobre sus competencias pragmáticas.

Tabla 75. Competencias comunicativas según el propio alumnado	2010	2011
Puede pedir información por teléfono sobre una amplia variedad de temas	74%	76%
Puede escribir cartas formales	80%	82%
Puede escribir cartas informales	97%	56%
Puede hablar sobre sí mismo, su familia, sus gustos, rutinas presentes y pasados	94%	76%
Puede expresar su opinión sobre un tema de actualidad y justificarla	91.5%	87%
Puede escribir un comentario de opinión sobre un artículo leído	88.5%	93%
Puede pedir informaciones varias en situaciones de la vida real (taquillas, mostradores de información, familiares, amigos, desconocidos,...)	88.5%	87%
Puede debatir sobre un tema dando los pros y contras	85.5%	87%
Puede desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir en un viaje	80%	85.5%
Puede describir experiencias, acontecimientos,...	91.5%	93%
Puede explicar sus planes, deseos y aspiraciones en francés	94%	94.5%

Así, en lo que respecta a la competencia comunicativa general del alumnado de este tipo de secciones bilingües estudiadas, se observa que consiguen alcanzar un nivel considerable.

Sin embargo este alumnado a pesar de reconocer mayoritariamente que se expresan fácilmente y con fluidez en L2, el 25% reconoce hacer un uso de la lengua general y básico. El mismo porcentaje cree saber expresarse de forma precisa y específica. La mayoría, el 50%, reconoce que depende de la situación podría tener más

o menos precisión¹³⁰. En cualquier caso hay una gran conciencia sobre la lengua asociada a una mayor actividad reflexiva lingüística que promueve entre el alumnado una autoevaluación de gran riqueza.

En cuando a la competencia cultural el porcentaje que reconoce tener un buen conocimiento de la cultura francesa es significativo aunque mejorable según las promociones. En cualquier caso, independientemente del grado de conocimiento de la cultura de otro país, el alumnado se reconoce como abierto a nuevas experiencias, otras personas, ideas y culturas.

Tabla 76. Buen conocimiento de la cultura francesa en opinión del propio alumnado

2009	2010	2011
96%	71%	63.5%

Tabla 77. Actitud de apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas y culturas

2009	2010	2011
96%	74%	80%

Las sensaciones del alumnado encuestado cuando entra en contacto con gente de diferente raza, religión o país son en general muy positivas (61.5%).

Uniendo estos datos generales sobre la cultura y los anteriores sobre la competencia comunicativa, se deduce un buen nivel de competencia plurilingüe y en consecuencia un nivel óptimo de competencia pluricultural (MCERL, 2001:131).

b) Saber ser

Las actitudes del alumnado bilingüe al final de su etapa secundaria indican una actitud positiva hacia las diferencias, el aprendizaje y la movilidad lo que muestra que el trabajo en las secciones favorece esta tendencia¹³¹ aunque no únicamente. El

¹³⁰ Datos de la recogida de 2009.

¹³¹ Casi el 70% considera que su aprendizaje en una sección bilingüe le ha ayudado a ser más consciente de las diferencias culturales con respecto a otros países. A este respecto, casi un 54% de los entrevistados piensan que los viajes propuestos desde la sección bilingüe a lo largo de su escolarización han influido positivamente en la mejora de su motivación hacia el aprendizaje de otras lenguas extranjeras y casi un 85% de los mismos piensan que dichas salidas al extranjero han mejorado su dominio de la L2. Además, el 65% piensan que dichos viajes al extranjero han mejorado su actitud hacia las diferencias culturales, sociales, religiosas,... Casi un 77% piensan que les ha influido en su mejora de la motivación hacia el aprendizaje del francés (dato de la recogida de 2009).

alumnado tiende a pensar que sus actitudes no son tales en relación con la experiencia bilingüe sino por motivos ajenos a esta¹³².

Tabla 78. Actitudes según el propio alumnado	2009	2010	2011
Disfruta aprendiendo idiomas		100%	91%
Seguirá aprendiendo otras lenguas extranjeras cuando termine la secundaria	88.5%	85.5%	85.5%
Tiene intención de seguir practicando o mejorando la L2	88.5%	94%	87%
Le gusta viajar	100%	100%	96%
Se siente seguro con lo que ha aprendido en la sección bilingüe cuando viaja		94%	85.5%
No le supondría ningún problema en estudiar en una universidad extranjera		80%	76%
Le gustaría estudiar en una universidad extranjera		83%	83.5%
No le supondría ningún problema en trabajar en un país extranjero		80%	89%
Le gustaría estudiar en trabajar en un país extranjero		88.5%	88.5%

En general se puede convenir que las actitudes son las deseadas en la mayoría de los casos. Sin embargo hay aspectos que mejorar pues la actitud de interés de los encuestados hacia los extranjeros y su cultura alcanza porcentajes modestos:

Tabla 79. Actitudes hacia los franceses según el propio alumnado	2010	2011
Le interesa su historia y su cultura	61.5%	58%
Piensa que se trata de un pueblo sociable y amistoso	31.5%	42%
Piensa que los franceses suelen ser amables con los extranjeros	57%	51%
Piensa que los franceses se muestran propensos a aprender otras lenguas.	37%	43.5%

En general cuando hablan de los franceses, no suelen resaltar demasiados aspectos¹³³. Existen comentarios minoritarios que resaltan aspectos sobre diferencias muy evidentes como las gastronómicas o el clima. Otros, también minoritarios, van un

¹³² El 88,5% opina que desde que estudia en una sección bilingüe ha aprendido a entender y respetar a personas de otros países y costumbres y el resto piensa que lo hace independientemente de que estudie o no en la sección (dato de la recogida de 2009).

¹³³ El 15% se siente indiferente hacia los extranjeros. Piensan que son igual que los que no lo son y que por lo tanto su sentimiento hacia ellos dependerá de otros factores y no de la diferencia de nacionalidad (dato de la recogida de 2009).

poco más allá y destacan aspectos positivos de su cultura con respecto a la española y otras diferencias culturales les llaman la atención¹³⁴.

A pesar de estas apreciaciones, el 65% tiene amigos extranjeros en España y más del 80% tiene amigos extranjeros fuera de España¹³⁵. Puesto que más del 96% considera que son interesantes y que pueden aprender cosas de ellos en general se puede convenir que las actitudes son las deseadas en porcentajes significativos porque les permiten acceder cómodamente a una conversación con ellos en L2 a la par que sienten una actitud de curiosidad hacia los mismos.

En ese aspecto, con los datos recogidos, estas secciones bilingües contribuyen al éxito en la tarea pues en opinión del alumnado se está desarrollando de forma adecuada la competencia comunicativa y cultural con todo lo que estas conllevan.

8.1.5. Valoración del programa

La satisfacción general del alumnado con respecto al programa bilingüe es alta.

Tabla 80. Satisfacción general con el programa alta o muy alta		
2009	2010	2011
100%	100%	98%

Sin embargo un estudio más pormenorizado de algunos aspectos siguiendo un esquema DAFO permite tener una visión más completa de la compleja situación que odea una sección bilingüe.

a) Debilidades

Los apuntados como aspectos mejorables, son por un lado debilidades que el alumnado percibe en función de sus preferencias y necesidades.

¹³⁴ Datos de la recogida de 2009.

¹³⁵ Dato de la recogida de 2009.

Tabla 81. Mejoras propuestas por el alumnado

	2009 ¹³⁶	2010	2011
Que haya más subvenciones económicas para los viajes o intercambios propuestos		43%	56%
Actividades más motivadoras en clase	15%	40%	42%
Más actividades extraescolares relacionadas con las lenguas extranjeras	38.5%	34%	36%
Mejor dominio de la lengua extranjera del profesorado de las asignaturas que se dan en lengua extranjera		23%	36%
Más teatro		20%	20%
Que se den más horas de la otra lengua extranjera de estudio (L3)		17%	27%
Más horas con los lectores		17%	51%
Más intercambios		15%	56%
Más actividades en Internet relacionadas con las lenguas extranjeras		11.5%	23.5%
Que se hable más en lengua extranjera en las clases de lengua extranjera		11.5%	16%
Que se hable más en lengua extranjera en las asignaturas que se dan en lengua extranjera		11.5%	23.5%
Que se lean más textos en francés en las asignaturas que se dan en francés		11.5%	11.5%
Mejor dominio de la lengua extranjera del profesorado de idioma		8.5%	16%

¹³⁶ El resto de las mejoras propuestas de los encuestados de la recogida de 2009 se refieren a:

- Mejor nivel en L2 de los profesores
- Más presencia de la L2 en las DNL
- Más horas de L2

Hay otra serie de mejoras propuestas con menos representación como son más actividades de cada una de las competencias del MCERL, más presencia del ayudante lingüístico,...

El 27% considera que deberían mejorar el nivel de exigencia en secundaria pues se pierde con respecto a la primaria. Por esta razón muchos aconsejan cuidar el paso de una etapa a la otra.

Otros apuntan que aumentar los viajes, los intercambios, las actividades con francófonos sería sin duda algo que beneficiaría a la sección bilingüe así como encontrar subvención a las mismas.

En casos puntuales se nombra que se podría mejorar el nivel de L2 de los profesores de DNL así como la frecuencia de algunas actividades (oral, audiciones, escritos,...).

La mayoría piensa que no hacen falta mejoras y que están satisfechos tal y como está.

b) Amenazas

Casi el 70% de los alumnos de 2º de bachillerato aconsejan a los futuros alumnos de las Secciones Bilingües que aprovechen la oportunidad de aprender una lengua que se les ofrece y que no la abandonen aunque a veces les pueda resultar duro¹³⁷.

c) Fortalezas

La alta satisfacción del alumnado es sin duda una de las fortalezas más destacadas del programa. El alumno es consciente de algunas de las ventajas cognitivas y sociales que conlleva la formación en una sección bilingüe. Entre las primeras destacar que el 61,5% cree que su aprendizaje en una sección bilingüe le ha ayudado a aprender más fácilmente otras lenguas extranjeras¹³⁸. Entre los sociales destacan los beneficios socioeconómicos, la mayor facilidad para las interacciones y la conciencia cultural.

En cuanto a la consideración ante lo que aporta una sección con respecto a una enseñanza normalizada el 96% afirma que su aprendizaje en una sección bilingüe le ha aportado cosas que un tipo de enseñanza normalizada no hubiera hecho y tan solo el 15% piensa que aporta conocimiento de otra cultura. Cabe deducir de estas opiniones que el alumnado percibe mucho trabajo en la lengua pero poco en cultural.

El alumnado de estas secciones detecta como ventajas las siguientes:

Tabla 82. Ventajas de estudiar en una sección bilingüe según el propio alumnado			
	2009	2010	2011
Aprender un idioma a un nivel superior que el alumnado no bilingüe	88%	71.5%	85.5%
Te proponen actividades más variadas e interesantes que en un centro no bilingüe	23%	48.5%	52.5%
Te proponen viajes, intercambios en el extranjero	30.5	68.5%	74.5%
Puedes practicar lo que aprendes con los lectores		62.5%	72.5%
Puedes aprender contenidos de otras asignaturas en un idioma extranjero	23%	51.5%	43.5%
Te preparan para exámenes oficiales	20%	65.5%	78%
Aprendes muchos aspectos de culturas diferentes a la propia	46%	48.5%	52.5%
Aprendes a ser más tolerante y respetuoso/a con las diferencias		43%	38%

¹³⁷ Dato de la recogida de 2009.

¹³⁸ Dato de la recogida de 2009.

d) Oportunidades

La principal oportunidad también reside en la satisfacción del alumnado que ha cursado la sección bilingüe durante gran parte de su escolaridad. Por otro lado, si se toman en cuenta las debilidades o propuestas de mejoras aportadas por el alumnado, se pueden detectar oportunidades de aumento de la calidad.

8.2. Informe cualitativo

Este informe recoge datos de las entrevistas realizadas en 2009 y en octubre de 2011 y que constituyen los datos de la primera recogida de información y la cuarta. En la primera se aplicó una entrevista estructurada y en la cuarta una semiestructurada mucho más abierta que recoge testimonios más detallados. En ambas ocasiones, al igual que con los cuestionarios de la segunda y tercera fase, se recoge información sobre cinco dimensiones:

- a) ISC y otros aspectos
- b) Uso de la lengua
- c) Metodología
- d) Competencias
- e) Valoración del programa

Este informe no solo recoge opiniones mayoritarias de alumnos y profesores sino también otras que ilustran la presencia de aspectos importantes para la reflexión posterior sobre la práctica y que pueden dar pistas para afrontar mejoras.

8.2.1. ISC y otros aspectos del alumno y el profesor

8.2.1.1. Índice Socioeconómico y Cultural

La Agencia Andaluza para la Evaluación Educativa indica que existe una relación entre los niveles de competencia del alumnado y ciertas variables relativas al entorno familiar por lo que parece clave la influencia del contexto en el rendimiento (2011:111; Gil Flores, 2011). En este sentido parece pertinente la inclusión de estos aspectos en la investigación del estado de la cuestión de las secciones bilingües puesto que estas se enmarcan en el contexto educativo andaluz. Además, gracias a las pruebas de diagnóstico, desde 2008 se tiene acceso a los datos medios de ciertas variables que hacen útil la comparativa con los recogidos en las secciones de estudio mucho más cuando los nueve centros pioneros estudiados constituyen una representación de todos los perfiles relacionados con el nivel socioeconómico y cultural.

Tabla 83. Nivel Socioeconómico y cultural¹³⁹

Bajo	Medio-Bajo	Medio	Medio-Alto	Alto
IES Cánovas	IES Alto Guadiato	IES Triana IES Alto Conquero IES Sierra Mágina IES Alto Guadiato	IES Alborán IES Generalife	IES Drago ¹⁴⁰ IES Herrera

- **El nivel socioeconómico y cultural de los centros bilingües pioneros es mayoritariamente medio pero incluye una representación de todas las categorías.**

La ratio y abandono del programa merece especial atención pues el número de alumnos matriculados en el programa bilingüe fluctúa a lo largo de las diferentes etapas educativas por diversos motivos y no necesariamente relacionados con el ISC del centro. Conocer algunas de las causas de su abandono puede ser clave para la mejora de este servicio educativo.

Si se compara el número de alumnos matriculados en la sección bilingüe de cada centro en 2º de bachillerato y en cada una de las fases de recogida de información, se observa que no siempre estas variables están correlacionadas aunque sí es significativo que en el caso del centro con nivel bajo, se mantenga la baja matrícula año tras año.

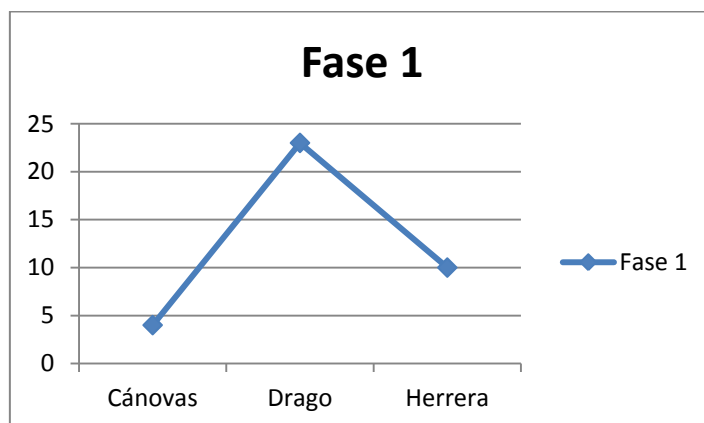


Figura 8. Fase 1 de recogida

¹³⁹ Estos datos han sido facilitados por los propios institutos mediante el Plan de Centro de cada uno de ellos.

¹⁴⁰ ISC del 0,59.

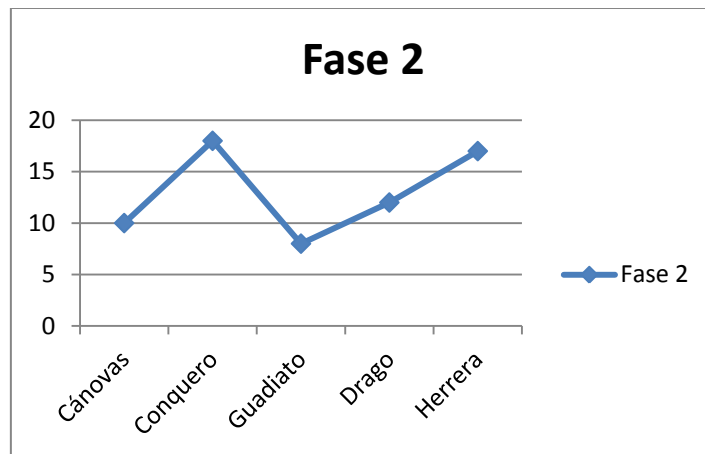


Figura 9. Fase 2 de recogida

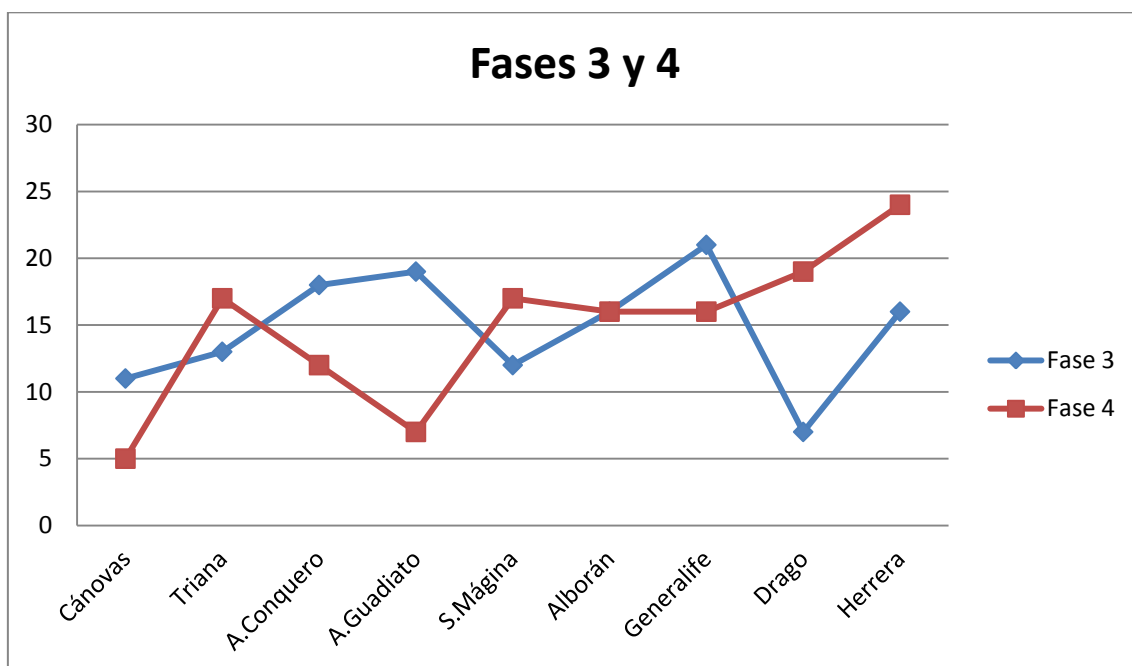


Figura 10. Fases 3 y 4 de recogida

En el plan de centro de este instituto se dice:

“el centro cuenta con una línea bilingüe donde se da una alta excelencia educativa. De 1º a 2º de ESO hay un gran fracaso escolar entre los alumnos que inician la enseñanza bilingüe”.

Las diferencias entre los logros escolares de los alumnos de la línea bilingüe y el resto del alumnado quedan de manifiesto en los resultados de la prueba de diagnóstico del curso 2008/09 que se hizo separando los alumnos bilingües de los no bilingües.

	3ºA-Bilingüe	3ºA-No Bilingüe	3ºB	IES Cánovas	Andalucía
Matemáticas	515.63	362.51	430.56	439.07	500
Comunicación Lingüística	492.00	379.27	432.11	435.63	500
Conocimiento e Interacción	516.15	432.35	432.25	449.11	500

Como puede observarse en la tabla, los alumnos bilingües superan la media andaluza en las competencias de razonamiento matemático y conocimiento e interacción con el mundo físico y natural y están muy próximos a la media andaluza en la competencia en comunicación lingüística, mientras que el resto del alumnado presenta unos resultados muy por debajo de la media andaluza en las tres competencias evaluadas (Plan de Centro del IES Cánovas del Castillo).

Tanto en él, como en el resto de los centros con perfiles de medio a alto nivel socioeconómico y cultural parece que influyen otros aspectos (además del bajo ISC) en el número de matrícula como aspectos estratégicos relacionados con estudios futuros o dificultades del aprendizaje.

Así, en una alta frecuencia, el profesorado justifica el abandono del programa en estos centros en el cambio de etapa, especialmente en la de ESO a bachillerato¹⁴¹.

“Suelen abandonarlo porque posiblemente encuentren que seguir con el francés al tener asignaturas no lingüísticas puede dificultarles (...) los resultados de la selectividad. (...) Es al final de la ESO normalmente cuando suele estar el abandono” (P7D).

El alumnado coincide con las razones para el abandono. Las dificultades en el aprendizaje no suelen ser parte del perfil de los alumnos que permanecen al final de la formación bilingüe en la sección.

¹⁴¹ *“En primero de Primaria ellos tienen veinticinco, pero en esos veinticinco se puede producir repeticiones en el propio centro, traslados de domicilio y después abandonos, porque los alumnos en primero muchas veces no están seleccionados adecuadamente porque es imposible y puede ser que a lo largo de los seis años de primaria se planteen dificultades de aprendizaje que se acentúan cuando llegan al instituto, y hay padres que ven que sus hijos han ido a trancas y a barrancas y cuando llegan aquí a primero de secundaria dicen “no, yo quiero que mi hijo salga del bilingüe” (...) Nosotros le intentamos hacer ver que es el mismo currículum pero algo más complejo y además hay un tema, si un alumno viene con dificultades lo normal es que le demos los refuerzos, si tiene refuerzos ya no puede tener segundo idioma, lo que sí sería una locura ponerlo en sólo francés y no tuviera inglés, eso produce que haya abandonos” (P11D).*

“Los bilingües son más aplicados, más constantes, pero bueno eso supongo que también depende de la persona; también nos hemos encontrado con alumnos malos en bilingüe. Pero son los menos y además se suelen ir” (A72).

- **Las dificultades del aprendizaje suelen ser la causa del abandono del programa bilingüe.**

Así, volviendo al ISC del alumnado bilingüe, este suele ser alto independientemente del ISC del centro. El perfil de las familias del alumnado que termina su formación en una sección bilingüe de las estudiadas corresponde al de familias muy preocupadas por la educación de sus hijos y mayoritariamente aunque no de forma única, con buena formación. El profesorado y los directores de estos centros coinciden en un alto porcentaje en que el éxito de los resultados obtenidos en estas secciones se debe en gran parte a estas condiciones tan favorables de las que goza el alumnado¹⁴².

“En primaria (...) los padres que tienen mayor formación cultural son los que solicitan que sus hijos entren en bilingüe. (...) Los padres del bilingüe se diferencian quizás en una mayor preocupación por los críos (...)” (P11D).

Un grupo considerable de profesores considera que el éxito del alumnado bilingüe se debe a este perfil familiar y dejan en un segundo plano los aspectos metodológicos o las propias características del programa.

“La familia metía a sus niños en el bilingüe para que no se relacionara con los malos. (...) Pero para todo es por el nivel sociocultural. Por muchos años que lleve el bilingüe, yo he estado en cuatro (...) es imposible, es una cuestión de la familia” (P21A).

¹⁴²*“Los del bilingüe son clase media, más bien media-alta, por lo menos culturalmente, pero yo diría ni siquiera media-alta, media” (P11D).*

“El apoyo de la familia es esencial y ahí se nota el resultado, se nota muchísimo. (...) Están ahí detrás, constantemente preguntando. (...) Contentos con nuestro trabajo” (P1C).

“La zona también influye, pero yo doy también segundo idioma y no es igual. La actitud no es la misma, porque en el bilingüe están muy respaldados por los padres. Ellos se implican. En un segundo idioma no conozco a los padres. Normalmente cuando se da bilingüe se establece de otra forma, entonces los padres vienen a verte y hay otro trato” (P22F).

En estas percepciones se asientan las ideas que asocian los grupos bilingües con un grupo elitista¹⁴³.

“Te puedo decir que los resultados académicos de los alumnos bilingües son muy buenos, pero partimos de un alumnado que durante mucho tiempo han sido escogidos” (P6A).

Por esta razón, porque hay familias que piensan que el programa bilingüe agrupa de forma natural al alumnado con más apoyo familiar y en consecuencia al que está rodeado de un mejor ambiente de estudio, eligen para sus propios hijos esta opción. La intención es separarles del resto del alumnado no bilingüe para que no le inflencie negativamente¹⁴⁴.

“Los entornos familiares son distintos. (...) Saben que van a estar rodeados de niños con los mismos intereses al ser la clase completa de niños bilingües” (P24A).

“Antes del agrupamiento flexible, había padres que los metían en el bilingüe porque consideraban que el bilingüe era el grupo de alumnos mejores de comportamientos académicamente y eso, independientemente de que lo del francés les entusiasmará más o menos, pero que iba a favorecerlos en el resto de las asignaturas” (P11D).

El alumnado igualmente es consciente de esa tendencia de las familias a agruparlos para limitar las influencias sobre el grupo.

“Pues porque mi madre fue a una reunión, se enteró y como si íbamos los que fueron a la reunión íbamos a ser una clase muy bonita de chiquillos pues...nos metieron a todos” (A87).

¹⁴³ *“Los padres apoyan en general. (...) No hay una gran diferencia entre los padres bilingües y los que no, a nivel de colaboración, no, lo único que ocurre es que los padres de los bilingües se consideran, como sus hijos están, en este sentido, en un nivel distinto al de los demás, como si fueran mejores que el resto del alumnado. (...) Lo piensan los padres que el bilingüismo pues los está preparando mejor y que sus hijos son, en cierto modo, no privilegiados en este sentido, pero sí tienen un nivel...se consideran un nivel superior al resto” (P7D).*

¹⁴⁴ *“Es una enseñanza que pudiera ser al final de más calidad, no sólo en los idiomas, sino también en las otras asignaturas por el tipo de alumnado con el que van a estar sus hijos; si las matemáticas se dan en la sección bilingüe, pues como en la sección bilingüe el alumnado va a ser mejor que en la no bilingüe, los padres piensan que su niño va a aprender más matemáticas” (P13D).*

Algunos profesores afirman que debe haber una motivación e intencionalidad por parte de las familias por participar en un programa que promueve una lengua diferente a la inglesa. La mera reflexión sobre la inclusión de sus hijos en un proyecto de semejantes características arroja datos sobre el perfil de las familias.

“Hay mejor nivel académico en más gente de bilingüe que en no bilingüe, pero es por lo que yo te he dicho, de antemano se han clasificado solos; el padre que no sabe lo que es eso, para los niños, venga, primer idioma inglés, ahora que el que al final lo mete en la sección bilingüe algún tipo de pensamiento ha hecho, decir “lo meto o no lo meto”, y eso ya indica que el padre se preocupa más. (...) Si fuera sección bilingüe de inglés no se daría tanto eso, pero en francés tiene que haber un estudio previo por parte de los padres si le interesa meterlos en el bilingüe francés” (P13D).

Sin embargo, ante esta situación que generaba una especie de élite en los grupos bilingües, la Junta de Andalucía tomó medidas. El cambio de modelo implicaba un agrupamiento flexible que se implantó a partir del 2006. Este pretendía eliminar esa tendencia y convertirlo en un programa más inclusivo aunque en opinión de una mayoría no produjo un cambio significativo al menos en ESO porque las asignaturas en las que el grupo bilingüe recibía clases con alumnos no bilingües eran pocas. De hecho, el número de ANL impartidas en los centros bilingües varía considerablemente dependiendo directamente la oferta de la formación del profesorado. De esta manera ocurre que hay cursos escolares en los que existe un mayor número de profesores de ANL formados en L2 y por lo tanto un mayor número de ANL, mientras que en otras ocasiones, especialmente en bachillerato, no se pueden ofertar ni siquiera las ANL mínimas (Filosofía). Así, la separación estratégica de grupos que presidió los primeros años de implementación de secciones bilingües ha tenido diferentes consecuencias en cada uno de los centros pues en muchos de ellos la asignación de materias al modelo bilingüe dependía de la cualificación del claustro.

“Con el agrupamiento flexible, al final se separan muy poco” (P13D).

Otro sector en cambio, sí ha percibido cambios beneficiosos a este respecto.

“Primero no había normas al respecto, luego pusieron que obligatoriamente los alumnos de bilingüe no podían estar todos en el mismo grupo tenían que estar dispersos, e incluso nosotros ya lo veíamos aquello una necesidad porque, sobre todo al principio del bilingüismo, el bilingüe se quedó como el curso de los buenos, entonces

eso no...creaba conflictos con los padres e, incluso, algunas veces, se endiosaban los propios alumnos del bilingüe. Ellos decían “nosotros somos los buenos” (P11D).

- El ISC de las familias del alumnado bilingüe suele ser alto independientemente del ISC del centro.
- El éxito del alumnado bilingüe reside principalmente en su ISC y no tanto en las características del programa ni en las opciones metodológicas.
- Esto genera un fenómeno que agrupa a este perfil de alumnado constituyéndose como un grupo con significativos buenos resultados académicos y que es percibido como una “élite”.
- El agrupamiento flexible ha influido en diferente medida en esta tendencia.

8.2.1.2. Año de comienzo

La mayoría del alumnado que termina en 2º de bachillerato ha comenzado su formación en una sección bilingüe en primaria, aunque un porcentaje significativo lo ha hecho en secundaria. La edad es sin duda uno de los factores importantes a tener en cuenta en el análisis de la ASL en las secciones bilingües. Algunos profesores y alumnos afirman que las diferencias entre el alumnado que comenzó en primaria su formación bilingüe y el que lo hizo en secundaria desaparecen en poco tiempo¹⁴⁵.

“Los que no vienen de la primaria bilingüe, para abril están al nivel de los de 1º de la ESO que vienen del Sierra Elvira. (...) Es que el input que van recibiendo de la ANL es bestial. (...) Algunos niños estudian algo en verano porque los padres los han puesto, han sido listos, pero la inmensa mayoría no” (P46F).

Incluso el propio alumnado que comenzó en primaria reconoce que los compañeros que se incorporan al programa en ESO adquieren el nivel durante el primer curso¹⁴⁶.

¹⁴⁵ *“Algunos tienen tantas ganas que lo consiguen. (...) Claro, es que a veces no han hecho bilingüe en la primaria, entonces hay alumnos que tienen muchas ganas de trabajar y tienen facilidad, y no tienen dificultades en otras materias, entonces en primero y en segundo se les da ayuda especial y salen para adelante” (P37F).*

¹⁴⁶ *“Yo creo que los que eran bilingües del principio, ya arrastraban su nivel de bilingüe desde el principio, no habían avanzado, en cambio los otros se habían procurado aprender todo lo que habían podido en primero de ESO para equilibrarse con nosotros y lo que habían hecho era avanzar un poquito más incluso. (...) Algunos sí dieron clases particulares, pero uno en concreto no, y ese de hecho fue de los que más nota sacaba; también depende de cada persona, éramos muy pocos, éramos diez me parece” (A97).*

“Sí, los alumnos que empezaron más tarde cogieron el nivel en ese curso, vamos en seguida, en primero de ESO se equilibró todo, incluso sacaban más notas los que habían empezado después que yo” (A97).

Algunos coordinadores matizan mucho las condiciones en que los niveles del alumnado que comenzó en primaria y el que lo hace en ESO consiguen igualarse y lo asocian a las altas capacidades y a la alta motivación¹⁴⁷.

“Creo que el alumno que es bueno puede conseguir ponerse al mismo nivel a lo largo de la secundaria” (P59C).

“Por mi experiencia, los casos suelen ser de tres tipos: padres que, conociendo el programa y no habiendo podido hacer que su hijo estudiase en el colegio adscrito, se han preocupado durante unos años de prepararlo de manera paralela; alumnos provenientes de la Escuela Francesa; y alumnos francófonos. En cuanto a los resultados, suelen ser mejores los de los alumnos más motivados (primer y tercer caso) y algo más decepcionantes los de la Escuela Francesa. Más por ser alumnos poco motivados que mal formados. De forma general se produce la integración” (P4C).

A pesar de que el alumnado que se incorpora tardíamente al programa alcanza pronto el nivel óptimo que le permite trabajar en un entorno AICLE y adquirir una competencia comunicativa de nivel B2, es posible encontrar testimonios puntuales que detectan diferencias entre unos y otros al final del recorrido formativo.

“Los que llevamos desde pequeños, que somos el 80% de la clase, lo hablan bien. No les cuesta trabajo y lo utilizan en clase. Hay algunos que llevan desde 1º de bachillerato y les cuesta un poco más” (A64).

Efectivamente, se considera probado que la tendencia a lograr mejores niveles de competencia por los niños con respecto a los mayores suele venir por el mayor

¹⁴⁷ *“Sí que se nota una diferencia, los que empiezan en 1º de la ESO empiezan con muchas más ganas y se ponen al día mucho más rápido.” (P43C).*

“Sí, la diferencia es evidente en el alumno medio. Aparte de tener mejor competencia lingüística a nivel oral especialmente, son más receptivos a la hora de asumir los materiales bilingües y el aprender fuera de la pauta tradicional. No se muestran asustados cuando se les habla todo el tiempo en la lengua extranjera, están más habituados a ello y lo aceptan con normalidad. Sobre si los otros se llegan a poner al día, te diré que por mi experiencia, los alumnos muy buenos y con buena actitud, sin ningún problema en un solo curso o antes. Los medianos con más dificultad y los malos con muchísima.” (P28A).

tiempo de exposición a la L2 y de instrucción formal, si bien los mayores tienen inicialmente a aprender más rápido (transferencia de la L1, mayor conocimiento del mundo,...) (Baker, 1993; Lightbown y Spada, 2003:61; Lorenzo *et al.*, 2011:173; Muñoz, 2006:3). En términos generales el proceso o el orden en la adquisición es el mismo para unos y otros.

- **Más de la mitad del alumnado que comienza su formación bilingüe en primaria, termina sus estudios en ella. Sin embargo el alto porcentaje restante se incorpora en secundaria y consigue adquirir un nivel de competencia lingüístico semejante al de sus iguales en poco tiempo.**
- **La motivación y las capacidades están estrechamente relacionadas con el éxito en el programa bilingüe.**

8.2.1.3. Opción de bachillerato

El alumnado de 2º de bachillerato bilingüe es mayoritariamente de la opción de ciencias aunque es muy significativo el de ciencias sociales y humanas.

Según los datos de las cuatro últimas promociones facilitados por los propios centros, esta es la estadística:

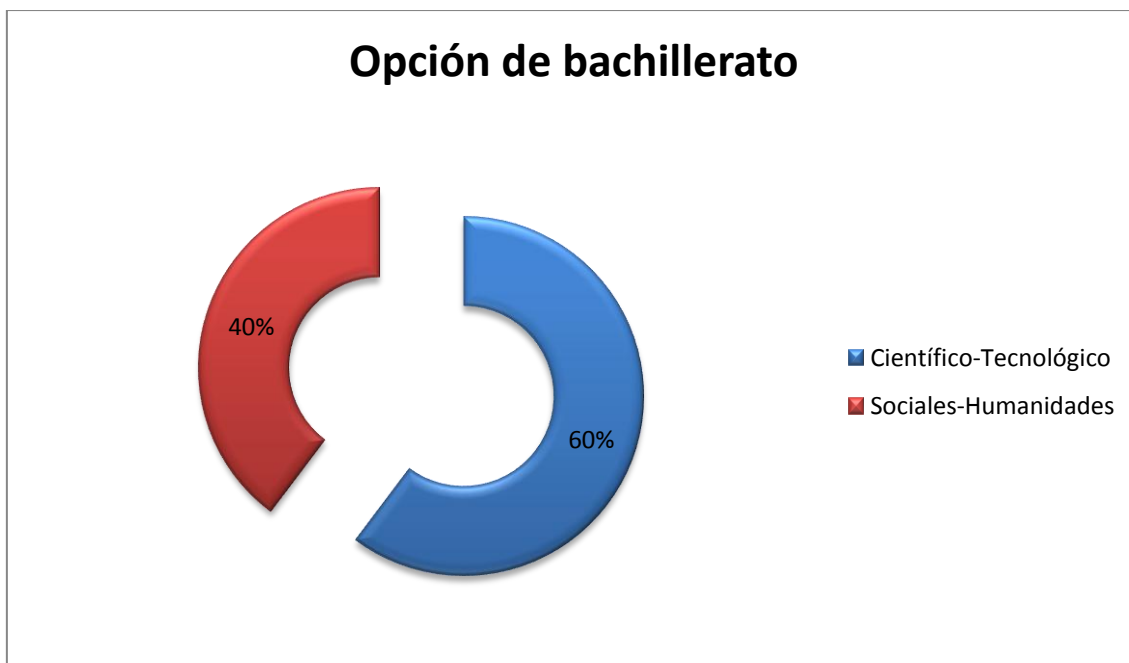


Figura 11. Opción de bachillerato

“En bachillerato sí, cuando llegan al bachillerato, normalmente de los dieciocho que tenemos, dieciocho y veinte que hemos tenido estos últimos años, posiblemente seis, o cinco, sean de humanidades y el resto son de ciencias” (P7D).

Hay un estudio de Adán León (2007) que establece una correlación entre los estilos de aprendizaje y las opciones de bachillerato.

“No existen modalidades de bachillerato con preferencia en estilo activo, reflexivo y, casi con total seguridad, sí hacia los estilos teórico y reflexivo.

Las modalidades de bachillerato apenas tienen relación con los estilos activo y reflexivo y prácticamente la tienen con los estilos teórico y pragmático” (2007:64).

En conjunto Adán León afirma que son distintos los estilos de aprendizaje del alumnado¹⁴⁸ en función de su rendimiento académico, salvo en el estilo pragmático¹⁴⁹.

¹⁴⁸“Los alumnos que cursan la Modalidad de Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza ofrecen un Perfil muy definido, con una puntuación superior a la media en Estilo Activo y ligeramente superior en Estilo Teórico. Lo que viene a decir que, por un lado, poseen el gusto por la novedad y el riesgo que se les supone propio de la edad y, por otro, empieza a crecer, en él, el gusto por la observación y el análisis, iniciándose en el empleo del método y la estructuración necesaria que se supone son propios de un investigador en ciernes.

En la Modalidad de Bachillerato Tecnológico, aparecen aspectos que corroboran, en parte, una de las cuestiones que nos planteamos al principio sobre la posibilidad de que la introducción de la Tecnología y sus asignaturas afines aumentaría el Estilo Pragmático del alumnado que se dirige a él. Ante la imposibilidad de establecer una relación causal, sólo constatamos el hecho de que el Perfil del alumnado de Bachillerato Tecnológico aparece extremado hacia los Estilos Pragmático y Reflexivo y se podría caracterizar por la búsqueda de soluciones prácticas a problemas comunes, guiados por un criterio de rapidez y eficacia, aunque les falle el método y la capacidad de abstracción para su resolución, algo lógico en esta Etapa.

El Perfil de la Modalidad de Humanidades y C.C. Sociales sigue muy de cerca el Perfil global de la muestra, puntuando ligeramente por debajo de la media en todos los Estilos menos en el Reflexivo. El alumnado que se dirige a este Bachillerato, mayoritariamente a la Opción de C.C. Sociales, parece estar capacitado para el tratamiento de la información oral y escrita, aunque necesita todavía profundizar en la organización y estructuración de la información y la búsqueda del sentido de la eficacia y la aplicabilidad práctica de sus ideas.

El Perfil de la Modalidad de Artes se caracteriza por obtener la máxima puntuación en Estilo Activo y las mínimas en Pragmático y Teórico. Todo ello configura un Perfil que se caracteriza por la iniciativa, el gusto por el riesgo, la huida de los caminos trillados y donde la libertad y el subjetivismo no van parejos, en este caso, con aspectos más deficitarios como la objetividad, la estructuración lógica y la búsqueda de soluciones a problemas comunes.

¹⁴⁹ Los alumnos con mayor rendimiento académico obtienen la menor puntuación en estilo activo, la mayor puntuación en estilo reflexivo y la mayor puntuación en estilo teórico. En estilo pragmático dichas diferencias no son estadísticamente significativas, aunque de forma descriptiva aparecen diferencias en una línea similar al estilo activo.

En el caso que nos ocupa, de la información obtenida se ha establecido que el alumnado de bachillerato obtiene mejor rendimiento académico si su estilo dominante es el teórico y reflexivo; lo que significa que las actividades que potencian estos estilos deben seguir programándose en el aula para reforzar a aquellos alumnos en los que predominan estos estilos y desarrollarlos en aquellos que los poseen en menor medida. Las actividades para desarrollar los estilos teórico y reflexivo (Alonso, Gallego y Honey, 1994:71-74) forman, en gran medida, parte de la didáctica de la mayoría de las materias y se identifican fácilmente, con los presupuestos de la enseñanza tradicional: planificación sistemática, actividades cerradas, refuerzo de las explicaciones razonadas del alumno, instrucción verbal, apoyo didáctico del libro de texto... que suelen ser algunas de las estrategias preferidas por el profesorado convencido de que si se le presentan al alumno los contenidos y actividades organizados de forma objetiva y lógica se lograrán mayores cotas de aprendizaje.

“Hay un porcentaje mayor de ciencias, porque hay una tendencia a que los alumnos buenos se vayan a ciencias. La mayor parte de los alumnos se van por la parte científica, porque son buenos” (P27F).

- **El alumnado de 2º de bachillerato es mayoritariamente de la opción científico-tecnológica.**

8.2.2. Uso de la L2

8.2.2.1. Uso de la lengua por el profesorado

El alumno que aprende una L2 se convierte en un usuario de esa lengua. Cuando adquiere la lengua extranjera está a su vez adquiriendo su cultura y puesto que esta nueva adquisición no está separada de su lengua y cultura maternas el alumnado se convierte en plurilingüe y desarrolla su interculturalidad (MCERL, 2001:47).

El MCERL anima a concretar *lo que se espera que el alumno pueda llegar a hacer mediante el uso de la lengua así como lo que debería saber para ser capaz de desenvolverse (ibídem).*

Este estudio, al recoger aspectos relacionados con el contexto (los ámbitos¹⁵⁰ y situaciones) en el que el alumnado usa la lengua, los temas de comunicación y los

¹⁵⁰ Personal, público, profesional y educativo (MCERL, 2002: 49).

propósitos de esta, las tareas y las actividades que se les proponen,... contribuyen a definir aspectos característicos de las secciones bilingües estudiadas.

La cantidad de *input* ofrecido por el profesorado de las secciones bilingües es significativamente mayor por parte del profesor de L2 que del de DNL. El primero suele usar la L2 durante la mayor parte de sus clases recurriendo al español en contadas ocasiones y con una función muy concreta y eminentemente aclaratoria sobre aspectos que no se han comprendido previamente en francés. Precisamente por esta razón, porque la competencia es menor en los cursos bajos, el profesorado recurre al español en más ocasiones y en bachillerato casi nunca es necesario¹⁵¹.

“En 1º y 2º de la ESO intento que sea entre el 80 y el 90%. A partir de ahí es muy raro que yo use el español” (P3F).

“En la sección bilingüe no empleo el español, en los de segundo idioma sí” (P14F).

“En gramática. Prefiero puntualizar muy bien en español para que no haya dudas” (P22F).

“Todo el tiempo que los niños me dejan. (...) Uso el español cuando lo he dicho en francés y no lo han entendido” (P27F).

¹⁵¹ *“Hubo una alumna que no la escuché hablar en español hasta 3º de la ESO. En francés habla muy fina, pero en español no. A esta niña tardé 2 años en oírla hablar en español. La mayoría me hablan en francés. Con los más pequeñitos, algunas veces cuando explico la tarea, estoy dando las consignas o veo que hay un error que se repite, uso el castellano. Con los mayores a mí me ha pasado de notar que un día hablé en español y me miraron mal, porque ellos a mí me hablan siempre en francés. Alguna vez les he hablado en español, me han mirado mal y me han hablado en francés como para corregirme. Hace unos años, con los de 1º, lo que hacía es que unos días hablábamos en francés y otros en español. Pero claro, normalmente es que esos días están consagrados a algo. Los días que viene el lector, por supuesto que todo el mundo habla en francés. Pero luego me di cuenta de que era muy difícil hacer esa separación, porque ellos y yo seguíamos siendo los mismos. No es tan difícil si estamos en aulas diferentes, pero si somos los mismos y estamos en el mismo sitio es más difícil” (P3F).*

“En tercero de Eso se puede decir que al noventa por ciento, en primero de Bachillerato el cien por cien, incluso una explicación gramatical la doy en francés, porque tienen nivel para eso. Los pequeñitos...los del Sierra Elvira pues a lo mejor es un setenta por ciento” (P46F).

“En primero de la ESO las explicaciones gramaticales las hago en español, el resto de la clase se hace en francés, en tercero exactamente igual y en segundo de Bachillerato la clase en francés entera” (P52F).

“Con los pequeños, con los de primero, mezclo el español y el francés, luego conforme voy subiendo de curso, casi todo en francés” (P48F).

En cambio, el profesorado de ANL generalmente establece un porcentaje de sus horas para ser impartido en L2 y suele estar dentro de la proporción que indica la normativa, es decir, entre un 30% y un 50% con una mayor tendencia a la baja. En las asignaturas con tres horas semanales de docencia, suelen dedicar una. Es el caso de las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales o la Filosofía. En aquellas que tienen una hora semanal o dos como la EPV (Educación Plástica y Visual), Música, Física y Química,... solo media. Durante ese tiempo habla la práctica totalidad del tiempo en francés recurriendo al español cuando el alumno tiene dificultades en comprender el contenido de la materia o para asegurar consignas importantes. La mayoría de ellos hacen coincidir el tiempo dedicado a AICLE con la presencia de la lectora en clase de manera que mayoritariamente el peso de esas clases recae lingüísticamente en los asistentes¹⁵². Hay un grupo minoritario que no recurre a los lectores para impartir sus clases porque se sienten muy seguros con su nivel de competencia.

“Lo que tenemos regulado es un tercio del horario en francés. Una de cada tres horas es en francés, y en esa hora todo se hace en francés. (...) A veces lo hace la lectora. Yo previamente le paso la ficha y ella se la prepara y la da. Lo hacemos a dúo” (P16A).

El profesorado de ANL no siempre cuenta con la seguridad en el uso de la L2 que pueda tener el profesor de L2 aunque cada vez es más raro encontrar a profesorado de ANL con problemas de competencia lingüística. Cuando se implantaron estas secciones, hace al menos diez años en la mayoría de los casos, el profesor de contenidos tuvo que compaginar su proceso formativo con los recursos compensatorios a su alcance como la colaboración en *binôme* con el profesor de francés y el lector. Sin embargo, aquellos tiempos quedaron lejos. Actualmente, ese profesorado domina el uso de la L2 aplicado a su asignatura y el que se incorpora nuevo a una plaza bilingüe lo hace por concurso de traslados y en consecuencia hay ciertos certificados que avalan su competencia lingüística en L2. Excepcionalmente, el profesorado definitivo del centro no implicado hasta el momento en el programa bilingüe, decide incorporarse. Su testimonio sobre el esfuerzo y la inseguridad que supone comenzar a trabajar en AICLE y a usar el francés en sus clases recuerdan a la época experimental.

¹⁵² *“Una hora a la semana. (...) En general en francés, salvo cuando hay que aclarar algo. El uso de la lectora es fantástico. La asesora lingüística es ella, la que corrige la pronunciación y esas cosas. Yo doy el contenido” (P18A).*

“Tengo cuatro horas y doy una en francés. (...) Hablo todo el tiempo en francés” (P23A).

“Un día y medio aproximadamente, el cincuenta por ciento aproximadamente, unas veces el setenta, otras veces el treinta, depende de la clase” (P56A).

“Yo me planteé empezar al menos con un tercio, es decir, con un día a la semana en francés y el resto en español. Pero la verdad es que el primer día parecía una adolescente porque estaba muy nerviosa, estuve toda la hora trabajando en francés, sin lectora porque tenía que lanzarme. Acabé agotada, y pensé que si dejaba pasar una semana hasta la próxima clase iba a pasarme lo mismo, así que decidí trabajar todos los días un rato en francés” (P6A).

Muchos de los profesores entrevistados hablan del uso de la lengua durante ESO ya que hay pocas ANL en bachillerato y aunque con algunas excepciones, es la asignatura de Filosofía la protagonista de esta etapa. A pesar de ser una asignatura considerada como compleja por el propio profesorado, todos reconocen hacer un uso intenso del francés¹⁵³.

“Las clases se dan 50% en español y 50% en francés. Como la Filosofía es una asignatura bastante complicada, se da una parte en español. En la parte escrita del examen hay una parte en francés y otra en español” (P10A).

Al igual que el profesor de L2, el de ANL recurre al español para fijar la comprensión de aspectos claves.

“Son 3 horas, y yo doy 1 a la semana en francés. (...) Todo el tiempo. (...) Cuando empezamos un tema nuevo o quiero dar una instrucción muy precisa recurro al español. (...) Si veo que en francés no ha sido suficiente, la doy en español. De las dos formas” (P21A).

Puede parecer que AICLE incurra en una pérdida de tiempo asociada a tener que repetir dos veces lo mismo en dos idiomas diferentes. A este respecto, la mayoría del profesorado reacciona declarando que primero lo avanza en español y luego lo trabaja en francés.

La opinión del alumnado con respecto al uso de la lengua de sus profesores coincide mayoritariamente con los datos recogidos del profesorado: los profesores de L2 y lectores hablan siempre en francés y los de ANL una hora a la semana. El uso del español en todos ellos se reduce conforme el curso es superior.

“Yo diría que nunca usa la lengua española. Ha recurrido dos veces para decir algo que se tiene que quedar claro, claro, claro, claro y que

¹⁵³ *“El año pasado era un tercio, y este año estamos intentando que sea todas las horas. (...) Recorro al español lo mínimo que puedo. Les he puesto una prueba para ver su nivel y había una cosa que no entendían. Así que bueno, esos detalles sí, pero lo mínimo” (P19A).*

ya no es de la materia, una excursión o algo de eso, pero nada más”
(A80).

Hablando de las ANL el alumnado opina que estas se imparten parcialmente en francés mayoritariamente en presencia de la lectora.

“Depende, hay clases que sí. Cuando viene la lectora (...) sí te dan la clase en francés, pero lo normal es que la den en español” (A75).

Estos datos coinciden con el hecho de que mayoritariamente el profesorado de ANL hace coincidir el tiempo dedicado a la impartición de su asignatura en francés con el tiempo que el asistente lingüístico está presente.

- **El profesor de L2 habla en francés la mayor parte del tiempo y recurre al español con una función aclaratoria. Reduce su uso del español conforme el curso es más avanzado.**
- **El profesor de ANL respeta en general el porcentaje de materia impartida en L2 aunque con tendencia a la baja y suele apoyar sus clases en L2 en la presencia de la lectora. El uso que hace del español es mayor y con la intención de fijar contenidos.**

8.2.2.2. Funciones discursivas

Las funciones discursivas se refieren al uso de la lengua que hace el profesor durante su clase. Las utilizadas por Lorenzo *et al.* para analizar el uso de la L2 del profesorado bilingüe en el estudio de las secciones bilingües andaluzas para la Junta de Andalucía son (2009:11).

- Introducción al tema
- Realización de las actividades
- Evaluación de las tareas del alumnado
- Explicación de las dificultades
- Consolidación y repaso de los conocimientos
- Aplicación y transferencia del conocimiento a otras situaciones

Los profesores de francés como hablan del 80% al 100% de la clase en francés, utilizan la L2 para todo tipo de funciones. En algunas ocasiones la explicación de las dificultades se hace en español¹⁵⁴.

¹⁵⁴ *“Hablar el francés, de todas formas es una dinámica que tenemos. Yo intento en todas mis clases usarlo, incluso en primero de ESO intento dar toda la clase en francés, que sea una inmersión la hora, entonces adapto el nivel al nivel de los alumnos, los mensajes son sencillos, las instrucciones en clase, un vocabulario sencillo*

“Recurso al español, o bien cuando es una cuestión difícil de gramática, o bien cuando estoy muy, muy enfadada y ellos hacen como que no se enteran. Entonces siempre empiezo diciendo lo mismo “hasta aquí hemos llegado”, y paso al español” (P15F)

Cuando se trata del profesorado de ANL, el uso de la L2 está en función de algunos criterios. Puesto que el 100% de la asignatura no se imparte en L2, el profesorado tiene un margen para decidir en qué momentos, funciones y actividades implicar a la lengua francesa. Los criterios más frecuentes que afectan a esta toma de decisiones son dos. Por un lado, la gran mayoría selecciona los contenidos más sencillos, y por otro lado los más fáciles de aplicar a actividades donde intervenga la lectora. Por último, es unánime que en la evaluación se implique a la L2, sin embargo afecta a un porcentaje pequeño de las preguntas de examen y en líneas generales no determina nunca un suspenso¹⁵⁵.

para comunicar (...). Ya para primero de Bachillerato y segundo es otro nivel porque ellos tienen ya otro nivel” (P38C).

“El cien por cien, incluso una explicación gramatical la doy en francés, porque tienen nivel para eso” (P46F).

“Hay algunos puntos, cosas que para mí son claves. Las rutinas, sea la clase en francés, en inglés o en español, intento que sean en la lengua extranjera. Ellos se habitúan a que la rutina sea en francés, aunque luego sigamos la clase en español. De esta manera te identifican como el profesor que habla en un determinado idioma, y tú les estás obligando a responderte siempre en la lengua. (...) Al principio no lo hacen, aunque algunos desde el principio sí. Al final lo acaban haciendo algunos alguna vez, otros todas las veces y otros no lo hacen nunca. Ahí está el abanico de niños que tienes en cuanto a capacidad y actitud. Influye cómo se sienten ellos de preparados, si se les da bien o mal. Yo entiendo que un niño de nivel medio no hace falta que sepa nada más, lo sigue perfectamente” (P28A).

“La mayoría de la clase la hablo en francés. También intercalo, a veces cuando veo que no se enteran, algo en español, una traducción o algo” (P55C).

¹⁵⁵ *“Ahora cuando preparo una clase, también decido qué parte voy a explicar en francés, qué tipo de ejercicio vamos a hacer en francés y los conceptos y contenidos que me parecen más sencillos de expresar o entender los trabajo en francés. Es decir, no hago una cosa en español y la repito en francés, sino que por ejemplo la definición de Sistema Internacional la trabajo directamente en francés. Lo mismo hago con los ejercicios que hacemos en francés, que no los repito en español o viceversa. Si algo es más complejo lo trabajo en español, así estoy segura de que lo he explicado bien” (P6A).*

“Cuando la lectora venga pienso preparar con ella/él actividades prácticas de laboratorio y textos científicos, para poder debatir el texto. Como nosotros una parte de la materia la trabajamos en textos, podríamos interaccionar con ella para los textos y las prácticas. Aunque la lectora que venga no tenga una gran formación, los conocimientos que usamos son simples, así que si se han trabajado no habría problemas” (P6A).

“Procuro dar las dos primera clases en español para que por lo menos conozcan el tema bien cuando se explica en francés. Se procura dar la misma clase, con los contenidos parecidos, si no son exactamente iguales pues, bastante parecidos. Se da la explicación oral (...) y sobre todo para que los alumnos hagan ejercicios de comprensión oral y escrita, para que sepan la definición en español, por supuesto, pero también que sepan cómo es en francés. Las explicaciones no demasiado largas porque evidentemente es un plus añadido a los alumnos ya que ellos tienen que estudiarse los contenidos de la materia en español y en francés, y procuro facilitarles en lo posible ese doble aprendizaje. La manera de ayudarles es seleccionando contenidos más concretos, contenidos que yo considero quizás más importantes. (...) Si no es posible impartir toda la materia en francés porque es complicado pues procurar darle la parte que pueda ser más importante. La lectora básicamente trabaja la competencia oral, les corrige la pronunciación. Luego también escriben las respuestas, y esas respuestas las corrijo yo” (P35A).

“El material es 100% en francés. Hacemos actividades de pequeñas definiciones y tanto la pregunta como la respuesta se hacen en francés. Voy mezclando, sé hasta dónde puedo llegar. Tampoco me parece que todo el tiempo de la clase tenga que estar hablando en francés, pero yo debo de apoyar el idioma” (P8A).

“En el examen los enunciados de dos o tres preguntas siempre van en francés. Les pongo muchos esquemas, marco qué zonas deben responder lo qué son, y deben usar el vocabulario en francés. (...) Hay determinadas lecciones, con los de 1º de ESO por ejemplo, que son muy pequeños y no se enteran mucho. Yo siempre empiezo con la parte de geología, y aunque utilizo el francés no me meto del todo, porque no quiero asustarlos al principio. En 3º de ESO, en el momento en que yo cojo la dinámica con ellos y ellos conmigo, toda la información siempre es en francés. Aquí ya no es como en el colegio, que les pones la información en francés y en español, sino que solo se les ofrece en francés. Al principio a lo mejor se lían, pero luego se adaptan” (P8A).

“Recurro siempre al francés. Fijo una clase, la empezamos con la lectura, y en esa se habla todo el rato en francés. Divido y doy ciertas cosas en español y otras en francés. Pero no era muy cerrado, era más bien flexible (...) según lo que yo creía que iba a resultar más fácil a nivel de comprensión” (P10A).

“Alguna vez lo he hecho, pero no es habitual introducir el nueva información en francés. (...) Cuando hay que corregir algo lo hace la lectora” (P23A).

“Cuando empezamos un tema nuevo o quiero dar una instrucción muy precisa recurro al español. (...) Si veo que en francés no ha sido suficiente, la doy en español. De las dos formas” (P21A).

“Cuando estás en un curso de primero de la Eso, sí tiendes, lo mismo que en cualquier otra lengua, a dar una parte de la explicación en castellano, sobre todo cuando llega un momento en que no te siguen ni explicándolo ni ejemplificándolo, entonces cuando ya no te siguen en francés ni ejemplificándolo tienes que pasar al castellano. Normalmente ya puedes darlo todo en francés a partir de más bien de tercero o cuarto” (P50A).

Entre los criterios de selección de contenidos también está la familiaridad del tema con el mundo del alumno.

“Por ejemplo, si no tienen un referente en la vida cotidiana de lo que estamos viendo, no utilizo el francés, porque les cuesta más trabajo asentar los conocimientos. Si lo que vamos a ver parte de situaciones concretas y asequibles, entonces sí es factible y beneficioso usar el francés. El condicionante fundamental para trabajar el francés o el español depende de las características de los contenidos, porque la asignatura maneja aspectos muy abstractos” (P12A).

Los alumnos confirman que el profesorado implicado en general evalúa usando la L2, en el caso de los profesores de francés completamente y en el caso de los de ANL parcialmente. Asimismo se comprueba que en la explicación de dificultades el profesorado tiende a usar la lengua española mayoritariamente. Para el resto de las funciones discursivas, el alumnado confirma que en los cursos más avanzados las clases de francés se imparten prácticamente en su totalidad en francés y en el caso de las ANL en el porcentaje acordado, lo que implica que si bien durante los cursos más elementales de la ESO se recurre más al español, en bachillerato se utiliza en todas las funciones discursivas con normalidad¹⁵⁶.

“Este año siempre, y como es el mismo que el año pasado pues siempre lo hace igual. El 99% del tiempo. Usa el español con las dudas más fuertes. Los profesores de DNL el día que toca, un poco más de la mitad del tiempo emplean el francés. El auxiliar casi siempre” (A32).

“Los profesores de francés hablan la mayor parte del tiempo en francés. Cuando hay algo importante de gramática que no entendemos y ya lo ha explicado 3 ó 4 veces en francés, usa el español. El auxiliar todo el rato en francés. Y los profesores de DNL, en sociales, que es la que más hemos dado en francés, si estábamos trabajando esa parte

¹⁵⁶ *“Siempre han intentado hablar la mayor parte del tiempo en francés. Recurren poco al español. El profesor que tenemos ahora de vez en cuando si veía que estábamos dispersos lo decía en español para que lo escuchásemos un poco. Pero este año no, este año desde que ha entrado no ha hablado en español ni nosotros podemos hablar en español. Y en las DNL el año pasado, que yo recuerde, era Filosofía. Había un día a la semana en el que hablaba todo el tiempo en francés. Nosotros lo entendíamos todo. Después teníamos a la lectora y hablaba todo el tiempo en francés. Pocas veces, no recuerdo casi ninguna, casi todo el tiempo hablaba en francés” (A28).*

“A veces aclara cosas en español, con la gramática y eso, no habla el 100% de la clase en francés, pero lo hace un porcentaje alto del tiempo” (A27).

“Ahora en 2º de bachillerato siempre. Cuando no entendemos algo se lo preguntamos varias veces y ve que no lo entendemos ya nos lo explica en español” (A29).

hablaban prácticamente todo el rato en francés. En las otras nos daban el vocabulario para que lo estudiáramos y ya está” (A38).

“En francés nos ponen un examen en el que entran las cuatro destrezas, y en base a la proporción que saques te ponen una nota u otra. En las DNL tuvimos una profesora en historia que daba la mitad de la materia en francés y la mitad del español, y luego en el examen ponían la mitad de las preguntas en cada idioma. Nos daban vocabulario en francés y nos explicaban cosas en francés en esas asignaturas” (A43).

Como explica Lorenzo et al. (2009), hay una tendencia a que el profesor use y desarrolle un lenguaje más académico (CALP) y los lectores desarrollen funciones interaccionales (BICS).

“Los niños no tienen más remedio que hablar. Eso sí, como trabajamos con una ficha, y teniendo en cuenta que hay que hablar en francés, ellos no se van por las ramas. Siempre dan respuestas concretas sobre lo que tienen que hacer. (...) Se pueden manejar perfectamente” (A18).

“Para trabajar con el lector elijo las actividades que se hacen con ellos de modo que sean las que impliquen una mayor necesidad de comunicación, para que ella pueda interaccionar más con los alumnos” (P12A).

- **Los profesores de L2 usan el francés para todas las funciones discursivas.**
- **Los profesores de ANL seleccionan los contenidos y actividades más sencillos, los más fáciles de aplicar por la lectora así como los más cercanos a la realidad del alumno.**
- **La evaluación de las ANL usando la L2 se hace mayoritariamente por escrito y con un porcentaje bajo sobre la nota.**

8.2.2.3. Uso de la L2 por el alumnado

El alumno que está sometido al *input* antes referido, necesita usar la L2 para desenvolverse en semejante entorno escolar para comprender las explicaciones, realizar las tareas,... Pero la competencia lingüística del alumnado trasciende lo académico. Precisamente esta es la intención de las políticas europeas en materia de plurilingüismo. Un uso real y efectivo de la L2 en la sociedad actual que refleje una apertura cultural y en consonancia con los ideales de la ciudadanía europea.

A continuación se diferencia entre el uso de la L2 que hace el alumnado en ambos contextos, el escolar y el social.

Una amplia mayoría del alumnado admite encontrarse cómodo con su nivel de francés para seguir las clases. Igualmente, hay una mayoría que reconoce usar el francés sin complejos. Sin embargo, a pesar de estas opiniones mayoritarias hay otras muchas apreciaciones que denotan una significativa actitud pasiva, receptiva, más que participativa y de uso oral de la lengua del alumnado a la que se le une otro porcentaje importante de alumnos que tiende al uso del español por comodidad o por considerar que tiene una competencia limitada para expresarse en francés¹⁵⁷.

“Sí, sí, yo me siento muy cómodo, en ningún momento he notado que me falte nivel, y siempre...yo sobre todo lo noto a la hora de viajar o cuando viene alguna lectora, que hablan en francés y con acento francés y yo lo entiendo todo, uno se da cuenta que todos los años que

¹⁵⁷ *“Yo creo que como preferir, sí prefieren hablar en español. Pero una vez empiezan a hablar en francés ya no hay problemas. Me cuesta empezar pero cuando ya llevo un poco creo que sí hablo bien y sin complejos” (A61).*

“Este año en Filosofía participamos todo el mundo. X hace que participemos y no nos sentimos ninguno avergonzados de cómo lo vamos a decir y eso. Vamos, nos corrigen, lo normal, pero hablamos mucho. (...) En el resto de DNL una cosa normal. Respondo cuando me preguntan, participo en debates... Ni poco ni mucho” (A27).

“Claro, con los profesores sí, entre nosotros no. Normalmente uso la lengua sin complejos aunque hay veces que me cuesta más” (A50).

“Me siento cómoda en el oral. Con el escrito a veces se me van palabras o me las invento” (A28).

“Hay algunos que lo intentan más y otros menos. Otros están hablando en español siempre. Los profesores intentan que nosotros hablemos en francés lo máximo posible, pero normalmente siempre tendemos a hablar en español” (A29)

“Yo como no hablo bien, no participo tanto” (A30).

“Sí, bastante cómodo (...) pero intento evitar hablar porque es más cómodo, pero podría hacerlo. (...) Si no hay más remedio. No es que me guste, en realidad. Si tengo que hablarlo, lo hablo” (A33).

“Hombre, cuando me preguntan suelo entender que quieren que respondan en francés, y lo digo en español. Si no pues lo digo en español, por si cuela. Si puedo evitarlo lo hago. No porque no sepa cómo decirlo, pero si cuela en español pues cuela. Si son preguntas sueltas, él pregunta y yo respondo, sí me siento cómodo. Si tengo que exponer oralmente así de forma improvisada, no” (A36).

“Sí, usamos la L2 pero nos cuesta expresarnos, es más complicado porque es otra lengua. En la de Sociales nos costaba más, nosotros le preguntábamos en español y ella nos respondía en francés. Era más complicado porque son términos que no conocemos” (A37).

“En mi clase hablamos en francés pero nos da cosa levantar la mano. Cuando el profesor nos dice que hablemos, sí hablamos. Cuando hace preguntas en clase yo sí suelo responder y algunas compañeras mías también. Hay otra parte de la clase que les da cosa levantar la mano” (A60).

lleva estudiando ha servido para algo. Hombre siempre cuesta expresarse más que a la hora de comprender, pero, no sé...eso depende de cada persona, y yo creo que sí me expreso de una manera fluida” (A69).

“Si se puede hablar español, mejor. No es que no me sienta cómodo, pero me resulta más fácil, pero puedo hablar francés perfectamente” (A86).

El profesorado también está de acuerdo en que tienen buena competencia lingüística pero cierta actitud pasiva¹⁵⁸.

“Lo utiliza, pero a veces hay que recordárselo. Algunos por comodidad intentan emplear el español, pero yo no les dejo hablar en español. Hay una tendencia en los alumnos a hablarte en español. Cuando me piden explicaciones sobre los ejercicios les pido que me hablen en francés, porque si no es un cachondeo. Es que pueden, estos niños tienen un nivel y pueden hacerlo, pero tienen que hacer un esfuerzo. (...) Tienen nivel de sobra lo que pasa es que por comodidad a veces te lo preguntan en español. Ellos tienen un buen acento en francés y tienen que demostrarlo. Pero a veces, por comodidad, intentan no hacerlo. Pero no deben, porque pueden, ya tienen ese nivel más que de sobra” (P14F).

Algunos profesores piensan, al igual que la mayoría del alumnado, que no predomina un uso espontáneo de la L2 en clase. La espontaneidad está asociada al español. Sin embargo apuntan que el trabajo colaborativo y la comunicación con la lectora la fomentan.

“No se habla de forma espontánea. Es más fácil con el lector y cuando se hacen trabajos en grupo, porque ellos hablan en francés si el mensaje lo reciben en francés o si le impones usar el idioma, si no, el

¹⁵⁸ *“Más o menos la mitad intentan utilizar el francés. Luego hay una minoría que, si puede, utiliza el español. 50% francés, un 5% el español y los demás depende, a veces hablan en francés y a veces en español” (P15F).*

“Algunos más que otros. Es lo que te decía antes, los que llevan más tiempo tienen ya un buen nivel para seguir una clase entera en francés, mantener diálogos o ver películas subtituladas, que también lo hacemos. Los que vienen de fuera se quedan un poco sorprendidos” (P10A).

“Algunas veces en francés y otros en español. Yo los obligo. Hacemos exposiciones y tienen que salir cada dos por tres a explicar cosas en la pizarra. Tienen que responder cuando yo les pregunto, pero no siempre lo hacen en francés. (...) Por comodidad, claro. (...) No todos, pero la mayoría sí tiene el nivel para trabajar bien en clase” (P17F).

que surge de manera espontánea es el español. Si están hablando entre ellos, es muy difícil que sea en francés.” (P12A).

Cuando esto es así y el alumnado tiene inseguridades que le impiden hacer un uso más activo de la lengua, el esfuerzo que realiza ya sea *motu proprio* o por la demanda del profesor para por un proceso de monitorización mediante el cual revisa los posibles errores antes de formular el *output*.

“Cada vez nos cuesta menos trabajo, porque ya tenemos más nivel. A veces sí nos cuesta y nos sale el español. Pero se suele hablar en francés. Yo a veces me paro un poco a pensar para ver si me voy a equivocar o para construir bien las oraciones, pero se intenta hablar lo más fluido posible” (A38).

Ante las inseguridades, el profesor suele reaccionar fomentando la participación y obviando los errores.

“Sí, cuando yo digo que vamos a trabajar en francés no les dejo hablar en español. O les riño en francés. Cuando se dirigen a hacerme una pregunta les obligo a que me la hagan en francés. Me da igual qué errores cometan, yo los cometo probablemente más que ellos” (P6A).

“Depende, lo que no puedo estar es cortando continuamente para corregir los errores. Tengo que asegurar en primer lugar que la comunicación sea suficientemente fluida. Si estás cortando se pierde el hilo de lo que estaba previsto en clase. Si hay algo que se repite mucho o que le va a impedir expresarse bien, hay que parar. Por ejemplo, cuando cambiar el género de alguna palabra de forma repetida, o cuando es una cuestión del vocabulario específico. (...) Con la lectora de manera espontánea les suele surgir, suelen hacer anotaciones. A veces yo también le indico los errores más comunes para que se fije, pero no constituye una interrupción en el resto de la clase” (M^a del Mar, P12A).

Las dificultades o limitaciones que sienten muchos alumnos a la hora de expresarse pueden estar relacionadas con un desnivel entre el desarrollo cognitivo y el de lengua¹⁵⁹. Cuando esto ocurre Coyle sugiere que se debe a que en la clase AICLE es poco probable que el nivel de lengua esté a la altura de sus niveles cognitivos y esto

¹⁵⁹ *“Hablo lo justo, o sea si...vamos, no tengo problemas en hablar francés con la profesora, en los intercambios que hemos hecho tampoco...pero no sé...no es porque no me guste ni porque lo hable mal, no sé, hablo lo que tengo que hablar, no hablo más de la cuenta. (...) De vez en cuando siento que no, noto como que me falta...no sé...algo de gramática que no me acuerdo de otros años y tengo que volver a mirarlo, pero...casi siempre para hablar me puedo defender bien y para escribir también, no hay ningún problema” (A82).*

puede dar lugar a que el nivel lingüístico sea demasiado difícil o demasiado fácil en comparación con el nivel cognitivo y viceversa. Si el nivel lingüístico es demasiado difícil entonces el aprendizaje significativo no tendrá lugar. Si el nivel cognitivo es demasiado bajo en comparación con el lingüístico, entonces el aprendizaje es limitado (2007:74).

“Normalmente no me cuesta mucho trabajo, salvo que tenga que expresar algo que esté fuera de mi nivel. Solemos hablar en francés. Me siento cómoda con lo que sé aunque si escucho a una persona nativa francesa, me puede costar un poco porque tengo que ir asimilando. Pero yo creo que tengo un buen nivel de francés” (A62).

Los rasgos de personalidad como la timidez pueden confluir en clases más o menos apáticas que dificulten el trabajo participativo, el desarrollo óptimo de las clases AICLE y L2 y el desarrollo, en definitiva, de la competencia lingüística del alumnado.

“No me gusta hablar pero porque yo soy así, no es cuestión del francés, pero si lo tengo que hacer lo hago” (A75).

“Es muy difícil hacernos hablar, al menos en mi clase, en las demás no lo sé. Yo no tengo complejos, el resto sí, no sé. Yo intento hablar todo lo que pueda porque eso me ayuda a mejorar mi pronunciación, mi forma de entender y de transcribir del español al francés” (A93).

Los profesores también notan que hay clases poco participativas, a las que les cuesta usar la lengua en clase y también reconocen que los alumnos tímidos usan poco la L2 en clase aunque cuando intervienen lo hacen en francés¹⁶⁰.

“Mira que vienen con una dinámica aprendida, pero tú les hablas en francés y ellos tienden a responder en español (...) Yo no sabría decirte

¹⁶⁰ *“Sí, claro, hay alguno que nunca habla, pero si habla lo hace en francés, es por su carácter, pero si tienen que preguntar, hablar o participar en un debate lo hacen en francés” (P3F).*

“Depende del curso, de la clase... De todos, los Bachilleratos tienen más dificultad de hablar con fluidez.(...) Les da vergüenza”; “Es más la mentalidad, la edad de los niños, al final de secundaria están un poco más pasivos, no les gusta tanto, les da un poco vergüenza, pero depende mucho de la clase” (P55C y un lector).

“No, no son reticentes, los niños pequeños tienen esa ventaja. El sentido de la vergüenza es aumenta con la edad, el sentido del fallo, del fracaso ante los demás” (P57A).

“Alguno hay que es pura pereza, pero normalmente es o porque se sienten inseguros o porque se sienten muy presionados. Piensan que no están a la altura del grupo y prefieren dejar que lo haga otro que sabe que lo va a hacer bien” (P15F).

por qué..., porque ellos comprenden. (...) Depende mucho del alumno, es indudable que hay alumnos que tienen muchas menos dificultades en la producción oral que otros, entonces el que se siente más seguro se lanza, el que no, pues no. Ellos intentan llevarte a su campo y hablar en español, eh, entonces cuando tú no les respondes o cuando les dices “en francés, por favor” o cuando dices “a partir de ahora te voy a quitar puntos”, hemos puesto en práctica ya de todo, tarjetitas, de todo” (P59C).

Puntualmente el profesorado reconoce su parte de responsabilidad en esta actitud tan común al no fomentar la participación y la producción oral lo suficiente.

“Yo con 1º puedo hacer que hablen sin ningún problema, pero sin embargo con 3º me cuesta mucho más trabajo. Porque creo que la dinámica aquí, en el centro, es diferente, y creo que nosotros mismos no seguimos potenciando que ellos hablen en esa asignatura no lingüística. El alumno de 3º tiene menos vocabulario, o se inhibe o no sé qué le pasa, pero hay mucha más espontaneidad en los alumnos de 1º. (...) A lo mejor otro potencia más la producción escrita, la comprensión escrita... A lo mejor la parte oral la olvidamos un poco, solo se queda para el día que viene el lector... No lo sé” (P8A).

La mayoría reconoce el buen nivel de competencia general del alumnado bilingüe y señala a una minoría menos participativa aunque también hay quien distingue en una competencia oral mejor desarrollada que la escrita.

“Hay alumnos a los que les faltan destrezas, pero solo algunos. En la comprensión oral veo comodidad desde los primeros años hasta entonces, desde las exposiciones del lector, mis exposiciones, los documentos auténticos... No suelen presentar muchos problemas en la comprensión oral, te diría que sí se sienten cómodos” (P12A).

“A nivel oral sí son muy participativos, por escrito no tanto. Es nuestro caballo de batalla” (P15F).

- **El alumnado al final de su formación tiene un nivel de comprensión de la L2 igual o superior a las destrezas orales correspondientes a un B2.**
- **El uso sin embargo es más limitado debido no tanto a una falta de competencia como a una actitud crítica hacia la limitada competencia del profesorado y ante un planteamiento funcional comunicativo débil tanto en las clases de L2 como en las ANL.**
- **El profesorado anima al uso de la L2 minimizando la importancia de los errores cometidos aunque la falta de respuesta en el alumnado hace desistir a un porcentaje significativo.**

- **El alumnado sigue tendiendo al uso del español reflejo de factores de edad y personalidad y de ciertas inseguridades en el uso de la L2 relacionadas con la falta de fluidez y el temor al error.**

8.2.3. Metodología

El MCERL recomienda reflexionar sobre algunos aspectos relacionados con la metodología. Puesto que no hay una teoría definitiva sobre la ASL, cada modelo de enseñanza ofrecerá, en función de los objetivos y su propio contexto, una propuesta metodológica adaptada.

Aunque en el caso de las secciones bilingües andaluzas hay un Plan de Fomento del plurilingüismo y una normativa que lo concreta y donde se definen algunas de las prácticas que deben incluirse en el aprendizaje de la L2, este estudio recoge los testimonios de sus protagonistas, alumnos y profesores, con la intención de conocer y reflexionar sobre las prácticas docentes en ellas.

8.2.3.1. El trabajo de las diferentes destrezas

Las clases de L2 en una sección bilingüe suelen estar orientadas a desarrollar las cuatro destrezas de la lengua de forma intensa y equilibrada.

“Se procura trabajar todo equilibrado” (P14F).

“Yo creo que está compensado, porque la metodología que usamos compensa las cuatro destrezas. Estamos en todo” (P17F).

El profesorado de ANL trabaja las cuatro destrezas aunque habitualmente de forma desequilibrada en relación con el trabajo del profesor de L2.

“Es que las trabajamos similarmente, todos leen, todos tienen que hacer ejercicios escritos, todos tienen que responder cuando se hacen preguntas después de haber hecho la lectura, es decir se procura que el tiempo sea equilibrado en todas” (P50A).

“La que más trabajan probablemente sea la de oír, la de oír, pero se trabajan las cuatro, trabajan comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita” (P56A).

Todas las secciones bilingües suelen aprovechar y orientar este trabajo no solo hacia la consecución de los objetivos del curso o la selectividad en el caso de 2º de bachillerato, sino hacia la consecución de certificados oficiales como el DELF para lo cual suelen utilizar libros de preparación al DELF ya sea como libro de texto en sí o como complemento al libro de texto.

“En francés y tenemos el libro de texto del DELF. Tenemos tres días a la semana. Uno de esos días era gramática con el libro, el otro viene la lectora y está centrado más en el oral y otro día es para preparar selectividad, viendo textos y eso” (A31).

“(...) el libro de texto lo hemos elegido en función del nivel que exigimos para la preparación DELF” (P59C).

Esto efectivamente es una prueba de que el trabajo por destrezas es una realidad pues independientemente de que se presenten o no, todos se preparan para ello.

“La preparación del B2 se hace se presenten o no” (P14F).

Sin embargo, a pesar de esta tendencia, cuando el profesorado reconoce carencias de nivel en alguna de ellas, el trabajo equilibrado se ve afectado y repercute en un aumento del trabajo de la destreza en cuestión en función de las necesidades del alumnado¹⁶¹.

“Mira, en primero de ESO, los que no saben nada de francés tengo que hacer mucho hincapié en el oral, sin embargo los (...) que vienen con toda la primaria en francés, el oral lo tienen superado, tengo que hacer mucho hincapié en el escrito porque tienen muchísimas faltas y muchas confusiones de lengua francesa” (P46F).

- **Las clases de L2 trabajan las cuatro destrezas de forma intensa y equilibrada aunque prestando más atención a las que muestran ciertas carencias en los diferentes momentos de la formación.**

8.2.3.2. Las clases de L2

Las rutinas de trabajo vistas por el alumnado de las secciones bilingües están muy afectadas por las pruebas DELF y en el caso de segundo de bachillerato también por la selectividad.

¹⁶¹ *“Ha habido de todo. No tienen nada que ver las clases que yo doy ahora, a las clases que yo daba cuando los niños venían aquí y no tenían ni idea de francés. Ahora ya vienen con el nivel del García Lorca que traen la comprensión oral muy desarrollada, entonces eso yo ya no lo trabajo tanto. Aquí lo que intentamos trabajar más es el escrito, aunque siempre sin olvidar el oral.” (P29F).*

“Sí ahora ya para el B2 (...) y pruebas de selectividad... Cada semana se iba uno a hablar con la lectora, como si fuera examen de francés...” (A76).

“Lo más difícil es la preparación al DELF, porque la selectividad es fácil. La preparación a los DELF es difícil, porque este año vamos a hacer en segundo, el B2. Los de tercero y segundo de la E.S.O. se presentan al A2 (...). Y ahora en de cuarto de la E.S.O. se presentan al B1” (A87).

Además de estas puntualizaciones, estas rutinas se parecen mucho en todas las secciones desde el punto de vista del alumnado¹⁶².

“Más o menos igual que en el colegio. Aprendíamos algo de gramática y después hablábamos y practicábamos, tanto escrito como hablar con el profesor. (...) Normalmente seguíamos el libro, y a veces hacíamos otras actividades que ponía el profesor. (...) Influye mucho cuando hay un lector que tiene francés como lengua nativa, y también cuando hablamos mucho con el profesor” (A55).

El punto de vista del profesorado en lo que a rutinas se refiere hace mucho hincapié en el trabajo de las cuatro destrezas.

¹⁶² *“Yo creo que siempre ha sido igual más o menos. La profesora explica algo, hacemos actividades, no sólo del cuaderno sino que trae ella o más lúdicas, y si es con vocabulario pues quizás trabajamos algún juego, y si es de gramática vamos a piñón a hacer actividades. Yo creo que es igual que ahora, sólo que hacíamos más canciones y ahora ya no hay tiempo.” (A57).*

“Clases normales quiero decir que seguíamos el libro, aprendíamos gramática, hacíamos redacciones, aprendíamos vocabulario, leíamos muchos libros y ese tipo de cosas, escuchábamos textos y hacíamos actividades de audición.” (A69).

“Leíamos un texto del libro en alto y ella nos corregía, y después hacíamos actividades, veíamos vocabulario y hacíamos conversaciones entre nosotros. Si era fin de semana nos mandaba una redacción y, como dábamos la gramática, nos enseñaba los verbos y después hacíamos actividades. (...) Las actividades eran del libro, y si faltaban hacíamos más de fichas. (...) La lectora era como que la clase la daba ella. Se presentaba, y normalmente traía actividades y fichas para hacer.” (A65).

“Siempre hace la profesora algunas preguntas orales, siempre estamos hablando. Luego hacemos actividades de lectura o que trae la profesora. (...) Nos da unas fotocopias del texto. Cuando viene la lectora, ella es la que lee el texto. Luego nos hacen preguntas sobre el texto y nos ponen palabras para buscar sinónimos. (...) Normalmente siempre respondemos oralmente, y a veces también por escrito. (...) En francés nos dan el vocabulario, lo explica en francés y nosotros vamos poniendo la traducción si queremos. (...) Nos han enseñado mucho vocabulario y mucha gramática, y sobre todo se habla mucho.” (A60).

“El año pasado hacían una escucha semanal, con una transcripción en el cuaderno escrita, semanal. Un texto de escribir semanal, que empezó con 80 palabras y acabó con 300 palabras. Y la corrección de ese texto semanal, son dos textos. Para la comprensión leíamos los textos para la preparación del DELF, más o menos uno semanal. Un día se dedicaba a la exposición oral, porque eso es muy difícil para ellos” (P3F).

De igual forma, reconoce que una parte del trabajo la debe hacer el alumnado en casa para así maximizar el trabajo de clase con correcciones y otro tipo de actividades. Mayoritariamente se trata de actividades de comprensión escrita pero no únicamente. Para ello algunos de los centros proponen actividades y material de clase a través de plataformas educativas o blogs.

“La comprensión oral, como te decía antes, intento que la trabajen un poco más en casa” (P59C).

“Si hay que leer textos, normalmente los leen en casa, pero la comprensión se trabaja en el aula. Ellos han podido hacer una serie de ejercicios de comprensión, pero si hablo de los mayores o de los pequeños es muy diferente. Los mayores los textos los leen en casa, y luego trabajamos juntos la comprensión. Leen en su casa y buscan en el diccionario en su casa. Hombre, si yo tengo que explicar alguna palabra la explico, pero hay una parte del trabajo que es suyo” (P3F).

La mayoría del profesorado se sirve de ellas muy frecuentemente para organizar sus clases aunque aún hay algunos, los menos, que no han desarrollado suficientemente la destreza TIC.

“Por ejemplo, a mí me parece que el uso de las nuevas tecnologías lo hago bastante bien, dentro de mis posibilidades. Tengo un blog con cada curso desde hace ya unos años, corrijo los trabajos semanalmente o quincenalmente, y en el caso de los mayores por Internet. Uso métodos que me parecen buenos, y eso yo creo que es quizás lo mejor. Y porque creo que he conseguido, con bastante naturalidad, que casi todos los cursos sean en francés y hablen en francés conmigo, incluso en los pasillos o cuando dejan de ser alumnos” (P3F).

“Las TIC poco, porque tampoco este centro reúne muchas condiciones ni yo me he puesto a meterme” (P29F).

En general la mayoría del profesorado organiza sus clases en torno al libro de texto. Es considerado como una guía que organiza el trabajo en clase.

“Sigo el libro, para que no se sientan muy perdidos” (P27F).

Los menos se ciñen a él y explotan al máximo sus posibilidades.

“Yo hago lo que viene en el libro. Yo me recreo mucho, me gusta recrearme porque es la manera de que se participe. Yo procuro ser menos mecánico. No me gusta mecanizar tanto, sino abrir un poco e intentar recrearnos durante un cuarto de hora en un tipo de asunto. Yo no tengo prisa y el libro tampoco te da mucha prisa, es un libro cómodo. Pero me gusta recrearme. Si hablamos de algún asunto concreto le damos veinte vueltas, aunque parece que estamos perdiendo el texto, pero en realidad no. A mí me parece que la lengua se tiene que aprender hablando y escribiendo. (...) Yo siempre les digo a los alumnos que el libro es una fuente de información” (P17F).

Una mayoría sin embargo lo complementa con actividades de refuerzo, y ampliación normalmente a través de fotocopias.

“Mi rutina es partir del libro y ampliaciones. Eso es lo más importante de la sección bilingüe. (...) Hemos establecido las ampliaciones de otros libros, sobre todo de gramática” (P22F).

“Los temas que damos del libro de texto suelen quedarse muy cortitos, siempre hay que ampliarlos. Luego tenemos el libro DELF” (P15F).

El alumnado a su vez considera este trabajo mediante el libro y las fotocopias como su rutina principal. Es consciente, al igual que el profesorado, de la necesidad de ampliar y profundizar los contenidos que propone el libro de texto¹⁶³ así como del lugar en esta rutina que tiene la preparación a los exámenes oficiales y en el caso de bachillerato además la selectividad.

¹⁶³ *“Seguíamos el libro por partes, porque a lo mejor empezábamos a ver los tiempos verbales y el libro iba cortándose y nosotros íbamos desarrollándolo más. Porque a lo mejor el “passé composé” te viene desarrollado solo el verbo “avoir” y la profesora pues nos traía el verbo “être”, nos traía fotocopias, lo ampliábamos” (A89).*

“Usamos libro y fotocopias, un poco de todo. En primero puede que siguiéramos menos el libro. Muchas fotocopias sobre vocabulario y leer. (...) Ahora sí que lo estamos siguiendo más porque como nos queremos presentar al DELF, al B2, pues eso nos ayuda a coger el vocabulario necesario, a preparar los temas para ese examen” (A93).

“Casi siempre el libro. A lo mejor algunos días usábamos el ordenador, pero casi siempre el libro. (...) Lo seguimos, pero también utilizamos fotocopias. En las otras tenemos un libro en español y el profesor lo pasa a francés” (A40).

“Siguen mucho el libro de texto” (A47).

“Libro de texto también pero ahora, en cambio, seguimos más fotocopias, seguimos exámenes de selectividad y estamos haciendo los exámenes” (A98).

Es difícil encontrar libros de texto para el alumnado bilingüe pues suelen tener un nivel bajo. Como acaba de verse es necesario complementarlos con otro tipo de información. Los libros de preparación al DELF parecen ser más apropiados para su nivel.

“No siempre el libro, hay muchos profesores que cogen fotocopias pero para los ejercicios y todo eso sí, para la gramática no, porque los libros nunca suelen tener mucha gramática y la que tienen la explican bastante mal. (...) Pero el año pasado ya cambiaron los libros de bachillerato (...) y pusieron los del nivel B2 y ya son más complejos y hacemos ejercicios y eso. Pero la gramática sigue siendo pobre porque explica poco y se supone que ya la tienes que saber y sí que nos los dan por apuntes” (A87).

De hecho en los cursos superiores la dificultad de encontrar libros de texto adecuados lleva a que algunos casos creen material específico.

“Los primeros cursos sí, usábamos mucho el libro; los últimos no porque digamos que en el libro no viene nada que no hayamos visto ya y no lo solemos usar a penas” (A75).

El profesorado acusa esta necesidad muy especialmente en bachillerato:

“El libro de texto con los mayores es muy complicado, porque no hay un contenido adaptado para un nivel alto. En 2º tienes que tener por una parte la preparación del DELF y por otra la preparación para selectividad. Pero es que tiene que haber algo más, no te puedes conformar sólo con eso. Coges el libro que corresponde a la primera lengua de bachillerato y es que se quedan muy cortos. Este año estamos usando el material que hemos creado nosotros mismos” (P3F).

Tras una revisión de los manuales utilizados en la formación del alumnado bilingüe desde ESO a bachillerato se comprueba que todos ofrecen una gran variedad de actividades no solo para trabajar las cuatro destrezas sino también para centrarse en la forma. A este respecto, la gramática no abandona la formación bilingüe en ningún momento aunque en los cursos superiores ya es menos necesaria porque se ha trabajado intensamente antes.

“En bachillerato hemos hecho menos gramática; en la ESO sí hacíamos bastante” (A39).

“Pues en primer ciclo veíamos mucha gramática y hacíamos muchos ejercicios de gramática y luego ya cuando nos (...) empezó a hacer hablar en francés y a escribir. (...) Digamos que como ya habíamos visto gramática, él se dedicó a que nos expresáramos en francés” (A75).

“Sobretudo mucha gramática al principio, luego ya vas dejando la gramática, la vas recordando porque hasta cuarto de la ESO la das toda, sino es toda es toda prácticamente toda y luego recordarla y vocabulario, mucho vocabulario” (A87).

Algunos alumnos se refieren muy explícitamente a la gran frecuencia de actividades dedicadas a trabajar la forma pero se observa que en general piensan que ello contribuye a un mejor dominio de la L2.

“De aquí para atrás lo que hemos machacado sobre todo ha sido gramática, gramática, gramática. (...) También nos ponían muchas fotocopias...demasiadas, recuerdo el año pasado que teníamos por lo menos veinte fotocopias por las dos caras que entregar sólo para un par de días o algo así, y sí, era mucho machaque, pero vamos, son cosas que hay que saber, son los tiempos verbales y eso, hay que manejar...” (A81).

A veces, con la intención de que quede clara la norma, se utiliza el español.

“Normalmente nos han hablado mucho en francés, porque es muy importante para mantenerlo, pero la gramática la solían explicar en español porque es más fácil y luego ya la aplicábamos en francés” (A93).

Así, los libros consultados ofrecen una gran variedad de actividades para satisfacer las cuatro fases de una unidad didáctica.

Según las características de las actividades y la función que desempeñan, se puede identificar diversas fases en una secuencia didáctica: presentación, comprensión, práctica y transferencia (Giovannini *et al.*, 1996).

Consultados los libros de textos utilizados en ESO y bachillerato, hay que constatar que todos ofrecen una variedad de actividades para todas las fases de las unidades didácticas.

La fase de presentación tiene diversos propósitos, como despertar en los alumnos el interés o la necesidad de aprender los contenidos que se pretenden enseñar en la lección. En esta fase de motivación se puede dar una actividad de lluvia de ideas. Asimismo, otro propósito de estas actividades es activar los esquemas de conocimiento que el alumno tiene del tema, hacer que recuerde sus conocimientos lingüísticos o que evoque sus vivencias personales.

Actividades propias de esta fase: calentamiento, contextualización, tormenta de ideas, contar historias breves, conversaciones (*excursus*).

En la fase de comprensión se propone al alumno que procese información lingüística mediante la observación de determinados fenómenos lingüísticos y la reflexión sobre reglas gramaticales y del uso de la lengua. El conocimiento que adquiera el alumno en estas actividades le permitirá realizar satisfactoriamente las actividades que encontrará en fases posteriores. Esta fase también puede consistir en que el alumno comprenda textos en los que obtendrá información sobre un tema que necesitará en actividades posteriores.

Actividades propias de esta fase: organización, explicación, reconocimiento, presentación de un texto oral o escrito, preguntas/respuestas cerradas, revisión.

Las actividades de la fase de ejercitación proponen a los alumnos que practiquen las distintas destrezas lingüísticas, o bien algunos componentes de los sistemas lingüísticos (gramática, funciones comunicativas, vocabulario, fonología...). Los ejercicios de esta fase son de producción, aunque el grado de creatividad que pueden demandar al alumno puede ser variable. En esta fase puede haber actividades que propongan al alumno que practique un elemento lingüístico concreto usando la lengua de una forma no comunicativa. En este caso, los alumnos usan la lengua sin transmitir información nueva, es decir, sin comunicar. De hecho, algunos ejercicios pueden ser incluso de repetición y mecánicos, mientras que otros pueden ser de resolución cerrada. Estos ejercicios brindan al alumno la oportunidad de usar la lengua centrando su atención en su forma y en sus reglas, con el propósito de que adquiera una habilidad que pueda poner en práctica en futuras situaciones de comunicación. Algunas actividades de aprendizaje en esta fase de ejercitación también pueden ser comunicativas si el alumno aporta información que los compañeros desconocen, aunque lo hace usando un repertorio de formas lingüísticas reducido y predeterminado.

El acceso al vocabulario en las clases de L2 no se trabaja de igual forma que en las ANL. De forma unánime, el alumnado reconoce que la traducción al español no se utiliza en clase de Francés, sino que se dan definiciones monolingües.

“Te presentan el vocabulario en francés con traducción en español bastante. En historia, en ciencias y en filosofía. En francés usamos otro método que es explicar el vocabulario que no se entiende con otras palabras” (A30).

“Te presentan nuevo vocabulario en francés con traducción en español en todas. El profesor intenta explicarlo en clase en francés, y si alguien se queda con alguna duda ya lo dice en español” (A41).

El profesorado explica que el trabajo del vocabulario se hace, tal y como indica el alumnado en formato monolingüe si se trata del profesor de L2 y con tendencia a la traducción al español si se trata del profesorado de ANL. También señalan otras formas más lúdicas de hacerlo¹⁶⁴.

“Yo lo que hago es que aprendan el léxico pero... el otro día estaba con un grupo viendo las profesiones y habíamos visto una lista de palabras, pero en vez de repetirla ellos tenían que hacer un ejercicio que saqué de un blog en el que le daban a la imagen y salía una descripción. Que me repitan listas de palabras, pues no” (P14F).

Ejemplo de ejercicios estructurales no mecánicos lo avala el testimonio de esta profesora:

“De rellenar huecos me gustan mucho pero sin decirles con qué, sino que ellos tienen que, veamos, la frase francesa tiene sujeto, verbos, complementos, pues a ver... si aquí hay un hueco, qué tiene delante, qué tiene detrás, porque al final les tienes que enseñar, antes no, pero ahora sí, pues entonces si es un sustantivo y detrás un verbo, faltará un adjetivo. No me gusta decirles “completa con adjetivos posesivos” (P37F).

Todos utilizan ejercicios estructurales mecánicos aunque no sean las actividades más significativas para el profesorado.

“Mi metodología es intentar que escriban mucho. Los exámenes siempre son de escribir. Son muy poquito de la parte de rellenar la

¹⁶⁴ *“Dependiendo de los temas que sean, sí. Normalmente lo que hacemos es, cada día, apuntar en la pizarra las palabras que aparecen y lo que significan. (...) Yo explico en francés lo que significa esa palabra. Si no llegan a la palabra, tras la explicación, ya sí se la doy. Y lo de apuntar en el cuaderno, ellos sí lo hacen en su cuaderno de vocabulario, pero van apuntando ellos. Cuando damos un tema nuevo, yo siempre les pregunto si saben el vocabulario básico. Si lo saben, se da por asimilado, y si no hacemos una batería para ver hasta dónde saben. Entonces se da el vocabulario que falte, y ese a veces sí se lo pongo en español, para ahorrar tiempo.” (P15F).*

gramática, pero como ellos están acostumbrados tú tampoco puedes romper todo. (...) Me refiero a lo de rellenar huecos y poner palabras. Todo eso no sirve para nada. Les doy un 20%, pero poco más. Lo importante es que escriban un párrafo contando lo que se les esté pidiendo. Pero ellos saben que las preguntas que yo valoro son las preguntas de desarrollo, lo que yo llamo preguntas abiertas. A ellos les gustan más las preguntas cerradas” (P17F).

Actividades propias de esta fase: lectura en voz alta, ejercicios estructurales mecánicos, reproducción de diálogos/narraciones, reconstrucción de diálogos/narraciones, ejercicios estructurales no mecánicos, preparación, identificación, juegos, preguntas y respuestas abiertas, comprobación, resumen,...

La fase de transferencia consiste en una o varias actividades que representan el punto culminante de una secuencia y por tanto, suponen el estadio final de un proceso de preparación y desarrollo. Se trata de actividades comunicativas y de respuesta abierta que demandan al alumno un importante componente de creatividad. Son actividades de aplicación de lo aprendido del tipo juego teatral, narraciones, encuestas, debates, resolución de problemas, elaboración de informes, etc.

Aunque la totalidad del alumnado reconoce hacer debates, lo cierto es que dependiendo de los centros es más frecuente en unas asignaturas que en otras. Así, en la asignatura de Francés se hace de forma puntual y en algunas DNL como Filosofía más frecuentemente. Por otro lado, la simulación de situaciones en un formato de diálogo sí es frecuente en las clases de L2 ya que normalmente están muy asociados a la preparación de los exámenes oficiales DELF¹⁶⁵.

*“Diálogos sí, todos los días, en la asignatura de francés siempre...”
(A86).*

“También debates. Nos ponen a lo mejor a la mitad de la clase a defender una idea aunque no estés de acuerdo con la idea, la tienes que defender entonces pues te tienes que desenvolver ahí” (A89).

Otras actividades propias de esta fase: actividades de transferencia, intercambio de información, juego de personajes, informe, narración, debate, composición escrita, resolución de problemas, representación, simulación.

¹⁶⁵ *“Diálogos eran pero sólo cuando teníamos, por ejemplo, exámenes orales, te ponían un tema de diálogo y tú tenías que hacer como una redacción, aprendértela y hablar con tu compañero y formabas un diálogo” (A98).*

“Debates, debates, no, pero diálogos, normal, sí; bueno nosotros trabajamos más en serio los diálogos para el DELF pero poco más” (A98).

Esta clasificación ha experimentado en los últimos años algunas modificaciones, como por ejemplo, la introducción de una última fase de autoevaluación. Por otra parte, esta forma de secuenciación de actividades ha quedado superada en el enfoque por tareas.

El enfoque del profesor en un alto porcentaje asegura una considerable variedad de actividades y un interés por nuevas formas de explotar los materiales tradicionales que se encuentran en el libro de texto. Sus prácticas denotan una actitud activa y un deseo de ir más allá de la mera elaboración de actividades y conseguir un aprendizaje verdaderamente significativo.

“Mis clases son variadas. (...) El libro de texto lo utilizo, por supuesto. (...) Lo complemento con otras actividades y, sobre todo lo utilizo de otra manera, es decir, por ejemplo, los ejercicios, los cuadernos de ejercicios, las actividades que vienen en el libro de texto, están pensadas para hacerlas de una determinada manera, ejemplo, dos columnas entonces esta columna algunos de sus elementos tienen que unirse con los de la otra columna, pero a lo mejor no es el único, yo siempre les pregunto si hay más o hay que añadir una preposición o hay que añadir tal. De la expresión libre tengo que cuando surge algún elemento que ellos preguntan de gramática o de lo que sea, yo se los explico en ese momento” (P37F).

Así, no solo es tácita la variedad de actividades que ofrece el libro de texto, sino que además algunos alumnos y profesores la constatan y no solo por el libro de texto, sino por la cantidad de actividades complementarias y de apoyo que ofrecen al margen de él.

“Son bastante variadas. Nunca hacemos lo mismo más de una semana” (A35).

“Pues yo creo que por eso nos gustaba más esa clase, porque no nos basábamos tanto en el libro, sólo para corregir...Yo creo que se preparaban más las clases en cuanto que se preparaban ellas el material y hacían cosas que salían de ellas, no que estaba fijado por un libro que, digamos estaba ya fijo y sí lo único que usábamos el libro era para corregir los ejercicios, el librito este de actividades que teníamos por curso” (A81).

En general, se puede decir que el alumnado agrupa todas las actividades que vienen en los libros como de un mismo tipo, como parte de una misma rutina, independientemente de la variedad que haya en ella. Por esta razón, el alumnado de forma espontánea da más información sobre las actividades que mayor o menor

preferencia y las que se salen de esa rutina y entre las que predominan las que se hacen con la lectora, las que se hacen en grupo o las que se hacen puntualmente a lo largo del año.

Sobre las primeras, las relacionadas con la lectora, suelen estar asociadas al trabajo oral de lengua aunque no únicamente. El acceso a otra cultura que estos representan también es reconocido por el alumnado¹⁶⁶.

“Las lectoras nos ayudan a acercarnos más a la pronunciación francesa y enseñarnos vocabulario que de otra manera no aprenderíamos, porque por medio de un libro no se aprende vocabulario más familiar o expresiones que se suelen decir en Francia o en su zona. Nos ayuda principalmente a eso, si vamos a Francia saber lo que no están diciendo y no sólo hablar en un lenguaje culto que es el que se suele aprender en los libros” (A93).

Aunque el trabajo de la lectora es muy apreciado por el profesores y alumnos en general, el tiempo de la clase que se le dedica es también vivido como un posible elemento que dificulta la consecución de los contenidos del temario. De hecho existe una minoría entre el profesorado que prefiere no hacer uso de la presencia del lector en clase por esta razón.

“Esto es un arma de doble filo, me refiero esto al tema del auxiliar de conversación y de las ayudas externas, es un arma de doble filo en el sentido de que está muy bien porque los alumnos agradecen mucho, y el profesor, agradecen mucho la presencia de esa persona, pero luego tienes que...es una hora específica trabajando con esa persona, luego ya supone una ruptura en la programación (...) y enlentece. (...) Lo que perdemos por un lado lo recuperamos por otro, sabes, entonces si a ti te interesa mucho la programación y cumplir objetivos gramaticales y de programación y tal, pues pierdes, si te interesan otros objetivos, pues ganas, ganas muchísimo” (P59C).

¹⁶⁶ *“La lectora, pues trae como fotocopias, nos prepara para los DELF, nos enseña más o menos a hablar más fluido, nos habla de Francia y todo eso” (A90).*

“La lectora traía también una ficha preparada por ella y un texto y entonces leíamos ese texto, primero lo leía ella, luego cada uno y lo teníamos que pronunciar como ella y si teníamos algún fallo o algo pues nos decía “esto se pronuncia así” (A99).

“Cuando te tocaba irte con el lector él empezaba a hablar contigo tranquilamente y te ponía situaciones en las que había que emplear el vocabulario correctamente” (A58).

El profesorado, aunque utilice la mayor parte del tiempo la L2 para comunicarse con el alumno, reserva las actividades de interacción para hacerse de forma individual o en pequeños grupos con la lectora.

“La lectora lo que hace es la parte oral. Yo hablo todo en francés, pero los ejercicios de interacción los hace la lectora. (...) Los va sacando de 5 en 5” (P22F).

Dentro de las actividades orales cabe destacar los juegos de rol. Estos están presentes tanto en los libros de texto como en la preparación a los exámenes oficiales DELF¹⁶⁷.

“Para las preparaciones del DELF, cada viernes nos llevaban a una sala y a lo mejor te daban un papelito, te ponías en esa situación y se intercambiaban los papeles” (A28).

Aunque no exclusivamente, el aspecto lúdico también es frecuentemente asociado a la lectora aunque el propio alumnado reconoce que a medida que los cursos son más avanzados, este está menos presente¹⁶⁸.

“Hombre, alguna clase en francés ponían algún juego que otro para intentar aprendernos el vocabulario y gramática pero nada más” (A95).

“De vez en cuando, sobre todo cuando venían las lectoras hacíamos algo más entretenido, poesías, también leíamos a veces” (A72).

El profesor cede mayoritariamente las actividades lúdicas al lector y centra su tarea principal en equilibrar las destrezas del alumno.

“Depende de los cursos. Los primeros llegan con muy buen acento, pero no saben escribir, tienen muchos fallos. Entonces yo me dedico a atender eso, a afianzar mucho las conjugaciones y la gramática. (...) Juegos, con la lectora” (P22F).

¹⁶⁷ *“Juegos de roles diferentes para la preparación del DELF” (A52).*

“En secundaria antes teníamos una práctica con el lector, una situación en la que hablar con él 5 minutos” (A27).

¹⁶⁸ *“Juegos no, más en la ESO. Pero en francés...poco” (A87).*

“Cuando venía la lectora, juegos” (A96).

“Juegos con las lectoras que venían, canciones” (A98).

“Lo que recuerdo es que no era tan lúdico como en el colegio, pero en determinadas ocasiones sí. (...) Juegos, cuando ya estamos a finales de curso” (A58).

Sin embargo, aunque puntualmente, también se programan actividades lúdicas¹⁶⁹ dirigidas por el profesor que en los grupos inferiores se considera un recurso clave para disminuir el filtro afectivo.

“A veces sí he hecho el juego típico este de “¿Quién es el asesino?” o descubrir el personaje histórico. (...) En 1º de la ESO más frecuentemente, y en bachillerato ya no hago tantos” (P14F).

El lector también colabora con otras tareas además de las descritas como sugerencias de actividades o apoyo a la labor docente de diverso tipo.

“Trabaja la conversación y aporta la parte de civilización de la lengua. (...) Ella prepara los materiales, hace exposiciones y otras veces divide la clase en dos para trabajar la expresión oral. Yo preparo los materiales, dividimos la clase en grupos y hacen conversación y oral. Ella me ayuda mucho a preparar el material y me da bastantes ideas” (P27F).

“En bachillerato me ayuda mucho a corregir, porque hay redacciones semanales en las que ella define el estilo y yo las cuestiones gramaticales. Corregimos las dos lo mismo, pero ella se encarga de una cosa y yo de otra” (P29F).

De hecho, el alumno reconoce que hay un gran cambio en este sentido en el paso de la primaria a la secundaria.

“Aquí seguíamos el libro, leíamos, nos daban apuntes. (...) Fotocopias y eso, me gustaba más el colegio” (A71).

¹⁶⁹ *“Los juegos, por ejemplo, a nivel de léxico se hacen juegos para aprender el vocabulario, lo usamos normalmente, eh, tipo tabú y eso, ese tipo de juegos para vocabulario, ya depende del tipo de actividad que tengamos programada; hacemos canciones, vemos películas, lo que pasa que tampoco es diario. (...) Se intenta durante el trimestre alguna película, algunos juegos, por ejemplo ya hemos hecho juegos de léxico” (P59C).*

“Yo en clase hago el payaso, pero no hago juegos. Yo juego sin proponer juegos. Actúo e interactúo mucho y ellos se divierten y están atentos a todas las cosas estas, y participan mucho porque ven que todo es un gran teatro y ellos disfrutaban mucho con ese pitorreo. A veces me pasa mucho con esto del juego, que a veces los veo obligados a jugar. A jugar se juega si estás por el juego. (...) En mi opinión se traduce en que hay más receptividad, hay más capacidad de juego, hay juegos, aunque no se llaman como tal. Sale una palabra y la canto, jugamos con los apellidos... y todo eso genera que la entonación se marque mejor, que la pronunciación vaya fluyendo más, que pierdan el miedo a jugar y hacer el tonto. Son destrezas que no están escritas en ninguna parte, pero que se requieren necesariamente. A mí eso me produce buenos resultados, ese juego entre comillas. (...) Es que no tenemos mucho tiempo. Sigo el libro y me salgo poco” (P17F).

“En francés pasábamos a mucha gramática, ni juegucillos, ni fichas, ni nada, era afianzar conocimientos que se suponía que ya teníamos de antes y prepararnos para la DELF. (...) El libro estaba bien pero los profesores daban muchos apuntes. (...) De vez en cuando, sobre todo cuando venían las lectoras hacíamos algo más entretenido, poesías también leíamos a veces” (A72).

Entre las actividades que consideran más efectivas y útiles para aprender la L2 destacan las que implican el trabajo oral¹⁷⁰.

“Lo más importante es el oral. Las actividades trabajan una parte del idioma, pero si no trabajas la parte oral no puedes aprender francés. Es que es todo” (A51).

Es importante considerar el aspecto práctico de las actividades propuestas. Cuando el alumnado se refiere a lo oral como actividad más efectiva, está indicando el aspecto práctico de aplicación de lo aprendido que tiene.

“Lo que más útil veo es que nos pongan...que nos hagan exámenes orales, ponernos en alguna situación que hablemos con ellos que, luego mucha gramática en francés y luego no sabes hablarlo” (A75).

“Lo mejor sobre todo creo por las posibilidades que te ofrecen de rematar lo que ya has ido aprendiendo todos estos años son unos intercambios a Francia y parece que esos diez días no son nada pero aprendes un montón y eso también te ayuda a conocer la cultura y a tener más conocimiento” (A81).

Entre las actividades y recursos que además de efectivos hacen más fácil el aprendizaje destacan las TIC y las relacionadas con aspectos lúdicos y orales.

“Lo mejor, usar los ordenadores, las películas, juegos... porque se hace más ameno” (A92).

¹⁷⁰ *“Yo creo que como más se aprende es escuchando a una persona hablar en francés, y también en los intercambios porque tienes que hablar todo el rato en francés” (A49).*

“Veo útil, sobre todo, que tienes que hablar mucho francés. No es lo mismo saber escribir un texto en francés que saber hablarlo y manejarte en la lengua” (A36).

“Lo mejor es cuando estamos con el lector, sobre todo cuando nos vamos 2 ó 3 a hablar con él. Se coge muchísimo oído hablando con ellos y escuchándolos. También se aprende mucho cuando surgen debates, porque tienes que expresar lo que piensas en francés” (A50).

“Las más efectivas son las que requieren participación, que el profesor nos pregunte. O las actividades en grupo, que podemos comentarlas con los compañeros. Las que son orales me parecen muy efectivas. Las de escribir, como no lo compartes y es algo individual es otra forma de evaluarte pero es más pesado, pero también saber escribir en francés es muy importante. Tampoco es que diga “esta actividad no”, sino que las actividades orales las veo más efectivas” (A29).

El trabajo en grupo no es muy frecuente aunque sí puntual y mayoritariamente por parejas al menos durante las clases porque a nivel de trabajo con lectores sí es más frecuente que se organicen sesiones de trabajo oral en grupos de cinco¹⁷¹.

“Los trabajos en grupo los hago a ciertos niveles con el tema de las exposiciones orales. Ellos tienen que preparar exposiciones orales por parejas en los niveles más bajos. O actividades para hacer durante la clase, pero así para casa lo que he hecho ha sido prepararse una exposición oral. En clase sí hay actividades de pequeño grupo, de gran grupo no suelo hacer” (P14F).

El profesorado ve en las TIC una fuente de autoaprendizaje importante aunque sea minoritario el número de ellos que lo refieren de forma explícita. También se considera un recurso clave para la atención personalizada.

“Cuando hacemos actividades por Internet, a ellos les gusta mucho y cada vez piden más. El autoaprendizaje cada vez funciona mejor. Es encaminarlos, y cuanto más aprenden más pueden aprender y mejor funcionan por sí mismos” (P15F).

“Y luego, en la medida en que el uso de las TIC favorece una atención personalizada... también me parece que (...) pueden ser buenas” (P3F).

¹⁷¹ *“Con la lectora, depende. El primer año lo que hacía con ella era preparar una especie de proyecto por el que los alumnos de 1º de bachillerato iban estudiando distintos campos semánticos y luego preparaban actividades como si estuviera en Francia. Al final lo que no se hizo era grabarlo, porque teóricamente se iba a grabar. El año siguiente hemos estado trabajando con prácticas dentro de grupos de 4 ó 5 niños que se iban yendo con ella. El año pasado hicimos una cosa que me gustó mucho. Tenemos una radio en el instituto que montamos el año pasado, y yo les propuse que hiciéramos una emisión que tenían que preparar los chavales, y lo estuvieron preparando con la lectora. Hicimos 8 ó 9 grupos y cada uno iba preparando un tema, y luego lo exponían en la radio. A mí me gusta porque es lo único que te puede llevar a hacer realidad algo que es ficción. (...) Este año por una parte haremos grupitos que vayan yendo con ella para tener prácticas orales y de civilización, y luego yo quiero seguir haciendo lo de la radio. Me funciona muy bien y los motiva mucho” (P17F).*

No solo las TIC se encuentran entre los recursos que fomentan el aprender a aprender. El uso de otras fuentes de forma autónoma forma parte de las estrategias que el profesorado transmite al alumno para este fin.

“Ellos muchas veces me dicen que no les enseñó nada, pero yo entiendo que mi trabajo consiste en orientar su aprendizaje. Yo no les doy directamente la traducción de la palabra, sino que ellos tienen que buscarla en el diccionario, y ahí es cuando aprenden ellos antónimos, sinónimos, familias de palabras y un montón de cosas” (P17F).

Dentro de los recursos disponibles en la sección hay preferencias según el alumnado. Algunos destacan la utilidad de los vídeos como materiales auténticos para compensar la adaptación de la lengua que se hace al entorno educativo o un mayor acercamiento al nivel de lengua nativo.

“Yo creo que todo debe ser útil, pero yo creo que sobre todo el tema de la escucha, de ver películas. Algún profesor que es español, habla quizás menos fluido o con más acento, y cuando ves películas de gente que habla en francés te habitúas a escuchar cómo son ellos de verdad. A la hora de ir allí eso ayuda mucho” (A31).

La oferta de oportunidades donde los alumnos entran en contacto con nativos o con situaciones donde se haga un uso real de la L2 es una de las claves de un programa de ASL exitoso. Aunque mejorable en la frecuencia existente en las secciones bilingües estudiadas, es significativa¹⁷².

“El año pasado vinieron personas de otros países y charlábamos con ellos en francés. Se aprendía mucho sobre otras culturas, y está muy bien poder aprender eso y comunicarte con otras personas en otro idioma. Se reparte más el tiempo entre el contenido de la propia asignatura y el temario que nosotros tenemos que conocer” (A38).

“El intercambio fue positivo. Lo primero que te estás viendo con una gente que no conoces y sobre todo que no saben español, los padres no saben español, y tienes que hablarles en francés” (A79).

¹⁷² *“Recuerdo que en 3º de la ESO hacíamos actividades sobre la francofonía y vino gente de Senegal incluso. Luego, en 4º de la ESO, hicimos un viaje también” (A42).*

“Algunos años se hacen intercambios, otros años nos llevan al teatro, a ver obras en francés, y cosas así” (A89).

“A mí lo que más me gusta, pues por ejemplo cuando se hizo el intercambio. Esa actividad, aunque yo no fui pero cuando vinieron aquí, eso sí estuvo bien” (A90).

El profesorado considera que efectivamente una de las actividades clave es ofrecer al alumnado la posibilidad de hablar francés con nativos.

“Yo pienso que el hecho de hablar el francés con franceses es bastante favorable.” (P3F).

Además de estas, el profesorado añade otras que aunque no impliquen necesariamente a nativos¹⁷³, acercan el uso del francés a situaciones reales:

“Tenemos una radio en el instituto que montamos el año pasado, y yo les propuse que hiciéramos una emisión que tenían que preparar los chavales, y lo estuvieron preparando con la lectora. Hicimos 8 ó 9 grupos y cada uno iba preparando un tema, y luego lo exponían en la radio. A mí me gusta porque es lo único que te puede llevar a hacer realidad algo que es ficción” (P17F).

“La actividad estrella de aquí es el intercambio, y también se hace una actividad para que vean que no están solos. (...) En 1º Los llevamos a otra escuela. En 2º hacemos intercambio con un instituto de Sevilla, el Triana, que antes nada más que era en francés y ahora es también en inglés, ellos son plurilingües. En 3º buscábamos bilingües, para que los niños hablaran con otros niños; y en 4º hacemos el intercambio” (P29F).

Y entre las más populares y consideradas como actividades estrella que compendia lo motivacional y lo efectivo destaca sobre todo el intercambio de forma unánime pues es valorada como una verdadera situación real donde tienen que poner en práctica todas sus destrezas y de la que reciben una gran riqueza lingüística y cultural.

¹⁷³ *“El tema de mapas de la francofonía a mí me gusta mucho, y como los tenemos por ahí pues los uso de vez en cuando. Ellos tienen que enterarse de que esto en lo que estamos es muy gordo. Luego también leemos. Pero no lectura graduada, yo quiero libros de verdad. Libros franceses, de Francia, leídos por franceses. (...) Tenemos una biblioteca bilingüe que está creando un sistema que está montado, aunque todavía no está vivo, que pretende crearle al alumno un catálogo de lecturas reales y les propone ir al ordenador y con un software van viendo en una librería virtual (como el iPad) todos los libros que les propones. Ellos ven la carátula, la pinchan y despliegan la ficha del libro, donde se habla sobre la sinopsis, autor, páginas y demás. Puedes manipular esas fichas organizándolas por cursos, con lo cual al final tú generas un catálogo de lecturas en francés, inglés y castellano. Ahora mismo hay un catálogo a medias de francés. Entonces con eso tienes dos alternativas: que ese documento está impreso o que esté digitalizado y te lo puedas llevar con el lápiz digital o con el e-book. El proyecto es que en vez de decirle al niño que se lea ese libro y punto, se le genera un catálogo lo más amplio posible dentro de que sea lectura francesa leída por franceses. Cuando han elegido me dicen qué libro quieren y se le facilita” (P17F).*

“Yo creo que la actividad en la que más hemos aprendido francés ha sido en el intercambio a Francia” (A87).

“Yo creo que sobre todo, sobre todo, los intercambios. El intercambio es algo que...no sólo es un viaje con tus amigos, sin padres, lo típico, sino también hay una convivencia con otras personas, en otra casa, otras costumbres, porque es verdad cada uno tiene sus costumbres en su casa, entonces son otras costumbres de otro país, tienes que necesitar un idioma para expresarte porque muchas veces nosotros teníamos tiempo libre y era “búscate la vida”, entonces tú tenías que sacar lo que tienes tú para que te entendieran, entonces yo sí eso lo recuerdo sobre todo como mucha práctica” (A83).

Además del intercambio, hay otras actividades muy apreciadas por el alumnado a nivel motivacional. Cabe destacar que todas tienen en común el contacto con el uso real de la L2 ya sea porque están relacionadas con el lector o por nativos y el factor lúdico¹⁷⁴.

“Me gustaban mucho los juegos, porque aprendes curiosidades diferentes. Y las excursiones y los intercambios, o los cuentacuentos en francés” (A33).

“Las mejores actividades las que nos hacen aprender cosas de la cultura, como los intercambios o las personas que vinieron de Senegal” (A53).

Dentro de este tipo de actividades destacan las extraescolares, todas con un alto componente motivacional.

“En la semana bilingüe que se hacen actividades, juegos, (...) una yincana, luego también hacen canciones y cosas de esas, (...) trajimos comida inglesa, francesa y comimos aquí” (A88).

“Como actividades además del intercambio hacemos la visita a la mezquita de Córdoba. Las actividades te las preparan en francés, todo el viaje en francés, al arte todo te lo comentan en francés. También fuimos a la judería, te van contando las luchas de los judíos los cristianos, nos dieron un cuadernillo para después entregarlo... (...)”

¹⁷⁴ *“Las que más me gustan: ver una película en francés” (A75).*

“Aparte del intercambio, a mí personalmente me gusta mucho la hora que estamos con el lector y nos hace una presentación sobre algún tema que le guste o que tenga preparado y nos hace preguntas para que debatamos sobre lo que hemos estado viendo, esa actividad me gusta mucho” (A93).

También hicimos un teatro para la entrega del diploma DELF B1, un musical de Romeo y Julieta en francés” (A87).

“Aparte de las clases tenemos hecha actividades como, que nos llevaron a Cazorra a un campito a hablar francés, luego también aquí nos llevaron de intercambio. También hemos estado conociendo Córdoba con visitas en francés” (A91).

Los aspectos culturales, aunque reconocidos, no gozan de un papel preponderante entre las apreciaciones sobre los temas de trabajo del alumnado de las secciones. El alumnado comenta muy tímidamente aspectos relacionados con la cultura francesa en contraposición al trabajo de aspectos meramente lingüísticos. Suelen referirse a ellos haciendo alusión a los contenidos culturales que los libros de texto seleccionan, a la celebración de fiestas francófonas y al contacto con nativos.

“Vemos la cultura francesa, en el libro de texto vienen fiestas francesas, inventos franceses, noticias francesas... Francia” (A85).

El profesorado utiliza material de trabajo sobre temas cercanos al alumnado lo que además de atraer su atención consigue motivarlos a usar la L2¹⁷⁵.

“Me parece muy bien que para trabajar producción escrita se usen textos sobre temas que se adecuan a lo que son los intereses de nuestra edad, porque así se supone que es más ameno. Hace seis años a veces nos ponían textos políticos y ahora suelen poner cosas sobre la adolescencia, la juventud o viajes” (A32).

En general los temas son cercanos al alumno y de interés general. Aunque dentro de esta amplitud caben una gran variedad de temáticas, no siempre hay una intencionalidad por parte del profesorado en incluirlas de forma expresa.

¹⁷⁵ *“En la unidad nos contaban así cómo se hacía en Francia y todo eso, Halloween y cosas de esas. (...) Cosas del libro de texto pero también cosas de fuera, por ejemplo, aquí como vienen lectores, pues nos cuentan cosas y hacemos actividades. (...) Usan fotocopias de otros libros” (A88).*

“Las mejores actividades eran los intercambios. Porque llevas muchos años preparándote, y cuando te ves en una familia y tienes que hablar en francés ya te metes en el mundo francés” (A46).

“Participar en el intercambio me gustó, porque los profesores nos hicieron buscar información sobre el pueblo al que íbamos. Cuando llegamos allí pudimos aprender cómo eran las costumbres y tradiciones” (A48).

“Como vienen lectoras pues salimos y nos ponemos a hablar con ellas, o hacemos juegos para conocer las cosas a las que se suele jugar allí, o a hacer frases y conocer autores... Era diferente” (A47).

“No me planteo temas transversales. Evidentemente salen, porque si estás hablando de la actualidad o de la realidad, cómo no vas a hablar de esos temas. Pero no pienso “voy a hacer educación para la paz”, que hace mucho que no lo hago. (...) Sobre temas de civilización francesa menos. (...) Normalmente a los mayores les pongo vídeos por gusto sobre temas de interés general” (P3F).

Cuando el alumno se siente competente en una lengua extranjera y cuando el profesor le hace saber sus logros hay un potente factor motivacional que repercute en la actitud de este hacia la L2.

“Lo mejor, (...) siempre volvemos a eso del oral, al expresarte, pero, no sé, luego...redacciones en francés, casi nunca gusta hacer redacciones de dos páginas, pero si haces algo medio interesante y lo haces en francés, no sé, siempre te gusta que te diga la profesora “lo has hecho bien”... no sé... el hablar, verte que lo haces bien, verte que la gente te entiende, que lo haces bien y por otro lado (...) escribir correctamente” (A82).

El profesorado también es determinante en la percepción del alumnado de la asignatura y están estrechamente relacionados con el nivel motivacional de estos.

“Pues nos manda ejercicios, nos manda el vocabulario que nos tenemos que estudiar, nos trae muchos, se preocupa mucho por nosotros, nos trae muchos textos para que trabajemos y siempre está intentando tirar más de nosotros, que si nosotros hay días que no queremos hacer nada, ella siempre quiere intentar tirar de nosotros y eso de que te anime, que te intente motivar, que traiga un trabajo diferente para hacer cada día pues te entran ganas de trabajar. Por ejemplo, otros años pasaban, decían “no quieres trabajar pues yo tampoco trabajo” y no nos traían cosas nuevas, siempre era lo mismo y llegaba un momento que es que la monotonía te aburre” (A98).

En general se puede establecer que el profesorado de Francés de las secciones estudiadas es muy activo y que cuida la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de la L2¹⁷⁶.

¹⁷⁶ *“Ahora son más dinámicas, pero también depende del profesor y de su experiencia con secciones bilingües” (A32).*

“Depende de los profesores que nos toquen. Este año es todo libro de texto, pero con otras profesoras que hemos tenido no ha sido tanto así” (A47).

“En todas las ocasiones que surgen que aprovechen todo, lo que surge en la clase, no solamente en la clase que yo he preparado, sino lo que surge, y hay veces que preparas una clase y no puedes dar esa clase, que los alumnos no están para dar esa clase, entonces tienen que tener otro montón de recursos, juegos, actividades y tal, para seguir trabajando y que estén motivados para la clase siguiente” (P37F).

Existe un sector del alumnado que reconoce que le gusta trabajar intensamente, a un alto nivel y son muy sensibles al profesorado que no les propone ni la suficiente cantidad de trabajo, ni la suficiente variedad, ni la suficiente demanda cognitiva¹⁷⁷.

“El año pasado de hablar hicimos poco, la profesora que tuvimos tampoco trabajamos mucho el francés, yo el año pasado, lo reconozco, no aprendí nada, yo creo que perdí francés. (...) Sólo dimos....bueno, gramática pero lo que habíamos dado otros años, los mismos tiempos verbales y eso y que tampoco...pasaba un poco también de nosotros. No había algo más entretenido y hacía lo que quería, no me gustó, la

“Los profesores que más me han gustado nos explicaban muy bien, nos daban la base de todo el francés, hacían muchas actividades, se corregía y se comentaba todo, te daban truquitos...” (A45).

“Tuvimos suerte porque nuestra primera profesora de francés fue la mejor que he tenido y fue con la que más he aprendido. (...) Era estricta pero a la vez te daba seguridad, te hacía trabajar y era amigable, aunque si tenías mal te lo decía y (...) problema, en cambio ahora (...) no son tan buenos dando francés” (A85).

“No sé, eran dinámicas, entre que las profesoras nos caían bien, eran más simpáticas que el resto, se dedicaban a machacar en clase gramática y gramática, por ejemplo, o vocabulario todo a piñón, pues...eran mucho más entretenidas. Hacíamos juegos cuando tocaba jugar, corregíamos ejercicios cuando tocaba corregir... (...) Pues yo creo que por eso nos gustaba más esa clase, porque no nos basábamos tanto en el libro, sólo para corregir....Yo creo que se preparaban más las clases en cuanto que se preparaban ellas el material y hacían cosas que salían de ellas, no que estaba fijado por un libro que, digamos estaba ya fijo y sí lo único que usábamos el libro era para corregir los ejercicios, el librito este de actividades que teníamos por curso” (A81).

“Los dos primeros cursos de la ESO fueron como...como muy estrictos, era el libro de texto pues hacía tus actividades y ya está; las dinámicas que teníamos era con la lectora de francés. Y luego, en tercero y cuarto de Eso, que cambiamos de profesora, en tercero de ESO creo que fue, en tercero hacíamos más juegos y más cosas, pero, claro que éramos grandes, tampoco nos iban a poner a jugar todo el tiempo. Y con los lectores es cuando más...” (A97).

¹⁷⁷ *“Lo que es poner un número y una nota, a veces lo regalan solamente por el expediente del alumno, en todas las asignaturas en general. Y a veces son injustos o son drásticos. Y en cuanto a la valoración que te hacen oral diciéndote lo que tienes que mejorar, creo que son demasiado generosos, que se callan más de lo que deberían. (...) Dice que penaliza, pero no lo hace. Sí que valora la participación en francés” (A32).*

verdad. (...) Las clases que más me gustaban eran más, más amenas, no parábamos, siempre tenían alguna cosa para trabajar, hablábamos mucho, vamos, nos teníamos que esforzar porque era para sacarnos la asignatura y nos exigían bastante entonces eso te motiva más” (A98).

Muchos de los contenidos en lenguas extranjeras son cíclicos y se trabajan periódicamente año tras año. Esta repetición no es gratuita sino que pretende afianzar el aprendizaje y seguir construyendo matices. Cuando se cae en el error de hacer una repetición inapropiada, el resultado es poco fructífero especialmente para el alumnado más aventajado.

“Hay muchos años que te repiten siempre lo mismo. Refuerzan los conocimientos, pero hay muchas veces que empezamos por lo básico y ya nos aburre. Habrá gente que siga fallando, pero hay gente que ya lo tenemos muy asumido y nos aburre” (A29).

El tema de la evaluación queda bastante claro. Todas las secciones establecen un porcentaje igual para la evaluación de cada una de las destrezas. Luego hay algunas que reservan una cantidad de este porcentaje para funciones tales como los cuadernos o el comportamiento.

“Me evalúan por las cuatro destrezas y por el trabajo diario. 20% cada una, y 20% el trabajo. Yo creo que todos los años han evaluado cada cosa por separado” (A27).

El profesorado en general valora de forma equitativa las destrezas y guarda un porcentaje igual para el trabajo en clase y la actitud¹⁷⁸.

“Sobre la evaluación el departamento tiene los mismos criterios para la sección bilingüe dentro y fuera. Tenemos unos porcentajes que es 20% para la comprensión oral, 20% para la expresión oral, 20% para la comprensión escrita y 20% para la producción escrita, y 20% para la realización de tareas y actitud. Normalmente yo lo que hago es que contabilizo el cuaderno y la realización de las tareas en casa y en clase. Luego en clase problemas de actitud no hay” (P3F).

En lo que respecta a la coordinación entre el profesorado de L2 y ANL en la que el de L2 ayuda en su clase al de ANL mediante el avance y explicación de estructuras y

¹⁷⁸ *“Sí. Bueno, nosotros una cosa que hacemos diferente es que el DELF tiene 25% en los cuatro apartados, pero tenemos un apartado que es “Reflexión de la lengua” para que miren los errores, estudien vocabulario, gramática... Pero luego intentamos que todo tenga el mismo peso, que sea lo más equilibrado. Cada año se va ajustado y no siempre se lleva todo por igual. A veces el departamento tiende a decir que como la expresión escrita es más fácil, se valora un poco menos y se le da más caña” (P27F).*

vocabulario o el propio desarrollo de destrezas para que puedan seguir las clases, una mayoría del profesorado no la practica. Sin embargo es cierto por un lado que en todos los casos, los profesores de L2 entrevistados expresan vehementemente su disponibilidad para ello y por otro los profesores de ANL admiten servirse del lector para suplir sus carencias.

“Yo diría que con los mayores no veo textos específicamente filosóficos, pero sí vemos textos que se dan en Filosofía. Las lecturas de Filosofía intentamos compaginarlas con lecturas nuestras. Y con ciencias del mundo contemporáneo, ahí voy a parar, porque el año pasado no había más que Filosofía. A veces intercambiamos algún texto” (P3F).

“Sí colaboro con las DNLs. Yo he estado trabajando en 1º de ESO, que tienen ciencias, léxico científico en clase. Si veo alguna deficiencia en falta de conocimiento literario o histórico me paro y doy la explicación, traigo algún documento o algún pequeño vídeo para que ellos se metan más en situación” (P14F).

- Las clases de L2 están muy determinadas por la preparación de las pruebas DELF y en el caso de 2º de bachillerato por la selectividad.
- Además hay una actividad intensa en torno al libro de texto que actúa como estructura de base sobre la que se organiza todo un entramado de actividades complementarias varias cuyo soporte es mayoritariamente a través de fotocopias y en menor medida a través de las TIC.
- Hay una importante atención a la forma a través de numerosas actividades de gramática.
- Las actividades de tipo estructural tienen una fuerte presencia en determinados momentos de la formación del alumnado, sin embargo no son el centro de atención pues las buenas competencias lingüísticas de estos dan cabida a otro tipo de actividades más creativas y variadas como debates, juegos de rol,...
- La función de los lectores en las clases de francés está mayoritariamente asociada a actividades lúdicas así como a las de producción oral y en gran medida a la práctica en grupos pequeños y a la preparación de los diferentes niveles DELF. Sin embargo podría gestionarse mejor su actuación porque algunos alumnos plantean una infrautilización de este recurso y algunos profesores lo consideran un factor de amenaza para la consecución de los objetivos de su asignatura.
- Las actividades consideradas por el alumnado como más efectivas para aprender la L2 son las de producción oral y las que facilitan su aprendizaje las que implican TIC y aspectos lúdicos que no son muy abundantes al igual que el trabajo cooperativo.
- En general el profesorado no trabaja de forma explícita el desarrollo de la competencia de aprender a aprender. Sólo algunos apuntan el valor de las TIC a este respecto y las complementan con indicaciones expresas.
- La oferta de actividades en la que usen la lengua con nativos o en situaciones

reales se concentra mayoritariamente en las actividades de clase y los lectores. Además de esto todos los centros proponen intercambios en al menos una ocasión durante la etapa secundaria y en ocasiones también otros proyectos de forma muy puntual.

- A pesar de que las actividades consideradas como más efectivas y motivadoras están relacionadas con situaciones reales orales y lúdicas, estas son escasas.
- Los aspectos culturales están presentes generalmente en relación al libro de texto y a la lectora. El intercambio es clave en el aprendizaje de la cultura de la L2. En todos los centros se prioriza ampliamente el trabajo lingüístico sobre el cultural.
- Los temas seleccionados son cercanos al alumno.
- La actitud del profesorado tiene una gran repercusión en la motivación y la satisfacción del alumnado. El alumnado de las secciones bilingües valora la actitud comprometida y activa del profesorado implicado y lo denuncia cuando no es así. Del mismo modo, cuando la metodología no es la adecuada, el alumnado también lo señala especialmente cuando el trabajo se convierte en rutinario o se aplica mal la metodología AICLE haciendo meras repeticiones del discurso español en francés.
- La evaluación es muy similar en todos los centros y gira en torno a las destrezas y a la actitud o el trabajo.
- La coordinación entre el profesorado no está sistematizada y el lector supe a veces algunos aspectos de su función a pesar de que el profesorado de L2 tiene una buena disposición general hacia esto.

8.2.3.3. Las clases de ANL

Hay una serie de actividades que necesariamente deben formar parte de AICLE. Las más productivas son las que el alumnado tiene que dominar los contenidos, elaborarlos e interpretarlos críticamente. A diferencia de las clases tradicionales, en AICLE no es suficiente con devolver información y conocimiento al igual que tampoco lo es comprender y memorizarla. Cuando se habla de dominar los contenidos implica pasar del conocimiento a la habilidad para lo cual es necesario preparar actividades que conlleven reflexión y razonamiento y así desarrollar las habilidades cognitivas que Vigotsky definió como superiores (1962).

Por lo tanto, es importante tener un variado repertorio de actividades y estrategias para apoyar la conceptualización de contenidos y su aplicación. Dos aspectos son fundamentales a este respecto: el uso de lenguaje no verbal y no centrarse en el libro de texto.

Las tareas más productivas son exposiciones orales, experimentos, reconstruir secuencias temporales o lógicas, reformulación de contenidos, reconstrucción de

textos, aprendizaje deductivo con apoyo de imágenes, búsqueda autónoma en internet... (Ricci, 2007).

Muchos de los profesores entrevistados señalan que el cambio de la enseñanza tradicional a AICLE ofrece resultados sorprendentes en las habilidades y una mejora en el clima de clase y la comunicación. Sin embargo reconocen sentirse un poco incómodos fuera de la comodidad y la rutina del modelo tradicional.

The methodological innovation and the creation of new practices in the classroom is the real added value of CLIL which cannot be content with a simple trasnposition in L2 of what has been done in L1 but requires activities of revisión and creativity, increasing the teacher's before and after the lesson and that of the students during and after the lesson, the exact opposite of what the school had traditionally accustomed us to do (Ricci, 2007:134).

El profesorado de ANL debe contar con un buen nivel de competencia en la L2 y en metodología AICLE. En ocasiones no está bien formado y el alumno no puede evitar sentir insatisfacción, máxime cuando el perfil del entrevistado es el de un alumnado muy interesado en su formación.

“Cuando estaba en cuarto de ESO dimos Sociales en francés, y cuando estaba X servían para algo. Pero cuando estaba el otro profesor no servían para nada. Si te da clases una persona y tú hablas mejor que el profesor, tampoco tiene mucho sentido. Nosotros teníamos ya el oído hecho de todos los años a un francés bastante bueno, y ese hombre hablaba mal. Y las actividades que hacíamos tampoco eran grandes cosas” (A27).

“Yo creo que sí que hay profesores que te invitan a aprender el francés. Está muy relacionado con el dominio de la lengua. (...) La metodología también importa, pero está claro que con actividades más amenas es más fácil aprender” (A29).

En general el alumno detecta que el nivel de competencia lingüística del profesor de ANL es más bajo en la mayoría de los casos que el del profesor de L2. Algunos lo asocian con el hecho de que esa es la razón por la que no corrigen los errores que el alumno comete durante su expresión.

“La verdad es que los profesores de las otras asignaturas no tienen tanto nivel como el profesor de francés, así que no detectan tanto los errores como el de Francés. Si es un error muy gordo sí lo corrigen” (A41).

Aunque no se puede decir que sea general, lamentablemente casi todo el alumnado ha tenido alguna experiencia con profesorado que no tenía la suficiente formación como para impartir la materia en francés y se limitaba a hacer un uso muy restringido de la L2.

“Si el profesor podía dar la clase en francés, había partes que las daba en francés. Por ejemplo, tuvimos un profesor de Tecnología que no sabía francés, entonces lo que nos daba era vocabulario o fichas, pero la clase la daba en español” (A43).

En las secciones bilingües que participan en este estudio se encuentran muchos ejemplos de buenas prácticas AICLE.

“En la clase vamos a trabajar todo el rato las explicaciones en francés, aunque es verdad que yo les pregunto en francés y ellos me responden en español. Pero yo no lo considero como un fallo, sino que es algo bueno, porque me han entendido y saben lo que les quiero preguntar. El siguiente paso es que produzcan, que eso ya es más difícil. La comprensión escrita la llevan más o menos bien, pero la producción escrita va más flojita. (...) En resumen: intento que la clase sea en francés, les hablo yo, intento hacerles comprensible lo que estamos trabajando, vemos vocabulario, les pregunto constantemente, vamos parte por parte y yo voy corroborando que van entendiendo, intento que nadie se quede con dudas de los documentos que hemos trabajado, hacemos actividades y se ayudan entre ellos (...)” (P28A).

Sobre la metodología AICLE no siempre se implementa correctamente. Algunos alumnos dejan constancia de ello mediante una baja motivación hacia las ANL o ansiedad.

“Sí es verdad que te dan la asignatura en francés de una forma más aburrida, porque si hay una asignatura pesada, y encima hablar en francés, que el profesor puede saber mucho de francés pero su asignatura es en español y él tiene que hacer también un esfuerzo. Tú intentas comprender, ver qué te quiere decir y ya te cansas de seguirlo” (A29).

“En Sociales, una vez vino el profesor y se puso a hablarnos en francés. Yo me sentí mal porque había dado muy poco francés y no entendía nada, así que me agobié un poco. Luego ya me fui acostumbrando” (A44).

Otros consideran necesario el uso de la L1 para asegurar la comprensión del contenido.

“Las clases entonces las daba en francés, pero los detalles hay que decirlos siempre hay que decirlos en español porque las cosas importantes por si se pierde algo...” (A70).

Sin embargo cuando la metodología AICLE se implementa mejor, la actitud del alumnado cambia.

“Pues la de Sociales, Historia eran bastante entretenidas, la verdad, porque aprendes mucho vocabulario; al final del tema de Sociales había algunas palabras que no sabía cómo decirlas en español porque me había aprendido el vocabulario técnico directamente en francés y ya no se sabía y sí, en esas clases, en dos cursos era todo...por diapositivas que traía el profesor, muy bien preparado todo, creo que era en primero y en tercero; y si veíamos muchos vídeos sobre todo el tercer trimestre de tercero, me acuerdo que preparamos nosotros mismos el tema, los temas, y lo expusimos a los compañeros, eran cuatro días de exposición o algo así, y estaba entretenido. Después tuvimos una profesora que era así...menos cosilla y, bueno...daba un poquillo más aburridas las clases pero porque la gente se lo tomaba a cachondeo, la verdad” (A81).

“La metodología también importa, pero está claro que con actividades más amenas es más fácil aprender. La metodología puede ser más o menos parecida a la que tú utilices en tu asignatura normalmente, entonces la puedes aplicar también a la asignatura en francés” (A29).

El trabajo de las cuatro destrezas en las ANL se lleva a cabo aunque dependiendo del tipo de actividad propuesta a veces es más frecuente el trabajo de una sobre otra. En general predominan las destrezas de comprensión y es más difícil de trabajar las de producción¹⁷⁹.

“Creo que más leer y escuchar, y un poco menos escribir y hablar. La dificultad, sobre todo pensando en el curso pasado, es que hubiera interacción entre ellos en francés. A lo mejor se ha hecho algún debate, pero con las actividades cuando le toca a uno la expresión oral, los

¹⁷⁹ *“Por una parte creo que van a incorporar el vocabulario científico propio de la materia por primera vez, tanto oral como escrito. Reconocerán el nombre de los instrumentos, de las magnitudes físicas y usarán ese vocabulario para mejorar el francés que ellos ya conocen. Por otro creo que también mejorarán su expresión escrita porque dentro de las actividades tendrán que hacer definiciones, razonamientos... en francés. La comprensión escrita la trabajarán a través de los textos, y la comprensión oral ya es buena, puesto que yo en algunos momentos explico en francés, y veo que ellos conocen la estructura lingüística simple de 2º de ESO, no tienen ninguna dificultad en seguir mi explicación” (P6A).*

otros dicen "descanso" y desconectan. Entonces es difícil que entre ellos haya mucha interacción" (P19A).

En realidad, se suele intentar insistir en la producción tanto oral como escrita. Esta última está asociada a fichas y exámenes. Con respecto al oral, en general el alumnado se muestra reacio.

"Escribir tienen que escribir poco. Escuchar, escuchan bastante, porque la lectora o yo estamos hablando y además escuchan música. Hablar... en todas las clases hay una parte de participación en la que tienen que hablar. Quizás la que menos tienen que trabajar es escribir, exceptuando cuando hacemos fichas que incluyen preguntas que se le formulan. Normalmente ellos tienen que traerla hecha, porque yo no dedico las clases a hacer actividades" (P20A).

Las actividades más motivadoras en opinión del profesorado están relacionadas con aspectos prácticos de la asignatura.

"Lo mejor son las pocas veces que venimos al laboratorio y se divierten haciendo algo práctico, ahí les cuesta menos trabajo hablar en francés. Yo creo que ahí les cunde más" (P16A).

"Las mejores actividades son las animaciones, experiencias que hago con ellos directamente online, el trabajo de laboratorio, el campo... En resumen, la parte práctica" (P8A).

"Como tengo manuales franceses, llevo dos tipos de procedimientos. Si veo que el tema es difícil lo adapto mediante fichas en francés, para que sean más amenas. Las fichas es lo que más les gusta. También leen en voz alta, que les encanta y casi que se pelean, hay que seguir un orden. Las fichas suelen ser preguntas sobre el texto, verdadero y falso, completar, unir con flechas y ese tipo de actividades" (P21A).

Hay alumnado que, al margen del uso de la L2, no encuentra diferencia entre las clases normales de la asignatura y la metodología AICLE.

"Han sido totalmente normales con respecto a las no bilingües. Eso depende más del criterio del profesor" (A33).

Y en este sentido, efectivamente el profesorado determina que no hay mucha diferencia entre la metodología aplicada a las clases bilingües y no bilingües¹⁸⁰.

¹⁸⁰ *"Cambia un poquito. En el bilingüe les entrego, casi siempre, fichas. En la parte histórica, me refiero. Esas fichas han sido hechas entre los lectores y yo, porque no*

“Prácticamente seguimos la misma metodología en francés y en español” (P6A).

Si el aspecto lúdico va decayendo en general a medida que el curso es más avanzado, en las ANL es aún más evidente.

“Preparamos una actividad donde hay un encuentro con los colegios que vienen aquí. Estuvimos preparando una actividad parecida al concurso de “pasapalabra”, aunque casi todo lo hice yo. A parte de eso, nada de juegos” (P19A).

Los alumnos igualmente consideran muy puntual la presencia de juegos.

“Ya menos. A veces nos proponen los lectores algún juego de vocabulario. En francés es más habitual, en filosofía hemos hecho alguno. En historia nada” (A33).

La rutina en las ANL está muy relacionada con fichas donde se resume el contenido que se ha seleccionado para ser impartido en francés y el vocabulario específico así como con la lectura de textos relacionados con el contenido de la materia y las actividades escritas y orales que los acompañan.

“Hemos trabajado mucho con textos, lecturas y comentarios. También hemos hecho en algún momento exposiciones orales, aunque no muchas. Alguna actividad de debates en clase a partir de gráficos también hemos hecho. Eran sobre el tema de las diferencias culturales y ellos los comentaban. Pero bueno, la mayor parte de las actividades han sido con textos (...) de todas clases” (P19A).

El alumno también lo suscribe¹⁸¹.

“Depende del profesor, cada uno tiene su estilo. Normalmente son a través de fichas (...) las leemos y luego nos las manda estudiar” (A31).

tengo un libro. Eso hubiera sido una ayuda magnífica, pero yo he estado buscando un libro en francés y no lo he encontrado” (P20A).

“Lo mismo que en español, pero les preparo las clases en francés” (P23A).

“Yo utilizo la misma metodología siempre, una metodología socrática. Rompo mi discurso por medio de preguntas que indican si los alumnos me están siguiendo o no. Siempre estoy en un continuo diálogo” (P26A).

¹⁸¹ *“Normalmente, en Sociales o Ética lo que hacíamos era un texto, por ejemplo periodístico o histórico que tenía que ver con lo que estábamos dando en el tema. Entonces, acerca de ese texto nos hacían preguntas, hablábamos en clase, nos los explicaban en francés y después en el examen caía una de las tres o cuatro fichas que habíamos hecho” (A93).*

“Dábamos una parte del temario y se la preparaban los profesores para darla en francés. Aprendíamos vocabulario sobre esa materia en francés, y aprendíamos a expresarnos sobre esa materia. (...) Las lectoras supervisaban que hablásemos correctamente, y también como el profesor no era de francés solamente, si el profesor tenía alguna duda podía consultarle” (A55).

Una parte del material presentado en L2 amplía la materia.

“La profesora nos daba fichas con una ampliación en francés de lo que estábamos dando en español. En clase leíamos la ficha y hacíamos ejercicios. (...) La lectora nos ayudaba en temas de vocabulario o a resolver algunas dudas” (A41).

Aunque en algunas secciones y en algunas asignaturas se empieza a designar libros de texto de contenidos en L2, esta no es la generalidad. Normalmente el único libro de texto es el de español y el material es creado o seleccionado de libros de contenidos franceses y facilitado al alumnado a través de fotocopias¹⁸².

“Nos traían las fotocopias de lo que íbamos a dar, a lo mejor era lo mismo del libro pero nos lo traían en francés para que siguiésemos el guión en francés” (A98).

Según el profesorado estas fotocopias pueden ser material elaborado propio, adaptado o simplemente directamente fotocopiado de libros de texto franceses o internet.

“Sí. Todo el material que usamos en francés es fotocopiado, por lo que es habitual” (P6A).

“Fotocopias pero material elaborado, pero verás, aquí tampoco vamos a andarnos con mentiras. Se sacan de cosas que se modifican y se adaptan. A partir de recursos que ya están hechos, los adapto a distintos niveles” (P18A).

Dependiendo del profesor y su dominio de la L2, las ANL se imparten en porcentajes que según la normativa van del 30% al 50% (si bien recientemente se ha

¹⁸² *“La profesora sacaba parte del libro en apuntes en francés y los trabajábamos en la clase, nos repartía las fichas, las leíamos con ella y si no entendíamos algo...sobre la marcha leyendo y viendo el significado y todo eso” (A71).*

“Íbamos alternando francés y español. (...) Con fichas, porque los libros están todos en español” (A53).

“En Historia teníamos el libro entero en francés, aparte del que teníamos en español.” (A60).

ampliado a un porcentaje variable entre el 50% y el 70%). A excepción de algunas ocasiones en las que la L2 se incluye en la dinámica de la asignatura por encima o por debajo del margen recomendado, se puede decir que en general las ANL se imparten en L2 durante una hora a la semana (al menos en las materias que cuentan con tres horas de docencia).

“Yo me planteé empezar al menos con un tercio, es decir, con un día a la semana en francés y el resto en español” (P6A).

Los menos, a nivel muy puntual prefieren otro tipo de organización del tiempo dedicado a impartir la materia en francés.

“Como mi materia no tiene 3 horas, sino que tiene 2, el tercio ese lo que hago en vez de dedicarlo por horas, lo que hago es temas, unidades didácticas. Por dos motivos. El primero es que cuando el niño empieza a dar ética o educación para la ciudadanía, no ha dado nunca esos temas, entonces yo no me arriesgo. El segundo es que no hay materiales de esas asignaturas en francés, entonces yo no me arriesgo a perder un año entero. Generalmente empiezo a llevar el primer trimestre yo en español, y el segundo doy un bloque temático entero en francés. (...) A partir del año pasado me están permitiendo, además de mi horario de docencia, tener una hora más con ella. En esa hora yo preparo la materia y les digo lo que tienen que hacer en el primer trimestre mientras yo estoy dando clase” (P24A).

El alumnado no encuentra difícil la sesión dedicada a AICLE probablemente porque llevan varios años con esta dinámica y están habituados¹⁸³.

“No le veo mucho en particular. Es lo mismo, pero un día se dedica a dar la clase en francés. Y luego te dan un papelito, tú lo lees, te lo aprendes y luego haces en el examen en francés. (...) Si no haces las preguntas en francés te va a contar igual, pero siempre se valora el esfuerzo de hacerlo en francés. (...) Normalmente no puedes suspender por no contestar en francés” (A36).

Aunque en algunos casos se da un desnivel entre lo cognitivo y lo lingüístico en el que el alumno se siente perjudicado.

¹⁸³ *“Una vez a la semana dábamos la clase en francés y nos traía el profesor una ficha con la parte del temario que entraba en francés” (A40).*

“Pero una vez a la semana, tampoco es gran cosa. Aporta, pero no es lo mismo que en español, que son 4 horas” (A31).

“Han sido un problema las asignaturas que se dan en francés, porque si no tienes el nivel de gramática para hablar bien te baja nota. (...) No veo mucho beneficio” (A30).

Sin embargo, preparar los exámenes de este tipo de materias aunque no especialmente difícil, sí implica más trabajo.

“Los exámenes en francés sí que nos molestaban, porque tenías que expresar la historia entera en francés. El temario venía en fichas en francés, y era un poco costoso estudiar historia en francés, pero al final todo el mundo la sacaba. (...) No te bajaba la nota. No, porque la profesora era tolerante con las faltas de ortografía. Tú estás en el examen y tienes que ir traduciendo lo que te has estudiado en español, a francés, porque todo no te lo puedes estudiar en francés. Si te pasabas pues sí te quitaba, pero faltas por ir rápido no. Solía ser tolerante” (A46).

En lo que respecta a la producción escrita, en la mayoría de las fichas o exámenes deben escribir al menos algunos párrafos. Esto es muy significativo pues manifiesta un acercamiento discursivo a la L2 y por lo tanto es prueba de la tendencia a entender la lengua y desarrollarla como un discurso en lengua francesa más que como meras oraciones.

“Escribimos textos en francés de al menos un párrafo en todas. Hacemos fichas de repaso, y cosas así” (A39).

El uso del español está siempre en función de la necesidad de aclaraciones que tiene el alumno aunque en la mayoría de los casos la materia se imparte primero en español y solo luego en francés, de manera que el alumno ya ha sido expuesto al contenido y el acceso a este es más fácil.

“El profesor nos hablaba en francés, nos explicaba y si alguna cosa no la entendíamos, la traducía y eso y a veces venían lectores que también (...) nos lo explicaba en francés” (A78).

“Te lo explican en español y luego está la lectora a su lado para decirte “mira ahora te lo explico en francés, te doy hojas explicadas en francés”, entonces si no te has enterado en español y ahora te dan la ficha en francés, pero, vamos, tan fácil como preguntarlo” (A97).

La mayoría del profesorado constata que no presenta nueva materia en francés.

“Son fichas que les sirven de refuerzo a los niños, no imparto materia nueva durante esa hora. Lo mismo que hemos estado viendo y estudiando lo reforzamos con fichas en francés” (P16A).

Aunque pueda parecer que en general hay una duplicación poco conveniente al impartir primero la materia en español y luego en francés, el profesorado reconoce que el trabajo de la materia implica esa repetición independientemente del idioma que se use para ello. Además, no siempre se presenta el nuevo contenido en español. En ocasiones se hace directamente en francés¹⁸⁴.

“No suponen ningún retraso hacerlo en los dos idiomas, porque es una cosa tan instantánea que cuando los alumnos llegan a la clase de francés tienen ya la ficha copiada en la pizarra. Sólo tienen que ir cambiando palabras de un idioma a otro. (...) Es que la grabación se escucha dos veces. (...) Sí, claro, si no fuera en francés también la escucharían dos veces. Por supuesto” (P20A).

La asignatura de Filosofía es la recomendada por la normativa para impartirse en bachillerato. No todos los centros pueden ofrecerla por falta de horas disponibles o por la imposibilidad de agrupar a un alumnado que se encuentra repartido entre las diferentes opciones de bachillerato.

“Una vez a la semana había clase en francés y nos reuníamos todos los bilingües” (A58).

En otros centros la solución es otra. Agrupan a alumnado bilingüe y no bilingüe y dan la misma clase para ambos, aportando material complementario al alumnado bilingüe e incluyendo en la evaluación de estos algunas preguntas en francés.

“Toda la clase no, porque a lo mejor en la misma clase había alumnos que no eran bilingües, entonces es muy difícil dar toda la clase en francés (...) y daba material a los alumnos que no eran bilingües y a los bilingües se ponía a explicarnos y mandarnos redacciones y cosas así” (A89).

Sin embargo, en aquellos centros donde consiguen ofrecerla hay algunos patrones comunes que se pueden establecer como rutinas. Además de las de carácter

¹⁸⁴ *“Es decir, no hago una cosa en español y la repito en francés, sino que por ejemplo la definición de Sistema Internacional la trabajo directamente en francés. Lo mismo hago con los ejercicios que hacemos en francés, que no los repito en español o viceversa. Si algo es más complejo lo trabajo en español, así estoy segura de que lo he explicado bien” (P6A).*

“Son fichas que les sirven de refuerzo a los niños, no imparto materia nueva durante esa hora. Lo mismo que hemos estado viendo y estudiando lo reforzamos con fichas en francés. (...) Puede ser lectura y unas preguntas o bien resolver un problema. A veces se les exige una expresión oral, otras un debate, otras por escrito... se van tocando distintas habilidades. (...) A veces lo hace la lectora. Yo previamente le paso la ficha y ella se la prepara y la da. Lo hacemos a dúo” (P16A).

general previamente expuestas, la asignatura de Filosofía trabaja muy especialmente la producción oral y fomenta la expresión de la opinión sobre una variedad de temas.

“Más que estudiar en francés, lo que hacemos es dar nuestra opinión, y ahí sí se ve si sabes dar tu opinión y expresarte” (A27).

“En Filosofía nos daban textos y teníamos que dar nuestra opinión” (A54).

“En Ética nuestro profesor nos traía material en francés fotocopiado, una vez a la semana más o menos. Solía ser un texto en francés, y de ahí se sacaban las conclusiones. Se sacaban tanto por escrito como hablado, pero sobre todo hablado” (A64).

“Y en Filosofía pues con textos, artículos franceses que estaban relacionados con los temas que estábamos dando” (A88).

Como ocurre con todas las asignaturas, hay temas que por su relación con la cultura francesa se imparten en francés. En el caso de Filosofía, además de los autores y sus textos es habitual trabajar los derechos del hombre. De igual forma en Sociales o Historia ocurre que la revolución francesa forma parte del temario común impartido en L2.

“En Filosofía dábamos los derechos del hombre y teníamos con nosotros a la lectora, la clase era entera en francés” (A46).

“En Sociales seguíamos el libro, pero la profesora nos daba fichas de libros franceses. Si dábamos la revolución francesa, lo dábamos todo en francés en vez de en español” (A42)

“En Historia nos daban mapas y cosas sobre la historia y geografía francesas” (A54).

Los aspectos culturales en las ANL se reducen mucho, al menos en su tratamiento de forma explícita. La asignatura de Filosofía es la que más se presta a ello.

“Aprendo sobre culturas diferentes a la mía pero eso es más en Filosofía en francés” (A91).

Además de las temáticas seleccionadas por estos aspectos, en general, aunque no siempre, el profesor decide elegir los contenidos más fáciles para ser impartidos en L2¹⁸⁵.

¹⁸⁵ *“Elijo las actividades que se hacen con ellos de modo que sean las que impliquen una mayor necesidad de comunicación, para que ella pueda interaccionar más con los*

“Ahora cuando preparo una clase, también decido qué parte voy a explicar en francés, qué tipo de ejercicio vamos a hacer en francés y los conceptos y contenidos que me parecen más sencillos de expresar o entender los trabajo en francés” (P6A).

Sin embargo eso no significa que las tareas se simplifiquen demasiado. Se pide que el alumnado produzca respuesta de calidad y de cierta extensión.

“Si yo les pregunto dónde está una cosa de geografía no me dicen sólo el país, tienen que hacer un análisis completo” (P25A).

“Si veo que el tema es difícil lo adapto mediante fichas en francés” (P21A).

En relación con las CALP, las prácticas en las secciones bilingües estudiadas aún tienen un cierto camino que recorrer. Se les pide cierta precisión en las ANL pero están lejos aún de parecerse a las de su lengua materna¹⁸⁶.

“A ellos lo que les pasa es que mi asignatura les permite leer los artículos en francés y buscan artículos relacionados para ejemplificar los derechos humanos. A mí al final lo que me interesa es conectar los conceptos abstractos con la realidad humana y cotidiana, es uno de los objetivos de la asignatura. Entonces ellos se mueven entre periódicos franceses y tienen que hacer exposiciones. (...) El coloquio y la presentación del problema lo tienen que hacer en francés obligatoriamente, pero el resto y los argumentos no” (P24A).

alumnos. Además, con el carácter de mi asignatura suele ser bastante fácil. Suelen ser actividades de carácter práctico, trabajos en grupo, entonces puedes interacciones con ellos, ayudarlos. También pueden ser actividades que se hacen a partir de textos, donde trabajamos tanto en español como en francés, porque es una cuestión del currículum integrado. Otras actividades en las que suelen participar los lectores son en las que parten de un texto, trabajando por grupos el texto mediante una serie de preguntas” (P12A).

“Cada año voy metiendo cosas en las que me encuentro yo más cómoda, temas que me atrevo a hacer, porque también los alumnos creo que dan juego, dicen que sí. Si ellos me ponen muchas pegas eso me influye a mí, pero si los veo más receptivo y veo que puedo trabajar con ellos lo hago en francés” (P24A).

¹⁸⁶ *“Yo quiero que sepan las ciencias naturales, su vocabulario, que ese sea su apoyo. Si yo diese y pidiese absolutamente todo en francés, me costaría a mí y a ellos” (P8A).*

“Hasta 4º textos muy largos no. Sí que leen textos muy largos, pero tener que escribir lo que saben en español en una o dos páginas, no. Les pongo cosas más concretas, más que nada para que tengan siempre el reto de superarse. Si les pongo una cosa muy alta piensan que no saben hacerlo. Yo prefiero que, aunque sea cortito, que lo hagan bien y que no pretendan muchas cosas y luego se decepcionen” (P25A).

Los alumnos también lo certifican.

“Escribimos textos en francés de al menos un párrafo en todas. Hacemos fichas de repaso, y cosas así” (A39).

“Escribimos textos en francés de al menos un párrafo bastante a menudo en Francés. En las demás DNLs también. En los exámenes últimamente hay que escribir más. Antiguamente había un par de preguntas de respuesta corta en francés en los exámenes, no había que extenderse mucho” (A36).

En Sociales/Historia se han recogido pocos testimonios de alumnos que detallen el contenido de las numerosas fichas¹⁸⁷ en L2, sin embargo, tras un estudio de todas las fichas recopiladas destacan textos adaptados a su nivel de L2, mapas y ejercicios relacionados con la comprensión lectora¹⁸⁸.

“Pues a lo mejor nos estaban dando historia de España y nos la resumían como en francés en una ficha y nos hacían preguntas escritas, de comprensión de lo que habíamos leído en francés” (A96).

Algunos profesores de Sociales comentan algunas prácticas exitosas y habituales.

“Sí, el escrito lo trabajan mucho en el primer ciclo. Sobre todo la descripción, eso es lo que yo más trabajo. La narración también, pero describir lo trabajan mucho. Y aprenden a describir, cosa que les viene muy bien en español” (P18A).

“Normalmente hago muchas cosas, pero lo que más hago es trabajar a partir de un texto la ficha, que suele ser un texto o varios textos, y a partir de ahí hacemos la lectura y comprensión de ese texto, actividades orales sobre el texto y después actividades escritas y vocabulario. Siempre trabajo mucho a partir de textos. También películas y eso, pero

¹⁸⁷ Ver DOSSIER anexo a este estudio.

¹⁸⁸ *“En Sociales nos daban fotocopias, a lo mejor nos decían de vocabulario así lo más importante del tema ese o expresiones. (...) Hacíamos unas actividades y nos ponían las mismas actividades o a lo mejor nos ponían un mapa y se lo teníamos que explicar” (A92).*

“Nos daban fichas en francés sobre cómo hacer eso, y en el cuadernillo hacíamos actividades y lo utilizábamos mucho. (...) En Historia una vez dividimos un tema entero de historia en cuatro partes y uno hacía los mapas, otro hablaba de algún aspecto... pero todo era en francés” (A48).

“En Historia era siempre, la Historia francés, por ejemplo, la república francesa, pues nos daban un texto explicado a nivel más bajo” (A91).

siempre centrado en unos textos.(...) Las extraordinarias son geniales... hacer un vídeo, una exposición en el salón de actos, una especie de pequeña conferencia, cantar en francés... todas esas cosas las hago, pero vamos al día a día. Lo que más les gusta a ellos siempre es comentar imágenes, a ellos les encanta. Una ficha que tenga muchas imágenes y que ellos puedan hablar sobre esas imágenes, por supuesto siempre con un vocabulario. Se lo daba previamente, pero no me daba resultado. Ahora siempre lo hacemos sobre la marcha. Hay una parte de la clase que es leer y anotar el vocabulario. (...) Eso ha evolucionado. Ellos tenían un vocabulario que servía para usarlo en todas las materias, un vocabulario que se iba añadiendo al archivador para cualquier materia. Pero en la práctica ellos, aparte de anotármelo ahí, ellos lo anotan en la ficha y es lo más práctico. Yo trabajo también con muchas frases, que ellos construyan frases. Ten en cuenta que estamos en 1º de la ESO, tampoco se pueden pedir muchas cosas” (P18A).

“Uso fotocopias de manuales más que extraídas de internet, (...) ejes cronológicos, vídeos no, canciones como premio de forma extraordinaria, audios no” (P21A).

En las asignaturas de ciencias (Biología, Física y Química, Ciencias Naturales) las rutinas están relacionadas con fichas creadas especialmente para la clase, adaptadas de libros de textos franceses o españoles como viene siendo habitual en todas la ANL e igualmente con aspectos prácticos de la materia y que en este caso se asocian con el laboratorio¹⁸⁹.

“Era también una hora a la semana, y con el temario de español que estábamos dando, sacan apuntes, nivel bajo porque Física y Química es difícil en español, sacan un vocabulario, nos lo tenían que aprender y a través de ejercicios de formulación, poníamos en práctica el vocabulario” (A88).

¹⁸⁹ *“En Naturales la profesora nos daba fichas en francés, nos llevaba al laboratorio y a veces hablábamos un poquito en francés” (A45).*

“En Ciencias, en realidad, sí nos ponían un examen en francés pero era... veíamos un vídeo sobre algún descubrimiento o algo que habíamos visto en clase o, a lo mejor, era de otro lado pero que hablaban en francés, y respondíamos a preguntas, viendo el vídeo o escuchando un CD... y luego.... Biología también eran fichas de responder a preguntas... Casi siempre son textos, que leemos con la lectora, y tenemos que responder a preguntas. Luego también nos pueden poner vídeos y responder a preguntas. Escuchar y leer” (A73).

Algunos profesores reconocen que ofrecen una variedad de actividades al alumnado en francés¹⁹⁰.

“Puede ser lectura y unas preguntas o bien resolver un problema. A veces se les exige una expresión oral, otras un debate, otras por escrito...” (P16A)

En lo que respecta a la evaluación la opinión de alumno y profesorado es unánime. La evaluación se realiza mayoritariamente por escrito y en ella se incluyen algunas preguntas en francés. De forma global no se penaliza por cometer faltas en la L2 pero sí en los contenidos que suelen ser generalmente los básicos de la unidad de la que se evalúan¹⁹¹.

“También es verdad que como los exámenes son en dos lenguas te lo ponen adecuado a tu nivel, en español las cosas más difíciles y en francés las más fáciles” (A29).

El profesorado avala esta tendencia de forma generalizada.

¹⁹⁰ *se van tocando distintas habilidadeS” (P16A).*

“Les pido definiciones y responden. (...) Eso procuro que sea todos los días” (P6A).

“Sí, pero en las actividades y en el cuaderno de clase también hay una producción escrita. En el trabajo diario de los alumnos hay producción escrita y oral de los alumnos” (P12A).

“Yo doy en 1º y en 2º de bachillerato. En 1º he hecho una pequeña introducción a la filosofía, con lo cual las actividades son más variadas. En 2º la programación es más cerrada, porque es historia a la filosofía. Incluye disertaciones escritas y exposiciones orales. También utilizo canciones, películas... es todo muy variado, no es la típica clase magistral. La clase de filosofía se caracteriza por tener muchos debates. (...) Las clases se dan 50% en español y 50% en francés. Como la filosofía es una asignatura bastante complicada, se da una parte en español” (P10A).

¹⁹¹ *“Sociales en francés siempre era, en el examen normal, dos preguntillas, en francés, pues eso, hombre si suspendías lo de francés podías aprobar lo de español, que no era la mitad y la mitad, contaba siempre mucho más” (A70).*

“Nosotros el año pasado lo que hacíamos era poner un ejercicio en francés...ponían diez puntos en español y luego para sumar lo podías hacer en francés. Si no lo hacías no pasaba nada, lo intentabas hacer y si no te salía no pasaba nada. (...) La mayoría de la gente lo hacía porque eran facilillas” (A69).

“La evaluación, en el examen de Filosofía había diez preguntas y un plus de tres preguntas que no las puede hacer todo el mundo, solo los bilingües. Diez preguntas en español y tres en francés” (A88).

“Si te equivocabas en francés, si te equivocabas en redactar en francés no pasaba mucho si no era una catástrofe total porque veía que las intenciones estaban ahí, que tenías los conocimientos claros, entonces, bueno eso no era importante, que aprendas francés es también un complementario para la asignatura” (A81).

“Les implica a ellos en el examen, donde los enunciados de dos o tres preguntas siempre van en francés. Les pongo muchos esquemas, marco qué zonas deben responder lo que son, y deben usar el vocabulario en francés. Alguna gente lo pone en español, o en un francés mal escrito, pero no importa. Siempre fuerzo a que lo escriban en francés, pero si no, no pasa nada, aunque ellos no lo saben” (P6A).

Pero al igual que una mayoría es muy consciente que solo se debe valorar el contenido de la materia y que consecuentemente los errores de expresión en la L2 no deben afectar a la nota, otros exigen la atención a la forma.

“No puede penalizar. La intención es que premiemos el uso y el trabajo en la lengua, no solamente el uso adecuado, sino que también hay que valorar el trabajo extra que tienen que hacer en francés, tanto en clase como en los exámenes. En clase se valora, les supone puntos extra, y en los exámenes los temas que se han trabajado en francés se preguntan en francés, al igual que ocurre con los temas trabajados en español. Sin embargo, el peso de la nota es el contenido científico. (...) Lo que ocurre es el que si el uso del francés es el apropiado y se pone de manifiesto el esfuerzo que está haciendo el alumno, consigue aumentar la calificación. Sí, perfectamente. En los exámenes que les hago, después de las preguntas aparecen los criterios de calificación, ya sea en francés o en español. En esos criterios se encuentran la asimilación y el desarrollo de ciertas capacidades relacionadas con la ciencia, se hayan preguntado en cualquiera de los idiomas. Y después hay unos criterios que se basan en la comprensión y expresión que se puede ver en el examen escrito” (P12A).

Algunos, solo valoran positivamente el esfuerzo.

“En la evaluación, había un incentivo, pero siempre al alza, nunca a la baja. Escribían el examen en francés, pero si había algún problema podían usar el español. E incluso, si tenían algún problema de vocabulario, yo les echaba una mano” (P26A).

Otros dejan claro que hay aspectos lingüísticos que afectan a la evaluación del contenido¹⁹².

¹⁹² *“La parte de biología en un examen o en un control, de los 10 puntos 8 son por lo que es la ciencia. Hay más o menos 7 preguntas en español y 3 en francés, pero en esas 10 preguntas yo evaluo 8 por lo que me esté contando de biología y los 2 puntos restantes es si tiene bien la expresión en francés. Lo máximo que puede conseguir en español en el examen es 8 puntos, los 2 puntos restantes que me quedan son para evaluar la lengua” (P16A).*

“Si es una cuestión de vocabulario no se penaliza, pero si es de expresión sí. Si el verbo está mal coordinado con el sujeto, sí” (P16A).

En algunos casos se es más estricto con el uso del francés en la evaluación y hay centros en los que se penaliza contestar una pregunta formulada en francés, en español.

“Luego en los exámenes de Naturales nos ponían una pregunta en francés que valía dos puntos me parece. (...) Si en la pregunta que estaba para corregir en francés (...) tenías faltas de ortografía te la tachaban, si fallabas en la gramática te la tachaban y así” (A97).

“Si la preguntas que ponen en el examen la respondes en español....cero” (A86).

A pesar de la causística, en general es mayoritario el equilibrio entre un correcto contenido y una L2 adecuada en los exámenes del alumnado. Aunque no todos, la mayor parte del alumnado contesta las preguntas en francés, independientemente de que se le anime o se le obligue a hacerlo.

“La lengua, por ser la mía un área no lingüística, yo he valorado más el contenido filosófico. La lengua es una herramienta de expresión de ideas, pero han tenido más las ideas. El uso del francés en ningún momento les ha perjudicado en la nota. (...) Puede haber un buen uso de la lengua con un contenido nulo de la materia. En ese caso no, porque es como si en español me habla de algo que no viene al caso. El buen nivel de francés ha ido acompañado, normalmente, de un contenido adecuado” (P19A)

“La evaluación es una lucha que yo tengo, porque por lo visto la legislación cada vez le quiere dar menos seriedad. Tú sabes que antes tenía un cierto peso. La nota de sociales era 1/3 la nota de francés. Ahora están en contra de que se hagan exámenes, pero es que si no se hacen los niños no se lo toman en serio. (...) Exámenes en francés, por supuesto. (...) Los niños hacen exámenes en español y exámenes en francés. En el conjunto de la nota trimestral hay una nota en francés y una nota en español. 2/3 la nota en español y 1/3 la nota en francés. Pero esa nota en francés yo la sacaba de exámenes, igual que en español, yo le daba la misma seriedad. Tampoco los voy a catear si no escriben correctamente, pero sí bajaba la nota. Al principio un poquito, después ya no le bajaba la nota nada, y ahora me están diciendo que exámenes tampoco. (...) Es que por lo visto en la última reunión que estuvimos viendo el año pasado nos dijeron que pusiéramos, como mucho, una pregunta en francés. Entonces los niños se la dejaban en blanco, para qué se iban a molestar si podían sacar un 8 ó un 9 sin responderla. Yo hasta que no me obliguen voy a seguir con mis exámenes y dándole seriedad, porque para mí lo otro no es serio” (P18A).

“Guardando la proporción con las clases, hay una tercera parte en francés. Lo que se le pregunta en francés, se responde en francés. (...) No se me ha dado el caso de que no respondan en francés. Les pediría que lo hicieran en francés” (P19A).

Al igual que en otros también se evalúa de forma oral puntualmente¹⁹³.

“En Sociales....vamos yo me acuerdo de....hicimos exámenes, en el primer y segundo trimestre, hacíamos exámenes en francés y en español y luego en el tercer trimestre, no sé si era por parejas, por grupos, cada uno nos cogíamos un tema en francés y lo teníamos que explicar al resto de la clase, eso era lo raro de la evaluación de Sociales” (A82).

Aunque no está muy sistematizado, hay centros que coordinan la evaluación y van más allá de los acuerdos de departamento. La coordinación bilingüe de algunos institutos orienta en la manera de evaluar la materia en L2 de la ANL.

“Estuvimos viendo con la coordinadora X cómo se ha hecho otros años. Una parte de la nota es el uso del cuaderno, donde hemos realizado una plantilla con las características a evaluar. En los exámenes escritos hay una parte en francés, que se considera para mejorar la nota, pero no es determinativa para aprobar o suspender al alumno. La otra parte de la nota es la interacción en clase, tanto en francés como en castellano” (P6A).

El alumno no siempre estudia directamente la materia en la lengua en la L2 porque se suele trabajar tanto en español como en francés. Por esta razón, cuando se examina de ella emplea la traducción del español al francés.

“Como tú te lo estudias en español en el examen pues...lo traducía oralmente y luego escribía” (A76).

Muy pocos refieren el estudio únicamente en la L2 de un tema o una parte de él.

“Al final del tema de Sociales había algunas palabras que no sabía cómo decirlas en español porque me había aprendido el vocabulario técnico directamente en francés” (A81).

¹⁹³ *“Yo tengo que evaluar por un lado la biología y por otro el idioma. En el examen pesa más las ciencias naturales que el idioma. En el examen les miro la expresión, que lo que expresen lo expresen bien. A veces les falta vocabulario, porque es un vocabulario muy específico. La expresión oral las evaluó a lo largo de las sesiones de clase” (P16A).*

Entre las actividades puntuales se encuentran los debates. Hay materias que se prestan más que otras a incluirlas entre sus prácticas y habitualmente son las relacionadas con la Filosofía, Ética y Ciudadanía por un lado y otras con un programa menos definido como CMC (Conocimiento del mundo contemporáneo) y Proyecto Integrado. Dependiendo de la promoción, hay clases que se prestan más y se muestran participativas y otras en las que se convierte en una tarea difícil de desarrollar.

“No voy a decir que no lo hayamos hecho nunca, pero tampoco es algo muy frecuente, sobre todo en CMC. En CMC el año pasado sí era muy frecuente abrir debates, en francés, porque a la profesora ya había un momento en que no se le ocurría cómo trabajar el francés, porque CMC es una asignatura tan superflua, porque somos de ciencias, los que tienen biología, vale, pues CMC que es una especie de complemento, pero los que estábamos en grupos técnicos, física, lo que queríamos era terminar con CMC porque no nos servía para nada, así que la profesora sobre todo se dedicaba a la ecología, a los grupos transgénicos, todo ese tipo de cosas, de temas polémicos y hacíamos debates en francés, a ver “tú qué piensas” y hablábamos muchísimo entre nosotros, eso sí es verdad” (A69).

“En Proyecto Integrado hacíamos debates sobre el tema que traían, y poco más” (A61).

“El año pasado intentamos debates en la asignatura de Ética, pero no surge porque no está, digamos, la iniciativa de ponerte hablar y sobre todo los temas... si a mí me preguntan sobre la eutanasia, por ejemplo, que es lo que hablábamos allí, probablemente no contestaría ni en español, así que” (A72).

“Hemos hecho bastantes debates, este año y el anterior también” (A88).

La dinámica implicada en la introducción de vocabulario nuevo en una ANL es por norma general diferente a la de la clase de Francés. El profesorado, por reducir el tiempo de explicación, recurre al español frecuentemente.

“(Nos presentan nuevo vocabulario en francés con traducción en español) sobre todo en Filosofía. Porque ya nos resulta difícil comprenderlo en español, así que en francés es más complicado todavía” (A35).

Aunque en general el profesorado de ANL recurra más fácilmente al uso del español para presentar nuevo vocabulario, a veces también utiliza los recursos disponibles para hacer definiciones monolingües que lleven al alumnado a negociar el significado como habitualmente hace el profesor de L2.

“Cuando un alumno no sabe el significado de algo, si yo no se lo sé explicar en francés le intento dar una definición. Y si yo no lo sé, pero la lectora supongo que lo sabe, le pregunto si ella lo puede explicar. Pero siempre evitando la traducción, eso es lo último” (P20A)

En cuanto a la dinámica durante las clases relacionada con la corrección de errores lingüísticos, el profesor de ANL es permisivo. A nivel escrito, aspectos básicos y a nivel oral de forma improvisada y si no interrumpe la fluidez comunicativa. Cuando el error es más generalizado, se pide la ayuda del profesor de L2 para que la trabaje expresamente en clase.

“Depende, lo que no puedo estar es cortando continuamente para corregir los errores. Tengo que asegurar en primer lugar que la comunicación sea suficientemente fluida. Si estás cortando se pierde el hilo de lo que estaba previsto en clase. Si hay algo que se repite mucho o que le va a impedir expresarse bien, hay que parar. Por ejemplo, cuando cambiar el género de alguna palabra de forma repetida, o cuando es una cuestión del vocabulario específico. (...) Con la lectora de manera espontánea les suele surgir, suelen hacer anotaciones. A veces yo también le indico los errores más comunes para que se fije, pero no constituye una interrupción en el resto de la clase” (P12A).

“Si les interrumpes mucho les dificultas que puedan seguir la conversación. Normalmente lo que hago es esperar a que terminen y les corrijo los errores más garrafales” (P19A).

El alumnado¹⁹⁴ lo vive así:

Los de ANLs suelen corregir aspectos lingüísticos: *“Algo muy básico, por ejemplo una “s” al final si estás hablando en el plural, pues sí. Acentuación y coherencia no” (A32).*

Los lectores también tienen una misión en las correcciones. Habitualmente estos corrigen aspectos relacionados con la pronunciación pero no únicamente. También aclaran aspectos gramaticales o de vocabulario.

¹⁹⁴ *“Cuando hay algo que no entendemos de gramática, a veces, pero no es que haya una parte de la clase en concreto en la que se ve” (A34).*

“Nos corregía las actividades y si ya veía que mucha gente había tenido ese error se lo decía a la profesora de francés y ella nos corregía” (A40).

“Cuando hay un error depende, pero normalmente no. Normalmente es el profesor de francés el que lo explica” (A55).

“Es que eso es muy importante. Vamos a ver, tú no puedes esperar que los niños en la clase de francés lleguen a un determinado tema para ponerles un texto en el que salga ese tema. Para eso está el lector. Es que el lector, cuando yo te digo que es mi asesor lingüístico, es que se están dando dos clases paralelas. Si sale una palabra o una estructura lingüística que no hayan dado, se les explica un poco. No es solamente lo que yo sepa de la clase de francés, sino que gracias al lector yo tengo una clase de francés dentro de mi clase” (P18A).

La lectora en las ANL es clave porque si bien no se puede considerar una experta en los contenidos de la materia, es una garantía de la calidad del *input* ofrecido.

“Yo pienso que lo mejor es que pueda venir la lectora y que pueda hablarte en francés y desarrollarte todos los temas que estéis dando y claro, tu ya la ves hablar y tienes que soltarte ante ella, sino, no apruebas” (A89).

A pesar de ello, hay un porcentaje del profesorado que prefiere que la lectora no forme parte de su rutina de clase o le otorga funciones que la mantienen en segundo plano.

“Siempre la llevo yo a la clase. (...) Hay algunas a las que sólo le tienes que decir dos cosas y ya se ponen a trabajar y a repasar el trabajo de los niños en clase. Hay lectoras que tienen un cuajo que se les cae, y hay otras que no. Yo les suelo decir que se paseen para controlar cada una la mitad de la clase mientras ellos están escribiendo o escuchando. Yo también les digo mucho que presten atención cuando los niños leen. (...) Lo que coordino por mail es la elaboración de material” (P20A).

“Tenía una hora de trabajo con lector. Sobre todo me ayudó en la preparación de materiales, y en ocasiones he trabajado con ellos en clase. No era algo programado semanalmente, sino de forma más espaciada. (...) A partir de cierto tema que él trabajó, lo que era la conversación. Como solamente tenía una hora con el lector, la verdad es que lo dediqué más a trabajar yo con él y preparar material” (P19A).

El alumnado también es consciente de ello.

“La lectora en la clase de Filosofía no, no pero no porque no pudiese sino porque el profesor no la consideraba necesaria, en ningún momento le hacía falta” (A69).

Puesto que no todo el profesorado de ANL se siente seguro impartiendo sus clases la labor de la lectora es determinante. Por regla general esta asiste a la clase de ANL en el mismo porcentaje en que la asignatura se imparte en francés. El profesor, cuando no le pide que siga su misma rutina, suele reservarle actividades prácticas y orales¹⁹⁵.

“Con la lectora nos repartimos el trabajo. El contenido de la materia lo hago yo, y ella lo practica” (P10A).

El que por el contrario se siente cómodo con su nivel de competencia, otorga al lector funciones de corrección en la expresión del alumno durante la clase además de una ayuda en la preparación de material.

“La lectora para que corrija pronunciación cuando ellos se expresan, y a la hora de hacer actividades va resolviendo todas las dudas que les puedan surgir a los alumnos. Para planificar la materia y la semana tengo una hora con ella. (...) La materia la explico yo” (P21A).

El alumnado piensa que a veces no se saca todo el partido posible al lector.

“Y las lectoras yo creo que les dan poco uso en francés y en inglés, igualmente, porque simplemente las llevan ahí a corregir ejercicios o a poner actividades pero yo creo que debería hacer más oral por lo que podría ser más útil. (...) Hacemos muchas fotocopias con los lectores. (...)”

¹⁹⁵ *“Elijo las actividades que se hacen con ellos de modo que sean las que impliquen una mayor necesidad de comunicación, para que ella pueda interaccionar más con los alumnos. Además, con el carácter de mi asignatura suele ser bastante fácil. Suelen ser actividades de carácter práctico, trabajos en grupo, entonces puedes hacer interacciones con ellos, ayudarlos. También pueden ser actividades que se hacen a partir de textos, donde trabajamos tanto en español como en francés, porque es una cuestión del currículum integrado. Otras actividades en las que suelen participar los lectores son en las que parten de un texto, trabajando por grupos el texto mediante una serie de preguntas. Una de las cuestiones del currículum integrado es trabajar de forma común la expresión escrita y oral. Lo que ocurre que el lector no suele tener conocimientos de ciencias, entonces yo tengo dos cuestiones: intentar hacer actividades donde se aproveche al máximo el lector (aquellas en que los alumnos tienen que realizar y discutir en grupo, siendo ellos los protagonistas) y actividades prácticas, que no necesitan mucha parte conceptual, que no requiera conocimientos previos ni para los alumnos ni para el lector” (P12A).*

“Cuando la lectora venga pienso preparar con ella/él actividades prácticas de laboratorio y textos científicos, para poder debatir el texto. Como nosotros una parte de la material la trabajamos en textos, podríamos interaccionar con ella para los textos y las prácticas. Aunque la lectora que venga no tenga una gran formación, los conocimientos que usamos son simples, así que si se han trabajado no habría problemas” (P6A).

“A veces lo hace la lectora. Yo previamente le paso la ficha y ella se la prepara y la da. Lo hacemos a dúo” (P16A).

Cuando vienen (...) son actividades que han previsto, que las hacemos, todos en silencio, después se exponen y son diez minutos hablando, y yo pienso que debería ser, ya que tenemos aquí el nativo de ese país pues sacarle provecho, con orales, con discusiones, con oposiciones mismo, vamos, mi opinión” (A85).

El alumnado constata que no hay una gran diferencia en la metodología cuando la lectora está o no presente¹⁹⁶.

“Generalmente da la clase la lectora” (A33).

“La lectora se supone que dar clases igual que un profesor. (...) Hacía lo mismo que la profesora. La profesora bajaba y explicaba en español pues cuando venía esta muchacha lo que hacía era que explicaba en francés, hacíamos actividades de francés, o nos ponía un documental en francés de CMC y luego con preguntas” (A79).

El trabajo en grupo en la ANL, al igual que otro tipo de actividades, existe pero no forma parte de la rutina sino de momentos puntuales del curso asociados normalmente a la elaboración de alguna tarea de investigación y posterior exposición al grupo clase.

“En Sociales....vamos yo me acuerdo de....hicimos exámenes, en el primer y segundo trimestre, hacíamos exámenes en francés y en español y luego en el tercer trimestre, no sé si era por parejas, por grupos, cada uno nos cogíamos un tema en francés y lo teníamos que explicar al resto de la clase, eso era lo raro de la evaluación de Sociales” (A82).

De la misma manera, el uso de las TIC existe pero la mayor o menor presencia de actividades que se sirvan de ellas está estrechamente relacionada con la disponibilidad de los medios y la destreza e interés del profesorado por incluirlos entre sus prácticas docentes.

¹⁹⁶ *“En Física y Química lo que hacíamos con la lectora era ampliar un poco el temario” (A39).*

“La lectora venía algunos días y hacíamos fichas con ella también” (A42).

“Ayudarnos, explicarlos, leernos los textos para que los escuchemos en francés...” (A50).

“Ese día era el día que venía la lectora. Ella nos daba toda la clase en francés, y normalmente nos daba unas fichas de lo que estábamos dando en francés, para que luego tuviéramos con qué estudiarlo” (A60).

“La lectora nos ayuda y nos apoya en clase. El profesor de historia estaba el otro día con el lector y él le iba corrigiendo las palabras que no sabía, y también nosotros le podemos preguntar cosas” (A66).

“Pues, por ejemplo en Sociales cuando estudiábamos Historia, nos ponía diapositivas, los proyectores, directamente de ahí nos ponían textos en francés, teníamos que ir leyéndolo y comprendíamos y luego nos examinaban un poquillo de esos temas, así traducciones y todo eso” (A90).

“Videos sí, cortos éticos para que saquemos el mensaje” (A88).

“En Filosofía veíamos vídeos” (A94).

Tal y como ocurre con los profesores de Francés el uso de las TIC está relacionado con las preferencias personales y con las facilidades de uso.

De esta forma entre el profesorado de ANL se encuentran profesores entusiastas del uso de las TIC y consecuentemente la incluyen en su rutina de aula. Cuando esto es así, no solo suelen limitar la práctica al alumnado bilingüe, sino a todos sus alumnos.

“En la página del instituto hay un blog, que es el que me sirve para comunicarme con ellos y darles toda esa información, su manual, su libro...” (P6A).

“La mejores actividades son las animaciones, experiencias que hago con ellos directamente online, el trabajo de laboratorio, el campo... En resumen, la parte práctica” (P8A).

“Las clases normalmente como son de segundo idioma, lo positivo que tienen es que son más dinámicas. Utilizo más recursos tecnológicos, hacemos mucho más oral, se hacen más interesantes las clases” (P10A).

- La falta de formación en L2 y en metodología AICLE puede ser fruto de insatisfacción en el alumnado, de ansiedad y si deriva en dificultades del aprendizaje persistentes, de abandono del programa.
- El profesorado en general piensa que no hace modificaciones metodológicas en los cursos AICLE.
- En las ANL se trabajan las cuatro destrezas pero de forma más desequilibrada que en la L2. En general predominan las de comprensión sobre las de producción. Sobre las últimas, el profesorado y el alumnado reconocen que hay un esfuerzo por desarrollarlas pero que hay alumnos y grupos a los que les resulta difícil.
- El aspecto lúdico está poco presente en estas clases.
- La rutina en las ANL se basa en fichas de producción propia o adaptadas de libros de texto franceses donde se resume el contenido que se ha seleccionado para ser impartido en francés y el vocabulario específico así como en la lectura de textos relacionados con el contenido de la materia y

las actividades escritas y orales que los acompañan. Aunque no es mayoritario, hay un sector del profesorado ANL que ofrece una gran variedad de actividades al alumnado.

- Una parte del material en francés amplía el contenido de la materia normalmente recogiendo aspectos relacionados con la cultura de la lengua de la sección.
- Los temas que se seleccionan son los más fáciles de comprender o los que están estrechamente relacionados con aspectos prácticos de la materia o la cultura de la L2 lo cual no implica que las tareas se simplifiquen demasiado pues se exigen respuestas de cierta calidad, precisión y longitud. Esto muestra que aunque mejorable, hay un desarrollo intenso de las CALP.
- El alumnado de segundo de bachillerato no encuentra más difícil seguir las clases en L2 aunque sí es consciente de que demanda más trabajo.
- El profesorado suele exponer la nueva información en español y luego trabajar el tema o algún aspecto de él en francés. Esta repetición es habitual en las materias y no es calificada como redundante por el profesorado sino como parte de la dinámica de clase para fijar contenidos.
- En líneas generales se puede decir que los errores lingüísticos durante la evaluación del área en L2 no suelen ser determinantes en la nota aunque hay profesores que sí establecen puntualmente ciertos criterios de penalización.
- Durante las clases, también se consideran permisivos con el error para favorecer la expresión, la participación y la fluidez de manera que solo cuando es muy grave y repetitivo se hace la corrección. La lectora participa de esta actividad correctiva.
- Puesto que no todos los centros cuentan con los recursos personales para ofrecer ANL en bachillerato, la oferta es dispar siendo inexistente en algunos institutos. Otros, optan por soluciones creativas que afectan a los agrupamientos de alumnos bilingües y no bilingües en el mismo espacio.
- El uso de las TIC y el trabajo en grupo existe pero en un porcentaje bajo normalmente asociado a la dificultad de acceso que aún hay en algunos centros y en la falta de dominio de las metodologías y la técnica por parte de un sector importante del profesorado.

8.2.3.4. Currículo Integrado de las Lenguas

La política lingüística que la Junta de Andalucía puso en marcha a través del Plan de Fomento del Plurilingüismo rompe con la tradicional separación que se lleva a cabo en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas y, en este sentido, propone un nuevo modelo curricular, el currículo integrado.

Hay distintas posibilidades de implementación. Se distingue el currículo integrado (que puede afectar a cualquier materia, lingüística o no), el currículo integrado de las lenguas (que supone un trabajo conjunto sobre las lenguas presentes en la escuela) y el currículo integrado de lenguas y contenidos (que a su vez puede suponer que el profesorado de lenguas asuma los textos del resto de las áreas

curriculares, que el profesorado de estas áreas presten atención a los elementos lingüísticos presentes en sus materias, o ambas cosas a la vez).

Cada uno supone un tipo de coordinación. El CIL implica al profesorado de lenguas y el currículo integrado de lenguas y contenidos a los profesores de lenguas y a los del resto de ANL.

La finalidad última es potenciar la competencia en comunicación lingüística del alumnado favoreciendo el trasvase de estrategias comunicativas entre distintas lenguas y en las distintas situaciones comunicativas

El beneficio que reportará el currículo integrado de las lenguas y las áreas no lingüísticas es que el vínculo que se establece entre las diferentes áreas del conocimiento, además de aportar coherencia metodológica a la enseñanza y aprendizaje, eliminará las duplicaciones y las redundancias y permitirá el refuerzo entre las diferentes materias.

Según los datos recogidos en este estudio, el CIL es una tarea complicada aún. Aunque presente en los centros los alumnos testimonian que es puntual a lo largo del curso escolar¹⁹⁷.

“En Sociales en francés trabajábamos con fichas, hacíamos trabajos... Un día, con la profesora de francés y la de sociales, que era nuestra tutora, nos fuimos al parque y cada uno llevaba una comida. Otro año hicimos una especie de teatro imitando los actos de vasallaje” (A45).

Sin embargo, un porcentaje significativo de los profesores entrevistados dan ejemplos de que hacen un esfuerzo por trabajar el CIL.

“(...) el año pasado hicimos un grupo de trabajo que era revisión y ampliación del currículum integrado de la sección bilingüe del IES” (P38C).

Así, algunos centros definen sus buenas prácticas en CIL como sigue.

“Con las DNL nos ponemos de acuerdo para saber cuáles son los objetivos que nos marcamos en común: los aspectos lingüísticos y qué contenidos se van a ver en la materia no lingüística para que nosotros podamos trabajar con ellos en las áreas lingüísticas, pues por ejemplo, estamos hablando de los alimentos, el título es “Lo que comes”, entonces está hablando de una alimentación sana, entonces aparecen

¹⁹⁷ *“En Biología la profesora sólo sabía algunas palabras sueltas, entonces la profesora de español nos lo explicaba unos días antes, y luego en la clase del idioma ya podíamos hablarlo aplicando el idioma” (A65).*

“Nos preparaban un vocabulario, un texto sobre lo que estuviéramos dando en Filosofía y aprendíamos el vocabulario que estábamos dando en clases normales, pues lo aprendíamos también en francés” (A94).

vocabulario y aspectos relacionados con nutrientes, pues por ejemplo con los carbohidratos, las grasas, todo ese vocabulario, cómo lo asimilan, en fin, es un poco “cross curricular”. (...) Luego ellos lo evalúan de una forma y nosotros de otra, está claro, evidentemente, pero hacemos unas fichas de adaptación, donde aparece, cuáles son los objetivos comunes, cuáles son los objetivos definidos del área no lingüística y de la lingüística, cómo los evaluamos, cuáles son los contenidos y qué cosas en común podemos...” (P1C).

“Existe, fundamentalmente entre los de la lengua extranjera con los de las disciplinas no lingüísticas y en menor medida con los de la lengua española. (...) Donde sí existe mucha coordinación es en los conceptos, en los contenidos, en la dinámica entre las disciplinas no lingüísticas y el idioma del francés” (P11D).

En estos centros donde se ha establecido cierta dinámica CIL, no siempre se disponen unidades didácticas completas integradas sino pequeñas unidades compuestas por un número pequeño de actividades integradas que se convierten en una manera más factible de implementar CIL.

“No son unidades integradas, porque eso es demasiado amplio, pero sí hay actividades integradas. Un ejemplo es la energía en 4º de ESO estudiada en física y química, junto con la revolución industrial y la máquina de vapor estudiada en historia. Hay muchos aspectos que se solapan. (...) Sí, son puntuales, porque es muy difícil encontrar puntos dónde se solapan los contenidos de forma apropiada. (...) Es completamente imposible hacer modificaciones en nuestros temarios a nivel temporal, porque los contenidos en ciencias tienen una secuencia condicionada por la propia materia. Para asegurar la comprensión de ciertos conocimientos, previamente tienes que estudiar otros, hay una cadena. Por otro lado, ellos tampoco pueden modificarlo, porque el orden cronológico de la historia no se puede cambiar. (...) Simplemente, cuando no coinciden en el tiempo, uno lo da antes y el otro lo retoma, porque hacerlos coincidir es muy puntual, casi al azar. Por eso lo hemos descartado, solo tenemos en cuenta cuándo lo da el otro profesor y usamos los mismos materiales. (...) Una por curso, de momento. Al menos actividades integradas no lingüísticas con otras materias, como geografía, historia o francés. Por ejemplo, en 3º de ESO lo conseguimos con los perfumes, que es un contenido de la civilización francesa al ser un recurso económico muy patente” (P12A).

Ejemplo de buena implementación CIL.

“Empezamos a trabajarlo hace dos años (...).Trabajamos los textos de diálogo y los textos descriptivos y nos quedaron los textos narrativos. Este año empezamos ya a trabajar los textos narrativos también, con unos objetivos en común para las tres Ls: la lengua española, la francesa, la inglesa y con unas tareas. (...) Nosotros lo que nos basamos fue en lo que mandó la Junta de Andalucía y, por ejemplo los textos descriptivos como prácticamente venía la unidad elaborada ya (...) entonces, nosotros lo que hicimos fue ir adaptando, porque es mucho material y eso es muy difícil, entonces fuimos adaptando un poco las tareas que venían en francés, en español y en inglés a nuestras necesidades y a los materiales con los que trabajamos, con los libros, y luego lo que sí hicimos, que salió muy bien y muy bonito, fueron unas unidades didácticas finales. (...) Nos pusimos de acuerdo (...) para hacer una tarea final común: (...) una ruta. Por ejemplo, en Sevilla, los de la lengua española era una ruta por Sevilla, por lugares de Cervantes, cervantinos. (...) En cada sitio iban haciendo preguntas a gente que se encontraban y explicando dónde estaban; en francés lo mismo, un recorrido de una parte a otra, y en inglés, que yo te puedo decir en concreto que también lo hicimos, y por ejemplo la de inglés era... partían de la calle Oxford y allí tenían que llegar al punto del final que era hacer una entrevista en Westminster Abbey a Charles Darwin, y entonces allí, a lo largo del recorrido, iban pasando y preguntaban qué es esta plaza, por qué está este monumento aquí, qué edificios alrededor te encuentras, la National Gallery qué es lo que tiene dentro, luego iban pasando por White Hall, pues allí la casa del Presidente, quién es el Presidente.. entonces todos esos diálogos diferentes, grupos diferentes, lo que hicimos es que las clases se dividen en grupos, trabajan esos diálogos y luego los representan; y al final de curso se hizo un teatrillo en el cual se hicieron unos Power Point con imágenes también de los diferentes sitios por los que iban pasando e iban representando los diálogos” (P1C).

“El año pasado y el anterior hicimos un currículum integrado, pero fue más una propuesta por parte de una profesora de lengua que es la que tiene el proyecto lector. En ese proyecto lector, tanto el año pasado como el anterior, a mí me pareció muy bonito, por ejemplo en este año se celebra el centenario del nacimiento de uno y la muerte de dos compositores. Eran dos compositores que a mí no me parecen nada fáciles para un alumno, entonces le dije a Salud que yo no los trabajaba con los alumnos. Nos pusimos a pensar sobre cómo se podía trabajar, y luego mira qué cosa más bonita salió de grupo de trabajo en español y en francés. Echamos mano de Esther para que hiciera con los alumnos

una introducción sobre el periodo histórico en el que vivieron los compositores, históricamente, después fui yo hablando, la profesora de español trató asuntos relacionados con la literatura de aquella época y yo hice en francés una ficha sobre los compositores del romanticismo. También hicieron un eje cronológico y una ficha con una breve biografía de cada comentario, por lo que ellos tenían que leer sobre la vida de cada uno de ellos. Y mientras tanto, seleccioné tres o cuatro obras y salieron unas tres o cuatro obras y salieron unas cosas muy bonitas. El profesor de dibujo también me parece que aportó presentar en clase algunas obras pictóricas de los artistas más destacados de aquella época” (P20A).

Las buenas prácticas, también son reflejadas por el alumnado.

“Hay veces que algo que tenías que estudiar en una asignatura lo estudias en otra, entonces al llegar a esa asignatura ya lo sabías un poco más” (A54).

“Sí, porque muchas veces buscan el mismo temario para uno empezar y otro seguirlo, o ver el mismo temario desde dos planos. Nos tienen muy vigilados y saben que lo hemos dado y que lo tenemos que saber” (A46).

Aunque gozan de cierta presencia en todos los centros, las actividades CIL son puntuales a lo largo del curso escolar.

“Trimestralmente, al final de cada trimestre. La idea era que al final del primer trimestre estuvieran ya los textos descriptivos, al final del segundo, los textos de diálogo y al final del tercero los textos narrativos” (P1C).

“Es muy puntual, una vez al año” (P20A).

En general no están sistematizadas y dependen de la voluntad del profesorado de coordinar acciones.

“De cuando en cuando. Sí que hacemos algunas cosas en conjunto, todo lo que se puede, pero depende de las características de la persona con la que te tienes que coordinar, sus características, el “feeling” que tengas... Ahora mismo con X, que da historia de las religiones en 2º de la ESO, pensamos en qué podíamos hacer para trabajar eso. Estamos haciendo un juego con preguntas, como si fuera un concurso. A la lectora, como está en las dos clases, la utilizamos de enlace, de punto en común. (...) Digamos que no son demasiado frecuentes. Con algunos

profesores no me coordino nada. (...) No hacemos unidades integradas” (P27F).

O de algún tipo de actividad puntual que implique a gran parte del centro.

“No, no existe mucha coordinación porque muchas veces los horarios no coinciden. Si tengo alguna duda y coincido con él, le pregunto. Yo cuando pongo una actividad me voy dando cuenta del nivel que tienen. (...) Unidades integradas, en absoluto. (...) Para lo único que nos coordinamos es para los intercambios. Para eso sí nos reunimos muchas veces, para ver fechas, alumnado, actividades que hay que programar...” (P21A).

El alumnado también opina que la coordinación del profesorado se hace puntualmente relacionada con actividades de centro.

“Cuando hay una circunstancia especial en el instituto, como la fiesta de la primavera, sí se ponen de acuerdo y trabajamos todos un tema en común” (A33).

Así, una mayoría no participa en actividades CIL habitualmente porque consideran que solo su actividad AICLE le ocupa demasiado tiempo de preparación y el currículum integrado de lenguas y contenidos conllevaría aún más.

“En primero está elaborado, ahora lo tenemos que elaborarlo para segundo, para tercero, lo que pasa es que esto es tremendo (...) porque esto para mí implica mucho trabajo, muchísimo trabajo (...) más mis clases, la preparación de las clases, etc.” (P1C).

“El profesorado de DNLs demanda que nos juntemos entre todos para ver qué hace falta. Hay más de hablar y ver qué se necesita. Todos tiramos del carro. A veces hay demasiadas cosas, tienes que dar tu clase, las unidades integradas, los proyectos y los convenios...” (P3F).

Así, la preparación de sesiones AICLE para la ANL acapara la mayor parte del sobreesfuerzo que el profesorado implicado en las secciones realiza. Cuando el profesorado de contenidos adquiere cierto dominio de su asignatura en L2, demanda menos la ayuda de los profesores de L2 y se mantiene con la colaboración del lector.

“Sí, a veces vienen a pedir ayuda, sobre todo en los primeros momentos. Ahora ya cada uno tiene su rodaje, su material y a la lectora. Se apoyan sobre todo en los lectores, que les damos prioridad a las DNL” (P27F).

“No trabajo ni con unidades integradas ni me coordino con el de L2. (...) Cuando hay algún problema de gramática lo corrige la lectora” (P23A).

Durante el desarrollo de estas sesiones, en ocasiones el profesor de ANL demanda la colaboración del de L2 para que trabaje aspectos específicos de la lengua en su clase.

“No, más bien material con el vocabulario de esa materia, o sea, por ejemplo, son textos que, no creo que se puedan llamar unidades integradas, material complementario de las materias que ellos están dando en francés, para trabajarlos en clase de francés para apoyar de alguna manera esas materias no lingüísticas; entonces yo le pedí a todos, le di al de Sociales, pero si me hubiera pedido el de Física y Química lo hubiera hecho igualmente” (P35A).

El alumno da cuenta del apoyo que la ANL recibe de la L2 en lo que a aspectos lingüísticos se refiere:

“Yo creo que algunas veces sí que ha pasado que hablan entre ellos para ver más o menos cómo pueden darnos, por ejemplo, si en francés de lengua extranjera no hemos visto un tiempo verbal o lo que sea que no vamos a entender, pues a lo mejor si habla con el otro profesor y ese profesor necesita ese tiempo para que nosotros entendamos las cosas, el profesor de lengua extranjera intenta, aunque sea explicárnoslo un poco aunque nos vaya a costar, para que podamos más o menos entenderlo” (A84).

“A lo mejor antes sí se coordinaban entre ellos. No habitualmente, pero a lo mejor algún día nos habían dado algún vocabulario específico en francés porque lo íbamos a necesitar en historia. Pero era ocasionalmente” (A60).

Lo que sí es frecuente es que esta coordinación se haga de manera informal, sin necesidad de hacer previamente una programación expresa.

“No hacemos unidades integradas. De una manera extraoficial, sí. Quiero decir... yo estoy coordinada todo lo que puedo con los demás. (...) El profesor de francés te apoya con las necesidades lingüísticas. (...) La lectora es un enlace fundamental, y con las otras asignaturas hay veces que vemos que podemos trabajar el mismo contenido de varias formas” (P28A).

“Sí, por supuesto. Yo les digo lo que estoy trabajando y lo que necesito y ellos colaboran. (...) Eso es lo que quisiéramos, tener una hora para

coordinarnos. En la ficha lo que se hace es el "pasilleo". Cuando yo trabajo una ficha con los alumnos, el profesor de francés la tiene antes que ellos y sabe lo que yo voy a trabajar. (...) Es un sistema de trabajo, por lo menos aquí. Nosotros estamos completamente coordinados. (...) Cada ficha la tiene que tener el profesor" (P18A).

Otra de las causas de la escasa presencia de CIL dentro de las prácticas docentes de los centros estudiados es la falta de comprensión del término, sus implicaciones y sus beneficios.

"(...) El currículum integrado de las lenguas que ella inició y ahora está muy parado, en parte por falta de comprensión y no acabamos de entender exactamente eso en qué consiste. El tema del (ruido) está prácticamente terminado y yo creo que es que existe una importancia grande, a mi modo de ver, los profesores de lengua cómo quieren enseñar la lengua española y luego cómo se pueden enseñar los otros idiomas y no llegan nunca a ponerse de acuerdo en que ellos tienen que trabajar al unísono para que, efectivamente, el resultado sea el que se espera, no, y eso todavía, al menos en este instituto, eso no se ha conseguido" (P5D).

"Yo creo que poco. Hay reuniones de coordinación con cierta frecuencia, pero si la idea es que estemos hablando de un equipo de gente de lengua inglesa, francesa y castellana que estén trabajando para llevar a delante un proceso... yo te digo a ti que muy poco. El problema de la coordinación en bilingüismo parte de errores de planteamiento. El primero de ellos es pensar que todos los profesores que están en bilingüe, tienen el concepto de bilingüe" (P17F).

Poco a poco, cuando los centros van solucionando problemas que consideran prioritarios, van retomando el CIL.

"Elaboramos hace dos años, hicimos una "wiki", trabajamos de forma común sobre la francofonía (...) El otro tema (...) tuvimos un encuentro y preparamos una serie de actividades, pero esto hace dos años y como coordinador vi que había desfase, que primero había que fijar los niveles y saber cómo trabajamos, (...) voy a priorizar como coordinador (...) es un poco ver de qué forma podemos trabajar, qué podemos poner en común en la forma de trabajar, pero siempre con este objetivo: la preparación del DELF, entonces es lo que cohesiona un poco toda nuestra acción y nuestra reflexión y el desarrollo de las cuatro competencias" (P38C).

El alumnado no duda unánimemente en confirmar que las acciones coordinadas son escasas.

“Yo creo que no, porque cada uno va a lo que le parece (...)” (A61).

“Qué va. Aquí está todo súper dividido. (...) Aquí es que va cada uno por libre” (A37).

“Normalmente no, yo creo que cada uno va por su cuenta” (A55).

- **En general se puede decir que el CIL no está sistematizado en las secciones bilingües estudiadas.**
- **Existen actividades puntuales a lo largo del año que no necesariamente implican a todo el profesorado ni tampoco a una unidad integrada completa.**
- **Algunos no están ni siquiera familiarizados con lo que significa CIL y se refieren a él cuando hablan de los apoyos lingüísticos que el profesor de L2 a veces ofrece a la ANL.**
- **También se observa un esfuerzo de algunos de los implicados por seguir desarrollándolo que se mantiene pero con altibajos, en general porque ya hay un sobreesfuerzo en la preparación de las clases que se imparten en L2.**
- **Solo cuando los aspectos considerados prioritarios como la creación de material y la preparación de las clases en L2 están satisfechos, los centros vuelven a retomar el trabajo CIL.**

8.2.3.5. Tecnologías de la Información y la Comunicación

El uso de las TIC está presente en las secciones pero de forma muy irregular. Hay profesorado que nunca lo utiliza en un porcentaje significativo, uno mayoritario que lo utiliza muy puntualmente, y otro minoritario que lo incluye dentro de sus rutinas.

Por esta razón, el alumnado percibe un bajo uso de las TIC a nivel general.

“A lo mejor algunos días usábamos el ordenador, pero casi siempre el libro” (A40).

“A veces, pero muy poco. Cuando tenemos tiempo, porque normalmente tenemos que acabar el temario” (A50).

Así, estas prácticas están aún muy poco sistematizadas a pesar de las recomendaciones metodológicas del Plan de Fomento y quedan a merced de las voluntades individuales.

“No es abundante, pero depende mucho del profesor que haya” (A56).

El profesorado que sí las incluye en su práctica docente propone una variedad de actividades TIC.

“A mí me parece que el uso de las nuevas tecnologías lo hago bastante bien, dentro de mis posibilidades. Tengo un blog con cada curso desde hace ya unos años, corrijo los trabajos semanalmente o quincenalmente, y en el caso de los mayores por Internet” (P3F).

“Sí. Lo usamos esporádicamente, más bien se le mandan trabajos o búsquedas por internet. También uso la plataforma del instituto para trabajar con los alumnos, pero en clase menos” (P6A).

El alumnado elabora con cierta frecuencia ejercicios *on-line* o con ayuda de las TIC¹⁹⁸.

“Sí, también hacemos; en alguna página web en la que son ejercicios que no salen en el libro o cosas así, incluso nos mandan que veamos vídeos y contestamos a preguntas sobre los vídeos en francés” (A70).

“Bueno, a veces nos llevan a la sala de informática a hacer algún juego de francés o algo” (A79).

Aunque muy puntuales, hay profesores que basan su práctica en las TIC.

“En Sociales éramos muy TIC, usábamos los ordenadores casi a diario, los exámenes se hacían por ordenador, la lectora nos mandaba cosas por el ordenador y las hacíamos, era todo, vamos yo no recuerdo haberme separado del ordenador en esas clases nunca y aprendí menos, yo lo he notado que tenía menos nivel de eso que los demás de otros cursos, pero bueno, aquí estoy. (...) No es lo mismo tener un libro, estudiarte el libro que estar con una pantalla de ordenador que sí respondes eso, tipo test, es un email, no es lo mismo. (...) Teníamos libro pero apenas lo usábamos para leer” (A97).

¹⁹⁸ *“Sobre todo en CMC el año pasado sí lo usábamos bastante, no en clase pero si nos solía mandar...a lo mejor nos daba fichas con ejercicios que se trataban de meterse en una página web y responder a preguntas en función de lo que ponían, en francés, porque eran páginas web en francés, tenían preguntas o gráficas o cosas así y tenían preguntas y teníamos que responder a las preguntas” (A69).*

“A veces este año vamos a trabajar sobre un libro en francés de teatro y la profesora nos va a llevar a los ordenadores para que busquemos información sobre la época en la que se escribió el libro y cosas de esas. (...) Otros años también siempre se han hecho actividades sobre buscar en relación a algo del tema... (...) Sí, a veces nos han puesto vídeos algunos documentales o alguna película en francés” (A78).

Cuando el entorno es propicio, el profesorado incluye las TIC en su práctica docente.

“Sí, totalmente. Antes no lo hacía. Lo hago porque tengo más medios. En mi antiguo centro no había cañones y había que llevarse a los niños al aula de informática, y a mí me gusta más controlar lo que hacen. Yo traigo el portátil, proyecto lo que sea en la pizarra y a partir de ahí hacemos las actividades. Si mando algo con el ordenador es en casa, pero tener a los niños en el aula de informática para que trabajen con el ordenador, no. Me gusta algo más dinámico, no que estén detrás de la pantalla” (P14F).

Y no solo en la sección bilingüe. Cuando el profesor utiliza las TIC en su docencia la ofrece a todo su alumnado.

“Las utilizo igual que con los no bilingües” (P16A).

“Sí, pero no por los bilingües. Yo las uso y las usaré siempre” (P23A).

- **El uso de las TIC en las secciones es muy irregular. Depende de las facilidades de acceso pero sobre todo de las preferencias personales del profesorado por integrarlas en su práctica docente y no suelen aplicarlas solo a las clases en la sección sino en todas las que intervienen.**
- **El alumnado deja constancia de que su uso es escaso. Admiten que les motiva a aprender y solo algunos profesores refieren la importancia de este recurso para el desarrollo de la capacidad de aprende a aprender.**

8.2.3.6. Actividades en grupo

Es habitual que en todos los centros y la mayoría del profesorado incluya actividades en grupo entre sus propuestas metodológicas, sin embargo lo es menos que estas sean frecuentes. La importancia del aprendizaje cooperativo en el aprendizaje de idiomas es considerable pues este se adapta a la diversidad de niveles que habitualmente convergen en mismo grupo-clase (Casal, 2008).

“Sí, por lo menos una al año sí” (P18A).

“Depende. No es habitual, es puntual” (P22F).

“No. Si ya íbamos cortos de tiempo, el trabajo colaborativo iba a impedir que se acabase el programa” (P26A).

“Sí estoy intentando hacer, pero tampoco hago tantas. Es que este grupo se dispersa mucho, son niños que están poco acostumbrados” (P27F).

“(...) cada vez menos. Cuando empiezas este tipo de cosas lo haces con mucha ilusión, pero luego ya parece que te cansas” (P29F).

El tipo de actividades que el profesorado propone elaborar en grupo son la elaboración de trabajos y los debates.

“Sí, los trabajos de laboratorio suelen ser problemas que ellos tienen que resolver” (P6A).

“Los trabajos en grupo lo hago a ciertos niveles con el tema de las exposiciones orales. Ellos tienen que preparar exposiciones orales por parejas en los niveles más bajos. O actividades para hacer durante la clase, pero así para casa lo que he hecho ha sido prepararse una exposición oral. En clase sí hay actividades de pequeño grupo, de gran grupo no suelo hacer” (P14F).

“Sí que lo hago. El año pasado hice uno que me salió muy bien. Eran una especie de entrevistas. Les di un personaje famoso, hicimos grupos de 2 ó 3 y tenían que hacer de periodistas y preguntar cosas. La gracia era que no se podían dar datos falsos, tenían que tener la información sobre todo. Otra cosa que hago yo es que busquen información sobre alguna reina de Francia. (...) El año pasado hicieron también una cosa que les gustó mucho, la jornada de Luis XIV” (P25A).

El alumnado reconoce que las actividades en grupo son puntuales.

“Hay veces que nos dan una o varias fichas y nos ponen por grupos de 4 y tenemos que responder una serie de preguntas” (A41).

“En Historia una vez dividimos un tema entero de historia en cuatro partes y uno hacía los mapas, otro hablaba de algún aspecto... todo era en francés” (A48).

“Sí, sobre todo de debates y trabajos. Los trabajos los hacemos en grupo y a la hora de hacer las exposiciones normalmente se hacen en grupo; cada uno dice una cosa” (A70).

Las actividades en pareja son más habituales que las de grupo.

“Frecuente no. A lo mejor para responder una serie de cuestiones por parejas, sí” (A56).

“Más que nada diálogos” (A61).

El trabajo en grupo es una actividad efectiva para mejorar la L2.

“Las más efectivas son las que requieren participación, que el profesor nos pregunte. O las actividades en grupo, que podemos comentarlas con los compañeros” (A29).

- **Las actividades en grupo están presentes en las clases bilingües pero no son frecuentes en todas las áreas ni están incluidas entre las actividades más rutinarias.**
- **El trabajo grupal se suele reducir a la elaboración de trabajos, a los debates y al trabajo con lectores.**
- **El trabajo cooperativo es muy ocasional y es más frecuente en las actividades de ciencias que impliquen prácticas.**

8.2.3.7. Aprender a aprender

No todos los alumnos son conscientes de las estrategias de aprendizaje que se ponen a su disposición durante su proceso de aprendizaje aunque por otro lado tampoco el profesorado dedica una atención especial al tema y mucho menos si de técnicas específicas de aprendizaje de lenguas extranjeras o ANL en L2 se refiere. Sin embargo aprender a aprender cobra gran relevancia en los entornos bilingües puesto que en gran medida el aprendizaje en esos casos es menos dirigido, el alumnado se implica más en la toma de decisiones y por ende desarrolla más la autonomía en su propio proceso de aprendizaje. La enseñanza bilingüe es una enseñanza menos formalizada, más natural y por eso el *scaffolding* o andamiaje, la construcción de conocimiento, es un proceso que cobra especial relevancia en los entornos bilingües. Puesto que en estos programas y en el que nos ocupa también, existen un mayor número de profesores implicados en la formación lingüística, el alumnado debe implicarse más en su aprendizaje. A pesar del peso que cobra este concepto en la enseñanza de idiomas, se detecta una laguna a este respecto en el lugar que ocupan las técnicas de aprender a aprender en las secciones bilingües estudiadas.

“Bueno... Te proponen algunos métodos, pero hay muchas veces que aplicas las técnicas de estudio normales” (A29).

“Ahora con la selectividad parece que se está trabajando un poco más en ese ámbito. Antes de estar en este nivel, la verdad es que no” (A32).

“Es que eso lo tienes que desarrollar sí o sí, sino no puedes aprender idiomas” (A37).

“Se nos ha insistido más en las técnicas para aprender idiomas” (A39).

“Las aprendo yo sola, pero aquí no te explican cómo tienes que hacerlo. A lo mejor te dan trucos para aprenderte las cosas, pero sólo eso” (A47).

El profesorado reconoce que se trabajan las estrategias de aprendizaje.

“Yo creo que en algunos aspectos sí desarrollan estrategias de estudio y trabajo. (...) Sí, eso lo hacen. De hecho los textos se los corrigen ellos, y luego ya se los corrijo yo. Normalmente hago una doble corrección” (P3F).

“Sí, pero igual que en cualquier clase” (P12A).

“Yo intento hacerlo lo mejor que puedo, pero siempre me queda la duda de si será eso lo mejor, y nunca lo sé. Por ejemplo, cuando hacemos actividades por Internet, a ellos les gusta mucho y cada vez piden más. El autoaprendizaje cada vez funciona mejor. Es encaminarlos, y cuanto más aprenden más pueden aprender y mejor funcionan por sí mismos” (P15F).

“Sí. Creo que es importante que ellos aprendan a organizarse el aprendizaje y tú les ayudes en eso. La presentación de los trabajos, el tener varios cuadernos, uno para vocabulario y otro para gramática, que se heredan y se van ampliando de curso en curso” (P14F).

- **El profesorado reconoce trabajar como en cualquier clase las estrategias de aprender a aprender y el alumnado no siempre es consciente de ello.**

8.2.3.8. AICLE

En general el alumnado no piensa que haya grandes diferencias entre la metodología utilizada para impartir las clases bilingües y las no bilingües. Para ellos, la principal diferencia es que lo hacen en francés y trabajan más¹⁹⁹.

“Sí, yo creo que sí. Nos dan más caña. (...) Que tenemos la dificultad añadida del francés. Yo recuerdo que hay partes, por ejemplo en historia, en la que los no bilingües daban historia sólo y nosotros, además de eso, teníamos también historia de Francia. (...) El resto eso es más o menos igual. Sólo que una vez a la semana se da la clase en francés” (A33).

¹⁹⁹ *“Claro, porque se parte de que el alumnado viene con un nivel de lengua extranjera determinado. (...) Y se supone que te dan clases aumentando la dificultad, (...) la complejidad de la asignatura en cuanto a contenido y a vocabulario” (A32).*

Muy pocos alcanzan a establecer diferencias entre la enseñanza bilingüe de las ANL y la no bilingüe.

“(...) Los de los no bilingües en ética no hacían lo mismo que nosotros. A veces nosotros tenemos un texto en francés, y ellos tenían que leer algo que no venía en el libro. (...) Son más activas, porque como tienes que hablar en francés, preguntas muchas dudas y participas más” (A64).

“Yo creo que sí cambia. Es como otra mentalidad, es distinto, como que tienes que darle un enfoque distinto” (A42).

“Yo creo que sí, porque como tenemos que darlo también en francés tenemos que ser más dinámicos. Te exigen más porque tienes que dar la materia tanto en español como en francés” (A47).

“Sí, hay que cambiar algunas cosas. Al dar algunas partes en francés a veces vamos más retrasados, y hay que adaptar algunas partes que se dan en francés del temario. (...) Contamos con que una parte se da en francés, y entonces se da distinta. Se da hablando en francés y haciendo actividades, no de la misma manera que ellos” (A55).

“(...) usamos más materiales creo yo” (A92).

Algunos apuntan que se avanza más lentamente en el temario que en las clases no bilingües²⁰⁰.

“Yo creo que a lo mejor varía el tiempo, porque se da como más lento, para que podamos comprenderlo y eso. Por lo demás, no cambia” (A61).

Y otros señalan que suelen incluir aspectos relacionados con Francia en los temarios.²⁰¹

²⁰⁰ *“Sí, porque hay que organizarlas de otra manera. Nosotros siempre hemos ido mucho más atrasados con respecto a los no bilingües. Nosotros tenemos siempre un día a la semana de francés, y ese día ellos están dando su clase normal. Luego si faltaba tiempo había que dar las cosas más rápido” (A50).*

²⁰¹ *“Hombre hay que tener en cuenta también lo que se da en Francia, y siempre tienes que pensar “esto en España es importante y esto es importante en Francia”, pero, en general, una vez dominas el idioma no es tan difícil, creo yo. (...) Son diferentes en el sentido de que hay algunas preguntas en francés, entonces la pregunta puede ser la misma pero tú la tienes que contestar en francés, entonces se evalúa de manera diferente, según... a lo mejor te piden un poco menos en contenido pero porque tienes que estar pensándolo también en francés, una manera distinta de pensarlo a como tú lo has estudiado en principio” (A70).*

“Se centran más en los temas que tienen que ver con Francia. Además, es un poco más difícil porque se da en francés, pero los conceptos los aprendemos mejor que los no bilingües” (A53).

En cuanto al profesorado, no considera que los cambios puedan considerarse como un cambio de metodología. En general consideran que proponen el mismo tipo de actividades en las clases bilingües y en las no bilingües aunque al entrar en contacto con otras maneras de hacer las cosas y al tener presente la dinámica de la coordinación, se produce una reflexión sobre la praxis que puede aportar mejoras metodológicas si bien eso no significa que solo sean aplicables a los grupos bilingües²⁰².

“(...) el hecho de conocer otra forma de trabajo en los institutos de Francia, va incorporando cambios, mejoras, como una valoración más metódica y te hace reflexionar sobre tus métodos. (...) Sí, vas incorporando las mejoras que has conocido. También es importante la interacción con el profesor de francés, (...) La incorporación en ese sentido del francés ha sido natural, no hemos necesitado cambiar de metodología para interaccionar y discutir en francés porque ya lo hacemos en español. (...) Sí, hemos incorporado aspectos culturales de la metodología vista en Francia” (P6A).

En cambio, hay otro sector del profesorado que si aplica diferencias metodológicas a los grupos bilingües y no bilingües.

“Bueno, son más interdisciplinares porque están relacionados con el idioma. Trabajamos aspectos sobre Francia y su cultura. (...) Sí, la

“Creo alguna asignatura. Sí, Filosofía por ejemplo. Si hay algún filósofo francés, nos lo tenemos que estudiar mucho mejor que si no fuera una sección bilingüe y los textos nos lo dan en francés, no en español y....historia, a lo mejor, lo mismo, la revolución francesa la teníamos que dar, no con el libro, sino que nos daban una fotocopia” (A75).

²⁰² *“Los objetivos y contenidos son más interdisciplinares. (...) Los métodos no son más innovadores” (P16A).*

“Creo que no. Quizás modificaremos la secuenciación, la organización de los contenidos, para encajar las actividades con el lector. En los cursos inferiores especialmente usamos una metodología muy interactiva, siempre estamos conversando con el alumno, con lo cual creo que es adecuada también para el francés, que no es necesario un cambio metodológico” (P6A).

“No, uso la misma metodología en ese grupo bilingüe que en cualquier otro. Es verdad que la metodología muchas veces se puede practicar de forma diferente dependiendo del grupo de alumnos que estén en la materia, pero esto no es necesariamente por ser bilingüe. El grupo bilingüe que yo tengo es muy activo, se presta a esto, por lo que es muy fácil ese intercambio continuo de ideas, es el grupo en sí, pero no sé si es por ser bilingüe” (P6A).

metodología también, porque me he visto obligada al no tener ningún manual. Uso más las nuevas tecnologías con bilingües y no bilingües. (...) Las herramientas de evaluación son variadas porque son variadas las actividades” (P10A).

Hay un sector importante del profesorado que explica que no es tanto un cambio metodológico como la existencia de un ambiente de trabajo que te permite y te motiva a hacer más cosas pero que no está relacionado por el hecho de ser bilingüe.

“Sí, hay un cambio metodológico. No es que en otros lugares no intente enseñar, es que no hay un entorno que se preste mucho. Ni de medios, ni organizativos ni colaborativos. Aquí puedo trabajar muy libremente las competencias y destrezas que en otros sitios no lo he podido hacer de la misma manera. Hay alumnos que presentaban más resistencia a aprender, tienes más dificultades para enseñar. En un centro como este ves colaboración en todas partes. De los compañeros, del personal directivo, por todas partes. En otros centros no hay tanto esa idea de trabajo, y te ves trabajando con grupos numerosos y tienes que trabajar como si estuvieras en otra asignatura y trabajar la expresión oral a un nivel muy simple. No puedes conseguir hacer trabajo de grupo porque tienes que estar trabajando en mantener un orden mínimo en la clase. Aquí puedes trabajar de otra manera” (P14F).

Este ambiente de trabajo hace que se necesiten más recursos y se aumenta la búsqueda actividades.

“Materiales más variados. (...) Sí, porque tienes el libro pero siempre cuentas con otros materiales del departamento o propios. Si ves que en el libro está bien pero no es suficiente traes otro material para motivar de otra manera. (...) Evaluar igual que antes no. Como hay un trabajo más profundo sobre todas las destrezas, el modo de evaluar varía, se diversifica. Al haber más actividades distintas el modo de evaluar va variando” (P14F).

Otros, solo algunos, son conscientes del cambio metodológico que implica AICLE²⁰³.

²⁰³ *“Sí, porque tienes que dedicar menos tiempo a ciertas cosas y centrarte en las ideas clave. (...) Sí, la metodología también cambia. El trabajo es un poco más visual, utilizo más el cañón y otras cosas para que no se acaben de perder demasiado. (...) La evaluación la verdad es que no, porque lo único que hago es algunas tareas ponerlas en el nivel correspondiente” (P23A).*

“Hombre, si tú empiezas a hablar como cuando hablas en español, se van a perder. Hay que ir muy despacio, tienes que tener apoyo de ir viendo más cosas, y eso

“Claro, para ampliar los temas que trabajan. La metodología también cambia mucho, pero de hecho ahora la metodología de las DNL se están proponiendo para las clases en español. Ralentiza más el contenido, sí, pero merece la pena. (...) La metodología se ve afectada en el uso de las lenguas y en que la lengua es muy prioritaria. La reflexión lingüística es muy prioritaria. (...) Las actividades son más típicas de una clase de idiomas. (...) Más trabajo con textos, más comprensión y más de exposiciones orales, debates... (...) Yo valoro mucho su interés por la lengua extranjera, la participación en todas las actividades que se hayan. Valoras mucho lo lingüístico” (P28A).

La metodología AICLE es considerada como un sobreesfuerzo para el alumno. Por esta razón a los alumnos con dificultades del aprendizaje se les aconseja salir o ellos lo abandonan por sí mismos debido a la carga que les supone²⁰⁴.

“Lo que intentamos es que no se metan, eso es lo que te he dicho hace un rato de que este año se había metido alguno más y al final hemos conseguido que alguno se quite, porque veíamos que, la reunión de coordinación que tenemos con los centros de Primaria, nos dicen los que tienen dificultades, los que van más o menos bien, entonces digo “bueno, este niño en el bilingüe va a ser un fracaso para él”, no, entonces en algún caso convencemos a los padres; luego, hay alguno,

temporalmente te condiciona un poco tu programación. Hay cosas en las que un curso normal les hubiera dedicado 4 horas, y ahora le tengo que dedicar 3. Tengo menos tiempo para darlas en español, porque luego lo voy a repetir en francés” (P23A).

“Un poco sí. Date cuenta que tienes que intentar engarzar un poco la historia de Francia. (...) Claro. La metodología francesa tiene más textos y que saquen a partir de ahí ideas, hagan una pequeña producción escrita.” (P25A).

“Los objetivos y contenidos de la asignatura no. (...) Sí, la metodología cambia. Es mucho más activa y participativa en la hora de francés. (...) Y los materiales. Utilizo fichas, actividades y páginas web” (P21A).

“Es una metodología que tiene que ser más activa que las demás porque está el componente del dominio de la competencia oral de la lengua, pues, entonces, evidentemente, la metodología es más viva, la metodología también tiene que renovar los materiales en lengua francesa que utilizan los alumnos, entonces, pues, la metodología, me refiero, es más rica, más activa en el sentido de que la competencia oral hay que mantenerla al menos en el período de tiempo que se trabajan en francés las materias no lingüísticas” (P7D).

²⁰⁴ *“Sí, quizás sí es un poco elitista. No sé cómo decirte. Claro que da pena, porque cuando se te va un alumno que ves que no engancha, te da pena. No siempre puede ser por la familia, porque el perfil económico es muy homogéneo. Es porque tienen poca capacidad y no lo consiguen. Es un problema de capacidades, el niño no tira para delante. Pero claro que me da pena. (...) Ellos lo que quieren es sacar el curso, así que no les merece la pena machacarse más” (P27F).*

pero suelto, que se van quitando del bilingüe; no sé a partir de ahora con la normativa que ha salido este verano, dudo yo que se puedan salir porque dice que el alumno que se meta en la sección bilingüe tiene que permanecer toda la etapa en ella” (P13D).

El alumnado percibe como más difícil seguir las ANL en L2.

“Han sido un problema las asignaturas que se dan en francés, porque si no tienes el nivel de gramática para hablar bien te baja nota. (...) Son un poco pesadas, porque el proceso llega, empieza a hablar en francés tan rápido como si estuvieran hablando en español y tú tienes que cogerlo todo. Son más difíciles” (A30).

Otros, quizás una mayoría, reconocen que no son más difíciles sino que simplemente implican más trabajo.

“No, yo creo que no (es más difícil). Si ya tienes la base de francés sólo tienes que cambiar un poco la mentalidad” (A34).

“No me resulta más difícil, me resulta igual. Me da coraje que me traten así, porque soy una persona y tengo un límite. Por saber francés no significa que tenga que dar más materia” (A52).

La mayoría del alumnado es capaz de reconocer ventajas en el enfoque AICLE²⁰⁵.

“Aparte de trabajar el francés en una asignatura, la trabajas en muchas más. Coges más vocabulario y más soltura, te acostumbras a escuchar más el francés y eso hace que se aprenda más” (A41).

²⁰⁵ *“Yo creo que al darte el texto en otra lengua se ve desde otra perspectiva, no sólo desde la perspectiva de España. Los textos que nos daban estaban redactados desde la perspectiva de Francia, y eso te hace conocer otro enfoque” (A42).*

“Que practicas más el idioma, y además no solamente aprendes las cosas básicas sino que tienes más vocabulario sobre otras cosas y después puedes hablar sobre otros temas. Lo practicas más y aprendes más, porque estás todo el rato hablando en francés. (...) Es un sobreesfuerzo, porque no es lo mismo trabajar sólo en español que tener que estudiar también en francés” (A55).

“Para aprender vocabulario que no te surge en una clase de francés normal, y para saber defenderte en muchos campos hablando en francés. (...) Es posible que mejore la fluidez” (A62).

“De inconveniente tiene que a lo mejor algunas cosas no las entiendes del todo bien, pero tiene bastantes ventajas porque así aprendes a utilizar el francés con más frecuencia, con más fluidez. (...) Es un poco más difícil porque no estás acostumbrado a usar el idioma todo el tiempo, pero al final te acabas acostumbrando y se vuelve igual que...” (A74).

Otros, después de valorar ventajas e inconvenientes, concluyen que no les ha resultado útil recibir clases de ANL en L2.

“Mejoras, amplías vocabulario y conocimientos de francés. Por una parte me parece positivo, pero por otra creo que no sirve de nada. Tampoco lo veo tan necesario.(...) Al principio me costó mucho. Luego ya te acostumbras y es más fácil” (A59).

El profesorado coincide con el alumnado en que AICLE es un sobreesfuerzo para el estudiante.

“(...) ese doble aprendizaje requiere un doble esfuerzo” (P59C).

“Aunque su nivel lingüístico sea bueno, es un esfuerzo añadido. Yo creo que compensa, pero es mucho más esfuerzo y dedicación” (P6A).

Sobre las ventajas, el profesorado reconoce, al igual que el alumnado, un aumento de la riqueza de vocabulario además de una mejora en la competencia lingüística.

“Yo creo que tiene ventajas porque los introduce en lenguaje conceptual de la materia, por ejemplo, en el área de sociales me parece muy interesante que conozcan la terminología básica en otro idioma; eso le abre muchas expectativas, porque ya no es sólo conocer la lengua, sino los conceptos” (P5D).

“La ventaja es mejorar el francés. A nivel de conocimientos siguen el mismo procedimiento que los otros, pero la ventaja es ver que el francés es una herramienta más que tienen que manejar con soltura” (P16A).

Hay un sector del profesorado que no piensa que AICLE deba ser una carga extra sino una oportunidad de reforzar los contenidos en dos lenguas y de abrir la mente a otras conceptualizaciones.

“Muchas veces les sirve de repaso, como un complemento, como vemos las mismas cosas en español y en francés. (...) No es una carga” (P21A).

“Yo creo que les abre mucho la mente. Hasta ahora los niños han aprendido muy rápidamente todo. El programa de la materia no se les ha resistido, sino al contrario, se ha enriquecido mucho. Además enriquecen el vocabulario de la materia que están estudiando. Además de eso los pone en contacto con otro mundo, con otra manera de hacer y de ver las cosas” (P25A).

Hay otras apreciaciones que hacen los profesores de ANL sobre la implementación de la metodología AICLE en relación con la cantidad de contenidos a trabajar en un programa de estas características.

“A mí me parece que no es adecuado que se exija el mismo programa a bilingües y no bilingües. Cuando el alumno está trabajando las tres horas en el idioma vehicular su ritmo de trabajo es más lento. Después, porque la primera solución que ideamos fue esa. Decir que los alumnos utilicen el idioma vehicular las tres horas y así más o menos podemos alcanzar los mismos objetivos que con los no bilingües. Después salió una normativa nueva en la cual el 50% de las horas se tenían que dar en castellano, del 30% al 50% era la horquilla. Con lo cual el alumno no alcanzaba los objetivos propuestos. (...) El 100% era mucho mejor. Para los alumnos es mucho más dura. Hicimos todo el material en francés y tuvimos una visita de inspección, que les pareció bastante bien. Los alumnos avanzaban bastante en el idioma, y de los contenidos de una forma razonable. Lo único que sucedía es que la administración consideraba esa solución bastante elitista, y para que no fuera tan selectiva introdujo esa medida del 50%” (P26A).

- **En general el alumnado no encuentra grandes diferencias entre el enfoque AICLE y la enseñanza tradicional.**
- **Algunos afirman que se avanza más lentamente y otros a que se suelen incluir aspectos de la cultura francesa en las ANL.**
- **Aunque hay profesorado que aplica metodologías diferentes a grupos bilingües y no bilingües, en general la mayoría no considera que haya tal cambio metodológico sino la existencia de un ambiente de trabajo que permite y motiva a hacer más cosas pero que no está relacionado por el hecho de ser bilingüe.**
- **Este ambiente de trabajo hace que se necesiten más recursos y se aumenta la búsqueda actividades.**
- **AICLE es considerado por alumnos y profesores un sobreesfuerzo. Por esta razón, el alumnado que no puede mantenerlo abandona la sección.**

8.2.4. Competencias

Las competencias están formadas por conocimientos (saber), destrezas (saber hacer) y actitudes (saber ser). El Consejo de Europa apoya los métodos de enseñanza y aprendizaje que los desarrollan porque contribuyen formar ciudadanos *más independientes a la hora de pensar y actuar y, a la vez, más responsables y*

participativos en relación con otras personas. De esta forma, el trabajo contribuye a fomentar la ciudadanía democrática (MCERL, 2001:XII).

El informe especial del Eurobarómetro (2006:12) sobre los europeos y sus lenguas sitúa a España por debajo de la media en lenguas extranjeras en las que los ciudadanos son capaces de comunicarse.

Las competencias sobre las que este estudio ha conseguido recopilar datos son las relacionadas con las lenguas, especialmente la francesa, y su cultura.

En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes (MCERL, 2001).

8.2.4.1. Saber

En general y en lo que se refiere a conocimientos y destrezas, el nivel de L2 del alumnado bilingüe cuando termina segundo de bachillerato corresponde a un nivel B2 y en un porcentaje minoritario a un B1 del MCERL. De esta forma se establece que las secciones bilingües contribuyen de forma muy clara a la mejora de las competencias a las que refería el informe antes mencionado del Eurobarómetro.

Todas las secciones bilingües estudiadas tienen sistematizada la presentación a exámenes oficiales DELF. Por otro lado, 2º de bachillerato se presenta a la Selectividad.

Si bien es cierto que no es obligatorio presentarse a ninguna de ellas, un alto porcentaje del alumnado participa en ambas²⁰⁶.

“Independientemente de que se presenten o no, es B2 lo que se prepara. De hecho, el único manual que tengo yo en clase es el de preparación del B2. En primero me decían que no se iban a presentar al B2, pero bueno, es que tienen que tener ese nivel. Las escuchas y

²⁰⁶ *“El año pasado, yo creo que bastante buena, tanto en la competencia oral como en la escrita. Yo creo que no estaba mal. Salvo una persona que no quiso pasar el DELF, yo pienso que por cuestiones económicas, porque poderlo lo podía pasar, todo el mundo tuvo su B2. Hubo otra niña que no pudo hacerlo el año pasado porque estaba enferma, pero lo va a hacer este año y el año pasado hizo el B1. En selectividad la nota más baja fue un 8’5, y luego hubo otro 9’5 y 10, entonces yo creo que sí, que fue bueno” (P3F).*

pruebas que les pongo son las del B2, que eso es lo que ellos tienen que trabajar. Que se presenten o no al examen es cosa suya, pero el nivel que damos es ese” (P14F).

Hay centros en los que se procura que el alumnado se presente al B2 antes de 2º de bachillerato ya que este es un curso donde la selectividad tiene un papel importante en la vida escolar del alumno. Esta prueba, si bien no tiene una especial dificultad para el nivel de L2 del alumnado bilingüe, necesita de un entrenamiento específico. El nivel de competencia no siempre es algo. Tanto en los DELF como en la selectividad o en la evaluación de la propia asignatura hay un pequeño porcentaje de fracaso²⁰⁷.

“Sí, incluso antes. En 2º de bachillerato están muy agobiados con selectividad, así que intentamos hacerlo antes” (P27F).

“Bastante bien, aunque hay de todo. La selectividad es un entrenamiento diferente. (...) Los mejores resultados vienen de niños que están aquí, pero eso no quiere decir que todos los niños que están aquí tengan buenos resultados. Hay niños mediocres que son de un cinco. (...) En selectividad se penaliza por errores, mientras que en el DELF es de otra manera. Además no le miran la comprensión y expresión oral, que es lo que ellos llevan mejor” (P27F).

En general se sienten seguros con su nivel de competencia en L2 para afrontar exámenes como el de selectividad o los exámenes oficiales DELF. Cabe resaltar que hay alrededor de quince años de enseñanza reglada de lenguas extranjeras (desde los 3 a los 18 años) que están al margen del MCERL incluida la selectividad.

“A mí el francés siempre me ha gustado y me ha resultado fácil, así que creo que no tendré problemas con el DELF y la selectividad” (A62).

²⁰⁷ *“Son alumnos muy buenos, porque tienen más nivel del que se les exige en selectividad a la hora de expresarse. En lo único que se equivocan un poco más es en la gramática, y eso que saben hablar. Nosotros hacemos mucha insistencia en la lengua, la comprensión y el habla, y la gramática está supeditada a eso. (...) El B2 lo sacan todos. Además hubo gente que lo sacó en 4º de la ESO. Lo presentamos en 4º cuando hay alumnos excelentes, que a veces hay casos, y luego el resto va en función del alumno. Nunca presentamos a gente que no esté preparada para examinarse. Aquí lo que preparamos es el B1 y B2 en bachillerato, no preparamos nada que no sea el DELF” (P29F).*

“La selectividad, de las pruebas de idiomas son de las más altas. (...) No suele haber suspensos” (P7D).

El profesorado también considera que su nivel de competencia es apropiado para participar en ANL²⁰⁸.

“Yo veo que al alumnado le gusta, que tienen una comunicación verbal suficientemente desarrollada, por lo que no tienen la sensación de agobio cuando pasamos a dar la clase en francés” (P6A).

Sobre la competencia en lengua inglesa parece que no están contentos con el nivel de L3 proporcionado por el centro.

“Con el inglés no estoy muy animada, porque estamos dando cosas muy repetidas y no vamos avanzando, así que no me motiva porque lo que vemos ya lo sé hacer. Es muy diferente a cómo se enseña el francés. Los que tienen inglés de primer idioma, y nosotros los vamos siguiendo a ellos. Pero los que tienen francés de segundo idioma van a un nivel muy bajo, mientras que nosotros en francés vamos ya de sobrados. Yo creo que los niveles aquí deberían estar acordes” (A28).

El profesorado en cambio cree que tienen un muy buen nivel de inglés.

“Bueno, pues se les exige bastante, eh. (...) Yo diría...sí, que tiene inglés primera lengua, exactamente, no al nivel de segunda lengua (...) pero casi, casi, eh, diría yo” (P59C).

Otros simplemente asumen que lo han trabajado menos y que por eso su nivel de competencia es menor.

“El inglés no lo hablo tanto como el francés, porque llevo menos tiempo dándolo y siempre han sido menos horas. A mí particularmente no se me da mal. Me cuesta más hablar, pero soy capaz de mantener una conversación” (A65).

El alumnado con buenas competencias en L3 lo relaciona con el trabajo fuera del instituto, en centros privados.

“En inglés voy mejor que en francés. (...) Me parece más fácil. De chica en la academia me metían “más caña” que en el colegio y creo que es por eso” (A30).

²⁰⁸ *“Después de los 5 años de ver cómo va el alumno y demás, yo creo que es positivo. Y además funciona, que es lo importante. Nosotros solemos hacer un intercambio con Francia en 3º, y yo fui hace 2 años con ellos y te das cuenta de que el nivel que tienen es muy bueno, por encima incluso de las secciones europeas. Ellos tienen un conocimiento del francés mayor incluso que el que tienen los franceses del español” (P16A).*

Con respecto a las competencias lingüísticas del profesorado, hay algunos aspectos interesantes sobre la idoneidad de la misma. En el caso de los de L2 parece apropiada pero el caso de los profesores de ANL no siempre es tan claro.

La mayoría de los comentarios expresan la comodidad en el uso de la L2 y destacan un equilibrio en sus destrezas.

“Bueno, después de los años quizás la lengua escrita mejor que la hablada, pero he recuperado bastante, date cuenta de que cuando das clase según la lengua dos horas a la semana continuamente...” (P37F).

En el caso de los profesores de ANL, hay mucha más variedad cuando describen sus destrezas lingüísticas. Aunque han hecho un gran esfuerzo de formación en los últimos años, este profesorado puede sentir carencias que en la mayoría de los casos se cubren con la ayuda del asistente lingüístico y mediante un gran esfuerzo de preparación de las clases.

En general suelen acusar déficit en la producción oral²⁰⁹.

“La producción oral pienso que es la que peor llevo. Cada vez hablo más francés en clase, pero hay veces que me cuesta” (P8A).

Esto hace que con los cursos más bajos se sientan más cómodos que con los avanzados.

“A veces no estoy muy cómoda con mi nivel de francés. Depende, si es por ejemplo con los primerillos si estoy muy cómoda, si es con los más altos me tengo que preparar más las clases. Yo creo que el oral es el que peor se me da” (P49A).

El alumnado, percibe estas inseguridades fácilmente y en ocasiones se muestra muy crítico²¹⁰.

²⁰⁹ *“Sí, me siento cómoda, pero en CMC, que son temas muy específicos, tengo que prepararlo mucho antes, porque son de cultura general y yo no había leído nada de ellos en francés, por lo que necesito esfuerzo previo de leer sobre esos temas antes de preparar las clases, porque si no, no me siento cómoda hablando de un tema que no conozco. Además, hay que tener en cuenta que soy nueva en esta asignatura, por lo que requiere mucha lectura, una asimilación personal de estos temas” (P12A).*

“Como todos nosotros, me siento más fuerte en la comprensión escrita. La expresión oral está mejor que la escrita y lo que es la parte de la gramática. De todas maneras tú sabes que eso es muy relativo, que eso depende del ámbito. Yo eso lo he discutido con mis compañeros. Yo soy profesora de sociales y me manejo divinamente hablando en francés de temas de geografía o historia. Ahora, te pones a hablar en una tienda de vajilla y de loza y no sabes cómo pedir las cosas” (P18A).

“Hay profesores que, en cuanto a la pronunciación, también tienen muchas carencias. Les falta fluidez y tienen que trabajar muchísimo. No creo que muchos profesores estén preparados para una sección bilingüe. No es lo mismo darle clases a un segundo idioma que a una sección bilingüe. Deberían darles mejor la metodología y hacer muchos cursos en el extranjero para mejorar la pronunciación” (A32).

- **Una mayoría del alumnado que termina 2º de bachillerato adquiere el nivel B2. Estos alumnos se encuentran entre los más exitosos de su provincia en la prueba de L2 de selectividad.**
- **El profesorado considera que el alumnado tiene el nivel adecuado para seguir las ANL.**
- **En general el alumnado está insatisfecho con el nivel de L3 ofrecido por el centro y busca formación fuera de él. El profesorado en cambio piensa que de forma generalizada tienen un nivel de competencia alto.**
- **Las competencias del profesorado de L2 son óptimas y las del de ANL no siempre. Cuando sienten carencias suelen paliarlas con la asistencia del lector y con un gran esfuerzo de preparación.**
- **El alumnado suele ser muy crítico con el profesorado con poca competencia lingüística.**

8.2.4.2. Saber hacer

Entre las competencias relacionadas con el *saber* previamente comentadas se pueden incluir las que conllevan el *saber hacer*. Abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos forma parte de las competencias generales que el marco recoge como deseables en el individuo que aprende (2001:99). El saber hacer se refiere a las destrezas y habilidades prácticas implicadas en una comunicación eficaz (2001:102).

Este estudio ha recogido además otras competencias que se muestran en el siguiente cuadro junto con los porcentajes que en opinión del propio alumnado, han adquirido. Cabe destacar que más de 80% del alumnado entrevistado considera tener

²¹⁰ *“Los profesores de DNL intentan hablar francés. Algunos se nota que saben más que otros. En general (...) intentan hacerlo lo mejor que pueden. (...) Hay veces que no saben algunas cosas, acaban mezclando el idioma. Pero lo intentan” (A29).*

“Los profesores de DNL intentan hablar francés todo el tiempo, pero dependiendo del profesor siempre hay algunos mejores que otros. Hay veces que sí se nota que no tienen un buen nivel. Hay veces que lo comentamos con los compañeros y pensamos que algunos de la clase hablan mejor que los profesores” (A40).

todas ellas. Solo una, la capacidad de ser irónico en L2, que implicaría un mayor dominio de las BICS.

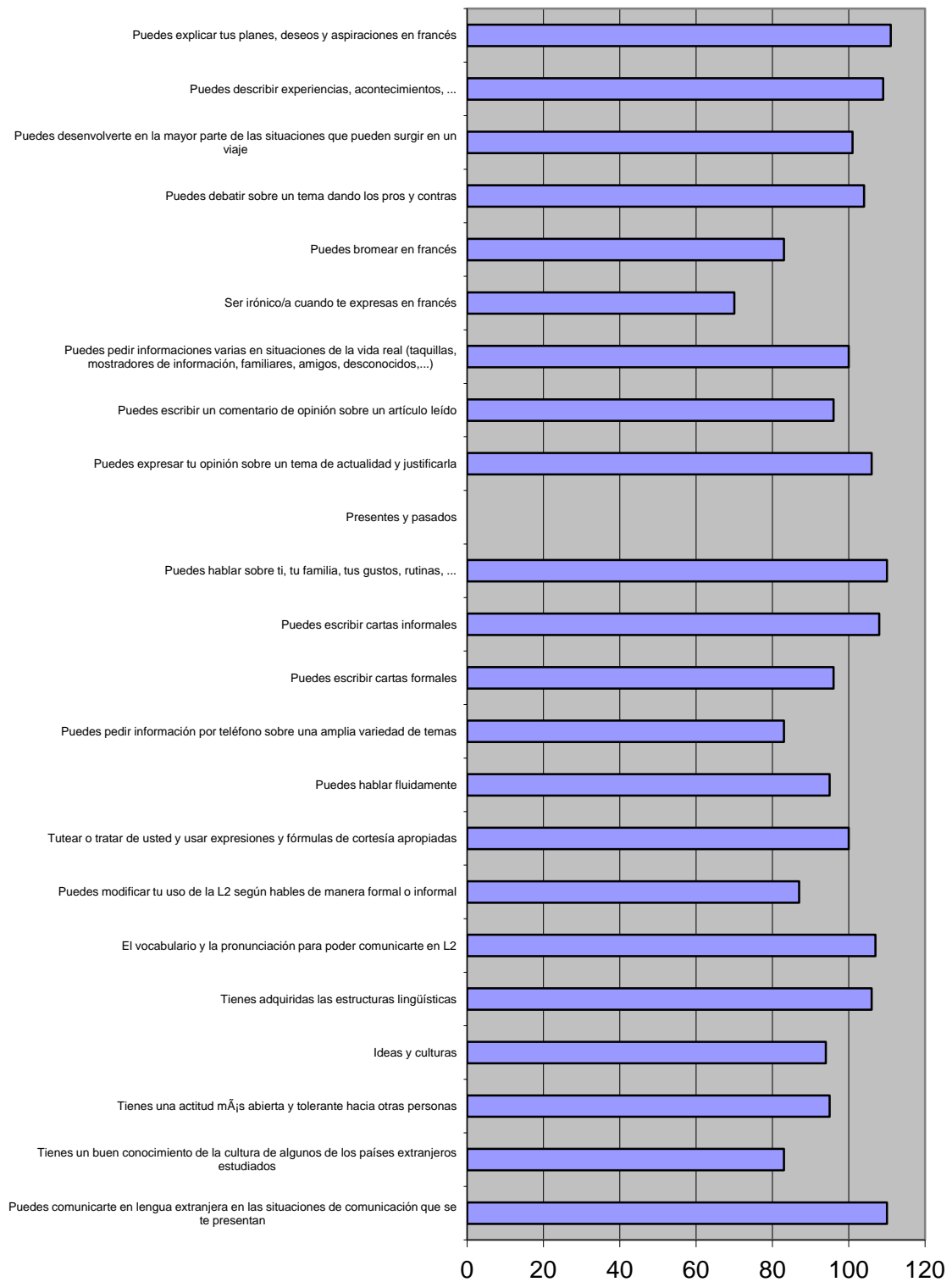


Figura 15. Competencias

- En cuanto al nivel de saber hacer, el alumnado posee las mismas competencias propias del B2.
- En su propia opinión, el alumnado se ve capaz de manejarse en la mayoría de las situaciones que se les puedan presentar.
- El porcentaje menor de competencia se refiere a la capacidad de ser irónico.

8.2.4.3. Saber ser

Las actitudes que desarrollan los usuarios de una lengua *en su utilización y que los capacita para responder a los desafíos que presenta la comunicación con sus límites lingüísticos y culturales* (MCERL, 2001:XII) son importantes para las políticas lingüísticas europeas.

Saber ser está estrechamente relacionado con la *interacción social con otras personas*. Este tipo de competencia, la existencial, *incluye factores que son el producto de varios tipos de aculturación y que pueden ser modificados*. Por eso, las actitudes juegan un papel crucial en la formación integral del ciudadano europeo y hay que tenerlos en cuenta *a la hora de enseñar y aprender una lengua*.

De los datos se desprende que a final de su formación, el alumnado bilingüe consigue una actitud hacia la L2 y la cultura que puede catalogarse de positiva con respecto a los objetivos de ciudadanía europea, movilidad y tolerancia ante la diferencia.

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal que contribuyen a su identidad personal (MCERL, 2001:103).

En general, una mayoría del alumnado tiene una buena actitud hacia las lenguas extranjeras en opinión del profesorado.

“Yo creo que sí, (que tienen una mejor actitud hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras) y esto creo que es labor del profesor de primaria. Cuando vienen están muy orgullosos del dominio que tienen de las lenguas extranjeras. No pasa con todos, ya que hay algunos a los que nunca les gustó y siguen por obligación, pero la mayoría sí” (P3F).

La actitud del alumnado hacia el uso de la L2 en clase está de hecho muy influenciada de un lado por el profesorado y de otro por sus características personales.

“En inglés más que en francés, casi, pero sí, vamos, pero en francés también podría...no sé, estudiar una carrera pero...no sé, a mí ahora estoy en segundo de Bachillerato y no doy inglés, pero con inglés llevo también desde tercero de Primaria y no sé, siempre ha habido un problema entre francés e inglés a ver cuál es el que me gusta más; no problema, siempre nos estamos preguntando “cuál te gusta más inglés o francés” y hay veces que dependiendo del profesor dices “inglés” o “francés”, pero normalmente son...vamos yo no tendría ningún problema eso de estudiar en inglés o en francés” (A82).

Un porcentaje significativo del alumnado mantiene una actitud activa y responsable con respecto a su formación.

“Yo intento hablar todo lo que pueda porque eso me ayuda a mejorar mi pronunciación, mi forma de entender y de transcribir del español al francés” (A93).

El profesorado es consciente de las actitudes positivas hacia lengua y cultura que se consigue en el alumnado con la propuesta de las secciones. El profesor considera que es importante hacer un esfuerzo por proporcionar la suficiente cantidad de información e intentar satisfacer la demanda del alumnado²¹¹.

“Yo creo que justamente si ellos están en el sector bilingüe es porque les encanta el francés, si el profesor de francés no les da, no nutre ese interés esa necesidad que ellos tienen sería terrible” (P37F).

En algún momento del periodo de formación se encuentran profesores que no consiguen facilitar la expresión en L2. De igual forma, en ocasiones hay promociones de alumnos que se muestran cohibidos en su uso de la L2 a pesar de los esfuerzos del profesorado²¹².

²¹¹ *“Yo creo que sí, que en las secciones bilingües se desarrolla la motivación hacia el aprendizaje de lenguas y su cultura porque realmente el chico que estudia ve que se hace ese esfuerzo por ofrecerle esos conocimientos. Normalmente el alumno si ve que hay un esfuerzo y un interés por parte del profesor te lo agradece e intenta saber más” (P14F).*

²¹² *“A veces...como éramos pocos...el año pasado (...) no hablábamos tanto entonces era un profesor que nos daba un poco de miedo, no hablábamos tanto con él, al principio sí intentaba que las clases fuesen...tuviesen al menos quince minutos al principio para hablar en francés, qué tal iba el día, sólo eso, pero eso para hablar, pero no sé nos mostramos un poco reacios no sé por qué luego ya nos centramos un poco más en los textos” (A69).*

“El año pasado intentamos debates en la asignatura de Ética, pero no surge porque no está, digamos, la iniciativa de ponerte hablar y sobre todo los temas... si a mí me preguntan sobre la eutanasia, por ejemplo, que es lo que hablábamos allí, probablemente no contestaría ni en español, así que” (A72).

Hay alumnos que lo achacan al miedo a equivocarse²¹³.

“Yo creo que sí nos da un poco de complejo hablar francés, por cosas que...no sé...a mí personalmente, no, la verdad, no sé, siempre me ha gustado el francés y puedo hablarlo... yo creo que sí, por miedo a equivocarnos, a que nos corrijan, a que se rían de nosotros, puede ser por lo que la mayoría de los casos hablamos en español en las clases” (A81).

Otros a la falta de fluidez o competencia²¹⁴.

“A veces sí que te cortas más porque no tienes vocabulario sobre un tema y te cortas más pero siempre es mejor intentarlo” (A89).

Y otros simplemente dominan la lengua pero prefieren no hacer el esfuerzo.

“Depende, si se puede hablar español pues (...) me resulta más fácil, no sé pero que puedo hablar francés perfectamente” (A86).

A pesar de esto, sobre la actitud hacia el uso de la lengua, hay una mayoría que admite usarla sin complejos²¹⁵.

“Yo es que, generalmente no hablo a menos que me pregunten, en español, en francés o en lo que sea, pero no tengo problemas en cambiar de idioma, no sé, no me cuesta” (A72).

²¹³ *“Yo personalmente no me importa, pero hay compañeros que dice “que no me pregunte, que no me pregunte”. Mi compañero de mesa odia hablar en público en francés, (...) porque, por ejemplo, hacemos un diálogo y bien, lo hace bien, pero cuando va a decirlo, se pone nervioso, no sé qué pasa que las conjunciones las cambia, que se cortan las frases, no sé, que se equivoca básicamente” (A85).*

²¹⁴ *“A veces hablando, si hay una palabra que me falta o si no sé si se dice exactamente así o no hago bien su pronunciación, sí que me pongo nerviosa porque no sé si me van a entender. Y cuando me hablan a mí es cuando más nerviosa me pongo porque si me hablan deprisa no entiendo lo que me están diciendo” (A93).*

²¹⁵ *“A mí es que me da igual equivocarme en francés en clase, así que sí lo uso sin complejos” (A28).*

“Intento hablar francés sin complejos” (A29).

“La verdad es que no porque hay mucha gente que se equivoca también y es que ya son seis años y estamos acostumbrados.” (A70).

“No me preocupo demasiado de si me equivoco, porque como se equivoca todo el mundo...” (A36).

Otros, que aún sienten reparos ante la falta de dominio.

“Todavía tengo un poco de miedo a hablar” (A34).

“Me gustan mucho los idiomas, así que disfruto aprendiéndolos. (...) En el momento de hablar me da más vergüenza, aunque expresándome por escrito no. (...) Con ella sí hablo más. Normalmente nos sacan en grupos pequeños, de 5 o así, y nos van haciendo preguntas o nos ponen a hablar unos con otros. Pero a mí siempre me ha dado un montón de cosa hablar” (A47).

Y otros que a pesar de haber logrado hablar sin complejos, ahora que están al final de su formación reparan en que han vuelto a cohibirse o que se aburren en clases de L2.

“En 3º yo hablaba sin complejos, y ahora veo que nada más que me cuesta un poco lo dejo y hablo en español” (A59).

“Bueno pues en principio me gusta....hombre....ya cuando llevas tantos años de francés a lo mejor te acabas cansando de...porque hay veces que se repiten mucho los tiempos, la gramática, pero no...vamos sí me gusta, no es una asignatura que diga “no me gusta para nada” (A82)

Según el profesorado, a veces ocurre que aunque el alumnado aumente su competencia con el paso de los años, su actitud participativa y de uso de la lengua va reduciéndose.

“Depende del curso, de la clase, de todos los Bachilleratos tienen más dificultad de hablar con fluidez (...) les da vergüenza” (P55C).

“Es más la mentalidad, la edad de los niños, al final de secundaria están un poco más pasivos, no les gusta tanto (...) les da un poco vergüenza, pero depende mucho de la clase, creo, porque yo tengo clases de un primero de Eso que tienen un nivel bastante bien de francés” (P55C y unos lectores).

Unas buenas prácticas metodológicas pueden ser clave para desencadenar un cambio de actitud.

“Yo creo que leer y escribir. Los niños son muy reacios a hablar. Sólo he tenido un año que fue buenísimo. Yo creo que eso tiene que ver con la lectora, por eso yo les pido que los anime. Este año que hablaron mucho fue un año que la lectora se inventó que íbamos a grabar un

grupo en clase, y cada grupo representaba una teoría ética. Aunque sabían de antemano lo que iban a grabar, tenían tres o cuatro preguntas. En cuanto la persona que está allí echando una mano los motiva a que hablen, ellos se expresan. Si es demasiado pava o seca, los niños se cortan” (P24A).

El marco se refiere con actitudes al grado que los usuarios tienen sobre los tres aspectos que siguen:

- *Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello.*
- *Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.*
- *Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural (ibídem).*

El alumnado es unánime al pensar que la sección bilingüe facilita el acceso a nuevas experiencias culturales.

“Sí, aunque nunca me ha importado conocer nuevas culturas. Me gusta viajar a otros lugares que no sean España. (...) La sección bilingüe te puede abrir muchas puertas para conocer algo que no es lo tuyo” (A56).

El alumnado en general ha aprendido a relativizar la propia perspectiva cultural a través de los años en una sección bilingüe.

“Simplemente algunos me gustan más que otros” (A29).

“Y los franceses, no sé hay....algunas cosas en que son diferentes a nosotros, pues...no sé, las veces que hemos salido a Francia pues nos hemos encontrado con gente un poco arrogante, pero supongo que aquí también (...) hay gente arrogante” (A82).

Cuando expresan la opinión directa sobre los franceses, los comentarios de los alumnos son en general positivos y aunque no parecen prejuiciosos, apuntan ciertos rasgos en los que los consideran diferentes a la cultura española y que provienen de su propia experiencia.

“Los franceses son estupendos. (...) No tengo prejuicios. Aparte de que son unos sosos, ninguno. Los franceses me gustan, me gusta el idioma, me gusta la comida, me gusta su cultura, la música... Todo” (A27).

“Me gusta y me parece una lengua muy parecida al español. Los franceses son un poco... son como sosos. De todas formas el francés a mí sí me gusta, como idioma y como cultura” (A65).

“Me gusta todo, es otra forma de hablar, se parece al español pero es diferente, yo qué sé, las personas allí, yo las personas que conocí son también muy simpáticas” (A94).

Así, puesto que la experiencia es clave en la actitud, no todos los alumnos destacan aspectos positivos.

“Francia no me gusta, bueno los franceses. (...) A lo mejor porque tuve no muy buena experiencia en el intercambio, pero en otros sí tuve muy buena experiencia, pero...” (A86).

Aunque hay un porcentaje mayoritario al que les cuesta encontrar diferencias entre españoles y franceses. Esto ilustra las identidades múltiples del alumnado y un cierto relativismo cultural. Con ello, la aculturación que pretendían algunos modelos de educación bilingüe queda superada en el de Andalucía por una especie de europeísmo donde las diferencias culturales se relativizan.

“Culturalmente prácticamente igual” (A83).

A nivel de costumbres resaltan aspectos positivos de la cultura española y de la francesa

“Y los franceses...no sé, la verdad tuvimos una experiencia muy buena en el primer intercambio que tuvimos, tuvimos unos compañeros franceses muy apañados, a mí personalmente la familia me acogió superbién, estuvo, por ejemplo a la hora de las comidas, estuvo intentando hacerme comidas de distintos sitios de toda Francia para que las conociera todas y eso; luego en la segunda tampoco tuve tanta suerte, hombre sí, te tratan bien porque me trataron bien pero, no sé, no tuve tanta...suerte, pero en general, sí, ninguno hemos tenido una queja de que no nos han acogido bien, hemos estado en sus casas y nos han acogido bien” (A83).

Las causas de la actitud de que el francés forma ya parte de sus vidas la sienten como fortuita.

“La decisión de estar en una sección bilingüe la tomaron mis padres, así que a lo mejor si ellos no lo hubieran elegido mi percepción sería distinta. Me gustaría, porque me gusta el idioma, pero no le tendría tanto cariño ni formaría parte de mi vida. Lo tengo muy hecho a mí” (A29).

Muestran un interés por las lenguas extranjeras en general aunque la mayoría no reconoce que sea por influencia de su formación en una sección bilingüe sino por factores personales.

“La motivación que yo tengo por aprender idiomas, a partir de secundaria ha sido más bien a nivel personal. Hay actividades, como los intercambios, que emocionan mucho; pero lo que es el ámbito de las clases no. (...) En primaria sí, porque tenía una excelente profesora. (...) Disfruto aprendiendo idiomas pero no en el colegio” (A32).

“No sé (si aumenta mi motivación por estar en una sección bilingüe), yo es que desde siempre he considerado que era importante para el futuro” (A59).

El profesorado en cambio coincide en que las secciones contribuyen activamente a mantener una actitud apropiada de respeto a las diferencias culturales que contribuye a disminuir los prejuicios entre ciudadanos de diferentes países.

“Yo creo que en cierto modo sí contribuimos a la tolerancia, aunque siempre hay prejuicios arraigados. Pero el simple hecho de tener esa ventanita abierta al mundo sirve de ayuda, al menos para tomar consciencia de las situaciones. En otros lugares he encontrado más resistencia a eso” (P14F).

El interés hacia la lengua francesa viene en gran medida por el hecho de que esta lengua ha formado parte de su vida y ya es parte de ellos.

“(...) es un idioma que ya es parte de mí y ya es como el español prácticamente, aunque me falta mucho para tenerlo dominado. Pero tiene mucho valor. (...) Tiene un valor afectivo, aunque también creo que es práctico” (A29).

“Es que a mí lo que me gusta es el francés. (...) No sé... es que me gusta cómo se habla. (...) Claro, es que es algo mío ya” (A48).

O simplemente porque les resulta más fácil o tienen mayor dominio de ella y están acostumbrados al idioma francés.

“El francés me gusta más que en inglés. Yo creo que es porque llevo estudiando francés desde pequeña y estoy más acostumbrada” (A40).

“Supongo que también me gusta más porque he trabajado más con él. A lo mejor si hubiera trabajado más con el inglés, lo hubiera preferido (A58).

“El francés me resulta bastante más fácil. (...) También puede ser porque desde tercero estoy dando francés y el inglés hasta que no llegué aquí no lo toqué, pero no sé, la pronunciación...es como más dulce, más suave, que no es tan exagerada, digamos, como el inglés, vamos a mí me parece mejor, lo que sí (...) la gramática, la gramática, los verbos y eso, mucho más fácil la de inglés, pero a la hora de hablar...” (A83).

Otros simplemente muestran preferencias por ella.

“El francés me gusta más, pero disfruto también con el inglés” (A29).

Al igual que un porcentaje minoritario no disfruta con ellas.

“No me motiva aprender idiomas desde que estoy en la sección bilingüe, el francés y el inglés pero ya está” (A73).

“Yo particularmente, no disfruto aprendiendo idiomas” (A36).

Sin embargo, hay un grupo significativo que considera muy motivadoras las actividades propuestas por la sección y que ello contribuye a que mejoren su competencia en L2 y que en consecuencia aumente su disfrute por el aprendizaje.

“Yo antes no sabía nada de francés, y a medida que lo fui aprendiendo me gustó. El intercambio también hizo que me gustara más el francés” (A60).

Con respecto a la L3 y en opinión del profesorado, la adquieren rápidamente y con facilidad lo que contribuye a que el estudio del francés no se convierta en un sinónimo de carencia de una lengua tan importante como el inglés.

“Es una cosa que siempre me ha llamado la atención, pero yo he dicho que esto es una labor que ha hecho el colegio muy bien: que los niños no demanden más inglés. Pero yo creo que una razón por la que no demandan, aunque sí ha habido una petición durante unos años de llegar al instituto con más nivel, pero sí que es cierto que una vez que llegan no tardan mucho en ponerse al nivel de los compañeros. Aunque al principio puedan estar descontentos, luego dejan de estarlo. Les parece como que no tienen nada menos que sus compañeros y tienen más, incluso” (P3F).

“Los alumnos en 1º de ESO empiezan también con el inglés, y terminan con un nivel adecuado de inglés, además de francés” (P6A).

Todos consideran que es fundamental en la vida y están dispuestos a formarse para ser competentes en ella.

“Para mí el inglés es una lengua difícil, aunque para otras personas sea fácil. Pienso que su estudio es necesario hoy día, que sin él poco te vas a defender con la gente si sales fuera” (A28).

“El inglés en una academia. Es necesario, vamos” (A39).

Algunos incluso hubieran preferido que la sección fuera de inglés.

“Me gusta mucho el francés y estoy muy a gusto en la sección bilingüe de francés. Pero es verdad que el inglés también hay que saberlo, y me da pena no estar en la sección bilingüe por ese sentido, porque no sé tanto inglés como hubiera sabido estando en la sección bilingüe de inglés” (A29).

Otros sin embargo tienen claro que la ventaja de estudiar en una sección bilingüe español-francés reside en la dificultad de medios para conseguir el nivel de competencia lingüística por otros medios a su alcance, a diferencia del inglés que es accesible por la cantidad de ofertas de formación disponibles en esta sociedad.

“Pero también, en cierto modo es mucho más fácil aprender inglés que francés, ya sea en una academia o con profesores particulares. Pero es muy difícil aprender el nivel que yo tengo ahora mismo de francés en una academia o fuera de aquí” (A58).

Otros muestran solo interés por el francés y por ninguna otra lengua, especialmente el inglés²¹⁶.

“El inglés siempre dicen que te abre más puertas, pero a mí el inglés no es una cosa que me guste mucho. Llevo aprendiendo francés casi desde que tengo uso de razón, y aunque el inglés se sabe mundialmente, el francés también. Te abre muchas puertas” (A31).

Es curioso observar cómo un pequeño grupo tiene una actitud de disfrute y de interés por aprender lenguas extranjeras aunque muestra un abierto rechazo a la lengua inglesa²¹⁷.

²¹⁶ *“Disfruto aprendiendo francés, inglés, no” (A46).*

“A mí me gusta más el francés que el inglés, aunque el inglés se habla más. Quizás es más necesario, aunque el francés no deja de ser necesario” (A60).

²¹⁷ *“El inglés es una lengua que te la imponen, te la tienes que estudiar a la fuerza. La cultura americana es feísima, comen fatal, son muy antipáticos...” (A27).*

“Y el inglés es muy importante la verdad, porque actualmente para todo, para trabajo, para viajar, para todo, si no sabes inglés, por lo menos una base, pues...es difícil, pero no sé, yo pienso también que se le ha dado mucha importancia, es

“A mí me encanta. Disfruto aprendiendo idiomas depende de cuál sea. El inglés no, todos los demás sí” (A57).

Y otros tienen claro que aprender idiomas en general es beneficioso y no muestran preferencias por ninguno en especial.

“Porque siempre es bueno aprender lenguas y diferentes idiomas, da igual que sea francés o cualquier otro” (A41).

Aunque todos reconocen que es fácil encontrar formación en inglés fuera del centro.

“Pero ya te digo, yo prefiero estar en francés y estudiar el inglés aparte, porque es un idioma que se encuentra en todos sitios y es más fácil aprenderlo” (A29).

El nivel de competencia influye en la motivación hacia el aprendizaje²¹⁸.

“Disfruto aprendiendo idiomas si lo domino, si no lo domino no. Depende” (A28).

Así, el que se le da mal reconoce que disfruta menos aprendiendo idiomas.

“Aumenta tu motivación por aprender idiomas, sí, pero tampoco mucho, porque me cuesta y tengo muchas dificultades” (A44).

Pero sin embargo hay un sector pequeño del alumnado con dificultades en el proceso de aprendizaje que mantiene la motivación hacia la L2.

como...le han dado la importancia como de que sólo existe el inglés y no hay nada más, no sé y a la gente que le gusta el francés en cierto modo como que te da coraje, no, que solamente se valore el inglés y...idiomas que tú piensas que son importantes como el francés que no se dé tanta importancia” (A83).

²¹⁸ *“A mí me gusta más el francés. El inglés lo veo muy flojito, no me llena” (A33).*

“De chico disfrutaba el francés, ahora el inglés me gusta un poquito más porque veo que lo llevo mejor que el francés” (A59).

“Otros idiomas, no, por aprender más del mismo, del francés sí aumenta mi motivación. Me gusta el francés bastante más que el inglés. Yo creo que es porque como es desde chicos siempre....de hecho hubo un tiempo en que no era más que el francés” (A83).

“Francés sí, inglés no, es que el inglés no lo quiero para nada, que es un error muy grave porque el inglés hoy en día... pero es que, como apenas sé....lo odio, intento no ir a inglés” (A71).

“Me gusta el francés y de hecho quiero estudiar filología francesa. (...) La verdad que es de lo poco que se me da bien en el instituto, por eso me gusta y quiero estudiarlo” (A89).

“A mí me gusta aprender idiomas porque es de lo poco que se me da bien, porque de matemáticas y demás era muy negado para eso, así que si disfruto de eso” (A89).

Los factores de actitud y personalidad influyen enormemente no solo en los papeles que cumplen los usuarios en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender.

El desarrollo de una personalidad intercultural que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma (MCERL, 2001:104).

“Yo ya sé lo que es vivir con un francés, qué tipo de carácter tiene... no es lo mismo apuntarte en una academia y que sólo te enseñen el idioma, a aprender su cultura y su forma de vida” (A47).

En su sentido más general, saber aprender es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario (MCERL, 2001:104). Las capacidades de aprendizaje de las lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje.

“Más que aumentar tu motivación por aprender idiomas, aumenta la motivación por ampliar información” (A39).

Los grupos bilingües suelen ser grupos cohesionados.

“Bueno, la decisión no fue mía, sino de mis padres. Lo que sí que decidí es quedarme en bachillerato, y lo elegí porque sabía que si no seguía iba a perder, y aparte no quería perder a mis compañeros” (A39).

Y en general el profesorado es unánime cuando afirma que tienen una buena actitud hacia los estudios.

“Tienen mejores actitudes, mejor actitud hacia los estudios” (P47A).

- **El profesorado piensa que la mayoría tiene una actitud positiva y adecuada hacia las lenguas extranjeras y hacia el trabajo.**
- **La actitud hacia el uso de la L2 en clase está estrechamente vinculada a la relación con el profesor y a las características de personalidad propias.**
- **Además de estos aspectos, el miedo al error, la falta de competencia o la poca voluntad de hacer el esfuerzo repercuten también en la expresión en**

L2.

- En general una mayoría admite hablar la L2 sin complejos.
- Unas buenas prácticas metodológicas son clave para mejorar ciertas actitudes negativas hacia el uso de la lengua.
- Son alumnos muy responsables y activos con respecto a su formación. El profesorado es consciente de que tiene que satisfacer esta alta demanda de formación por parte del alumnado.
- En general el alumno valora de forma positiva las oportunidades de experiencias culturales que la sección ofrece y aunque la actitud general hacia otras culturas y otras lenguas es buena, cabe destacar ciertas actitudes contrarias especialmente manifiestas hacia la lengua inglesa o hacia lo que no esté relacionado con el francés.
- En general, sienten la L2 como lengua propia a la que se encuentran estrechamente ligados, e independientemente de la actitud hacia la L3 es unánime la consideración de que es necesaria adquirirla.
- Se observa que el dominio de una lengua está relacionado con una buena actitud hacia ella. Así el nivel de competencia influye en la motivación por seguir mejorando en esa lengua.
- Los grupos bilingües suelen ser grupos cohesionados.

8.2.5. Valoración del programa

En términos generales, la valoración del programa por alumnos y profesores es muy positiva²¹⁹.

“Hay más gente que está muy, muy contenta, con el bilingüe. Y los padres también están muy contentos. Cuando van con sus niños a Francia no saben francés y ven cómo sus niños se relacionan” (P15F).

El alumno de forma prácticamente unánime considera positivo o muy positivo el programa²²⁰.

²¹⁹ *“Después de los 5 años de ver cómo va el alumno y demás, yo creo que es positivo. Y además funciona, que es lo importante. Nosotros solemos hacer un intercambio con Francia en 3º, y yo fui hace 2 años con ellos y te das cuenta de que el nivel que tienen es muy bueno, por encima incluso de las secciones europeas. Ellos tienen un conocimiento del francés mayor incluso que el que tienen los franceses del español” (P16A).*

“Las secciones bilingües son fundamentales en la sociedad en la que estamos, se supone que estamos, se supone, no, es un hecho, somos europeos, y es fundamental que nuestros alumnos adquieran, por lo menos, un nivel, una capacitación en idiomas, ojalá fuera equiparable a otros países de la Unión Europea. Cuando uno se mueve por el resto de Europa (...) por ejemplo por Francia, por Alemania, por Bélgica, Gran Bretaña, los de secundaria en esos países tienen una capacitación lingüística que yo sueño con ella, o sea quiero para mis alumnos” (P2D).

“Yo he tenido profesoras que se han esforzado mucho. Y cuando nos ven con interés ellos se esfuerzan mucho. Yo estoy muy contenta. A lo mejor no soy bilingüe del todo, pero yo ahora entro en la universidad con el B2 de francés. Yo he ido a Francia y me siento a gusto con el nivel de francés, yo estoy cómoda” (A50).

Estas apreciaciones están llenas de matices que en este estudio se analizan en forma de análisis DAFO.

La mayoría de los factores considerados aparecen en más de un apartado con la intención de mostrar por un lado el grado de consecución alcanzado hasta el momento del estudio por un lado, y por otro lo que falta aún por mejorar o conseguir.

- **En términos generales la valoración del programa por alumnos y profesores es muy positiva.**

8.2.5.1. Debilidades

Las debilidades se refieren a los puntos que reducen o limitan la capacidad de desarrollo eficaz y eficiente.

- a) La coordinación entre profesores.

Actualmente el aspecto de la coordinación entre profesores de ANL y de L2 puede considerarse en la mayoría de los centros como una debilidad por el hecho de que son mayoritarios los casos en que esta no se desarrolla de forma sistemática y óptima.

Aunque la hora de coordinación es respetada en la práctica totalidad de los centros de estudio, excepcionalmente esta hora no es factible por motivos de organización ya que el bilingüe suele demandar tantos desdobles que hay ocasiones en que estas horas se ven sacrificadas.

“Ha habido años en que hemos tenido puesta en el horario una hora fija para la coordinación, lo que pasa es que, claro, cuando aquello ya empezaron a ser muchos profesores, poner en los horarios una hora es que nos dificultaba (...) y optamos ya porque ellos se coordinen y utilicen las tardes de los lunes” (P11D).

²²⁰ *“Pues que nosotros vamos a salir hablando francés estupendamente. Sobre todo en primaria y en los primeros cursos de primaria nos ha aportado muchas cosas. Nos hemos ido de viaje y hemos hecho muchas actividades, siempre hemos tenido recompensas” (A27).*

Por otro lado, en los centros donde se respeta ese horario, celebran reuniones semanales para organizar aspectos comunes de forma conjunta. De esta forma, la mayoría de las horas de coordinación, aunque respetadas, se utilizan para aspectos generales de coordinación y no para aspectos concretos relacionados con actividades de clase. Para esto, el profesorado se coordina fuera de su horario y de manera informal.

“Eso es lo que quisiéramos, tener una hora para coordinarnos. En la ficha lo que se hace es el "pasilleo”” (P18A).

“En esta hora pues.....este jueves vamos a hacer un poco el balance de cómo hemos visto el curso, las carencias que hemos observado, los problemas, yo quería anunciar también las pautas de trabajo con los auxiliares de conversación, (...). Aunque ya le mandé a cada profesor cómo se trabaja con una lectora, recordar un poco las instrucciones, las orientaciones, los criterios de evaluación (...)” (P38C).

Una mala coordinación limita los efectos de las prácticas docentes implementadas.

“El vocabulario que veíamos en francés era muy básico y no servía para las otras. (...) Aquí es que va cada uno por libre” (A37).

“No, no se coordinan. Es lo que te he dicho antes, que nos exigen mucho porque a veces mandan muchas cosas todos a la vez y ellos no lo tienen en cuenta. Cada uno tiene su asignatura y ellos parten de su asignatura y tienen que sacar adelante su asignatura” (A47).

“Yo creo que tiene que mejorar la coordinación entre profesores. Este año, por ejemplo, tenemos que preparar tanto el B2 como selectividad, y se van a superponer exámenes y cosas que hacer” (A47).

Aún cuando el profesorado establece una buena dinámica de coordinación, en general se puede considerar puntual a lo largo del curso escolar.

“A lo mejor antes sí se coordinaban entre ellos. No habitualmente, pero a lo mejor algún día nos habían dado algún vocabulario específico en francés porque lo íbamos a necesitar en historia. Pero era ocasionalmente” (A60).

Así, las horas de coordinación son claves para el éxito del programa.

“Hace falta que la gente que participa en el proyecto pueda trabajar junta” (P45A).

“Con más tiempo saldría mejor. Así solo sale” (P46F).

El profesorado de las secciones bilingüe más experto suele guiar al profesorado de inglés en las secciones plurilingües.

“El profesor de Matemáticas es nuevo, la profesora de biología, da la casualidad de que los departamentos también existen los de Francés y estos ya tienen mucha experiencia y además los contenidos que dan, en segundo por ejemplo, los de Francés dan Ciencias Naturales en francés y los de Inglés, Ciencias Naturales en inglés, los de segundo, no, entonces, normalmente las reuniones de departamento, el profesor de Francés, que sirve de punto de referencia al de inglés, para trabajar la materia porque se supone que los contenidos son los mismos y el método de trabajo, en teoría, debería ser el mismo. Se apoyan” (P1C).

Los criterios comunes de trabajo los establecen los propios departamentos.

“Los departamentos se ponen un poco unos criterios comunes para trabajar. (...) Está claro que los auxiliares no pueden trabajar solos con el grupo, siempre están apoyando al profesor, entonces el profesor es el que le va a marcar las pautas de actuación y de apoyo dentro del aula” (P1C).

- **En general, la coordinación entre el profesorado de L2 y ANL no se desarrolla de forma sistemática y óptima.**
- **El tiempo dispuesto para ello es muy insuficiente.**

b) Uso de la L2 por el alumnado.

En las secciones bilingües estudiadas se puede establecer que hay una tendencia a que el alumnado de los cursos inferiores sea más participativo y utilice más espontáneamente la L2 que el de los cursos superiores. Además de esta propensión están los factores de personalidad del alumnado que influyen en el carácter del grupo clase constituyendo cursos más o menos predispuestos a la participación y al uso de la L2.

“Bueno, sí, les cuesta habituarse, mira que vienen con una dinámica aprendida, pero tú les hablas en francés y ellos tienden a responder en español, yo eso es algo que... (...) la verdad no lo sé, no lo sé, yo no sabría decirte por qué..., porque ellos comprenden. Tanto cuando está la profesora nativa como cuando es con mi clase sola ellos tienden a usar el español y yo a los profesores, a los nativos siempre les digo que no pueden utilizar el español y que si contestan los alumnos en español, no responderles nosotros, pero es difícil. (...) Depende del alumno, depende mucho del alumno, es indudable que hay alumnos que tienen muchas menos dificultades en la producción oral que otros,

entonces el que se siente más seguro se lanza, el que no, pues no. Ellos intentan llevarte a su campo y hablar en español, eh, entonces cuando tú no les respondes o cuando les dices “en francés, por favor” o cuando dices “a partir de ahora te voy a quitar puntos”, hemos puesto en práctica ya de todo, tarjetitas, de todo” (P59C).

Ante este tipo de situación en la que se desencadena un alto filtro afectivo por parte del alumnado, hay que considerar hacer mejoras metodológicas por parte del profesorado.

“Todavía tengo un poco de miedo a hablar” (A34).

“Hay algunos que lo intentan más y otros menos. Otros están hablando en español siempre. Los profesores intentan que nosotros hablemos en francés lo máximo posible, pero normalmente siempre tendemos a hablar en español” (A29).

“En mi clase hablamos en francés pero nos da cosa levantar la mano. Cuando el profesor nos dice que hablemos, sí hablamos. Cuando hace preguntas en clase yo sí suelo responder y algunas compañeras mías también. Hay otra parte de la clase que les da cosa levantar la mano” (A60).

“Mi clase es que es muy callada, pero cuando hablamos lo hacemos bien. A mí me da cosa equivocarme, pero si tengo que hablarlo lo hablo. Es que a mí los idiomas no es que se me den muy bien, entonces me cuesta mucho” (A63).

- **Hace falta incluir mejoras metodológicas entre las prácticas docentes para contrarrestar el filtro afectivo que aumenta conforme el alumno aumenta de curso y que afecta al uso de la L2.**

c) Metodología AICLE

Una mayoría del profesorado de ANL reconoce no hacer cambios metodológicos cuando imparte su disciplina en L2. Esto puede tener efectos negativos en la motivación del alumnado que tiene problemas para seguir ciertas clases y generar primero dificultades del aprendizaje y consecuentemente abandono del programa.

“Algunos abandonan porque es una carga demasiado grande, se agobian y ven que no pueden. (...) No hay apoyo. Eso lo hemos hablado muchas veces, pero nunca lo hemos hecho. Pensando en horas de refuerzo con el lector” (P27F).

El alumnado también acusa en ciertos momentos esta falta de motivación²²¹.

“Siempre tenemos más trabajo, y se supone que tendrían que darnos la clase mejor de lo que nos la dan” (A27).

- **La mayoría del profesorado reconoce no hacer cambios metodológicos significativos asociados a la sección bilingüe lo cual puede llegar a influir en la motivación del alumnado.**

d) TIC

El uso de las TIC es aún demasiado irregular en las secciones y está relacionado, como ocurre con otras prácticas, con las voluntades personales.

En general se puede decir que de forma puntual un porcentaje mayoritario del profesorado usa las TIC en su asignatura.

Sin embargo, en este punto es relevante el porcentaje significativo que no hace y que se justifica por la falta de competencia tecnológica por un lado y los medios técnicos.

“El año pasado cada vez que hicimos una exposición que usaba material audiovisual era un horror. Me cuesta mucho. (...) Utilizo TIC,

²²¹ *“Creo que podía haber sido mejor. Hay muchas veces que no te motivan lo suficiente y te quedas un poco atrás. Tienes que hacer muchas cosas y necesitas más motivación. Cada profesor tiene su manera de enseñar, aunque hay profesores que no se molestan mucho en saber si tú estás aprendiendo con ganas y con motivación o no. (...) Es que no es sólo de la sección bilingüe. Hay profesores que no se molestan en que estés aprendiendo bien y estés entendiendo lo que estás explicando, no van más allá. Es verdad que en la sección bilingüe hay muchos profesores que sí se han centrado en eso, porque en el colegio francés era como más divertida y amena, mientras que en el instituto es más seria. Yo veo que los profesores no están tan involucrados” (A29).*

“Que nos motiven más durante las clases. (...) Podríamos hacer más diálogos entre nosotros, con la profesora, preguntar si lo entendemos,... Que no sea siempre hacer actividades del libro. En vez de explicar algo y mandar un montón de actividades, sería mejor hacerlas de forma oral” (A40).

“Las ventajas dependen de cada profesor. Las clases pueden ser muy amenas o divertidas a veces, sobre todo cuando viene la lectora o alguien que hable de su país. También hemos tenido un año que ha sido todo traducir, y queríamos que acabase ya el curso porque es aburrido” (A46).

“También nos hemos encontrado con alumnos malos en bilingüe. Pero son los menos y además se suelen ir” (A72).

pero lo que hago es que lo busquen ellos en Internet. Les doy referencias y enlaces. La utilizo como herramienta de ellos en casa, pero aquí en el aula poco” (P24A).

“Sí. Pero llevamos todo el curso sin Internet y hay muchos problemas técnicos” (P27F).

“Si se puede, sí lo uso. Cuando empecé las TIC no estaban más desarrolladas, así que voy acostumbrándome como puedo a trabajar en ellas. Reconozco que no lo uso tanto como se podría si tuviéramos un material en condiciones. El año pasado, por ejemplo, sí teníamos pizarra digital” (P28A).

“Las TIC poco, porque tampoco este centro reúne muchas condiciones ni yo me he puesto a meterme. Pero bueno, las clases yo las hago muy dinámicas, sobre todo con los niños chiquititos” (P29F).

- **El uso de las TIC es aún demasiado irregular en las secciones bilingües debido a una falta de competencia tecnológica del profesorado y a ciertas dificultades que dificultan su uso.**

e) Actividades en grupo

Las actividades en grupo están generalizadas en todas las secciones pero son muy puntuales. El bajo uso mayoritario de las actividades colaborativa o la falta de formación en materia de trabajo colaborativo y eficiente puede llevar al profesorado a hacer un uso limitado del recurso.

- **Aunque puntualmente se incluye el trabajo en grupo dentro de las prácticas metodológicas, el trabajo cooperativo está lejos de ser una realidad.**

f) Lectores

Hay profesorado que opta por no trabajar con los lectores y por no incluirlos en sus prácticas de clase.

“La lectora en la clase de Filosofía no, no pero no porque no pudiese sino porque el profesor no la consideraba necesaria, en ningún momento le hacía falta” (A69).

Efectivamente, el alumnado piensa que a veces no se saca todo el partido posible al lector.

“Y las lectoras yo creo que les dan poco uso en francés y en inglés, igualmente, porque simplemente las llevan ahí a corregir ejercicios o a poner actividades pero yo creo que debería hacer más oral por lo que podría ser más útil. (...) Hacemos muchas fotocopias con los lectores. (...) Cuando vienen (...) son actividades que han previsto, que las hacemos, todos en silencio, después se exponen y son diez minutos hablando, y yo pienso que debería ser, ya que tenemos aquí el nativo de ese país pues sacarle provecho, con orales, con discusiones, con oposiciones mismo, vamos, mi opinión” (A85).

La razón suele estar en que a veces no se avanza a la misma velocidad en el temario y en que el profesor se siente seguro de su competencia lingüística.

“Esto es un arma de doble filo, me refiero esto al tema del auxiliar de conversación y de las ayudas externas, es un arma de doble filo en el sentido de que está muy bien porque los alumnos agradecen mucho, y el profesor, agradecen mucho la presencia de esa persona, pero luego tienes que...es una hora específica trabajando con esa persona, luego ya supone una ruptura en la programación (...) y enlentece. (...) Lo que perdemos por un lado lo recuperamos por otro, sabes, entonces si a ti te interesa mucho la programación y cumplir objetivos gramaticales y de programación y tal, pues pierdes, si te interesan otros objetivos, pues ganas, ganas muchísimo” (P59C).

- **Hay un sector del profesorado que no saca partido al recurso del lector por considerar que interfiere en el programa de su asignatura. El alumnado apunta que podría aprovecharse más la presencia de la lectora en el centro.**

g) Competencias.

Aunque en términos generales se puede establecer que la competencia pluricultural del alumnado se acerca al objetivo de las políticas lingüísticas, existe un porcentaje del alumnado que puede mejorarla. Por un lado, un porcentaje pequeño no alcanza el nivel B2 de competencia lingüística. Por otro, las actitudes hacia las lenguas extranjeras son muy mejorables en este sector del alumnado.

“Yo particularmente, no disfruto aprendiendo idiomas” (A36).

“Disfruto aprendiendo francés, inglés, no” (A46).

Máxime cuando acaban asociando la falta de competencia en la lengua extranjera a una baja motivación por aprenderla.

“Francés sí, inglés no, es que el inglés no lo quiero para nada, que es un error muy grave porque el inglés hoy en día... pero es que, como apenas sé....lo odio, intento no ir a inglés” (A71).

La actitud hacia la movilidad también es mejorable.

“No me gustaría mucho irme a estudiar fuera y a vivir tampoco, porque me he hecho a aquí, tengo aquí toda la familia, los amigos y no quisiera irme de aquí” (A95).

- **Hay un sector del alumnado que no alcanza el nivel B2 y otro sector también minoritario que puede mejorar sus actitudes hacia otras lenguas diferentes al francés, su cultura y la movilidad.**

h) Competencia en L3

El nivel de inglés que se ofrece en el instituto es muy mejorable en opinión de una mayoría de alumnado. Esto hace que busquen una mejor formación en L3 fuera del centro.

“Con el inglés del instituto no consigo buenos niveles. (...) Hasta el año pasado estuve estudiando fuera” (A32).

“Es más relajado. El profesor se permite hablar en español y no se amplía mucho. En francés podemos ampliar mucho la información, se pueden trabajar textos relacionados con el tema. El inglés es sobre todo centrarse en el libro y en el cuadernillo” (A39).

“En las clases de inglés explica la profesora en inglés, pero no tanto como la de francés. En las clases de inglés de los no bilingües no sé, pero por lo menos en la mía hay menos nivel de inglés. Tenemos menos vocabulario, y la profesora hace explicaciones más básicas” (A41).

- **El nivel de competencia en L3 ofertado por el centro es en general mejorable en opinión del alumnado, que busca una mejor formación fuera del centro.**

i) La lengua francesa.

En algunos centros la lengua francesa es vista como una debilidad que no debe ser enfocada como una renuncia al inglés y su supremacía, sino más bien como una oportunidad de enriquecimiento, un plus. No hay que olvidar que el alumnado bilingüe también tiene acceso a la formación en L3 (inglés). A pesar de los beneficios, ya que el

bilingüismo por sí solo implica ventajas cognitivas, hay una demanda por parte de los padres ante la cual los equipos directivos de los centros afectados deben reaccionar.

- **La lengua francesa es considerada en general como menos importante que la inglesa por la comunidad educativa.**

j) La idoneidad de la competencia lingüística en L2 del profesorado de ANL.

Aunque se supla con la presencia del asistente lingüístico, hay un déficit general en la formación del profesorado de ANL. Los menos tienen una formación inferior a la que demanda el puesto (antes B1 con compromiso de formación y actualmente B2). Al resto, aunque con la formación adecuada, les falta fluidez o una pronunciación más cercana a la nativa.

“Hay profesores que, en cuanto a la pronunciación, también tienen muchas carencias. Les falta fluidez y tienen que trabajar muchísimo. No creo que muchos profesores estén preparados para una sección bilingüe. (...) Deberían darles mejor la metodología y hacer muchos cursos en el extranjero para mejorar la pronunciación” (A32).

“Los profesores de DNL intentan hablar francés todo el tiempo, pero dependiendo del profesor siempre hay algunos mejores que otros. Hay veces que sí se nota que no tienen un buen nivel. Hay veces que lo comentamos con los compañeros y pensamos que algunos de la clase hablan mejor que los profesores” (A40).

Esta falta de idoneidad acusada por el alumnado, es también detectada por los propios implicados.

“Yo creo que al ser una lengua extranjera, la comprensión es mayor que la expresión” (P19A).

“La expresión oral es la peor. Me cuesta realmente muchísimo trabajo. (...). Me ayudo de la lectora” (P39A).

Sin embargo, aunque se considera una debilidad, es necesario apuntar que afecta solo a un porcentaje minoritario, aunque significativo ya que afecta a la calidad del *input* ofrecido. El profesor, consciente de ello, suele seguir su formación para paliar las carencias. Además, solo el mero hecho de seguir trabajando con la L2 en clase y con la lectora es en sí mismo un plan de mejora.

- **Hay un sector del profesorado que aún no es idóneo lingüísticamente para impartir la L2 y otro sector que aún siéndolo no se siente seguro.**
- **Ambos paliar los efectos con la mediación del lector.**
- **Esta falta de competencia causa insatisfacción entre un sector del alumnado.**

k) Los alumnos con dificultades del aprendizaje

Los alumnos con dificultades del aprendizaje suelen abandonar el programa de forma mayoritaria creando grupos considerados como elitistas puesto que en ellos permanecen habitualmente aquellos alumnos que no las tienen.

Esta debilidad ha sido reenfocada por algunos centros mediante los agrupamientos flexibles o convirtiéndose en secciones plurilingües para poder acoger a la mayoría del alumnado. Sin embargo, a pesar de la intención, hay alumnado que necesita apoyo. Ante esto, los centros acusan una falta de personal para esta labor de refuerzo.

“El problema que tenemos es que todas las asignaturas de refuerzo se dan en el mismo horario que la segunda lengua, por lo que tenemos muy pocas horas para dar refuerzos. Los alumnos pueden tener dificultades con la lengua francesa o dificultades en general. Estos últimos no los queremos sacar de la sección bilingüe, porque si no, volvemos a la situación de que los bilingües son la élite, por lo que es un tema complicado” (P6A).

- **El alumnado con dificultades del aprendizaje suele abandonar el programa al final de la etapa lo cual es percibido por una parte importante de la comunidad como un síntoma de elitismo.**

l) Contacto con nativos

Este contacto existe en todos los centros por un lado porque están presentes los lectores durante la mayor parte del año escolar y por otro porque en todas las secciones se organizan intercambios con alumnos franceses. Estas actividades son tan motivadoras y tan relevantes para aprender y poner en práctica lo aprendido que el deseo de la mayor parte del alumnado es que hubiera más contactos con ellos.

“Que haya más intercambios. Que podamos mantener relaciones con personas nativas” (A43).

“Tenemos muy pocas horas con la lectora, porque somos muchos en clase. Este año voy a tener más suerte, porque como estamos preparándonos el DELF somos menos y tenemos un cuarto de hora con la lectora. Otros años tocábamos a menos” (A45).

“Hacer más intercambios, porque como verdaderamente se aprende es conviviendo con franceses” (A49).

- **El contacto con nativos se hace mayoritariamente a través de los lectores y en relación con el intercambio.**
- **Ambas oportunidades son consideradas por una parte del alumnado poco frecuentes y expresan un deseo de que se aumenten.**

m) Áreas No Lingüísticas

No todos los centros tienen recursos humanos suficientes para ofrecer ANL en bachillerato.

“Los bilingües quieren dar filosofía en francés y no pueden darla porque no hay profesores suficientes, no nos pueden agrupar a todos en la misma clase. (...) Hay que meter más profesorado” (A87).

- **Existe una falta de oferta de ANL en bachillerato asociada a la falta de recursos humanos.**

n) Horas de preparación de material

A pesar de la motivación que tiene el profesorado que trabaja en secciones bilingües y del compromiso que mantienen, una de las quejas unánimes es la falta de material adaptado, la poca disposición de tiempo para prepararlo y más aún para coordinarse.

“Nos hemos embarcado en un proceso muy laborioso sin recursos, de tal forma que es en el profesorado en quien repercute la búsqueda de estos recursos. Yo entiendo que un proyecto se empieza cuando ya se ha elaborado esa búsqueda de recursos. (...) Yo me encuentro totalmente desamparada. Es necesario elaborar un temario adaptado al alumno, a mí no me sirve de nada un libro de filosofía en francés. Todo el material que me encuentro en francés no me sirve de nada, yo lo tengo que reelaborar y adaptarlo a las clases en español” (P10A).

- **Las horas de coordinación son insuficientes para desarrollar el trabajo propio de una sección bilingüe de forma adecuada de forma que el profesorado se coordina de manera informal fuera de horario.**

o) Organización del centro

Los centros bilingües pioneros, durante los primeros años de implantación del programa, sufrieron muchos cambios organizativos que desencadenaron reacciones no siempre fáciles de afrontar. Los conflictos fueron tales en la mayoría de los casos que aún hoy se siguen resintiendo. El agrupamiento flexible a partir de 2006 fue una medida clave que palió muchas dificultades. Sin embargo, hay centros que no han visto beneficiosa la medida y desean volver a la separación mientras que otros la vieron insuficiente y tomaron la decisión de hacerse plurilingües como medida democratizadora²²².

“Este centro fue uno de los primeros que implantó la sección bilingüe en francés. El instituto ha ido evolucionando, al principio se originaron muchos problemas de convivencia en el centro, porque el resto de los compañeros los miraban como la élite, y ellos se sentían así, por lo que había una división importante. Por eso tomamos la decisión de mezclar los grupos bilingüe y no bilingüe en las asignaturas que no se daban en francés y así mejoró la convivencia. También, a medida que han pasado los años, el alumnado de la sección bilingüe es más diverso. Al principio eran los padres más comprometidos o los alumnos con un nivel intelectual un poco más alto los que se lanzaron a la sección

²²² “Antes podíamos dejar el grupo de bilingüe francés en una sola aula, todos juntos los alumnos, para que no tuvieran que disgregarse- Hubo después la orden de evaluación de 2008 que nos dijo que tenían que ser grupos flexibles y de hecho nosotros, muchas veces por las necesidades de los recursos humanos, tenemos a veces departamentos donde hay tres profesores, entonces si tenemos tres profesores y tenemos a uno dando en francés, tenemos que tener a los otros dos dando lo que no es francés, entonces eso nos condicionaba a poner los alumnos (...) de bilingüe en dos grupos separados, más o menos en dos mitades y a partir de una nueva orden que ha surgido ahora, parece ser que el año que viene que podremos volver otra vez a reunirlos. Lo cual nos facilita, en ese sentido, el no tener que desdoblarnos, tener que mezclar, tener quizás treinta o veintitantos en un grupo quiere decir que no tienen que cambiar de clase. (...) La mezcla no ha tenido ningún beneficio porque ha funcionado bien, sigue funcionando bien (...) cuando lo hemos tenido juntos era más cohesionado que después cuando se separó, porque era el mismo profesorado para todos, mientras que los dos grupos ya tienen que cambiar de profesorado en materias que no son lingüísticas del proyecto. (...) Ha perdido cohesión porque tiene asignaturas lingüísticas y el idioma que lo tienen evidentemente todos y ellos pueden formar una especie de...se consideran como ya he dicho antes, una especie de...algo especial dentro del instituto” (P7D).

“Es que ahora lo que hacemos es que los mezclamos todos, es decir, ya no hay grupos plurilingües o grupos no plurilingües, ahora lo que hay es un instituto. (...) Desdobles por todos lados. (...) Si piden mi valoración, sí ha mejorado, ha mejorado la valoración de las familias, ha mejorado la sensación de que no hay dos centros, ha mejorado todo eso, e incluso ya te digo, lo que estamos pensando es dar el salto definitivo y ya convertir el instituto en bi-pluri completo, aceptar a todas las familias en programas bilingües” (P9D).

bilingüe en francés, a pesar de que el francés es considerado un idioma poco popular o poco útil para el futuro. Ahora ya no hay ningún problema de convivencia” (P6A).

En general los desdobles, el hecho de que el idioma de la sección sea el francés y no el inglés implican en muchos centros problemas organizativos que ponen de manifiesto unos escasos recursos personales²²³.

“La complejidad organizativa es muy alta, muy alta, (...) Cuando hemos tenido que hacer todas las mezclas no te digo lo que dijo el ordenador pues porque...nos dijo que hiciéramos nosotros los horarios porque él no lo hace” (P9D).

Otro de los aspectos que se derivan de la falta de personal cualificado para impartir AICLE es la imposibilidad de ofrecer ANL en bachillerato²²⁴.

“El bilingüe en bachillerato, realmente no se ha hecho. ¿Por qué?, pues porque no teníamos profesores” (P5D).

La falta de profesores en general y de profesores de ANL en particular hace que la oferta de la mayoría de los centros bilingües se vea afectada en su calidad. Así hay varios centros que mezclan alumnado bilingüe y no bilingüe en la misma clase²²⁵.

²²³ *“Rescatamos algunos, de todas maneras no llegamos a los veinticinco. Mientras que si el tema fuera al revés, si el primer idioma fuera el inglés, evidentemente tendríamos los veinticinco cubiertos, mayores solicitudes (...) Eso lo que sí nos organiza es un folclore terrible a la hora de organizar los grupos. (...) Te estoy hablando de planificación de profesores, es decir, si nosotros tenemos un número de profesores para cubrir las necesidades del centro y de pronto yo, para dar las sociales en bilingüe, necesito tres horas más y tres horas más, pues sólo con las sociales me estoy cargando o me estoy comiendo casi un profesor que tengo que detraer de otros recursos propios del centro. (...) Le echamos muchísima imaginación, quitando optativas, reduciendo el número y de todas maneras, procurando que todos los recursos del centro no se los pueda llevar a bilingüe, sino que la cosa se quede un poco equilibrada. Después, a veces, jugamos con combinaciones complejas de asignaturas que van entrecruzadas, en primero y en segundo, para que el profesor pueda estar en un sitio y no lo tengamos que hacer con desdoble, pero todo eso lo que hace es aumentar la complejidad de la organización, y lo que sí nos preocupan son las horas estas que se llevan esas profesores, porque eso podríamos estar, no lo perdemos de desdoble, pero a veces tenemos que reducir el número de optativas, por ejemplo en la Secundaria, porque si no, no da para todo” (P11D).*

²²⁴ *“Lo que sucede es que la organización de primero de Bachillerato, y te lo explico, es que hay alumnos, que ya sucede en cuarto de ESO, o son de letras o son de ciencias, ya nosotros no podemos agruparlos en el grupo A y en el grupo B, ellos van pues al bachillerato de Humanidades, al bachillerato de Sociales o al bachillerato de Ciencias. Imaginemos que tenemos veinte alumnos de primero de bachillerato y podemos tener cuatro en Humanidades, seis en Ciencias Sociales y diez en Ciencias, los podemos agrupar en el idioma, pero lo que no podemos es desdoblar la Filosofía de Sociales, la Filosofía de Naturales y la Filosofía de Humanidades. (...) Habría a veces incluso en que necesitaríamos tres profesores simultáneos de Filosofía” (P11D).*

“Es que aquí también hay una cuestión de que administrativamente en el centro no se ha podido atender a una de las demandas del departamento, que es que se distinga entre los alumnos de primer idioma y los de sección bilingüe. Entonces conviven dos tipos de alumnado, los de primer idioma francés y los de bilingüe (en las clases de francés en bachillerato)” (P14F).

- **En materia de organización uno de los puntos clave ha sido el agrupamiento flexible como medida para evitar grupos muy diferenciados de nivel de rendimiento.**
- **Aunque en algunos centros esta medida ha sido acogida como conveniente, otros se posicionan en los opuestos. Por un lado están los que preferirían seguir como antes y por otro los que han necesitado de medidas más potentes para compensar los agravios comparativos convirtiéndose en centros plurilingües.**
- **El bachillerato sufre especialmente la falta de oferta de ANL por una carencia de personal cualificado.**

p) Estabilidad del profesorado

El profesorado que era definitivo cuando se implantó experimentalmente el programa aún forma parte de los claustros a excepción de los que se han ido jubilando. Los que vinieron en comisión de servicio para realizar la función de ANL Sociales por falta de un profesorado definitivo con competencias en L2 fueron parte del claustro durante muchos años y por tanto profesorado estable a pesar de que algunos eran interinos. Actualmente, desde que el concurso de traslados de 2008 creó plazas con perfil bilingüe, estos puestos están siendo ocupados sin comisiones de servicio y esto ha provocado ciertos cambios en el profesorado bilingüe de los centros regularizándose la situación de acceso a estos puestos.

“Era un profesorado muy, muy, muy estable, pero últimamente se están incorporando muchos nuevos” (P2D).

Así, gracias a la formación en L2 el profesorado de ANL con poca puntuación está consiguiendo puestos que habitualmente demandaban una alta puntuación ya

“Desde el punto de vista de la administración estoy completamente decepcionada. Y ya el colmo fue el año pasado, que nos plantearon aquí que para que podamos hacer esto tienen que estar todos los alumnos del bilingüe juntos. Porque yo doy clase en todos los primeros, y yo no puedo estar dando una clase en francés y español para una mezcla. Es imprescindible que estén separados. (...) Siempre ha sido así, pero el año pasado nos dijeron que eso era elitista. Entonces sobre la marcha, cuando viene la inspectora y le digo que no lo puedo hacer así, me dice que eso lo dé otro profesor. Le pregunto que cuál y me dice que esa asignatura la puede dar cualquiera. (...) Que como hay asignaturas donde hay un solo profesor, no se puede repartir en una misma clase en español y francés. (...) No, sería una imposibilidad. Yo no podría darlo” (P20A).

que en su mayoría son centros poco problemáticos, bien situados (mayoritariamente en capitales de provincia) y por tanto atractivos para el profesorado.

Por otro lado, también es cierto que uno de los centros no cumple con la condición de encontrarse en una buena situación. Por el contrario se sitúa lejos de la capital de la provincia. Si bien esto afecta a la estabilidad del profesorado también es cierto que el perfil del profesorado bilingüe suele caracterizarse por tal dedicación al proyecto que sacrifica posibles puestos más cómodos para conciliar su vida personal y laboral por la motivación en el trabajo que trabajar en las secciones bilingües lleva asociado.

- **Los centros peor situados (alejados de la capital de la provincia) sufren problemas de estabilidad del profesorado.**
- **Con la inclusión del perfil bilingüe en el concurso general de traslados la movilidad en los últimos años ha sido mayor en los centros con un profesorado tradicionalmente estable.**

8.2.5.2. Amenazas

Son los factores que pueden obstaculizar la consecución de las metas propuestas.

a) Coordinación entre profesores y CIL

El desconocimiento de lo que supone la integración de contenidos y cómo llevarlos a la práctica de forma eficaz podría convertirse en la gran amenaza de una de las premisas del Plan de Fomento del Plurilingüismo andaluz.

“(...) El currículum integrado de las lenguas (...) ahora está muy parado, en parte por falta de comprensión y no acabamos de entender exactamente eso en qué consiste” (P5D).

“El problema de la coordinación en bilingüismo parte de errores de planteamiento. El primero de ellos es pensar que todos los profesores que están en bilingüe, tienen el concepto de bilingüe” (P17F).

- **El desconocimiento de la integración de contenidos y la falta de sistematización de las coordinaciones pueden amenazar la optimización de los recursos y la consecución de los objetivos del Plan de Fomento del plurilingüismo.**

b) Recursos

La persistencia en no utilizar los recursos disponibles en las secciones bilingües por parte de un profesorado acomodado o con carencias formativas por ejemplo en TIC, trabajo colaborativo o CIL., debe ser detectado por los coordinadores bilingües para contribuir en la medida de lo posible a un cambio en la dirección que marcan las buenas prácticas.

“Yo creo que aumentar la participación de los lectores, porque muchas veces hay profesores que no quieren que vayan los lectores a su clase” (A78).

“Pues yo creo que los lectores deberían tener un papel más importante porque no suelen venir mucho, a lo mejor venían una vez cada dos semanas y cuando venían solamente corregíamos ejercicios. Yo creo que deberíamos hablar nosotros más para que nos corrigieran” (A86).

En el otro extremo está el profesorado que invierte mucho tiempo en la elaboración de material para su asignatura y que no obtiene el apoyo necesario²²⁶.

“Sobre todo tiempo para preparar el material. (...) es que si tuviéramos más tiempo se podrían hacer más proyectos de colaboración entre los departamentos. A los que lo hacemos nos supone un sacrificio enorme, la gente lo va dejando...” (P41A).

Así, a pesar del esfuerzo continuado del profesorado y la dedicación que mantiene año tras año, el profesorado no se siente correspondido ni satisfecho con la burocracia, los cambios en la normativa bilingüe que influyen en la rentabilidad de su trabajo y la falta de reconocimiento a su labor.

²²⁶ *“Tú te empleas o tienes que emplearte a fondo y tal, hombre eso la Administración, tendría que, de algún modo, contemplar una serie de cosas, unas horas de preparación, unas horas de coordinación, los de la ESO están fritos con las ANL porque no hay horario...una hora... Eso es demencial o es que aquí somos más chulos que nadie y aquí trabajamos por amor, hombre... (...) Eso hay que mejorar...mimar un poco al profesorado, en cierto modo; a la Administración le importa tres pepinos, es decir, la Administración no se da cuenta de que aquí salen unos alumnos con un B2, con un cien por cien de aprobados, con sus diplomas y tal, y eso no lo ven, eso no lo ven, entonces, punto de vista de Administración, cero, a la Administración habría que ponerle un buen cero, porque no, no lo hace bien, ya está, se hacen chapuzas. ¿Mejorar esto? Mejorar a lo mejor...pues no sé...a lo mejor las ANL en el sentido de que...yo qué sé...que esta gente, pues eso que no tienen...no hay mucha coordinación porque no puede haberla, den un horario, entonces yo creo que eso es importante también, es importante porque por los pasillos qué obligación tengo yo de coordinarme con la compañera por el pasillo “oye qué tal”, eso está fatal” (P42F).*

“A nosotros nos gusta la enseñanza y queremos lo que nos gusta hacerlo bien, trabajarlo bien, hacemos ese esfuerzo lo que pasa es que no nos sentimos apoyados ni recompensados, nos sentimos exigidos y no comprendidos. (...) Yo no quiero ser premiada pero sí en un momento dado, reconocida, esa es la palabra” (P1C).

- **Hay un sector del profesorado acomodado o con carencias formativas en las TIC, CIL, AICLE o aprendizaje cooperativo que no contribuye a la optimización de los recursos puestos a disposición de la formación bilingüe.**
- **El gran esfuerzo en la creación de materiales adaptados a la enseñanza bilingüe que mantiene el profesorado implicado no recibe el apoyo suficiente por parte de las instancias educativas.**

c) Estabilidad del profesorado

Algunos centros acusan la movilidad del profesorado. Comenzar desde cero año tras año en algunos aspectos, puede contribuir al desgaste del profesorado que tiene la inercia del trabajo colaborativo y coordinado.

“Yo creo que la mejora fundamental es una estabilidad del profesorado de AICLE (...) Eso es fundamental porque yo no puedo hartarme de trabajar para que el año que viene venga otro, eso no puede ser” (P46F).

- **La movilidad del profesorado en los centros bilingües afecta a la efectividad del trabajo en equipo.**

d) Metodología AICLE y elitismo

La mala implementación AICLE es una de las posibles causas de que el alumnado abandone el programa. En opinión de alumnos y profesores, trabajar en una sección bilingüe implica más trabajo y más dificultad. Si la idea de que solo el alumnado con altas capacidades es capaz de finalizar el programa perdura, se corre el peligro de crear una élite y, aunque no de manera expresa, ir contra la democratización de la enseñanza.

“Sí, quizás sí es un poco elitista. No sé cómo decirte. Claro que da pena, porque cuando se te va un alumno que ves que no engancha, te da pena. No siempre puede ser por la familia, porque el perfil económico es muy homogéneo. Es porque tienen poca capacidad y no lo consiguen. Es un problema de capacidades, el niño no tira para delante. Pero claro que me da pena. (...) Ellos lo que quieren es sacar el curso, así que no les merece la pena machacarse más” (P27F).

“Lo que intentamos es que no se metan, eso es lo que te he dicho hace un rato de que este año se había metido alguno más y al final hemos conseguido que alguno se quite, porque veíamos que, la reunión de coordinación que tenemos con los centros de Primaria, nos dicen los que tienen dificultades, los que van más o menos bien, entonces digo “bueno, este niño en el bilingüe va a ser un fracaso para él”, no, entonces en algún caso convencemos a los padres; luego, hay alguno, pero suelto, que se van quitando del bilingüe; no sé a partir de ahora con la normativa que ha salido este verano, dudo yo que se puedan salir porque dice que el alumno que se meta en la sección bilingüe tiene que permanecer toda la etapa en ella” (P13D).

Hay otro sector del profesorado que considera en cambio que el programa bilingüe es una opción que pretende atender a un tipo de perfil de alumno sin que por ello tenga que ser considerado elitista.

“Lo positivo que veo es que en el sistema educativo actual ha sido un elemento importante, en el sentido de ofrecer a los alumnos algo que se sale del modelo general. Un modelo quizás en sus planteamientos demasiado igualitarista, entendida en el mal sentido de ofrecer a todos los alumnos las mismas posibilidades y el mismo camino. Los alumnos tienen distintas capacidades y distintas motivaciones, y esa senda de las secciones bilingües me parece muy interesante porque ofrece otras perspectivas de trabajo, tanto a nivel personal como profesional. Ahora casi todas las carreras te piden certificar un B1 en el idioma que sea. Pienso que es un modelo que debe existir, no creo que se segregador ni elitista, o estas cosas que se dicen. Debe estar ahí para los alumnos a los que les interese y quieran aprender” (P14F).

En ocasiones, el alumnado encuentra que todas las ANL deberían trabajar de manera óptima. El nivel de competencia en L2 del profesorado sigue siendo clave en AICLE.

“La sección bilingüe tiene muchos inconvenientes. Como todo, podría llevarse mejor. (...) Por ejemplo, la parte de Filosofía en francés era una parte muy mínima (...). El profesor opinaba que él no tenía un nivel de francés como para dar una clase de Filosofía completamente en francés También el CMC era una asignatura un poco superflua, quizás, sí, esa asignatura debería quizás olvidar el español (...) y dedicarse al francés” (A69).

“Pues en algunos casos es bueno, en otros casos pienso que sobre todo depende del profesor, de lo cualificado que esté, porque ha habido

algún año que ha sido un año, no perdido de no avanzar, perdido de, incluso, de atrasarme en el nivel de francés porque venían profesores, un profesor nuevo que no había dado este nivel de enseñanza y no...por decirlo así, no estaba al nivel de los alumnos que le exigíamos al profesor” (A81).

- **La mala implementación AICLE es por un lado la causa de cierta insatisfacción en el alumnado y por otro una de las causas del abandono del programa por el alumnado.**
- **El hecho de que solo el alumnado con buen rendimiento académico permanezca influye sobre la percepción de la comunidad educativa como un programa elitista.**
- **Otro sector de la comunidad considera el programa bilingüe como un programa que atiende a cierto tipo de perfil de alumno y no es partidario de considerarlo como élite.**

e) Los alumnos con DAPR

A pesar de las medidas por hacer una política bilingüe inclusiva que no atienda al alumnado con dificultades del aprendizaje, la falta de recursos personales hace que el apoyo a la L2 como materia troncal no sea factible. Sin una oportuna gestión de esta necesaria medida, el programa bilingüe puede seguir manteniendo su supuesto elitismo.

- **Hay carencias en el apoyo a los alumnos que presentan dificultades del aprendizaje en la sección bilingüe que contribuyen al abandono del programa.**

f) Beneficios de la enseñanza bilingüe

En algunos centros se encuentran con una baja matrícula en el programa bilingüe. La falta de familias convencidas de los beneficios del bilingüismo, más allá de que sea en lengua francesa o inglesa (que parece abarcar toda la preocupación de estos) está pendiente quizás de una correcta campaña de divulgación en la que el primer paso es informar al profesorado que tiene que gestionar el programa y que en definitiva son los principales embajadores de este.

“Somos cinco, pero yo creo que si se diese más conocer habría más gente y sonaría más” (A66).

- **La divulgación de los beneficios del bilingüismo son bastante descuidados centrándose toda la atención de la mayoría de la comunidad educativa en el idioma enseñado.**

g) Problemas de convivencia

Otros aspectos como problemas de convivencia entre los alumnos del grupo bilingüe son destacados por el profesorado en contraposición con el sentimiento de unión y protección que siente un porcentaje del alumnado bilingüe por la pertenencia al grupo.

“El grupo bilingüe es complejo en general, porque como están juntos desde primaria van creciendo juntos y a medida que van madurando se van diferenciando porque sus familias, intereses, capacidades... son diferentes. Realmente nosotros tenemos muchos problemas con la convivencia del grupo bilingüe, porque a veces se toleran mal por ejemplo. Es bueno desde que los tenemos separados, pasando menos tiempo juntos. También es que los alumnos de la sección bilingüe son más competitivos, y la competitividad no siempre es buena compañía para la convivencia. Si eres competitivo y vas mejorando no hay ningún problema, pero si te vas quedando atrás aparece la envidia, y es muy complicado trabajar con ellos. Cuando llegan a los últimos años de bachillerato están más dispersos y vuelven a mejorar sus relaciones” (P6A).

- **A veces el grupo bilingüe no está cohesionado porque en ocasiones surgen problemas de convivencia.**

8.2.5.3. Fortalezas

Son las capacidades, recursos, posiciones alcanzadas y ventajas para el desarrollo del objetivo.

a) Grado de satisfacción.

Tal y como se ha expuesto anteriormente, el grado de satisfacción general de alumnos, familias y profesores es tan alto que esto constituye sin duda la mayor fortaleza de las secciones. La comunidad educativa está satisfecha de lo conseguido. Los datos de competencia lingüística DELF y las experiencias que tanto para alumnos como para profesores supone una sección bilingüe constituyen un importante punto desde el que seguir mejorando.

Así, para el alumnado, no solo los conocimientos adquiridos son importantes, sino la forma en que lo han aprendido²²⁷.

²²⁷ “Yo pienso que es la mejor manera de aprender un idioma, abre muchas puertas para el futuro porque te enseña bastante” (A31).

“Yo creo que nos han enseñado el idioma con más dinámico y mejor. Los que salen con inglés no salen ni de broma con el nivel que tenemos nosotros de francés. Salimos con un título, con muchísimos más conocimientos del país que estamos estudiando y conocemos la cultura” (A27).

En este sentido, el profesorado resalta no solo la consecución de altos niveles de competencia en la L2 para el alumnado sino la motivación de la comunidad educativa²²⁸.

“Bueno pues la sección bilingüe tiene a mi modo de ver, fundamentalmente, una cosa muy buena y es que el alumno está muy motivado. Y está muy motivado por dos razones: primero porque el profesores están muy motivados y segundo porque los padres están muy motivados, de manera que hay un conjunto de todos los elementos que tienen que participar en el proceso de educación del alumno, que todos confluyen en la necesidad de que eso es muy importante, muy interesante y muy instructivo. Luego los profesores efectivamente están muy por la labor de formarse, animar a los chicos a que aprendan, las actividades que se proponen a lo largo del curso también son interesantes, además, en principio esto no tenía ningún premio, ni constaba en su expediente académico ni revertía de ninguna otra manera en su expediente, pero con el tiempo se ha ido logrando que de una u otra manera figure y además se ha ido logrando.... Se les ha ido preparando también para que puedan hacer el A1, el A2, el B1, el B2, con lo cual ellos también ven que al final van a tener un premio, una consideración académica” (P5D).

Merece la pena resaltar la motivación del profesorado por sumarse a este programa. Para todos ellos, trabajar en la sección bilingüe implica mucho más trabajo pero también mucha más motivación porque pueden afrontar nuevos retos y trabajan con alumnado en general muy motivado hacia el estudio²²⁹.

“Están bien, en realidad. Aprendes un montón, puedes ir de intercambio y te enseñan a convivir con personas francesas. Aprendes una cultura nueva” (A33).

²²⁸ *“Pues los beneficios son aparte del conocimiento de una lengua que es menos habitual en el sistema educativo como es el francés, tiene también de beneficio el hecho de que hay también intercambio, que eso es una experiencia, también, de salir fuera y a veces vienen alumnos en casas de los demás, y luego también está orientado al currículum, está orientado para que obtengan también los títulos que el gobierno francés nos facilita para el DELF escolar” (P7D).*

²²⁹ *“Es que como profesora aporta, a nivel profesional, es, vamos, para mí, yo creo que para cualquier profesor de francés, y sobre todo en mi caso, que ha tenido una trayectoria de pasar de un grupito súper reducido en el que no salías del “francés”,*

“Para mí, desde luego es un beneficio, porque da más interés a mi trabajo. (...) Es más trabajo pero es más creativo” (P3F).

Desde que el concurso de traslados de 2010 incluyera el perfil bilingüe, la motivación del profesorado bilingüe más nuevo es también el acceso a puestos de trabajo que por estar situados mayoritariamente en grandes ciudades se convierten en atractivos.

“(...) Yo creo que sí, porque de hecho se está produciendo un fenómeno muy curioso, porque por ejemplo, el profesor de Filosofía ha entrado en este instituto con diecisiete puntos y yo entré con cien. Entonces va a ocurrir que los jóvenes van a ser los que impartan en los centros bilingües y plurilingües que son los que tienen la titulación más adecuada para poder impartir y son los docentes con menos experiencia” (P5D).

- **La satisfacción general de los miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores y familias) es alta.**

b) Competencias.

Con carácter general, el nivel de competencia pluricultural alcanzado por un porcentaje mayoritario de alumnos que terminan su formación en las secciones bilingües estudiadas es adecuado.

Como ha quedado de manifiesto, una mayoría consigue un nivel B2 de competencia lingüística que contribuye a la competencia plurilingüe de cada individuo. Las actitudes hacia el francés, su cultura y hacia otras lenguas extranjeras son mayoritariamente positivas por lo que se deduce un nivel de desarrollo óptimo en la competencia cultural.

La consecución de semejantes resultados está estrechamente relacionada con el grado de satisfacción y constituye una sólida base sobre la que seguir construyendo una enseñanza de calidad.

saludos, a dar una clase en francés todo el tiempo con un grupo numeroso, eso es muy satisfactorio a nivel profesional y a nivel personal si te gusta tu profesión, pues también. Entonces, a ese nivel, me aporta mucho como tú comprenderás. (...) Claro, supone un reto, por supuesto, bueno y lo que supone también un gran esfuerzo (...) además continuo y diario si eres exigente con tu trabajo (...)” (P59C).

“Mucho trabajo. (...) Pero que te da muchas satisfacciones, satisfacciones justamente en el aspecto creativo, como tienen mucho margen las acciones que tú puedes llevar a cabo entonces tienes cierta libertad de orientarla, de ponerla marcha y luego un desafío permanente, de actualización permanente, de romper la rutina profesional, es cada año un desafío” (P38C).

Todos los centros tienen establecida una cierta organización sobre la preparación de los exámenes oficiales y en relación a la cual definen una parte importante de su práctica docente.

“El A2 normalmente es al final de cuarto y alguno se examina del B1, muy poquitos, pero, bueno, y el B1, B2 al final de segundo de bachillerato y el año que viene la idea es que también hagan el Trinity a través del Trinity” (P1C).

“Esto es un poco la orientación que hemos marcado en el equipo bilingüe, me han insistido mucho como coordinador, es la preparación del DELF, entonces es el objetivo que tenemos, entonces todas las acciones que hagamos y los métodos, todo va dirigido a preparar a los alumnos el DELF; entonces hemos fijado en el primer ciclo el A2, en el segundo ciclo el B1 y en Bachillerato el B2, más o menos dos años para prepararte el nivel” (P38C).

- **Las competencias alcanzadas por una mayoría del alumnado bilingüe al finalizar 2º de bachillerato están en consonancia con el perfil plurilingüe y pluricultural que promueve el MCERL y que a nivel lingüístico se corresponde mayoritariamente con un B2.**

c) Coordinación entre profesores.

Aunque no se puede hablar de centros completos, hay ejemplos de coordinaciones bien establecidas en todos ellos. Las voluntades de coordinación para trabajar desde la L2 y la ANL conjuntamente ya forman parte de la praxis de algunos profesores de las secciones.

“Sí, sí hay, sobre todo fue con el francés y...hombre el francés e historia siempre están bastante unidos. (...) Por ejemplo, el profesor de historia nos llevó de intercambio, de francés, lo organizó él y se llevó a los profesores; o que si una cosa no la hemos dado en historia, por ejemplo, no dimos la pasiva compuesta, se lo dice a la profesora de francés para que nos lo explique por qué tenemos que saberlo para su asignatura” (A80).

Estos son el ejemplo a seguir. Con su energía y determinación, constituyen la mejor garantía de que las buenas prácticas perduren y se extiendan entre el profesorado.

“Necesariamente al existir las DNL hay un trabajo de colaboración, no sólo con los de otro departamento de un centro, sino con los de otro centro de otros países. Y si la gente está muy implicada en aprender y en mejorar, pues más todavía. (...) No es por echar flores, porque acabo de llegar, pero sí. Los de las DNL te piden ayuda, colaboración concreta en algún punto, en alguna exposición o alguna cosa que van a hacer. Sí que existe, sí” (P14F).

- **Hay una gran voluntad de coordinación entre el profesorado así como una determinación y una energía que constituyen la verdadera clave del éxito de las secciones.**

d) Metodología AICLE

Hay profesores que desarrollan buenas prácticas AICLE. Ellos son el ejemplo a seguir por el resto que aún no lo hace. Sin embargo es necesario complementar la mera existencia de esta praxis con una divulgación de la misma y sobre todo con una voluntad de querer mejorar.

“Sí, porque tienes que dedicar menos tiempo a ciertas cosas y centrarte en las ideas clave. (...) Sí, la metodología también cambia. El trabajo es un poco más visual, utilizo más el cañón y otras cosas para que no se acaben de perder demasiado” (P23A).

- **Se detectan buenas prácticas AICLE en todos los centros que son el ejemplo a seguir para los centros o los compañeros que comienzan.**

e) Aprender a aprender

A pesar de que los datos recogidos acerca de la competencia de aprender a aprender por parte del alumnado detectan una falta de consciencia de las estrategias de aprendizaje adquiridas, la realidad es que el alumnado de 2º de bachillerato es capaz de aprender de forma autónoma en su gran mayoría.

“Es que eso lo tienes que desarrollar sí o sí, si no, no puedes aprender idiomas” (A37).

“Las aprendo yo sola, pero aquí no te explican cómo tienes que hacerlo. A lo mejor te dan trucos para aprenderte las cosas, pero sólo eso” (A47).

Así, la acción docente al respecto debe ser considerada una fortaleza en función de los resultados obtenidos.

“El autoaprendizaje cada vez funciona mejor. Es encaminarlos, y cuanto más aprenden más pueden aprender y mejor funcionan por sí mismos” (P15F).

- **El alumnado bilingüe es capaz de aprender de manera autónoma a pesar de no ser consciente de haber aprendido técnicas al respecto.**

f) Beneficios de la enseñanza bilingüe

Hay múltiples beneficios en la educación bilingüe. A nivel general el alumnado señala una buena competencia lingüística aunque el profesorado destaca también otros aspectos como la apertura de mente a nuevas ideas, el desarrollo de una mayor capacidad de trabajo,...

Cuando se pregunta sobre las ventajas cognitivas y sociales, de forma mayoritaria piensan que pueden aprender otras lenguas más fácilmente, que desarrollan más el pensamiento divergente, la conciencia metalingüística, aunque no todos están de acuerdo en que sea debido a los efectos de la sección bilingüe.

“Sí, aunque yo no sé si es antes el huevo o la gallina. Al ser buenos, porque vienen de otro medio social, traen una preparación del García Lorca donde hay una motivación en la casa, donde planteas un viaje y se apuntan todos... ¿Eso hace que aprendan más, o es al contrario?” (P27F).

El alumnado es consciente de la facilidad de aprender otras lenguas.

“Como ya conocemos la manera de aprender una lengua eso nos puede ayudar a tener un aprendizaje más rápido de otra” (A38).

Y el profesorado también.

“Por supuesto, una vez dominas dos, (...) la estrategia ya la tienes” (P46F).

“Hombre, eso es, en general, yo creo que sí, mientras más lenguas sepas más facilidad tienes para la lingüística, la comparación de gramática, eso sí te ayuda siempre” (P55C).

Sobre el pensamiento divergente hay mucho menos consenso. Hay alumnado que piensa que sí, que lo ha desarrollado más gracias al bilingüismo.

“Si me encontrara en otro país creo que tendría más papeletas para salir airoso en la situación, lingüísticamente hablando” (A32).

Pero la mayoría cree que no está relacionado con la adquisición de lenguas sino con factores personales.

“No, yo creo que no. Eso depende de la persona” (A34).

Con el profesorado ocurre está más compensado. Unos no lo relaciona con la ASL.

“Yo no veo diferencia en eso. (...) Puedo decirlo desde mi punto de vista cuando he tenido alumnos bilingües y alumnos no bilingües en una asignatura tradicional, matemáticas, sin meterse en bilingüismo” (P13D).

Otros piensan que los beneficios del bilingüismo incluyen el pensamiento divergente más desarrollado.

“Evidentemente, (...) tienen una apertura de miras mucho mayor, que a lo mejor le viene ya socialmente de antes, no lo sé, pero que nosotros lo potenciamos aquí, eso sí que estoy totalmente convencido” (P56A).

En lo que concierne a la conciencia metalingüística, profesores y alumnos coinciden mayoritariamente en un mayor desarrollo para el alumnado bilingüe.

“Eso sí, porque no es lo mismo estudiar un idioma que estudiar dos y sobre todo, comparamos gramática y vemos que una lengua va por un lado y otra por otro” (A72).

El profesorado opina que es así en general.

“Yo creo que sí, que incluso ese trasvase de información se ayuda incluso con su propio idioma. Esta mañana estábamos viendo una prueba de selectividad y estaba enseñando recursos sobre la prueba. Hay palabras que no van a entender y deben saber la semejanza con el español” (P14F).

Sobre la tolerancia a las diferencias la opinión está más repartida. Algunos lo ven muy claro pero otros piensan que es una cuestión personal y de educación en la familia y no establecen relación con la formación bilingüe.

“Yo creo que eso depende de la persona y de la educación, más que del proyecto bilingüe” (A59).

El profesorado opina parecido

“A veces sí y a veces no. Yo creo que eso depende de la familia y de la educación. Ayuda, pero no a todos los alumnos” (P25A).

Pero hace algunas puntualizaciones. Actividades como el intercambio si consiguen afectar esta faceta en el alumno.

“No lo sé. Yo veo, por ejemplo, que hay un momento muy importante en el instituto donde me parece que sí que hay una mejora. Estoy comparando a un alumno consigo mismo, no con los demás. El momento al que me refiero se trata del intercambio, aunque ahí participan todos los alumnos del centro y no sólo los bilingües. Ese intercambio me parece que es muy positivo a ese nivel, pero no es algo exclusivo de las secciones bilingües” (P3F).

- **Las ventajas cognitivas y sociales del bilingüismo para el alumnado constituyen la principal fortaleza de este programa.**

g) La competencia en L3

A pesar de un porcentaje importante de alumnado que piensa que tiene un nivel bajo en inglés, mayoritariamente el alumnado bilingüe tiene un nivel muy parecido al de inglés primera lengua en opinión del profesorado y en los casos en los que además reciben clases fuera del instituto, igual a su competencia en L2 francés.

“Bueno, pues se les exige bastante, eh. (...) Yo diría...sí, que tiene inglés primera lengua, exactamente, no al nivel de segunda lengua” (P59C).

- **El nivel de competencia en L3 de la mayoría del alumnado al terminar el bachillerato es considerable en opinión del propio profesorado.**

h) Trabajo de las destrezas.

Tanto en clases de L2 como en ANL se trabajan las cuatro destrezas de forma sistemática lo cual facilita la consecución de la competencia lingüística.

“Es que las trabajamos similarmente, todos leen, todos tienen que hacer ejercicios escritos, todos tienen que responder cuando se hacen preguntas después de haber hecho la lectura, es decir se procura que el tiempo sea equilibrado en todas” (P50A).

“La que más trabajan probablemente sea la de oír, la de oír, pero se trabajan las cuatro, trabajan comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita” (P56A).

Si bien es cierto que hay ANL donde se trabajan las destrezas más desequilibradamente que en Francés propiamente, lo cierto es que todas las materias implicadas colaboran con mayor o menor intensidad al trabajo de las cuatro destrezas.

- **Se trabajan todas las destrezas de la lengua en todas las secciones estudiadas que contribuye a un buen desarrollo de la competencia comunicativa.**

i) La lengua francesa.

La mayoría de las familias, profesores y alumnos convencidos de la enseñanza bilingüe en estas secciones, ven en la lengua francesa una gran ventaja con respecto a aquellos que solo tienen acceso a una lengua extranjera, el inglés.

En general hay gran unanimidad en la idea de que la formación al inglés es de fácil acceso y que adquirir además el francés a un nivel tan avanzado, solo puede ser considerado como una fortaleza por la que apuestan y que no quieren desaprovechar.

- **Hay un sector importante de la comunidad que valora el francés como una ventaja sobre una mayoría que solo aprende inglés, ya que adquirirla no implica no aprender la lengua inglesa.**

j) La idoneidad de la competencia lingüística en L2 del profesorado de ANL.

A pesar del porcentaje del profesorado que aún debe mejorar su competencia en L2, es significativo también el del que ha alcanzado la competencia idónea y la dedicación que esto implica. Así, el alumnado aprecia semejante esfuerzo.

“Los de DNL siempre solían tener algún título, B1 como mínimo. Quizás no tenían un acento tan bueno, pero estaban muy acostumbrados a hablar con franceses y tienen muchos conocimientos” (A69).

- **La mayoría del profesorado de ANL posee el nivel idóneo de L2 para impartir su asignatura satisfactoriamente.**

k) Perfil del alumnado bilingüe

El perfil del alumnado bilingüe debe ser considerado como una de las fortalezas del programa. Al final del proceso de formación alumnos y profesores establecen que es un tipo de alumnado muy interesado por los estudios y que mantiene un gran nivel de esfuerzo, además de adquirir una mayor competencia pluricultural.

La literatura demuestra que hay muchas diferencias entre el alumnado bilingüe y el que no. El CLIL tiene un gran impacto según Dafouz en ellos: aumenta la motivación, autoestima y confianza del profesorado y alumnado implicado, eleva los índices de participación en clase, fomenta un aprendizaje más autónomo, desarrolla las estrategias de resolución de problemas, la competencia estratégica del alumno y diversifica las funciones cognitivas y discursivas de los alumnos, aumenta la conciencia intercultural y la tolerancia en los alumnos... (2010).

En opinión del propio alumnado (alta frecuencia), ellos trabajan más que los no bilingües además de obtener una mayor competencia lingüística en francés y una notable competencia en lengua inglesa debida en su mayoría a la asistencia de clases particulares fuera del centro y que algunos consideran cercana al nivel del alumnado que ha estudiado inglés durante toda su escolaridad y otros incluso superior. Además de las evidentes diferencias en el dominio de las lenguas son muy pocos los que aprecian otro tipo de diferencias entre el alumnado bilingüe y no bilingüe aunque como se podrá observar en el apartado de “competencias”, cuando se les pregunta sobre aspectos muy concretos un porcentaje significativo de entrevistados reconsidera su posición²³⁰.

²³⁰ *“La primera diferencia es que nosotros tenemos un trabajo añadido en comparación con ellos. Ellos sólo dan la materia en un idioma y nosotros la trabajamos en dos. En cuanto a cultura, creo que hemos adquirido más cultura que ellos porque hemos tenido fiestas francesas aplicadas en nuestro calendario y nuestra cultura. Y sobre las experiencias lingüísticas, hemos tenido intercambios y se supone que tenemos más predisposición para aprender nuevas lenguas” (A32).*

“Nuestro nivel de idioma es mucho más alto que el suyo. Yo creo que incluso en inglés tenemos más nivel que ellos” (A35).

“El nivel de dificultad, la presión que significa estar en la sección bilingüe. Tenemos más nivel y más presión para seguir avanzando y trabajando, y luego tenemos un cierto trabajo en casa que ellos no tienen” (A37).

“Nosotros tenemos más de ilusión, aunque mucho lo critican como elitismo, nos dicen que somos mejores. En cualquier caso, lo que sí tenemos es un nivel de idioma que no tienen los otros” (A39).

“Por alguna extraña razón, los que estamos en bilingüe somos los alumnos más aplicados porque hay que hacer un esfuerzo para hablar otro idioma y sobre todo asignaturas como historia que tienes que empollar la cosa y sobre todo en otro idioma y son más aplicados, más constantes” (A72).

“Por lo que nos han dicho otros profesores, estamos más atentos en las clases, no hablamos tanto y nos esforzamos más. No sé si será una coincidencia, o es que al estar tantos años teniendo que trabajar más para sacar la misma nota que los otros, estamos más acostumbrados a trabajar” (A41).

“La diferencia es que al meternos más presión nosotros estamos acostumbrados a intentar ir a por todas, mientras que los otros siempre hay cursos en los que acaban repitiendo gente” (A30).

Hay comentarios puntuales sobre otros aspectos como por ejemplo la cohesión del grupo bilingüe o la oportunidad de hacer exámenes oficiales:

“Los no bilingües dan sólo un idioma, inglés normalmente. Nosotros damos francés e inglés también, y nos dan la oportunidad de presentarnos y obtener un título. (...) Además sigues con la misma gente desde 3º de primaria. Si estás en una clase en la que no conoces a nadie te cierras más. Si estás con gente que conoces ya tienes confianza, y si tienes que hacer actividades en grupo o excursiones de intercambio estás como en familia, hay más confianza” (A65).

El profesorado avala las mismas apreciaciones generales que hace el alumnado. Así, consideran que tienen una mayor capacidad de trabajo porque se le exige más, que terminan con un buen nivel de competencia lingüística y que en general es mejor alumno por el efecto de la selección natural y las familias que los apoyan aunque también destacan su arrogancia y un autoconcepto de sí mismos superior al del alumnado no bilingüe (alta frecuencia)²³¹.

“Creo que los de la sección hemos tenido que esforzarnos y estudiar más. Si estás en la sección bilingüe se sabe que vas a tener que estudiar y que trabajar más” (A42).

“Supongo que meterse en una sección bilingüe es como querer superarte. Entonces te metes y sabes que vas a tener que esforzarte. Por lo demás no hay ninguna diferencia. Yo tengo más francés que ellos, y punto” (A52).

“El compañerismo se ve. No sé por qué, será que estamos todos juntos desde muy chicos, que se nota más el compañerismo. No es tanto “yo, mi, me, conmigo”, es un grupo. Pensamos que ya hemos vivido cosas complicadas, y que si viene algo difícil se puede afrontar” (A57).

“Tenemos más capacidad para relacionarnos con otras personas.” (A63).

²³¹ *“Respecto a las competencias lingüísticas casi todos alcanzan un B2. No solo a nivel lingüístico, sino también a nivel de otras destrezas interculturales u orales. (...) Los no bilingües son tremendamente afectivos, muy torpes. Los bilingües son muy chulos, se creen muy listos, aunque saben lo mismo. Por eso se comportan de forma distinta” (P8A).*

“No te puedo hablar demasiado, pero sí sé que son los que mejores notas sacan. Y luego, los que tienen más clara su proyección profesional. Los bilingües suelen ser más decididos para todo, para bien y para mal. Este año, en 2º de bachillerato, los de sobresaliente eran todos por bilingüe. Se acostumbran a trabajar a otro ritmo, a rendir muchísimo más, y luego obtienen sus frutos. Yo creo que salen bastante preparados” (P15F).

“Vamos, dentro del centro tienden a hacer un poco de piña, ellos, eso es algo normal porque hay muchas asignaturas que las estudian sólo ellos, a lo largo de ESO y tal, luego depende mucho del nivel socioeconómico de los padres. En general, son

“Respecto a las competencias lingüísticas casi todos alcanzan un B2. Los que terminan bachillerato creo que tienen un nivel muy adecuado para seguir con estudios superiores y para desenvolverse en la vida, especialmente los alumnos de la sección bilingüe. (...) Te puedo decir que los resultados académicos de los alumnos bilingües son muy buenos, pero partimos de un alumnado que durante mucho tiempo han sido escogidos” (P6A).

Un comentario puntual destaca el poder del “efecto Pigmalión” en los buenos resultados obtenidos en las secciones bilingües:

“Cuando yo llegué al alumno vi que se consideraba que el alumno de la sección bilingüe era un buen alumno. No comparto necesariamente esa idea, pero sí que creo que cuando un profesor espera que el alumno sea bueno, hay más posibilidades de que sea bueno, y esto se verifica en la sección bilingüe” (P3F).

También destacan la apertura cultural y la movilidad como actitudes apropiadas en el sentido en que el MCERL señala que debe ir el desarrollo del futuro ciudadano europeo²³².

alumnos que han estudiado bilingüe, son alumnos que los padres tienen un nivel socioeconómico alto pues ellos también viajan, han hecho aperturas, intercambios, pero eso no va aparejado, al menos eso pienso yo, con un nivel de tolerancia mayor, incluso en algunos casos podría pensarse que tienen cierto espíritu elitista” (P5D).

“Sobre todo al principio del bilingüismo, el bilingüe se quedó como el curso de los buenos, entonces eso no...creaba conflictos con los padres e, incluso, algunas veces, se endiosaban los propios alumnos del bilingüe, ellos decían “nosotros somos los buenos” (P11D).

²³² *“Hemos visto muchos alumnos dispuestos a estudiar fuera, a los que les gusta viajar, con menos miedo para comunicarse con una persona de distinta lengua... Por eso creo que en general sí, y son alumnos a los que se les abren más campos” (P12A).*

“Son personas que están mucho más dispuestas a enfrentarse a irse al extranjero, mucho más dispuestas a estudiar otras cosas, mucho más interesadas por otras cosas, y ellos son elitistas, eso sí lo son. Pero, bueno, también es verdad que sus familias son elitistas” (P5D).

“Les abre la mente en muchas cosas que no es sólo la cuestión académica, entonces, sí, claro, apreciar, apreciar, lo que hablábamos antes, lo que es otras culturas, otras formas de vida, y de hecho, además, ellos se mueven, tienen los intercambios, ellos se mueven también fuera de su entorno familiar, podríamos decir, conviven con gente de otros países; ellos van a Francia y vienen los chicos franceses aquí, algunos años no han venido, pero siempre se ha ido a Francia y luego ha habido también encuentros bilingües (...) No es aprender ya idiomas de por sí, sino es aprender algo más que el idioma” (P1C).

“Evidentemente, en ese sentido el alumnado que sale de bachillerato es consciente que está formando parte de una comunidad supranacional porque a través del

“Yo creo que son niños más maduros, con más capacidad de adaptación, con más amplitud de puntos de vista, mucho menos cerrados y con más cultura” (P28A).

Algunos profesores defienden que la causa principal por la que hay un porcentaje del alumnado que no tiene éxito en el bilingüe es la falta de esfuerzo y de trabajo, reforzando un perfil del alumno bilingüe con gran capacidad de trabajo y rendimiento, que repercute además en beneficios cognitivos. Aunque otros insisten en que la clave es la influencia de la familia y las altas capacidades²³³.

“Un niño que no trabaja, no te va a trabajar ni en español, ni en inglés, ni en francés, entonces el fracaso no está tanto en el esfuerzo que tengan que hacer o en la adaptación o en el aspecto comunicativo... no está tanto el fracaso ahí, sino que el fracaso viene de la base, podríamos decir, o del trabajo, de la ausencia del trabajo, lógicamente” (P1C).

A pesar de que muchas familias animan a sus hijos a formarse en una sección bilingüe, en ocasiones ocurre que este no está motivado. Este alumnado no participa de las características positivas que se están comentando. Por el contrario es un alumno con una baja motivación que no siempre tiene éxito en este tipo de estudios.

intercambio y a través de todos los programas europeos y de la relación con los auxiliares de conversación o con los profesores que también vienen aquí de visitantes, que ya han venido alguno de ellos, abren un poco la perspectiva de la localidad, evidentemente yo creo que tienen una conciencia mucho más amplia del propio reduccionismo nacional. Los padres los inician en el bilingüe porque creen que el dominio de varias lenguas les va a permitir también la posibilidad de desarrollar su personalidad y su actividad fuera de España, en este sentido” (P7D).

“Una cosa que me da mucha envidia cuando ves que llegan los alumnos de Dinamarca, llegan de Francia, llegan de Inglaterra, de Suecia, y de pronto ves a los chavales que enganchan, se ponen a hablar, tienen ya una capacidad muy alta de comunicación, muy alta, es decir, tú coges ahora mismo a un alumno de cuarto, que ha pasado por el proyecto “pluri”, y realmente notas que ha pasado por el proyecto en comparativa con los que no han pasado, yo por eso te digo que mi valoración es alta.” (P9D).

²³³ *“El tener que estudiar asignaturas en otro idioma te abre también un poco la mente en ciertos aspectos, te da más agilidad, te hace más responsable en ciertas estas cosas porque requiere un mayor esfuerzo, no más inteligencia sino un mayor esfuerzo de trabajo, entonces si salen, yo considero que sí salen mejor preparados, no sólo a nivel académico, sino también a nivel resolutivo” (P1C).*

“El bilingüe es un alumnado con mayores capacidades intelectuales. No sé si es porque se hace una selección en primaria o porque el propio programa lo hace, pero los alumnos son mejores intelectualmente. Proviene de medios familiares que están mucho más implicados en la educación de sus hijos, y eso se nota. Los alumnos que vienen de familias con problemas o con un desarrollo intelectual bajo ya han fracasado en el programa bilingüe en primaria, y aquí vienen formados como no bilingües” (P26A).

“Hay a lo mejor algunos que están ahí por los padres, no, digamos, de una manera voluntaria y esos alumnos no tienen, quizás, a penas motivación, con lo cual interrumpen bastante” (P35A).

Sobre el dominio de la L3/inglés la opinión del profesorado coincide con la del alumnado mayoritario en que tienen un buen nivel, muy parecido a los que dan inglés como primera lengua y reconocen que muchos apoyan su estudio en clases externas al instituto.

“Los de francés llegan a un nivel de inglés, si está reforzado externamente, pueden llegar a un nivel de inglés parecido o semejante a los compañeros que han terminado con ellos. Incluso, incluso nosotros tenemos una especie de colaboración con empresas que se dedican a preparar en inglés al alumnado, a personas mayores, de la actividad económica, digamos ya empresarios y tenemos un acuerdo de que los alumnos que quieren, por las tardes, con una cuota de poder presentarse a las pruebas de Cambridge o las pruebas de (...) también se le oferta esa posibilidad y hay un pequeño grupo, no sé si hay diez o doce alumnos ahora, que están con un profesor nativo, lógicamente, pues reforzando el inglés...” (P7D).

A pesar de que la mayoría del profesorado reconoce diferencias positivas con respecto al alumnado no bilingüe, lo cierto es que todos están de acuerdo en que también existe un alumnado fuera de la sección de altas capacidades.

“Hemos tenido también muy buenos alumnos, magníficos, los mejores con matrículas de honor este año y no han sido los bilingües, o sea que no necesariamente hay después alumnos que cualitativamente son magníficos, muy brillantes en segundo de Bachillerato y no son bilingües; el otro lleva el añadido, el plus, del dominio del idioma y eso ya no se lo quita nadie” (P11D).

- El tipo de alumnado interesado por los estudios y que mantiene un gran nivel de esfuerzo, además de adquirir una mayor competencia pluricultural es una gran fortaleza.
- En general, el alumnado no detecta cualquier otra diferencia con los no bilingües que no sea la de que trabajan más, se les exige más y hablan una L2 diferente. Un sector del profesorado tampoco lo hace aunque reconoce que en los grupos bilingües hay mayor cantidad de alumnos con buen rendimiento académico.
- El grupo bilingüe suele ser un grupo cohesionado.
- Un sector del profesorado detecta en ellos ciertas diferencias con los no bilingües relacionadas con determinadas capacidades cognitivas y sociales. También los consideran con mejores actitudes hacia las diferencias culturales

y la movilidad.

- **El profesorado piensa que más que con las altas capacidades, la permanencia en el programa está relacionada con la capacidad de trabajo del alumnado.**

l) Uso de la L2 fuera de clase

En general el alumnado no utiliza el francés habitualmente fuera de clase. Cuando lo hace es puntualmente cuando viaja o en esporádicos contactos con compañeros de los intercambios vía internet. Sin embargo la mayoría se siente capaz de usarla en las ocasiones que surjan y ello indica que se están consiguiendo los niveles de competencia adecuados para ser eficaz en la comunicación en la vida real.

“Este año he hecho un curso para ser monitora de tiempo libre en Francia y al principio agobia, pero más o menos yo hablaba y me entendía con todo el mundo. Había cosas que no entendía, pero después las preguntaba y ya está. Estoy muy contenta porque he podido acabar el curso, me han dado el título y he podido sacármelo” (A27).

“Yo escucho música en francés. En el Facebook tengo contactos franceses de este verano y lo estoy utilizando bastante. Tengo mis grupitos favoritos franceses, y muchas veces veo películas en versión original con los subtítulos puestos en español” (A27).

“Hablando con gente extranjera. Estoy en el equipo de voleibol y allí hay una chiquilla que es francesa y no sabe nada de español. Muchas veces le traduzco y le facilito que entienda. Se siente una muy útil. (...) Cuando viajo y eso, casi siempre. (...) Canciones y películas subtituladas” (A31).

“Fuera del instituto si no es necesario, no.(...) En las redes sociales sí, porque hicimos un intercambio a Francia y mantengo el contacto con ellos. (...) De vez en cuando escucho canciones o veo películas. (...) Yo he viajado a Francia y sí, la verdad es que me sentía capaz de comunicarme allí” (A38).

“Si te para un turista y te pregunta lo entiendes y le puedes responder. Si vas al extranjero, te puedes entender bien y sin ningún tipo de dificultades en países francófonos. (...) De las canciones que he escuchado comprendo la letra. En las redes sociales tengo contacto con varios compañeros del intercambio” (A39).

- **El uso de la lengua fuera de clase es puntual, frecuentemente asociado al intercambio y a las necesidades surgidas en un viaje.**

m) Experiencia docente y esfuerzo continuado

A pesar de todos los aspectos mejorables, tras diez años de experiencia, las secciones bilingües pioneras han sistematizado muchos aspectos que les dan buenos resultados. Han elaborado el suficiente material para establecer una base de calidad a partir de la cual seguir innovando.

“Los profesores de disciplinas no lingüísticas aquí funcionan muy autónomamente, los profesores llevan ya muchos, muchos años trabajando en lo que es la sección bilingüe y tienen muchas unidades didácticas o muchas actividades ligadas a la sección bilingüe, entonces ellos funcionan de manera autónoma” (P59C).

El compromiso del profesorado ha hecho posible la consolidación de buenas prácticas²³⁴.

²³⁴ *“Creo que en general ha habido una mejora, porque los profesores en este instituto que han coordinado la sección han sido siempre muy comprometidos. Las dos profesoras del departamento de francés son muy comprometidas con la sección bilingüe y con la enseñanza del francés, por lo que se va avanzado poco a poco en la coordinación del profesorado que imparte clases en la sección bilingüe, lo que indudablemente repercute después, porque si los profesores de la sección bilingüe hacen una incorporación metodológica adecuada y lo llevan a los departamentos, esas ideas se van extendiendo. Yo creo que es lento, porque la coordinación de profesores, entre la falta de tiempo, la tendencia al individualismo que tenemos, etc., es difícil, el trabajo colaborativo se hace muy complicado, aunque pienso que poco a poco se va mejorando. En ese sentido, creo que la sección bilingüe ha sido beneficiosa, porque también gracias a esta sección hay ilusión por hacer convenios multilaterales, y todo eso va implicando a la gente” (P6A).*

“Siempre hay un trabajo de coordinación en la sección bilingüe con los profesores y lectores que se puede mejorar, porque no hay nada perfecto. Humanamente es inevitable que todo sea mejorable, pero funciona bien, lo que pasa es que supone un trabajo enorme. En este centro se trabaja de una manera que yo nunca he visto algo así, todavía me estoy adaptando” (P14F).

“¿Qué sentimos que hacemos bien? Yo creo que el esfuerzo que hacemos, el trabajo que hacemos; hombre la experiencia que tiene uno también ayuda mucho. (...) Estamos contentos porque nos gusta lo que hacemos, porque somos profesionales (...)” (P1C).

“Tiran mucho del carro. Ellos han sido los que más han peleado. Siempre hay centros en los que algunos profesores se oponen porque no les gusta la sección bilingüe, pero yo aquí eso no lo veo. Yo creo que todo eso es labor del departamento de francés” (P21A).

“Los profesores están más involucrados con los bilingües” (P20A).

“El éxito se debe a la preocupación que hay, (...) a la coordinación y al profesorado” (P7D).

- **Las secciones bilingües pioneras han generado a lo largo de todos estos años gran cantidad de material sobre el que ir mejorando además de haber instaurado gran cantidad de buenas prácticas y seguir invirtiendo grandes dosis de dedicación y esfuerzo continuado.**

n) Primaria

Otra de las fortalezas es el buen nivel de competencia en L2 del alumnado que llega al instituto desde una sección de primaria.

“Yo no creía mucho en las secciones bilingües, pero he podido comprobar que sí son importantes. No ya tanto por lo que hagamos aquí, sino por cómo vienen. Mis alumnos de 1º de ESO son unos pedazos de alumnos. Que llegue un alumno y los niveles de comprensión oral sean los que son... yo me quedo pasmado. Los niños lo entienden todo. El nivel de comprensión es algo acojonante” (P17F).

- **La formación en primaria instaure buenos hábitos y actitudes además de una buena formación de base en el alumnado que continúa en la sección.**

o) Prestigio para el centro

“Tiene la ventaja de que para cualquier centro, el tener una oferta educativa abierta, me refiero, más rica, evidentemente también se nota...me refiero... en la opinión que se pueda tener en la ciudad de él o en todo el entorno y es un elemento de prestigio del centro” (P7D).

“Los profesores... trabajan con muchas ganas con mucho entusiasmo, es como un premio, es decir tienes que trabajar el doble, muchísimo más, te piden mucho trabajo los alumnos, tienes que trabajar muy deprisa, tienes que preparar material continuamente, no puedes descuidarte ni un segundo pero al mismo tiempo pues eso dar la clase en francés, saben cosas, preguntas por algo y lo saben, es una satisfacción. Cosa que con la segunda lengua tienes que trabajar muchísimo y consigues muy poquito” (P37F).

- **Las secciones bilingües mejoran la oferta educativa del centro y su prestigio.**

8.2.5.4. Oportunidades

Aspectos que podrían potenciar el logro de las metas.

a) Coordinación entre profesores.

El profesorado debe no solo conocer sino experimentar los beneficios de la coordinación. A pesar del esfuerzo y el tiempo que ello supone, a través de ella se puede conseguir

La oportunidad reside en que la normativa ofrece una hora semanal para organizar la coordinación. Una buena gestión de ese tiempo implica aprender a trabajar de forma eficaz para sacar el máximo partido de ese derecho que tiene el profesorado bilingüe.

“Ellos tienen una hora para reunirse todos ellos” (P13D).

- **Una mejora en la coordinación podría constituir un aspecto clave en las oportunidades de mejora de la sección.**

b) Recursos disponibles

Empezando por las oportunidades de formación al alcance del profesorado, las becas de estudio para alumnos y profesores, siguiendo con la variedad de posibilidades de establecer contactos que las TIC ofrecen y considerando la presencia de lectores en los centros, es oportuno considerar que hay una gran cantidad de recursos a disposición de los objetivos de la política lingüística andaluza, o lo que es lo mismo, del correcto desarrollo de la competencia pluricultural del alumnado.

Todas estas posibilidades deben ser aprovechadas óptimamente para tal fin. El conjunto de recursos y en la óptima gestión de estos está sin duda la oportunidad de mejorar gran parte de las debilidades detectadas: el abandono del programa, las dificultades del aprendizaje, el grado de consecución de la competencia pluricultural del alumnado, la competencia comunicativa del profesorado,...

A este respecto, cuando un centro facilita el acceso a recursos TIC y las prácticas exitosas de otros compañeros son una motivación, el profesorado replantea su metodología e integra mejoras a su praxis.

“Sí, totalmente. Antes no lo hacía. Lo hago porque tengo más medios. En mi antiguo centro no había cañones y había que llevarse a los niños al aula de informática, y a mí me gusta más controlar lo que hacen. Yo traigo el portátil, proyecto lo que sea en la pizarra y a partir de ahí hacemos las actividades. Si mando algo con el ordenador es en casa, pero tener a los niños en el aula de informática para que trabajen con

el ordenador, no. Me gusta algo más dinámico, no que estén detrás de la pantalla” (P14F).

Las TIC son un recurso que influye fácilmente en la motivación del alumno por lo que, al igual que otros recursos, debe ser utilizado como una oportunidad de ofrecer un aprendizaje más ameno y significativo.

Conocer las ventajas y aprender a diseñar sesiones de trabajo colaborativo permitiría acercar al profesorado nuevas maneras óptimas de fomentar el aprendizaje significativo.

Como se puede observar, gran parte de las oportunidades de mejora en las secciones bilingües pasan por una formación adecuada en distintos campos.

- **La mejor formación metodológica y tecnológica del profesorado, especialmente en TIC, CIL, aprendizaje cooperativo, técnicas para aprender a aprender y para integrar la cultura en la formación bilingüe es crucial para optimizar la oferta de las secciones.**

c) Beneficio de adquirir la lengua francesa:

Hay que enfocar la adquisición de la lengua francesa como una oportunidad de aportar un plus al alumnado.

“Todavía hay algunos niños que son reticentes al francés, el inglés lo ven como más útil; yo lo que les digo es “mirad, inglés sabe todo el mundo francés, no, ahí es donde tenéis, como ocurre con los de alemán, ahí es donde está la diferencia”; hoy en día mucha gente sabe inglés, pero no tantos saben francés y eso yo creo que...Yo se lo digo a ellos “aprovechad la ocasión que tenéis, es que es única” (P53A).

- **Concienciarse de que el aprendizaje de la lengua francesa es una ventaja y no implica la no adquisición de la lengua inglesa es importante para mejorar la actitud de ciertos sectores de la comunidad educativa.**

d) Organización del centro y democratización de la enseñanza de idiomas

Los centros pueden gestionar el programa de manera que este acoja a todo tipo de estudiantes. Con el enfoque adecuado, se puede conseguir que el plurilingüismo afecte a todo el centro y sea un modelo integrador.

“Los resultados del plurilingüismo son muy buenos. Y de hecho, los profesores ahora, por ejemplo, en la evaluación inicial, en primero en

particular, han propuesto, algunos de ellos, que algunos alumnos que no estudian bilingüe puedan pasar al plurilingüe, porque se está viendo que, como no se trata de que sean alumnos brillantes, ni nada por el estilo, simplemente que adquieran un compromiso de estudiar dos idiomas, pues se está viendo que, aunque no sean alumnos muy brillantes, si entran en los grupos plurilingües su rendimiento académico mejora. Y mejora porque el nivel de la clase es bueno, porque la atención es alta, porque los padres están por la labor de que sus hijos estudien idiomas. Entonces, se está produciendo el fenómeno de que los alumnos que estudian plurilingüe, los grupos plurilingües son grupos en general buenos, con un rendimiento, digamos, en lo que se refiere a actitudes, comportamientos, valores, mejores, que los no plurilingües. Y, por tanto, aquellos alumnos que el área instrumental no la tienen muy mal, en la evaluación inicial, hay algunos profesores que proponen que pasen al grupo plurilingüe, aún a pesar de que no alcancen tal vez el nivel, a parte nosotros siempre le planteamos a los padres que, una vez que adquieren el compromiso de entrar en el plurilingüe, ya deben permanecer en él durante todo el tiempo, independientemente de que repitan o no, de hecho nosotros tenemos repetidores en el plurilingüe. No importa, alcanzarán sus competencias cuando las alcancen. Solamente en el caso de los alumnos que necesitan refuerzo en las instrumentales, esos casos sí que es verdad que no deben estudiar el plurilingüe, no es por nada, sería prácticamente llevarlos al fracaso más absoluto y tampoco se trata de eso. Pero, en general, yo pienso que en el futuro, no muy lejano, casi todos los alumnos, excepto los casos de alumnos puntuales que necesiten refuerzos especiales, los demás deberían integrarse todos” (P5D).

“Si piden mi valoración, (con el plurilingüismo) sí ha mejorado, ha mejorado la valoración de las familias, ha mejorado la sensación de que no hay dos centros, ha mejorado todo eso, e incluso ya te digo, lo que estamos pensando es dar el salto definitivo y ya convertir el instituto en bi-pluri completo, aceptar a todas las familias en programas bilingües” (P9D).

Utilizar todos los recursos con la intención de integrar al mayor número posible de perfiles dentro de una comunidad educativa es una oportunidad de gestión eficiente. A este respecto, el plurilingüismo ha sido la solución para algunos centros que sufrían el efecto mal llamado *segregador* del programa bilingüe o una demanda insistente del inglés.

“la cuestión del inglés nosotros la estamos intentando arreglar con el plurilingüe, porque sí es cierto que a nosotros nos cuesta trabajo, casi nunca llegamos ya a los veinticinco alumnos, que podrían venir al colegio en primero de la ESO” (P11D).

“Parece ser que al darse la gente cuenta de que llevamos francés e inglés puede ir aumentando el número, de todas maneras este es el segundo año” (P11D).

- **Si se consigue integrar una buena metodología, informar adecuadamente sobre aspectos clave a la comunidad y establecer el apoyo a las dificultades del aprendizaje, las secciones podrían integrar otros perfiles de alumnado en sus aulas y con ello contribuir a una mayor democratización de la enseñanza de las lenguas extranjeras.**

Conclusión

El abundante material seleccionado para este capítulo de datos aporta una amplia y variada información sobre cada una de las cinco dimensiones en la que se ha decidido ordenar y presentar la opinión de las primeras promociones bilingües andaluzas y del profesorado que durante gran parte del proceso ha estado implicado.

Aunque hay que reconocer que la variedad de estas es considerable también es importante apreciar que hay en muchos casos cierto consenso en aspectos clave como el perfil del alumnado que acaba en una sección bilingüe o las debilidades por las que pasan las secciones. Por otro lado, aunque en algunas ocasiones sean opiniones minoritarias, es curioso observar cómo algunas coinciden con aspectos teóricos indicando que en la intuición y la experiencia de parte de los implicados se encuentra ya un saber que sería muy beneficioso para la mejora y la reflexión.

Para ordenar todo esto se presenta la discusión de los datos en el siguiente capítulo.

9. DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Introducción

Aunque de los informes de análisis presentados en el capítulo anterior se desprende una valoración general positiva del programa y de los centros experimentales objeto de estudio, hay suficientes datos para emprender una reflexión más profunda que permita concretar por un lado lo que se ha conseguido y que formaría parte de las buenas prácticas que deberían apoyarse y mantenerse; y por otro lo que queda por conseguir donde se incluyen dinámicas poco convenientes y en cierto modo anquilosadas que impiden un desarrollo metodológico óptimo y consecuentemente unos resultados plenamente satisfactorios.

Este capítulo trata de valorar los datos recogidos en relación con cada una de las dimensiones que esta tesis se ha propuesto estudiar:

9.1. ISC y otros aspectos sobre el alumnado

9.2. Uso de la L2

9.3. Metodología

9.4. Competencias

9.5. Valoración del programa

Esto permitirá establecer conclusiones respecto a las preguntas de investigación y a las hipótesis en torno a las cuales se diseñó este estudio y arrojando finalmente algo de luz a las inquietudes que motivaron esta investigación.

9.1. Índice Sociocultural y Económico y otros aspectos sobre el alumnado

a) ISC

- **El nivel socioeconómico y cultural de los centros bilingües pioneros es mayoritariamente medio pero incluye una representación de todas las categorías.**
- **El ISC de las familias del alumnado bilingüe suele ser alto independientemente del ISC del centro.**

Los datos indican que, a pesar de que los centros estudiados constituyen una muestra representativa de toda la gama de niveles de ISC, el perfil del alumnado bilingüe corresponde con un ISC alto. Así, independientemente del ISC del centro, el alumnado bilingüe pertenece en general a un entorno familiar que le apoya y le ofrece

las condiciones que propician el estudio y si bien este perfil puede encontrarse en grupos no bilingües, parece que hay una mayor concentración en las secciones.

- **El éxito del alumnado bilingüe reside principalmente en su ISC y no tanto en las características del programa ni en las opciones metodológicas.**

Una parte del profesorado atribuye el éxito académico del alumnado bilingüe al apoyo familiar y a las condiciones óptimas para el estudio que se derivan de ello.

Algunos profesores consideran este dato determinante para explicar el éxito del programa, visión que trasciende a toda la comunidad educativa ya que es significativo el porcentaje de individuos implicados que piensan que las familias eligen el programa bilingüe no solo por el acceso a una enseñanza de la lengua extranjera de calidad, sino porque piensan que el programa bilingüe agrupa de forma natural al alumnado con más apoyo familiar y en consecuencia al que está rodeado de un mejor ambiente de estudio.

Tal y como se avanzó en el capítulo primero, puesto que el estatus socioeconómico es clave en el acceso a las ventajas del bilingüismo, no tanto porque tenga que ver directamente con el desarrollo intelectual del individuo sino porque es el responsable directo de las oportunidades de acceso a ese desarrollo, las secciones se comportan a este respecto como cabría esperar. Así, como ocurre en general con cualquier aspecto o programa educativo y recordando a Lorenzo, Trujillo y Vez (2011:162) *el peso de la variable socioeconómica es un factor decisivo en el éxito educativo y por ende en los niveles de competencia lingüística.*

Efectivamente, puesto que la apreciación de esa parte del profesorado referido al comienzo de este punto es certera, es importante hacer el intento, en sucesivos apartados, de matizar el margen de influencia y el papel que recae sobre los aspectos metodológicos y las características definitorias del programa por constituir los puntos clave sobre los que basar nuestra reflexión como docentes y aplicar la posterior fuerza para el cambio educativo que está en nuestra mano.

- **Esto genera un fenómeno que agrupa a este perfil de alumnado constituyéndose como un grupo con significativos buenos resultados académicos y que es percibido como una *élite*.**

Este hecho tiene derivaciones y repercusiones importantes en una serie de aspectos del programa que confluyen en la sombra de un cierto elitismo que viene interfiriendo en el pleno desarrollo del programa desde su implantación (Universidad

de Navarra, 2000; Barcala, 2011 en prensa). Actitudes contrarias al programa dentro del claustro, alumnado bilingüe con una actitud de superioridad y familias orgullosas de establecer una diferencia con el resto se encuentran entre las presentes en las secciones estudiadas.

Sin embargo, es conveniente en este punto aclarar el término *elitismo* para poder establecer la pertinencia de este adjetivo asociado tan frecuentemente al bilingüismo educativo en Andalucía.

El tipo de elitismo que ha presidido la enseñanza de lenguas extranjeras desde la edad media hasta buena parte del siglo XX basado en el poder económico de una clase social que ofrecía a sus vástagos este tipo de educación no es el que aquí se refiere (Wolff, 2007). Tampoco lo es el encontrado en otro tipo de secciones bilingües actuales como las europeas en Francia donde se procede a una selección en función del expediente académico (Pugibet, 2006:1073).

Por lo tanto, la *minoría selecta* a la que se refiere la RAE por *élite* y al *elitismo* como *sistema que lo favorece* puede corresponder con la realidad bilingüe en esta Comunidad. Sin embargo, también hay que reconocer que no necesariamente debe asociarse a aspectos negativos. De hecho, parte del profesorado simplemente considera el programa bilingüe como una oferta para el alumnado con una motivación importante hacia el trabajo que no debe constituir en sí mismo en perjuicio para la consideración del programa sino más bien todo lo contrario. La existencia de secciones bilingües supone un aumento de la oferta educativa al que de hecho puede tener acceso toda la población interesada que siga el proceso establecido por la administración y que no difiere al dispuesto para otros programas.

El fenómeno elitista que muchos reconocen en estas secciones es por tanto contrario a las políticas lingüísticas en las que se apoyan como se desprende de la ideología del MCERL (2001) y del propio Plan de Fomento del Plurilingüismo andaluz (2005). De hecho, la Junta de Andalucía, sensible al malestar derivado de la creación de grupos bilingües, tan solo un año después de la puesta en marcha del plan, propone en la Orden de 24 de julio 2006 el agrupamiento flexible de grupos bilingües y no bilingües para contrarrestar esa mal considerada inercia segregadora.

Separating CLIL and regular programme classes can foster the development of a gulf between CLIL and regular programme teachers and students (Mehisto, 2007:68).

- **El agrupamiento flexible ha influido en diferente medida en esta tendencia**

Sin embargo, aunque se han paliado tales efectos, la realidad es que el número de horas en las que el alumnado bilingüe está agrupado con otros alumnos es pequeño. Actualmente, el alumnado de 2º de bachillerato que participa en este estudio se ha considerado o se considera aún parte de ese grupo de alumnos privilegiados. Así, aunque en general, el agrupamiento flexible ha contribuido a mejorar en cierta medida los efectos negativos de este fenómeno (agravios comparativos entre alumnos y entre profesores) sigue estando muy extendida la opinión por parte de alumnado y profesorado, de que los alumnos bilingües están más interesados por el estudio.

A pesar de esto, no hay ninguna base para considerar que se promueve de forma explícita este elitismo desde la administración educativa. El *quid* de la cuestión debería quizás recaer sobre otras prácticas y otras realidades que sí contribuyen a la mala imagen que en ciertos sectores pueda tener un programa en general exitoso como el bilingüe. Por esta razón, es crucial para mejorar la salud de la educación bilingüe andaluza determinar qué otras características del programa pueden estar imprimiendo ese carácter contrario a la ideología que subyace en él.

b) Sexo

- **Aunque el porcentaje no sea especialmente relevante, existe un mayor número de chicas que terminan sus estudios en una sección bilingüe.**

Frecuentemente más niñas que niños se inscriben en programas AICLE especialmente en programas tardíos que comienzan en primaria o secundaria (Mehisto, 2007:63). Aunque el porcentaje no sea especialmente relevante, efectivamente un 53% son chicas en las secciones bilingües estudiadas.

En el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera ningún tipo de conexión entre el sexo de los hablantes y la facilidad de aprendizaje lingüístico se ha demostrado aún (Martínez Agudo, 2005:228). No obstante, se ha llegado a sugerir que generalmente las chicas muestran una mayor facilidad hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, manifestando una actitud incluso más positiva hacia el nuevo conocimiento lingüístico que los chicos (Ellis, 1994). Estos razonamientos se basan en la mera especulación y no resultan completamente convincentes, aunque ciertamente se ha comprobado que las chicas generalmente lo hacen mejor que los chicos, es decir, su rendimiento lingüístico-comunicativo resulta de mejor calidad (Ellis, 1994).

Corpas, en su estudio sobre las estrategias de aprendizaje en la adquisición del inglés concluye que las alumnas utilizan las estrategias de aprendizaje en mayor medida y que obtienen calificaciones algo más altas que los alumnos (aunque la diferencia no es estadísticamente significativa) y afirma que

a mayor utilización de las estrategias de aprendizaje, mayor es el rendimiento. De ahí que las alumnas empleen con mayor frecuencia, y deducimos, más eficazmente las estrategias de aprendizaje y, por lo tanto, logren un mayor rendimiento académico que los alumnos (2010:12).

Como se avanzaba en el primer capítulo, mujeres y hombres parecen tener prácticas comunicativas diferentes siendo aquellas más indecisas a hablar por lo que parecen tener menos oportunidades de desarrollar su bilingüismo que los hombres (Norton, 2000 en García, 2009:105) sin embargo estas muestran mayor miedo al fracaso lo que constituye en nuestra opinión una potente motivación al estudio (Cano, 2000:360).

Todas estas justificaciones pueden estar en la base de esa pequeña diferencia al alza de porcentaje de chicas que terminan sus estudios en la sección bilingüe sin que se pueda aportar más que la confirmación de la tendencia generalizada desde este estudio.

c) Abandono del programa

- **Las dificultades del aprendizaje suelen ser la causa del abandono del programa bilingüe.**

El abandono del programa está relacionado con el bajo ISC pero también con aspectos estratégicos relacionados con estudios futuros y con las dificultades del aprendizaje. De forma unánime, profesorado y alumnado coinciden en que los que abandonan el programa lo hacen porque les resulta difícil mantener el nivel de trabajo y esto puede repercutir en sus calificaciones y en consecuencia en las posibilidades de acceder a los estudios universitarios que desean.

Sin olvidar que, tal y como se expone en el capítulo tercero, los resultados obtenidos en las ANL deben ser los mismos que en los programas monolingües, es decir, que se deben esperar de estos los mismos porcentajes de éxito, fracaso, abandonos, problemas y dificultades del aprendizaje puesto que la única gran diferencia es el uso de dos lenguas en la instrucción (Baetens Beardsmore, 2009:137) siempre hay medidas con un carácter más general que específico que deben tomarse para mitigar estos factores de resultado que afectan a la educación bilingüe.

A pesar de que desde 2010 la L2 es una asignatura instrumental y que por ello debería contar con un apoyo organizado, en general no hay recursos suficientes para hacer frente a esta demanda. Así, de forma generalizada, los alumnos que se encuentran con dificultades en el aprendizaje, no suelen experimentar un fracaso

selectivo en la L2 o en las ANL que se imparten en la L2 sino que suelen experimentar dificultades en la mayoría de las materias del currículo.

La falta de apoyo a este alumnado es pues otro de los factores que se suman a las causas indirectas del elitismo de este programa.

El abandono del programa también está relacionado con los factores que afectan al aprendizaje de una lengua extranjera entre los que destacan las diferencias individuales y los aspectos metodológicos (Lightbown y Spada, 2006) en los cuales este estudio considera que está la clave no solo como posible parte de la causa del pretendido elitismo sino también y muy especialmente como gran parte de la solución de la cuestión.

d) Edad de comienzo

- **Más de la mitad del alumnado que comienza su formación bilingüe en primaria, termina sus estudios en ella. Sin embargo el alto porcentaje restante se incorpora en secundaria y consigue adquirir un nivel de competencia lingüístico semejante al de sus iguales en poco tiempo.**

Alrededor del 50% del alumnado que termina su formación en una sección bilingüe se incorporó en la etapa secundaria obligatoria. Teniendo en cuenta la incorporación tardía al programa que hacen la mitad de ellos, y la necesidad de adquirir en las primeras etapas cierto nivel de competencia lingüística que les permita seguir las clases en L2, las ayudas externas que estos reciben están convenientemente justificadas especialmente en el periodo de adaptación al proyecto bilingüe.

- **La motivación y las capacidades están estrechamente relacionadas con el éxito en el programa bilingüe.**

Sin embargo, en poco tiempo estos alumnos recuperan la mayor parte de la distancia que los separa de los que empezaron su formación en primaria. Algunos profesores y alumnos lo asocian a las altas capacidades y a la alta motivación.

Al final del recorrido formativo, algunos profesores aún reconocen detectar diferencias entre unos y otros. La percepción del profesorado, al igual que la literatura, no es determinante aún. Efectivamente, se considera probado que la tendencia a lograr mejores niveles de competencia por los que comenzaron el aprendizaje de la L2 siendo niños con respecto a los mayores suele venir por el mayor tiempo de exposición a la L2 y de instrucción formal, si bien los mayores tienden inicialmente a aprender

más rápido (transferencia de la L1, mayor conocimiento del mundo,...) (Baker, 1993; Lightbown y Spada, 2003).

En los entornos instruccionales como el aula (Van der Branden, 2007:161) está demostrada una clara ventaja de los adultos sobre los niños en la ASL (Muñoz, 2007:242) aunque últimamente estas ventajas han sido discutidas.

Al igual que demuestran los datos de este estudio, unos encuentran que no existe tal ventaja:

Studies conducted in different educational systems corroborate the finding that early starters do not maintain a clear advantage for more than a relatively short period over late starters (Holmstrand, 1980; Stankowski, 1980 en Muñoz, 2007:243).

Y otros que se mantienen en la anterior premisa:

Listening comprehension and phonetic tests do not show a consistent advantage of older learners over younger learners (Muñoz, 2003; Fullana, 2005 en Muñoz, 2007:244).

Así, la idoneidad de la edad de comienzo a la exposición a la segunda lengua es un tema cargado de controversia. Tal y como se avanzó en el primer capítulo la teoría sobre el aprendizaje de la lengua de Lenneberg relacionando la plasticidad del cerebro infantil con respecto al adolescente y el adulto se muestra insuficiente y se piensa que la causa de las ventajas del bilingüismo temprano pudieran ser la facilidad del niño para la interacción social, la desinhibición, la mayor motivación y probablemente la mayor oportunidad de usar la lengua (Mclaughlin, 1978:197; Titone, 1972:161-165).

Otros autores mantienen que la idea de que el bilingüismo afecta al desarrollo intelectual del niño, a sus habilidades lingüísticas, al logro educativo, al ajuste emocional y/o al funcionamiento cognitivo, va a depender de las circunstancias particulares que rodeen al individuo y que le hagan vivir el fenómeno del bilingüismo de una manera positiva o negativa (Baetens, 1982:141). Otros en cambio (Dobson, 1981 en Baetens 1082:144) deducen de sus estudios que una buena implantación del bilingüismo en el sistema educativo no afecta (*tiene un efecto neutro*) sobre el desarrollo del discente.

e) Opción de bachillerato

- **El alumnado de 2º de bachillerato es mayoritariamente de la opción científico-tecnológica.**

El alumnado de 2º de bachillerato bilingüe es mayoritariamente de la opción de Ciencias aunque también es muy significativo el de Ciencias Sociales y Humanas.

Adán León (2004) establece una correlación entre los estilos de aprendizaje y las opciones de bachillerato.

“No existen modalidades de bachillerato con preferencia en estilo activo, reflexivo y, casi con total seguridad, sí hacia los estilos teórico y reflexivo. Las modalidades de bachillerato apenas tienen relación con los estilos activo y reflexivo y prácticamente la tienen con los estilos teórico y pragmático” (2008:64).

En conjunto, esta autora afirma que *son distintos los estilos de aprendizaje del alumnado en función de su rendimiento académico*²³⁵, salvo en el estilo pragmático.

En base a esto se podría establecer que en la medida en que esto es así, los estilos de aprendizaje mayoritarios entre el alumnado bilingüe son el teórico y el reflexivo.

“Hay un porcentaje más de ciencias, porque hay una tendencia a que los alumnos buenos se vayan a ciencias. La mayor parte de los alumnos se van por la parte científica, porque son buenos” (Clarines, Francés, Alto Conquero).

²³⁵ *“Los alumnos que cursan la Modalidad de Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza ofrecen un Perfil muy definido, con una puntuación superior a la media en Estilo Activo y ligeramente superior en Estilo Teórico. Lo que viene a decir que, por un lado, poseen el gusto por la novedad y el riesgo que se les supone propio de la edad y, por otro, empieza a crecer, en él, el gusto por la observación y el análisis, iniciándose en el empleo del método y la estructuración necesaria que se supone son propios de un investigador en ciernes.*

En la Modalidad de Bachillerato Tecnológico, aparecen aspectos que corroboran, en parte, una de las cuestiones que nos planteamos al principio sobre la posibilidad de que la introducción de la Tecnología y sus asignaturas afines aumentaría el Estilo Pragmático del alumnado que se dirige a él. Ante la imposibilidad de establecer una relación causal, sólo constatamos el hecho de que el Perfil del alumnado de Bachillerato Tecnológico aparece extremado hacia los Estilos Pragmático y Reflexivo y se podría caracterizar por la búsqueda de soluciones prácticas a problemas comunes, guiados por un criterio de rapidez y eficacia, aunque les falle el método y la capacidad de abstracción para su resolución, algo lógico en esta Etapa.

El Perfil de la Modalidad de Humanidades y C.C. Sociales sigue muy de cerca el Perfil global de la muestra, puntuando ligeramente por debajo de la media en todos los Estilos menos en el Reflexivo. El alumnado que se dirige a este Bachillerato, mayoritariamente a la Opción de C.C. Sociales, parece estar capacitado para el tratamiento de la información oral y escrita, aunque necesita todavía profundizar en la organización y estructuración de la información y la búsqueda del sentido de la eficacia y la aplicabilidad práctica de sus ideas.

El Perfil de la Modalidad de Artes se caracteriza por obtener la máxima puntuación en Estilo Activo y las mínimas en Pragmático y Teórico. Todo ello configura un Perfil que se caracteriza por la iniciativa, el gusto por el riesgo, la huida de los caminos trillados y donde la libertad y el subjetivismo no van parejos, en este caso, con aspectos más deficitarios como la objetividad, la estructuración lógica y la búsqueda de soluciones a problemas comunes” (Adán León, 2008:64).

9.2. Uso de la L2

a) Uso de la L2

Conocer el uso de la L2 de los diferentes agentes presentes en las secciones bilingües (alumnado, profesorado y asistentes lingüísticos) es un tema clave en relación con varios aspectos relacionados con el funcionamiento del programa, con la implementación del modelo AICLE en Andalucía y en definitiva con el MCERL (capítulo 3).

- **El profesor de L2 habla en francés la mayor parte del tiempo y recurre al español con una función aclaratoria. Reduce su uso del español conforme el curso es más avanzado.**
- **El profesor de ANL respeta en general el porcentaje de materia impartida en L2 aunque con tendencia a la baja y suele apoyar sus clases en L2 en la presencia de la lectora. El uso que hace del español es mayor y con la intención de fijar contenidos.**

Comenzado por el uso de la L2 por el profesorado, decir que este es clave durante la instrucción pues la cantidad de *input* recibido repercute en la adquisición de la L2 del discente. A este respecto en la propia opinión del alumno, tanto el profesor de L2 como el de ANL hacen un uso considerable del francés en el aula. El menor uso del francés por el profesorado de áreas no lingüísticas no debe verse como una carencia sino como una suma de oportunidades de uso que en el sistema tradicional no existe y que AICLE facilita y contextualiza.

AICLE no es un modelo de inmersión donde el objetivo sea utilizar exclusivamente la lengua meta. A este respecto, Wildhage, resume la posición correcta como *as much L2 as posible, as much L1 as necessary* (2002:3 en Ricci, 2007:138) donde la L1 ayuda a equilibrar la complejidad de los objetivos de la disciplina y la correspondiente complejidad lingüística (Ricci, 2007:138).

Así, como muestran los datos de las diferentes recogidas, el uso de la lengua francesa por el profesorado es una realidad reconocida por los alumnos en términos apropiados según la definición de un programa AICLE donde el uso del español apoya el aprendizaje de la L2 por un lado y por otro se ofrece la suficiente cantidad de *input*.

El MCERL anima a concretar *lo que se espera que el alumno pueda llegar a hacer mediante el uso de la lengua así como lo que debería saber para ser capaz de desenvolverse* (2001:47).

Este estudio, al recoger aspectos relacionados con el contexto (los ámbitos y situaciones) en el que el alumnado usa la lengua, los temas de comunicación y los

propósitos de esta, las tareas y las actividades que se les proponen, contribuye a definir aspectos característicos de las secciones bilingües estudiadas.

La cantidad de *input* ofrecido por el profesorado de las secciones bilingües es significativamente mayor por parte del profesor de L2 que del de ANL. El primero suele usar el francés durante la mayor parte de sus clases recurriendo al español en contadas ocasiones y con una función muy concreta y eminentemente aclaratoria sobre aspectos que no se han comprendido previamente en francés. Precisamente por esta razón, porque la competencia es menor en los cursos bajos, el profesorado recurre al español en más ocasiones en ESO mientras que en bachillerato casi nunca es necesario.

Sin embargo, este estudio ha detectado en algunos profesores de ANL una presentación del contenido con el español como lengua vehicular y un uso del francés para resúmenes de la materia o actividades poco relevantes por temor a no asegurar el programa de la asignatura.

Butzkamm piensa que el uso de la L1 debería ser más limitado (2002:105 en Ricci, 2007:139). Ofrecer una doble versión de la clase debe ser descartado por completo pues si no el alumnado acaban inevitablemente prestando atención a la que sea más fácilmente comprensible. La L1 debe ser un apoyo para la L2 pero nunca al contrario (2002:106).

En cualquier caso, parece un tema controvertido del que se ha discutido considerablemente. Collier mantiene que el éxito académico de las clases bilingües pasa por un uso prolongado de la lengua materna (1995) aunque otros no creen que se necesite tenerla adquirida por completo para iniciarse en la L2 (Cummins, 2000:25).

Rather the first language must not be abandoned before it is not fully developed, whether the foreign language is introduced simultaneously or successively, early or late, in that process.

A este respecto, Méndez y Pavón añaden que lo que no debe ser obviado en ningún momento es cualquier tipo de medida, incluido el uso de la L1, que promueva el desarrollo cognitivo (2012:5) pues si la lengua materna apoya el aprendizaje al alumnado no hay razón para no usarla (Irujo, 1998:6; Deller y Price, 2007:9).

A pesar de que otros autores siguen manteniendo la pertinencia de mantener las lenguas de instrucción separadas (Creese y Blackledge, 2010) porque de lo contrario podría derivar en resultados académicos pobres (Cummins y Swain, 1986), y que en consecuencia es necesaria una investigación más profunda, Edelsky ya demostró que no necesariamente el uso de dos lenguas conlleva fracaso ni interferencias siempre y cuando se haga bajo las condiciones metodológicas apropiadas (1986 en Méndez y Pavón, 2012:6). En el mismo sentido Hornberger afirma

que el aprendizaje del alumnado bilingüe aumenta cuando se permite el uso de las lenguas que son capaces de utilizar durante la instrucción (2005:607) a lo que hay que sumar la literatura que apoya el hecho de que la interdependencia de las dos lenguas ayuda al alumno a acceder al conocimiento a través de ambos (García, 2009; Tucker, 2008; Creese *et al.*, 2006).

Así, parece que los aspectos relacionados con la metodología de un sector del profesorado están dañando las posibilidades de uso de la lengua de los alumnos. Es necesario hacer la distinción entre el bilingüismo activo y el pasivo para comprender que los criterios metodológicos deben ser flexibles y que urge una mejor comprensión de estos por el profesorado. El primero consiste en producir y comprender material en L2 mientras que el segundo implica una comprensión casi total pero sin producción. Al principio de curso es normal que el profesor tenga un bilingüismo activo mientras el alumno es pasivo y aunque el alumno utilice la L1 para las tareas y el trabajo en grupo debe quedar claro que debe haber un progreso del pasivo al activo. Así, graduar los objetivos lingüísticos en la clase AICLE es importante así como incluir indicaciones sobre la lengua a utilizar en cada actividad o tarea y la cantidad de L1 que debe ser tolerada (Ricci, 2007:140).

En cuanto al uso de la L2 por el alumnado, las clases de L2 están orientadas al menos en parte a la preparación de exámenes oficiales y teniendo en cuenta que estas pruebas evalúan las cuatro destrezas de la lengua, es lógico pensar que el alumnado tiene que utilizar el francés en un porcentaje alto durante las horas de instrucción.

- **El alumnado al final de su formación tiene un nivel de L2 alto.**

En la etapa primaria, el uso de la L2 es más limitado por la falta de competencia en la lengua francesa que se corresponde con ese menor uso.

En lo que a este se refiere cabe recordar que hay dos dimensiones relacionadas con el uso de la L2 por parte del alumnado. La primera es la *dimensión cualitativa u horizontal* en relación a aquello que un aprendiente puede hacer, tanto en general como en distintos contextos y en distintas actividades (Figueras, 2004).

La segunda dimensión, cuantitativa o vertical, se concreta en el escalonamiento por niveles de aquello que los aprendientes de una lengua pueden llevar a cabo en los contextos, ámbitos, actividades, etc. descritos y contemplados en la dimensión cualitativa y que van del A1 al C2.

Con respecto a esta última, en términos generales, el alumnado de 2º de bachillerato alcanza un nivel B2 al final de su educación secundaria tal y como lo atestiguan tanto el propio profesorado de L2 como los datos aportados por los centros

examinadores DELF. En cuanto a la primera, hay que distinguir entre el uso dentro del aula y el uso fuera de ella.

- **El uso sin embargo es más limitado debido no tanto a una falta de competencia como a una actitud pasiva.**

En cuanto al uso de la lengua francesa en las ANL es menor que en la propia asignatura de Francés sin embargo la mayoría reconocen haber aprendido temas de las disciplinas impartidas en L2. Debido a que el trabajo por destrezas está más sistematizado en las clases de L2 que en las ANL el alumnado es más consciente de un mayor uso en estas.

Puesto que queda manifiesto que el alumnado reconoce utilizar la lengua a nivel académico frecuentemente en clase, parece que al final del proceso de formación en una sección bilingüe se consigue un uso real de la lengua en el contexto educativo que podría asociarse con un desarrollo de las CALP (Cummins, 2002). Sin embargo, hay algunas puntualizaciones a esto. La primera, que aunque una amplia mayoría admite usar la L2 sin complejos, menos de la mitad admite hacerlo espontáneamente de forma frecuente (aunque un 73% explica que puntualmente sí puede hacer un uso espontáneo de ella). Comentarios del tipo *“a veces uso el francés sin que me lo exijan”*, *“yo lo intento pero no siempre me sale”* o *“a veces sale solo, pero normalmente no”*, lo ilustran. Algunos profesores piensan, al igual que la mayoría del alumnado, que no predomina un uso espontáneo de la L2 en clase. La espontaneidad está asociada al español. Sin embargo apuntan que el trabajo colaborativo y la comunicación con la lectora la fomentan. Los profesores de esta opinión están señalando con esta reflexión que hay mejoras metodológicas al alcance que pueden mejorar el uso de la L2 en clase como es la intención de demostrar en este estudio.

- **El profesorado anima al uso de la L2 minimizando la importancia de los errores cometidos aunque la falta de respuesta en el alumnado hace desistir a un porcentaje significativo.**

La segunda puntualización es que no hay que olvidar que existe un sector poco participativo entre el alumnado y que es reacio al uso del francés en clase. Las apreciaciones de alumnos y profesores denotan una significativa actitud pasiva y poco receptiva, más que participativa y de uso oral de la lengua del alumnado a la que se le une otro porcentaje importante de alumnos que tiende al uso del español por comodidad o por considerar que tiene una competencia limitada para expresarse en francés. Este sector es variable según la etapa educativa siendo en general más participativos pero menos competentes en los cursos bajos invirtiéndose la tendencia

en los cursos superiores. La opinión de alumnos y profesores a este respecto es unánime y la justifican con factores individuales y no con una falta real de competencia.

- **El alumnado sigue tendiendo al uso del español reflejo de factores de edad y personalidad y de ciertas inseguridades en el uso de la L2 relacionadas con la falta de fluidez y el temor al error.**

Los rasgos de personalidad como la timidez pueden confluír en clases más o menos apáticas que dificulten el trabajo participativo, el desarrollo óptimo de las clases AICLE y L2 y el desarrollo, en definitiva, de la competencia lingüística del alumnado. El profesorado señala la existencia de clases poco participativas, a las que les cuesta usar la lengua en clase y también reconocen que los alumnos tímidos usan poco la L2 en clase aunque cuando intervienen son capaces de hacerlo en francés en francés considerando en algunas ocasiones su parte de responsabilidad al no fomentar suficientemente la participación y la producción oral.

Cuando el alumnado tiene inseguridades que le impiden hacer un uso más activo de la lengua, el esfuerzo que realiza ya sea *motu proprio* o por la demanda del profesor pasa por un proceso de monitorización mediante el cual revisa los posibles errores antes de formular el *output*. Ante las inseguridades, el profesor de ANL suele reaccionar fomentando la participación y obviando los errores.

Las dificultades o limitaciones que sienten muchos alumnos a la hora de expresarse pueden estar relacionadas con un desnivel entre el desarrollo cognitivo y el de lengua referido previamente. Cuando esto ocurre Coyle sugiere que se debe a que en la clase AICLE es poco probable que el nivel de lengua esté a la altura de sus niveles cognitivos y esto puede dar lugar a que el nivel lingüístico sea demasiado difícil o demasiado fácil en comparación con el nivel cognitivo y viceversa. Si el nivel lingüístico es demasiado difícil entonces el aprendizaje significativo no tendrá lugar. Si el nivel cognitivo es demasiado bajo en comparación con el lingüístico, entonces el aprendizaje es limitado (2007:74).

El alumno que está sometido al *input* antes referido, necesita usar la L2 para desenvolverse en semejante entorno escolar para comprender las explicaciones, realizar las tareas,... Pero la competencia lingüística del alumnado trasciende lo académico. Precisamente esta es la intención de las políticas europeas en materia de plurilingüismo. Un uso real y efectivo de la L2 en la sociedad actual que refleje una apertura cultural y en consonancia con los ideales de la ciudadanía europea.

Con respecto a ese uso fuera de clase, el alumno se siente capaz de manejarse en diferentes contextos mediante la L2. El uso de la L2 fuera del centro suele estar asociado a las relaciones establecidas durante los viajes o intercambios y en las

situaciones posteriores para mantener el contacto mediante mails, Messenger o redes sociales. Con la familia o durante viajes con familia y/o amigos es otra de las situaciones de mayor uso de la L2. El resto de las actividades donde se suelen utilizar la L2 son poco relevantes a nivel de porcentaje de uso: lectura, escuchar música, teatro, películas,...

Crear oportunidades para que el alumnado entre en contacto con hablantes nativos es otro de los requisitos AICLE (Mehisto, 2007:71). Así, junto a la manifiesta oferta de un considerable *input* por parte de un profesorado mayoritariamente español, los lectores, las propuestas de viajes o intercambios a países francófonos a lo largo de la formación bilingüe ha participado dos o más veces es significativo.

Así, el *input* que ofrecen las secciones bilingües a su alumnado es proporcionado por los profesores de L2, los profesores de ANL, los lectores y las oportunidades de contacto con nativos asociadas a los viajes propuestos en tantos porcentajes muy significativos sin embargo teniendo en cuenta el alcance de las nuevas tecnologías (Fantini, 2009) y las posibilidades de contacto con otros alumnos de otros centros en L2 que suponen hay un claro desaprovechamiento de los recursos que debería priorizarse con cierta urgencia.

b) Funciones discursivas

- **Los profesores de L2 usan el francés para todas las funciones discursivas.**

Siguiendo a Lorenzo *et al.* (2009) en su acepción de las funciones discursivas del profesorado, los profesores de francés, puesto que hablan del 80% al 100% de la clase en L2, utilizan esta lengua para todo tipo de funciones. En algunas ocasiones la explicación de las dificultades se hace en español siendo más frecuentes en los cursos más bajos y casi inexistentes en bachillerato.

- **Los profesores de ANL seleccionan los contenidos y actividades más sencillos, los más fáciles de aplicar por la lectora así como los más cercanos a la realidad del alumno.**

Cuando se trata del profesorado de ANL, el uso de la L2 está en función de algunos criterios. Puesto que el 100% de la asignatura no se imparte en L2, el profesorado tiene un margen para decidir en qué momentos, funciones y actividades implicar a la lengua francesa. Los criterios más frecuentes que afectan a esta toma de decisiones son dos. Por un lado, la gran mayoría selecciona los contenidos más sencillos, y por otro lado los más fáciles de aplicar a actividades donde intervenga la lectora. Por último, es unánime que en la evaluación se implique a la L2, sin embargo

afecta a un porcentaje pequeño de las preguntas de examen y en líneas generales no determina nunca un suspenso.

- **La evaluación de las ANL usando la L2 se hace mayoritariamente por escrito y con un porcentaje bajo sobre la nota.**

Los alumnos confirman que el profesorado implicado en general evalúa usando la L2, completamente en el caso de los profesores de francés completamente y parcialmente en el caso de los de ANL. Asimismo se comprueba que en la explicación de dificultades el profesorado tiende a usar la lengua española mayoritariamente. Para el resto de las funciones discursivas, el alumnado confirma que en los cursos más avanzados las clases de francés se imparten prácticamente en su totalidad en francés y en el caso de las ANL en el porcentaje acordado, lo que implica que si bien durante los cursos más elementales de la ESO se recurre más al español, en bachillerato se utiliza en todas las funciones discursivas con normalidad.

Como explica Lorenzo *et al.* (2009), hay una tendencia a que el profesor use y desarrolle un lenguaje más académico (CALP) y los lectores desarrollen funciones interaccionales (BICS).

En cuanto al alumnado, en un primer momento se puede establecer que hay un desarrollo de las CALP en el centro y un desarrollo de las BICS especialmente con los lectores, en actividades extraescolares como el intercambio y fuera del centro. Así, las secciones bilingües consiguen resultados tangibles gracias a la sinergia de todos los dispositivos puestos al alcance del alumnado.

9.3. Metodología

El Plan de Fomento del Plurilingüismo implica ciertos requisitos metodológicos que pueden resumirse en CIL y AICLE. Al igual que el MCERL, las demás recomendaciones didácticas son sugerencias que se supeditan a la idiosincrasia de cada entorno y que se plantean en un formato que promueve la reflexión necesaria para un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso.

En lo que a imperativos metodológicos respecta, se puede considerar tras este estudio que el enfoque AICLE está más desarrollado que el currículo integrado de las lenguas y contenidos en las secciones estudiadas. En el primero hay abundancia de buenas prácticas mientras que el segundo aún es relegado de las rutinas de un número significativo de profesores.

AICLE permite muchas prácticas metodológicas y de hecho existen varias modalidades por lo que en principio y con carácter general se pueden valorar positivamente los desarrollos de cada centro. La progresión del CIL en estos diez últimos años sin embargo muestra carencias importantes que la alejan del papel crucial que el plan le confiere. De ello, en consecuencia, se desprende el principal bloque de propuestas de mejora.

A pesar de que la valoración general del proyecto bilingüe por parte de la comunidad educativa es positiva, es clave prestar atención al importante número de abandonos del programa y hacer una obligada reflexión sobre la premisa del éxito al que se condicionan el resto de sugerencias metodológicas del plan. Desde los datos de este estudio, existen aspectos que deben mejorarse atendiendo a las dificultades que muchos alumnos experimentan durante su formación en una sección. Entre las más destacadas está el mayor volumen de trabajo que implica y que muchos traducen como mayor dificultad, derivando en dificultades del aprendizaje. Puesto que el abandono está relacionado con la imagen elitista que rodea al programa, es necesario considerar que la metodología pueda estar en la base de ello. Para afinar esta reflexión es necesario ahondar en los datos recogidos que pueden ofrecer pistas sobre los temas centrales CIL y AICLE pero también sobre la propuesta de Onrubia (2004) sobre el modelo de adaptación curricular que adopta el plan y el resto de sugerencias didácticas.

a) Las clases de L2

- **Las clases de L2 están muy determinadas por la preparación de las pruebas DELF y en el caso de 2º de bachillerato por la selectividad.**
- **Además hay una actividad intensa en torno al libro de texto que actúa como estructura de base sobre la que se organiza todo un entramado de actividades complementarias varias cuyo soporte es mayoritariamente a través de fotocopias y en menor medida a través de las TIC.**

En las clases de L2 las rutinas se establecen frecuentemente en torno al libro de texto y a la preparación de los exámenes oficiales DELF (y selectividad en el caso de 2º de bachillerato).

El libro es considerado como una guía que organiza el trabajo en clase y en general el profesorado es unánime al expresar la dificultad de encontrar libros de texto para el alumnado bilingüe pues suelen tener un nivel bajo y es necesario complementarlos con numerosas actividades de refuerzo, y ampliación normalmente a través de fotocopias. Los libros de preparación al DELF parecen ser más apropiados para su nivel. De hecho en los cursos superiores la dificultad de encontrar libros de texto adecuados lleva a que algunos casos creen material específico siendo en los cursos menos avanzados menos frecuente por la abundancia de material editorial.

Así, los libros consultados ofrecen una gran variedad de actividades para satisfacer las cuatro fases de una unidad didáctica²³⁶ (Giovannini *et al.*, 1996) y el trabajo de todas las destrezas incluidos aspectos de cultura y civilización francesas.

- **Las clases de L2 trabajan las cuatro destrezas de forma intensa y equilibrada aunque prestando más atención a las que muestran ciertas carencias en los diferentes momentos de la formación.**
- **Hay una importante atención a la forma a través de numerosas actividades de gramática.**

Esto, además de asegurar un fehaciente trabajo de las cuatro destrezas también garantiza el uso continuado y considerable de la gramática muy presente en los manuales. A este respecto, la atención a la forma no abandona la formación bilingüe en ningún momento aunque en los cursos superiores ya es menos necesaria porque se ha trabajado intensamente antes. En cuanto al trabajo de las destrezas, el profesorado de L2 adapta el trabajo a las carencias del alumnado siendo el trabajo escrito más imperante a principios de ESO y la producción oral a final de la secundaria.

En general, se puede establecer que el enfoque del profesor de L2 en secciones bilingües en un alto porcentaje asegura una considerable variedad de actividades y un interés por nuevas formas de explotar los materiales tradicionales que se encuentran en el libro de texto. Sus prácticas denotan una actitud activa y un deseo de ir más allá de la mera elaboración de actividades y conseguir un aprendizaje verdaderamente significativo.

Así, no solo es tácita la variedad de actividades que ofrece el libro de texto, sino que además algunos alumnos y profesores la constatan y no solo por estas, sino por la cantidad de actividades complementarias y de apoyo que ofrecen al margen de él.

- **Las actividades de tipo estructural tienen una fuerte presencia en determinados momentos de la formación del alumnado, sin embargo no son el centro de atención pues las buenas competencias lingüísticas de estos dan cabida a otro tipo de actividades más creativas y variadas como debates, juegos de rol,...**

Así, aunque todos utilizan ejercicios estructurales mecánicos no suelen ser las actividades más significativas para el profesorado precisamente porque los buenos

²³⁶ Fases en una secuencia didáctica: presentación, comprensión, práctica y transferencia. Esta clasificación ha experimentado en los últimos años algunas modificaciones, como por ejemplo, la introducción de una última fase de autoevaluación. Por otra parte, esta forma de secuenciación de actividades ha quedado superada en el enfoque por tareas.

niveles de competencia del alumnado de la sección se prestan a actividades más creativas.

- **A pesar de que las actividades consideradas como más efectivas y motivadoras están relacionadas con situaciones reales orales y lúdicas, estas son escasas.**
- **Los temas seleccionados son cercanos al alumno.**

De esta forma, a pesar de que la totalidad del alumnado reconoce hacer debates, lo cierto es que dependiendo de los centros es más frecuente en unas asignaturas que en otras. Así, en la asignatura de Francés se hace de forma puntual y en algunas ANL como Filosofía más frecuentemente. Por otro lado, la simulación de situaciones en un formato de diálogo sí es frecuente en las clases de L2 ya que normalmente están muy asociados a la preparación de los exámenes oficiales DELF.

El trabajo en grupo o en parejas forma parte de la manera de trabajar en las secciones bilingües sin embargo, el trabajo colaborativo es muy escaso y aunque depende de la asignatura, en general disminuye en los cursos más avanzados.

- **La función de los lectores en las clases de francés está mayoritariamente asociada a actividades lúdicas así como a las de producción oral y en gran medida a la práctica en grupos pequeños y a la preparación de los diferentes niveles DELF. Sin embargo podría gestionarse mejor su actuación porque algunos alumnos plantean una infrutilización de este recurso y algunos profesores lo consideran un factor de amenaza para la consecución de los objetivos de su asignatura.**
- **Las actividades consideradas por el alumnado como más efectivas para aprender la L2 son las de producción oral y las que facilitan su aprendizaje las que implican TIC y aspectos lúdicos que no son muy abundantes al igual que el trabajo cooperativo.**

El trabajo de la lectora en el aula de L2 suele estar asociado al trabajo oral de lengua aunque no únicamente. El acceso a otra cultura que estos representan también es reconocido por el alumnado.

- **Los aspectos culturales están presentes generalmente en relación al libro de texto y a la lectora. El intercambio es clave en el aprendizaje de la cultura de la L2. En todos los centros se prioriza ampliamente el trabajo lingüístico sobre el cultural.**

El alumno que aprende una L2 se convierte en un usuario de esa lengua. Cuando adquiere la lengua extranjera está a su vez adquiriendo su cultura y puesto que esta nueva adquisición no está separada de su lengua y cultura maternas el

alumnado se convierte en plurilingüe y desarrolla su interculturalidad (MCERL, 2001:47).

Los aspectos culturales, aunque reconocidos, no gozan de un papel preponderante entre las apreciaciones sobre los temas de trabajo del alumnado de las secciones. El alumnado comenta muy tímidamente aspectos relacionados con la cultura francesa en contraposición al trabajo de aspectos meramente lingüísticos. Suelen referirse a ellos haciendo alusión a los contenidos culturales que los libros de texto seleccionan, a la celebración de fiestas francófonas y al contacto con nativos.

- **La oferta de actividades en la que usen la lengua con nativos o en situaciones reales se concentra mayoritariamente en las actividades de clase y los lectores. Además de esto todos los centros proponen intercambios en al menos una ocasión durante la etapa secundaria y en ocasiones también otros proyectos de forma muy puntual.**
- **La actitud del profesorado tiene una gran repercusión en la motivación y la satisfacción del alumnado. El alumnado de las secciones bilingües valora la actitud comprometida y activa del profesorado implicado y lo denuncia cuando no es así. Del mismo modo, cuando la metodología no es la adecuada, el alumnado también lo señala especialmente cuando el trabajo se convierte en rutinario o se aplica mal la metodología AICLE haciendo meras repeticiones del discurso español en francés.**

En general se pueden establecer dos puntos clave entre los aspectos metodológicos más exitosos presentes en el programa. La propuesta de actividades de uso real de la L2 y con nativos coincide no solo con las recomendaciones del plan de fomento sino con las buenas prácticas AICLE. Sin duda el aumento de estas debería constituir una de las posibles líneas de mejora ya no solo por su relación con aspectos altamente motivadores y prácticos que están directamente relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa tan omnipresente en el objetivo de las políticas lingüísticas europeas, sino porque existen los medios para que con la gestión adecuada se exploten los recursos TIC y la presencia de lectores en los centros en este sentido.

La actitud enérgica y dedicada del profesorado es mayoritaria y bien recibida por el alumnado. Sin embargo la ausencia de la misma es fuertemente criticada por lo que, tal y como se refirió en el marco teórico, a pesar de ser una característica clave que convierte a la mayoría de estos programas en exitosos, Baetens Beardsmore recuerda que es mucho más grave es el problema de la formación metodológica específica de manera que en muchas ocasiones se practica el ensayo-error (2009:150). Tal y como se expone en el capítulo 3, esta situación es una constante independientemente de que el programa sea exitoso o no. La mayoría de los programas AICLE en Europa cuentan con un profesorado que no está formado adecuadamente en este sentido y que dependen de la voluntad y el entusiasmo de estos y que puede llegar a desmerecer los

grandes esfuerzos que se hacen por otra parte. En el caso del profesorado de L2 se puede decir que colabora con las demandas del profesor de ANL pero en general si no existe tal demanda, esta actividad es escasa. La falta de sistematización de esta práctica indica a nuestro modo de ver, una pérdida de posibilidades de gestión exitosa de los recursos y por tanto de mejora en los resultados.

- **La evaluación es muy similar en todos los centros y gira en torno a las destrezas y a la actitud o el trabajo.**
- **La coordinación entre el profesorado no está sistematizada y el lector supe a veces algunos aspectos de su función a pesar de que el profesorado de L2 tiene una buena disposición general hacia esto.**

En cuanto a la evaluación, el enfoque es bastante unánime. Todas las secciones establecen un porcentaje igual para la evaluación de cada una de las destrezas. Luego hay algunas que reservan una cantidad de este porcentaje para funciones tales como los cuadernos o el comportamiento.

b) Las clases de ANL

- **La falta de formación en L2 y en metodología AICLE puede ser fruto de insatisfacción en el alumnado, de ansiedad y si deriva en dificultades del aprendizaje persistentes, de abandono del programa.**
- **Además AICLE es considerado por alumnos y profesores un sobreesfuerzo. Por esta razón, el alumnado que no puede mantenerlo abandona la sección.**

En cuanto al profesor de ANL, su papel es aún más determinante si cabe pues es sobre ellos sobre quienes recae el peso del programa bilingüe de manera que la falta de formación lingüística pero muy especialmente metodológica se convierte en el punto clave que puede dar respuestas no solo a la calidad de implementación del programa AICLE sino también al abandono del programa de un porcentaje significativo de alumnos como se avanzó en anteriores epígrafes.

- **El profesorado en general piensa que no hace modificaciones metodológicas en los cursos AICLE.**
- **En general el alumnado no encuentra grandes diferencias entre el enfoque AICLE y la enseñanza tradicional.**

Tan es así que de hecho el propio profesorado admite en un alto porcentaje no hacer modificaciones metodológicas. Este estudio quiere centrar la atención sobre este punto que además constata el propio alumnado. El hecho de que el profesor repita en su propia opinión las mismas actividades y los mismos procesos en una clase

bilingüe y en una clase no bilingüe hace pensar en un primer momento que al incluir a la lectora en las sesiones AICLE y al utilizar materiales en L2 es probable que no sea consciente de las medidas compensatorias que introduce para transmitir el contenido y que caracterizan al modelo AICLE. Por otro lado, aunque se admita la presencia de modificaciones metodológicas de las que estos no son conscientes, hay que puntualizar un segundo aspecto que se deriva de este. Se considera que hay una falta de formación metodológica específica en AICLE entre el profesorado de ANL que impide maximizar el esfuerzo que ya de por sí hacen. Esta formación aportaría, además del evidente conocimiento, una toma de consciencia de lo que ya se está haciendo de forma intuitiva o a partir de pequeñas prácticas incorporadas a partir de anteriores formaciones que se antojan insuficientes a todas luces.

Efectivamente, hay alumnado que, al margen del uso de la L2, no encuentra diferencia entre las clases normales de la asignatura y la metodología AICLE. Y en este sentido, el profesorado confirma que no hay mucha diferencia entre la metodología aplicada a las clases bilingües y no bilingües.

A lo largo de todos los testimonios recopilados se pueden establecer algunos de los aspectos que parte del profesorado y alumnado detectan como diferentes.

- **Algunos afirman que se avanza más lentamente y otros a que se suelen incluir aspectos de la cultura francesa en las ANL.**
- **Aunque hay profesorado que aplica metodologías diferentes a grupos bilingües y no bilingües, en general la mayoría no considera que haya tal cambio metodológico sino la existencia de un ambiente de trabajo que permite y motiva a hacer más cosas pero que no está relacionado por el hecho de ser bilingüe.**
- **Este ambiente de trabajo hace que se necesiten más recursos y se aumenta la búsqueda actividades.**

Como se presenta en el capítulo 3, efectivamente en los primeros momentos el temario puede sufrir cierto retraso, pero al final del curso se deben obtener los mismos resultados. El temario a su vez debe verse obligado a sacrificar elementos pero que se compensan por la profundidad a la que se procesa la información en AICLE (Met, 1998; Stoller, 2004; Lorenzo, 2007) y los aspectos culturales que se incluyen en esas adaptaciones. ADEB, la Asociación para el Desarrollo de la Enseñanza Bilingüe, insiste en que en realidad no debería haber retraso en la programación pues lo que se trata en L2 no debe ser repetido en L1 y viceversa. Así, insisten en que la enseñanza bilingüe no es la suma de dos enseñanzas monolingües y pone el acento en que se trata de aprender a usar didácticas específicas utilizando la alternancia de lenguas (2011:11).

Pero en definitiva, el profesorado casi de forma unánime reconoce mejores actitudes hacia el estudio en general del alumnado de las secciones que, como se avanzó anteriormente, está en la base de los resultados exitosos. Los aspectos metodológicos en cambio no reciben una especial consideración de su parte. Estos reconocen tan solo estar más predispuestos a implementar otro tipo de actividades por la facilidad de trabajo que un alumnado de estas características ofrece más que por la propia implicación con un modelo AICLE.

Volviendo a la consideración de los también abundantes ejemplos de buenas prácticas en las secciones, la rutina en las ANL está muy relacionada con fichas donde se resume el contenido que se ha seleccionado para ser impartido en francés y el vocabulario específico así como con la lectura de textos relacionados con el contenido de la materia y las actividades escritas y orales que los acompañan. A veces, una parte del material presentado en L2 amplía la materia para incluir o poner énfasis en aspectos del tema relacionados con la cultura francesa.

Dependiendo del profesor y su dominio de la L2, las ANL se imparten en porcentajes que según la normativa van del 30% al 50%. A excepción de algunas ocasiones en las que la L2 se incluye en la dinámica de la asignatura por encima o por debajo del margen recomendado, se puede decir que en general las ANL se imparten en L2 durante una hora a la semana (al menos en las materias que cuentan con tres horas de docencia).

En lo relacionado al nivel de competencia en la L2 del profesorado, aunque de forma general el profesorado cuenta con la formación adecuada, en algunos casos el alumnado nota deficiencias en el dominio de la L2 que influye en la calidad de la implementación. En esas ocasiones el alumno no puede evitar sentir insatisfacción, máxime cuando el perfil del entrevistado es el de un alumnado muy interesado en su formación. En general se puede decir que el profesorado actúa de forma responsable con respecto a la calidad del *input* que ofrece apoyándose mayoritariamente en la figura del lector para compensar carencias y por otro lado implicándose en porcentajes menores dentro de la franja estipulada por la administración educativa.

En general hay un trabajo de las cuatro destrezas en las ANL aunque más desequilibrado que en las clases de L2. Predominan las destrezas de comprensión y son más difíciles de trabajar las de producción de ahí que se insista en la producción tanto oral como escrita. Esta última está generalmente asociada a fichas y exámenes donde suelen tener que escribir al menos algunos párrafos. Con respecto al oral, el alumnado se muestra reacio a la participación conforme el curso es más avanzado y casi siempre estas prácticas orales están asociadas a la presencia del lector.

El uso del español está siempre en función de la necesidad de aclaraciones que tiene el alumno aunque en la mayoría de los casos la materia se imparte primero en

español y solo luego en francés, de manera que el alumno ya ha sido expuesto al contenido y el acceso a este es más fácil. La mayoría del profesorado constata que no presenta nueva materia en francés. Aunque pueda parecer que en general hay una duplicación poco conveniente al impartir primero la materia en español y luego en francés, el profesorado reconoce que el trabajo de la materia implica esa repetición independientemente del idioma que se use para ello. Además, no siempre se presenta el nuevo contenido en español. En ocasiones se hace directamente en francés. La literatura suele relacionar esta práctica con aspectos beneficiosos como el procesamiento más profundo de la información presentada al que se ha aludido antes.

En las ANL es importante tener un variado repertorio de actividades y estrategias para apoyar la conceptualización de contenidos y su aplicación. Dos aspectos son fundamentales a este respecto: el uso de lenguaje no verbal y no centrarse en el libro de texto. Aunque en algunas secciones y en algunas asignaturas se empieza a designar libros de texto de contenidos en L2, esta no es la generalidad. Normalmente el único libro de texto es el de español y el material es creado o seleccionado de libros de contenidos franceses o internet y facilitado al alumnado a través de fotocopias.

En cuanto al predominio de material visual que apoye la comprensión del contenido, se ha podido recopilar parte de las fichas adaptadas, fotocopiadas o creadas y efectivamente siempre se incluyen mapas, fotografías esquemas, ilustraciones,... que apoyan el material escrito. Sin embargo, aunque algunos profesores utilizan importantes fuentes de apoyo visual como presentaciones proyectadas o pizarras digitales con conexión a internet, no es la generalidad.

En cuanto a las dificultades encontradas en la implementación AICLE además de las ya presentadas está la ansiedad y la baja motivación hacia las ANL de un pequeño sector del alumnado. Cuando la metodología es apropiada (variada, atractiva,...), la actitud del alumnado también lo es (muestra interés). Sin embargo, puesto que muchos de los contenidos en lenguas extranjeras son cíclicos y se trabajan periódicamente año tras año puede caerse en el error de hacer una repetición inapropiada considerada así cuando no tiene otro objetivo que la mera repetición de lo ya aprendido en L1 en vez de poseer una función de afianzamiento del aprendizaje y de construcción de matices. En estos casos el resultado es poco fructífero especialmente para el alumnado más aventajado que lo percibe como un aprendizaje aburrido y poco interesante.

Al margen de esta apreciación, en general el alumnado no encuentra difícil la sesión dedicada a AICLE probablemente porque lleva varios años con esta dinámica y está habituado. También porque el trabajo de las ANL en L2 reduce significativamente los elementos lingüísticos necesarios haciendo más accesible el uso de la L2. Puede entonces considerarse que lo único que puede implicar más trabajo especialmente en

cursos superiores donde las competencias lingüísticas están más desarrolladas es la preparación de los exámenes de este tipo de materias. Así, aunque no sea considerado como especialmente difícil, sí implica más trabajo.

Las ANL también pueden presentar otras dificultades. Por ejemplo en el caso de la asignatura de Filosofía que es la recomendada por la normativa para impartirse en bachillerato, no todos los centros pueden ofrecerla por falta de horas disponibles o por la imposibilidad de agrupar a un alumnado que se encuentra repartido entre las diferentes opciones de bachillerato. En otros centros la solución es otra. Agrupan a alumnado bilingüe y no bilingüe y dan la misma clase para ambos, aportando material complementario al alumnado bilingüe e incluyendo en la evaluación de estos algunas preguntas en francés.

Sin embargo, en aquellos centros donde consiguen ofrecerla hay algunos patrones comunes que se pueden establecer como rutinas. Además de las de carácter general previamente expuestas, la asignatura de Filosofía trabaja muy especialmente la producción oral y fomenta la expresión de la opinión sobre una variedad de temas.

En Sociales, tras un estudio de todas las fichas recopiladas destacan textos adaptados a su nivel de L2, mapas y ejercicios relacionados con la comprensión lectora.

En las asignaturas de ciencias (Biología, Física y Química, Ciencias Naturales) las rutinas están relacionadas con fichas creadas especialmente para la clase, adaptadas de libros de textos franceses o españoles como viene siendo habitual en todas la ANL e igualmente con aspectos prácticos de la materia. La dinámica implicada en la introducción de vocabulario nuevo en una ANL es por norma general diferente a la de la clase de Francés. El profesorado, por reducir el tiempo de explicación, recurre al español frecuentemente.

En general, el profesor decide elegir los contenidos más fáciles para ser impartidos en L2. Sin embargo eso no significa que las tareas se simplifiquen demasiado. Se pide que el alumnado produzca respuesta de calidad y de cierta longitud aunque el nivel de desarrollo de las CALP conseguido con las prácticas de las secciones bilingües estudiadas aún tienen un cierto camino que recorrer. Al alumnado se le pide cierta precisión en las ANL pero están lejos aún de parecerse a las de su lengua materna.

En lo que respecta a la evaluación la opinión de alumno y profesorado es unánime. La evaluación se realiza mayoritariamente por escrito y en ella se incluyen algunas preguntas en francés. De forma global no se penaliza por cometer faltas en la L2 pero sí en los contenidos que suelen ser generalmente los básicos de la unidad que se evalúa. Pero al igual que una mayoría es muy consciente de que solo se debe valorar el contenido de la materia y que consecuentemente los errores de expresión en la L2

no deben afectar a la nota, otros exigen la atención a la forma y dejan claro que hay aspectos lingüísticos que afectan a la evaluación del contenido. Así, la mayor parte del alumnado contesta las preguntas en francés, independientemente de que se le anime o se le obligue a hacerlo.

Aunque no está muy sistematizado, hay centros que coordinan la evaluación y van más allá de los acuerdos de departamento. La coordinación bilingüe de algunos institutos orienta en la manera de evaluar la materia en L2 de la ANL.

En cuanto a la dinámica durante las clases relacionada con la corrección de errores lingüísticos, el profesor de ANL es permisivo. A nivel escrito, solo atiende a aspectos básicos y a nivel oral solo puntos de forma improvisada y si no interrumpe la fluidez comunicativa. Cuando el error es más generalizado, se pide la ayuda del profesor de L2 para que la trabaje expresamente en clase. Los lectores también tienen una misión en las correcciones. Habitualmente estos corrigen aspectos relacionados con la pronunciación pero no únicamente. También aclaran aspectos gramaticales o de vocabulario. La lectora en las ANL es clave porque si bien no se puede considerar una experta en los contenidos de la materia, es una garantía de la calidad del *input* ofrecido. Puesto que no todo el profesorado de ANL se siente seguro impartiendo sus clases la labor de la lectora es determinante. Por regla general esta asiste a la clase de ANL en el mismo porcentaje en que la asignatura se imparte en francés. El profesor, cuando no le pide que siga su misma rutina, suele reservar actividades prácticas y orales. El que por el contrario se siente cómodo con su nivel de competencia, otorga al lector funciones de corrección en la expresión del alumno durante la clase además de una ayuda en la preparación de material. A pesar de ello, hay un porcentaje del profesorado que prefiere que la lectora no forme parte de su rutina de clase o le otorga funciones que la mantienen en segundo plano. El alumnado piensa que a veces no se saca todo el partido posible al lector. El alumnado constata que no hay una gran diferencia en la metodología cuando la lectora está o no presente.

El trabajo en grupo en la ANL, al igual que otro tipo de actividades, existe pero no forma parte de la rutina sino de momentos puntuales del curso asociados normalmente a la elaboración de alguna tarea de investigación y posterior exposición al grupo clase.

c) Recursos materiales

Sobre los recursos materiales más utilizados el uso de vídeos y audiciones en CD está muy extendido en las secciones. La mayoría del profesorado de L2 se sirve de ellos muy frecuentemente para organizar sus clases. En lo que respecta a las TIC, aunque aún hay algunos, los menos, que no han desarrollado suficientemente la destreza TIC la mayoría las incluyen entre sus prácticas. Unos más entusiastas que otros, en general se puede decir que son prácticas comunes pero puntuales.

Así, la mayor o menor presencia de actividades que se sirvan de ellas está estrechamente relacionada con la disponibilidad de los medios y la destreza e interés del profesorado por incluirlos entre sus prácticas docentes. Tal y como ocurre con los profesores de Francés el uso de las TIC está relacionado con las preferencias personales y con las facilidades de uso.

De esta forma entre el profesorado de ANL se encuentran profesores entusiastas del uso de las TIC y consecuentemente la incluyen en su rutina de aula. Cuando esto es así, no solo suelen limitar la práctica al alumnado bilingüe, sino a todos sus alumnos como de hecho ocurre con cualquier tipo de innovación metodológica. Algunos de los centros proponen actividades y material de clase a través de plataformas educativas o blogs.

En cuanto al soporte papel, parece que el libro está presente como referente pero hay una predominancia del material fotocopiado especialmente en ANL. Por esta razón y como ya hemos apuntado, a pesar de que el alumnado admite que en general no hay un uso habitual de pósters, mapas, gráficos, dibujos o ilustraciones, puede que estos no estén presentes como referentes visuales en gran formato durante las actividades y explicaciones en clase pero sí lo estén en el abundante material fotocopiado del que hablan o en el resto del material impreso a disposición de la actividad.

d) Motivación

En general los temas son cercanos al alumno y de interés general para atraer su atención y motivarlos a usar la L2. Tanto los profesores como los propios libros de texto se encargan de ello. Aunque dentro de esta etiqueta se incluyen una gran variedad de temáticas, no siempre hay una intencionalidad por parte del profesorado en incluirlas de forma expresa al igual que tampoco lo hay por incluir temas transversales o de cualquier otro tipo.

Las sensaciones del alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje como se ha avanzado en el marco teórico son cruciales en las actitudes que rodean a las lenguas extranjeras, su cultura y el uso que se hace de ellas. Así, cuando el alumno se siente competente en una lengua extranjera y cuando el profesor le hace saber sus logros hay un potente factor motivacional que repercute en la actitud de este hacia la L2. A este respecto la figura del profesor se considera determinante en la percepción del alumnado de la asignatura y están estrechamente relacionados con el nivel motivacional de estos.

El aspecto lúdico de las actividades puede facilitar esta tarea. Aunque no exclusivamente, este es frecuentemente asociado a la lectura mientras el profesor centra su tarea principal en equilibrar las destrezas del alumno. El propio alumnado reconoce que a medida que los cursos son más avanzados, este está menos presente.

Si el aspecto lúdico va decayendo en general a medida que el curso es más avanzado, en las ANL es aún más evidente.

Sin embargo, aunque puntualmente, también se programan actividades lúdicas dirigidas por el profesor y que en los grupos inferiores lo considera un recurso clave para disminuir el filtro afectivo. En el alumnado de mayor edad son otros factores característicos de la etapa de desarrollo en la que se encuentran los que justifican la menor presencia de lo lúdico.

Otras actividades con bajo filtro afectivo son las canciones y los juegos. Estos últimos no están presentes en las etapas avanzadas, sino en ESO. Algunos puntualizan que aunque se hagan juegos en clase, son puntuales y estiman la frecuencia en varias veces al año. Con respecto a la música ocurre parecido: hay poca presencia de esta actividad en los cursos superiores y una moderada práctica en otras etapas.

Por último, y a pesar de la potencia de la motivación instrumental en la instrucción formal a estas edades, es importante considerar el aspecto práctico de las actividades propuestas y su efecto en la motivación. Cuando el alumnado se refiere a lo oral como actividad más efectiva, está indicando el aspecto práctico y de aplicación de lo aprendido puesto que las actuales secciones bilingües se encargan de proporcionar situaciones reales de comunicación donde el alumno percibe la mejora de la competencia lingüística como interesante, útil y necesaria para lograr otros objetivos (Richards y Rodgers, 2001:209).

Así, la metodología y las actividades propuestas al alumnado tienen el poder de afectar la motivación del alumnado y por tanto, las mejoras en este sentido deben encabezar las medidas que compensen el abandono del programa. Recordando a Brinton, cuando el alumno percibe la información como útil, la motivación y por ende al aprendizaje significativo se ven afectados (1989:3). Por esta razón se piensa que unas áreas pueden ser más efectivas que otras en el cometido de la ASL (D'Anglejan y Tucker, 1975:184), de manera que cuanto más interesante para el alumno sea el contenido seleccionado más motivación de aprendizaje existirá. Así, las necesidades de los alumnos son fuente de criterios para la selección de contenidos en este enfoque. Lo que necesitan es algo útil y por eso el profesorado se inspira en la vida real y se apoya en material seleccionado de ese mundo real (Brinton *et al.* 1989:2).

Puesto que entre las actividades y recursos que además de efectivos hacen más fácil el aprendizaje destacan las TIC y las relacionadas con aspectos lúdicos y orales, es imperante tomar medidas para incrementar la presencia de estos elementos en las clases de las secciones así como sistematizar su uso.

e) CIL

- **En general se puede decir que el CIL no está sistematizado en las secciones bilingües estudiadas.**
- **Existen actividades puntuales a lo largo del año que no necesariamente implican a todo el profesorado ni tampoco a una unidad integrada completa.**

Según los datos recogidos en este estudio, el CIL es una tarea complicada aún. Aunque goza de cierta presencia en todos los centros, las actividades CIL son puntuales a lo largo del curso escolar. Un porcentaje significativo de los profesores entrevistados dan ejemplos de que hacen un esfuerzo por trabajar el CIL. En estos centros donde se ha establecido cierta dinámica, no siempre se disponen unidades didácticas completas integradas sino pequeñas unidades compuestas por un número pequeño de actividades integradas que se convierten en una manera más factible de implementar CIL pero en general no están sistematizadas y dependen de la voluntad del profesorado de coordinar acciones.

- **Algunos no están ni siquiera familiarizados con lo que significa CIL y se refieren a él cuando hablan de los apoyos lingüísticos que el profesor de L2 a veces ofrece a la ANL.**

Los coordinadores y algunos profesores de L2 mantienen en mayor o menor medida contacto con el término CIL. Sin embargo, los de ANL no necesariamente. Es más, es frecuente encontrar a este tipo de profesorado tan saturado con la carga lectiva, la preparación de sus clases AICLE y otros proyectos, que realmente no se sienten capaces de afrontar lo que muchos consideran nuevos retos cuando realmente CIL está en la base del Plan de Fomento y la actitud de posponer su implementación se aleja de el estatus prioritario que debería tener.

- **También se observa un esfuerzo de algunos de los implicados por seguir desarrollándolo que se mantiene pero con altibajos, en general porque ya hay un sobreesfuerzo en la preparación de las clases que se imparten en L2.**

Así, la preparación de sesiones AICLE para la ANL acapara la mayor parte del sobreesfuerzo que el profesorado implicado en las secciones realiza siendo una realidad que una mayoría no participa en actividades CIL habitualmente porque consideran que solo su actividad AICLE le ocupa demasiado tiempo de preparación y el currículum integrado de lenguas y contenidos conllevaría aún más.

- **Solo cuando los aspectos considerados prioritarios como la creación de material y la preparación de las clases en L2 están satisfechos, los centros vuelven a retomar el trabajo CIL.**

Durante el desarrollo de estas sesiones, en ocasiones el profesor de ANL demanda la colaboración del de L2 para que trabaje aspectos específicos de la lengua en su clase, pero cuando el profesorado de contenidos adquiere cierto dominio de su asignatura en L2, demanda menos la ayuda de los profesores de L2 y se mantiene con la colaboración del lector.

Otra de las causas de la escasa presencia de CIL dentro de las prácticas docentes de los centros estudiados es la falta de comprensión del término, sus implicaciones y sus beneficios.

Poco a poco, cuando los centros van solucionando problemas que consideran prioritarios, van retomando el CIL. De este modo, la prioridad dada a otros temas en las secciones bilingües así como el volumen de trabajo y muy especialmente el carácter voluntario que gran parte de las actividades características de las secciones posee, hacen que el CIL sea habitualmente relegado a un segundo plano.

f) TIC

- **El uso de las TIC en las secciones es muy irregular. Depende de las facilidades de acceso pero sobre todo de las preferencias personales del profesorado por integrarlas en su práctica docente y no suelen aplicarlas solo a las clases de la sección sino a todas en las que intervienen.**
- **El alumnado deja constancia de que su uso es escaso. Admiten que les motiva a aprender y solo algunos profesores refieren la importancia de este recurso para el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender.**

El uso de la TIC está presente en las secciones pero de forma muy irregular. Hay profesorado que nunca lo utiliza en un porcentaje significativo, uno mayoritario que lo utiliza muy puntualmente, y otro minoritario que lo incluye dentro de sus rutinas.

Así, estas prácticas están aún muy poco sistematizadas a pesar de las recomendaciones metodológicas del Plan de Fomento y quedan a merced de las voluntades individuales como tantas otras prácticas.

El profesorado que sí las incluye en su práctica docente propone una variedad de actividades no solo en la sección bilingüe sino a todo su alumnado.

g) Actividades en grupo

- **Las actividades en grupo están presentes en las clases bilingües pero no son frecuentes en todas las áreas ni están incluidas entre las actividades más rutinarias.**
- **El trabajo grupal se suele reducir a la elaboración de trabajos, a los debates y al trabajo con lectores.**
- **El trabajo cooperativo es muy ocasional y es más frecuente en las actividades de ciencias que impliquen prácticas.**

Es habitual que en todos los centros y la mayoría del profesorado incluya actividades en grupo entre sus propuestas metodológicas, sin embargo lo es menos que estas sean frecuentes. En general se trabaja de forma individual tanto en L2 como en las ANL si bien hay momentos a lo largo de la formación y ciertas prácticas propias de algunas materias que puntualmente puedan hacer un mayor uso de este recurso metodológico. El tipo de actividades que el profesorado propone elaborar en grupo son la elaboración de trabajos y los debates, así como pequeñas actividades de clase en parejas.

El trabajo cooperativo, recordando a Johnson, Johnson y Holubec (1994:2) tiene como beneficio que alumnos más o menos dotados pueden sacar provecho de él pues suministra experiencias que contribuyen a un desarrollo social, psicológico y cognitivo sano. Además, el trabajo en equipo elimina la competitividad sin perjudicar al óptimo rendimiento favoreciendo la motivación, un clima afectivo positivo y la reducción del estrés frecuentemente presente en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Sin embargo, para conseguir estos beneficios se necesitan establecer normas de trabajo que deben ser consensuadas y en definitiva se necesita un cierto aprendizaje en esta forma de práctica educativa que ningún profesor parece haber llegado a establecer como dinámica central de clase.

h) Asistentes lingüísticos

En cuanto a los lectores, es necesaria una mejor comprensión por parte de un sector del profesorado de los beneficios de su presencia en el centro. Aunque el trabajo de la lectora es muy apreciado por el profesores y alumnos en general, el tiempo de la clase que se le dedica es también vivido como un posible elemento que dificulta la consecución de los contenidos del temario. De hecho existe una minoría entre el profesorado que prefiere no hacer uso de la presencia del lector en clase por esta razón.

Según los datos recogidos en este estudio, las mejoras metodológicas deben partir de una aplicación de la metodología AICLE más regular y sistemática, de la

inclusión de las TIC y del aprendizaje colaborativo, pero muy especialmente de una comprensión más profunda de las características de cada uno de estos elementos que solo es posible a partir de una correcta formación del profesorado.

El profesor necesita ser formado, no solo metodológicamente sino lingüísticamente (muy especialmente el de ANL) y tecnológicamente, porque solo así será capaz de completar su tarea de forma eficaz y sistemática lo que tendrá una repercusión directa en otros problemas como la mejora de la oferta de oportunidades en la que los alumnos entren en contacto con nativos o en situaciones donde se haga un uso real de la L2 que a su vez repercutirá en el aspecto motivacional del alumnado.

Se utiliza el baño de lengua, se prioriza el código oral, se alterna la L1 y la L2, se adaptan materiales, se sigue una progresión en el uso de la L2 y aunque se contabiliza una variada propuesta de actividades y otros cambios metodológicos, curriculares y organizativos, es necesaria la puesta en marcha de reformas a nivel de centro que den respuesta a la detección de carencias. Aunque presentes, hay que concluir que la integración de las TIC y el aprendizaje colaborativo de alumnado y profesorado en las rutinas de las secciones son muy mejorables y por tanto hay que deducir que la atención a la diversidad y el objetivo de aprender a aprender que estas promueven mejoraría considerablemente.

A modo de conclusión, la metodología en las secciones bilingües de estudio cuenta con aspectos que deben mantenerse y potenciarse y otros sobre los que se debe intervenir para optimizar los recursos y mejorar los resultados.

Por un lado, el perfil activo del profesor implicado en las secciones hace que este se enfrente más fácilmente a los nuevos retos educativos y muestre en general buena disposición a integrar mejoras en su práctica. Sin embargo, se puede establecer también que hay un sector acomodado que necesita de una acción más concreta y afinada que le anime a superar las carencias que le impiden desarrollar mejores prácticas.

9.4. Competencias

a) Saber y Saber hacer

- **Una mayoría del alumnado que termina 2º de bachillerato adquiere el nivel B2. Estos alumnos se encuentran entre los más exitosos de su provincia en la prueba de L2 de selectividad.**
- **El profesorado considera que el alumnado tiene el nivel adecuado para seguir las ANL.**

El alumno de segundo de bachillerato de las secciones bilingües estudiadas tiene conocimientos y destrezas que se corresponden con el nivel B2 del MCERL. Además se sienten capaces de enfrentarse a la mayoría de las situaciones que se les pueden presentar en su vida, dentro y fuera del instituto.

- **En general el alumnado está insatisfecho con el nivel de L3 ofrecido por el centro y busca formación fuera de él. El profesorado en cambio piensa que de forma generalizada tienen un nivel de competencia alto.**

Sobre la competencia en lengua inglesa, en general el alumnado cuenta con un nivel parecido al del alumnado de inglés primera lengua sin embargo hay un consenso en que el buen nivel de competencia en L3 es adquirido gracias al apoyo externo que recibe esta asignatura ya que la mayoría del alumnado ha recibido clases privadas. El nivel de L3 proporcionado por el centro no es completamente satisfactorio.

- **Las competencias del profesorado de L2 son óptimas y las del de ANL no siempre. Cuando sienten carencias suelen paliarlas con la asistencia del lector y con un gran esfuerzo de preparación.**
- **El alumnado suele ser muy crítico con el profesorado con poca competencia lingüística.**

Con respecto a las competencias lingüísticas del profesorado, hay un claro déficit en un sector del profesorado de ANL y que en opinión del alumno interfiere en el aprendizaje de contenidos. Solo una excelencia en la metodología AICLE podría compensar este déficit y puesto que esto no siempre es así se puede establecer que existen casos en los que es imperante ciertas mejoras lingüísticas entre el profesorado de ANL además de la ya señaladas destrezas metodológicas.

- **En cuanto al nivel de saber hacer, el alumnado posee las mismas competencias propias del B2.**
- **En su propia opinión, el alumnado se ve capaz de manejarse en la mayoría de las situaciones que se les puedan presentar.**
- **El porcentaje menor de competencia se refiere a la capacidad de ser irónico.**

Así, en lo referente a estas competencias se puede establecer que en las secciones bilingües de estudio se alcanza un alto grado de satisfacción en la dirección del 2+1 que preside la política lingüística europea.

b) Saber ser

En cuanto a las actitudes, hay menos unanimidad.

- **El profesorado piensa que la mayoría tiene una actitud positiva y adecuada hacia las lenguas extranjeras y hacia el trabajo.**

En general, el alumnado bilingüe consigue una actitud hacia la lengua francesa y su cultura que puede catalogarse de positiva con respecto a los objetivos de ciudadanía europea, movilidad y tolerancia ante la diferencia así como una actitud activa y responsable con respecto a su formación.

Según los datos recogidos, los alumnos de las secciones bilingües consiguen de forma general los objetivos del MCERL a pesar de que pueden mejorarse tanto la calidad como la intensidad de estos.

- *Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello.*
- *Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.*
- *Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural (MCERL, 2001).*

- **La actitud hacia el uso de la L2 en clase está estrechamente vinculada a la relación con el profesor y a las características de personalidad propias.**
- **Además de estos aspectos, el miedo al error, la falta de competencia o la poca voluntad de hacer el esfuerzo repercuten también en la expresión en L2.**
- **En general una mayoría admite hablar la L2 sin complejos.**

Sin embargo, la actitud del alumnado hacia el uso de la L2 en clase está muy influenciada de un lado por el profesorado y de otro por sus características personales por lo que el profesor debe cuidar su metodología y estar atento a las necesidades afectivas del alumno (miedo a equivocarse, falta de fluidez o competencia que por otro lado no comparte el profesorado o pereza) ya que en algún momento del periodo de formación se encuentran profesores que no consiguen facilitar la expresión en L2. De igual forma, en ocasiones hay promociones de alumnos que se muestran cohibidos en su uso de la L2 a pesar de los esfuerzos del profesorado. El nivel de competencia influye en la motivación hacia el aprendizaje. Así, el que se le da mal reconoce que disfruta menos aprendiendo idiomas. Pero sin embargo hay un sector pequeño del alumnado con dificultades en el proceso de aprendizaje que mantiene la motivación hacia la L2.

- **Unas buenas prácticas metodológicas son clave para mejorar ciertas actitudes negativas hacia el uso de la lengua.**
- **Son alumnos muy responsables y activos con respecto a su formación. El profesorado es consciente de que tiene que satisfacer esta alta demanda de formación por parte del alumnado.**

Según el profesorado, a veces ocurre que aunque el alumnado aumente su competencia con el paso de los años, su actitud participativa y de uso de la lengua va reduciéndose. Así, a pesar de haber logrado hablar sin complejos, ahora que están al final de su formación reparan en que han vuelto a cohibirse o que se aburren en clases de L2. Unas buenas prácticas metodológicas pueden ser clave para desencadenar un cambio de actitud.

- **En general el alumno valora de forma positiva las oportunidades de experiencias culturales que la sección ofrece y aunque la actitud general hacia otras culturas y otras lenguas es buena, cabe destacar ciertas actitudes contrarias especialmente manifiestas hacia la lengua inglesa o hacia lo que no esté relacionado con el francés.**
- **Se observa que el dominio de una lengua está relacionado con una buena actitud hacia ella. Así el nivel de competencia influye en la motivación por seguir mejorando en esa lengua.**

El alumnado en general ha aprendido a relativizar la propia perspectiva cultural a través de los años en una sección bilingüe. Cuando expresan la opinión directa sobre los franceses, los comentarios de los alumnos son en general positivos y aunque no parecen prejuiciosos, apuntan ciertos rasgos en los que los consideran diferentes a la cultura española y que provienen de su propia experiencia. Así, puesto que esta es clave en la actitud, no todos los alumnos destacan aspectos positivos.

Muestran un interés por las lenguas extranjeras en general aunque la mayoría no reconoce que sea por influencia de su formación en una sección bilingüe sino por factores personales. El profesorado en cambio coincide en que las secciones contribuyen activamente a mantener una actitud apropiada de respeto a las diferencias culturales que contribuye a disminuir los prejuicios entre ciudadanos de diferentes países.

Al final de su formación parece que el alumnado posee conocimientos y destrezas considerables pero hay sectores que pueden mejorar su actitud hacia la lengua, especialmente la inglesa por las que algunos manifiestan un abierto rechazo.

- **En general, sienten la L2 como lengua propia a la que se encuentran estrechamente ligados, e independientemente de la actitud hacia la L3 es unánime la consideración de que es necesaria adquirirla.**

El interés hacia la lengua francesa viene en gran medida por el hecho de que esta lengua ha formado parte de su vida y ya es parte de ellos. Pero también porque les resulta más fácil o tienen mayor dominio de ella y están acostumbrados al idioma francés. Otros simplemente muestran preferencias por ella.

Sin embargo, hay un grupo significativo que no considera tal preponderancia de la afectividad sino que pone el acento en que las actividades propuestas por la sección muy motivadoras y que ello contribuye a que mejoren su competencia en L2 y que en consecuencia aumente su disfrute por el aprendizaje.

Con respecto a la L3, todos consideran que es fundamental en la vida y están dispuestos a formarse para ser competentes en ella.

Algunos incluso hubieran preferido que la sección fuera de inglés. La mayoría sin embargo son capaces de apreciar que la ventaja de estudiar en una sección bilingüe español-francés reside en la dificultad de medios para conseguir el nivel de competencia lingüística por otros medios a su alcance, a diferencia del inglés que es accesible por la cantidad de ofertas de formación disponibles en esta sociedad.

- **Los grupos bilingües suelen ser grupos cohesionados.**

Por último, Los grupos bilingües suelen ser grupos cohesionados y en general el profesorado es unánime cuando afirma que tienen una buena actitud hacia los estudios.

c) Saber aprender

- **El profesorado reconoce trabajar como en cualquier clase las estrategias de aprender a aprender y el alumnado no siempre es consciente de ello.**

A pesar de la importancia que el marco da al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, solo la mitad del alumnado parece ser consciente de haber aprendido técnicas para aprender mejor las lenguas extranjeras en la sección bilingüe, sin embargo los porcentajes de alumnos que reconocen aprender aspectos de la lengua y la cultura de forma autodidacta son altos. Puesto que los datos sobre la práctica de la autoevaluación y el uso del portfolio son pobres, se puede establecer que la reflexión y toma de conciencia sobre su propio aprendizaje no es una práctica muy desarrollada en las secciones.

- **En general el profesorado no trabaja de forma explícita el desarrollo de la competencia de aprender a aprender. Sólo algunos apuntan el valor de las TIC a este respecto y las complementan con indicaciones expresas.**

Sin embargo, si se considera que algunos profesores han sistematizado el uso de las TIC en su asignatura y que estas son una herramienta crucial de autoaprendizaje, cabe considerar que algunos ya están consiguiendo mejorar este aspecto y que por tanto, en la medida en que se mejore la frecuencia de uso, mejorará esta dimensión.

9.5. Valoración del programa

En este apartado vuelven a aparecer la mayoría de los temas ya reflejados en el capítulo pero se pretende darles un tratamiento diferente para tratarlos desde el punto de vista valorativo y reflexivo en el que se sitúa un informe DAFO.

Así, desde el punto de vista de las debilidades detectadas en las dimensiones estudiadas se pueden extraer un buen número de reflexiones sobre las que construir las propuestas de mejora. También desde esta óptica se puede tomar conciencia del camino recorrido y el que queda por recorrer y trabajar sobre la distancia entre la realidad y los objetivos deseados.

Las fortalezas aportarán datos que contribuyan a la consolidación de las buenas prácticas así como las amenazas lo harán sobre lo que merece una especial atención y una actitud vigilante ante los factores que puedan atentar contra el éxito generalizado con el que al día de hoy gozan las secciones bilingües estudiadas.

Por último, las oportunidades representan una mirada hacia el futuro y hacia las oportunidades que quizás debieran comenzar a impregnar el presente de las secciones bilingües.

En cualquier caso, este epígrafe en sí constituye la oportunidad de reflexionar a partir de los datos sobre una realidad para contribuir desde él a su mejora.

a) Debilidades

Este apartado se organiza a modo de compendio de lo que en relación con los estándares deseados por la política lingüística en Andalucía y por la literatura expuesta en el marco teórico se puede considerar considerablemente mejorable.

Comenzar por la coordinación supone entrar de lleno en un aspecto crucial pues como ha quedado ampliamente desarrollado en el capítulo cuatro, la cooperación entre profesores está en la base del buen funcionamiento AICLE y CIL y por ende de las secciones bilingües y el Plan de Fomento del Plurilingüismo.

- **En general, la coordinación entre el profesorado de L2 y ANL no se desarrolla de forma sistemática y óptima.**
- **Las horas de coordinación son insuficientes para desarrollar el trabajo propio de una sección bilingüe de forma adecuada de forma que el profesorado se coordina de manera informal fuera de horario.**

Aprender a trabajar cooperativamente debe convertirse en un objetivo prioritario. La formación específica que esto requiere debe ser inminente pues la reflexión conjunta que demandan tanto el trabajo en secciones como el Proyecto lingüístico del centro implica un saber hacer que puede ser difícil para ciertos perfiles de profesores que tienden al individualismo en la enseñanza.

Mientras no se mejore cualitativamente esta coordinación y se afronte como un rasgo propio de los profesionales de la enseñanza, la calidad de nuestra práctica seguirá condenada a mantener procesos poco sistematizados de reflexión y toma de decisiones, y en consecuencia a resultados que aún pudiendo ser exitosos tendrían un coste alto de energía para el profesorado convirtiéndose en poco eficientes.

Un reciente estudio de Méndez y Pavón sobre las estrategias de coordinación que utiliza el profesorado en las secciones bilingües andaluzas explican que *teachers report not being given consistent instruction on the practices that should be observed for effective co-teaching strategies* (2012:15).

El otro gran punto débil puede llegar a ser el aspecto metodológico generador de toda una cadena de debilidades en nuestra opinión. Como ya se ha avanzado a lo largo de este documento parece haber un cierto desconocimiento de las implicaciones del modelo AICLE (si bien este admite multitud de modalidades) a juzgar por algunas opiniones y prácticas detectadas.

- **Hace falta incluir mejoras metodológicas entre las prácticas docentes para contrarrestar el filtro afectivo que aumenta conforme el alumno aumenta de curso y que afecta al uso de la L2.**

Por ejemplo, se sigue detectando en el alumnado un filtro afectivo en el uso de la L2 más o menos alto en función del alumno pero muy generalizado.

- **La mayoría del profesorado reconoce no hacer cambios metodológicos significativos asociados a la sección bilingüe lo cual puede llegar a influir en la motivación del alumnado.**

Además hay una manifestación muy tácita sobre la inexistencia de estos aspectos metodológicos que facilitan la implementación de un modelo AICLE en cualquiera de sus versiones que, si bien hay que considerar con prudencia pues puede deberse tan solo a una falta de conciencia sobre este tema que no necesariamente implique que no existan modificaciones, sí debe ser considerada como una pérdida de oportunidades de un mejor rendimiento y por tanto una debilidad.

- **El uso de las TIC es aún demasiado irregular en las secciones bilingües debido a una falta de competencia tecnológica del profesorado y a ciertas dificultades que dificultan su uso.**

En el mismo sentido deben considerarse la poca sistematización en el uso de los recursos TIC y las actividades en grupo.

- **Aunque puntualmente se incluye el trabajo en grupo dentro de las prácticas metodológicas, el trabajo cooperativo está lejos de ser una realidad.**

Parece que un mayor convencimiento de sus beneficios pueda estar en la base de la baja frecuencia de uso y todo ello vuelve sobre el tema clave de la formación específica del profesorado que ya se ha referido y que podría constituir de forma resumida la clave de la mejora metodológica.

The principles that determine a method of teaching base don the learning of language and content in unison is shaped by the way in which the Integrated Curriculum is structured, but its effectiveness depends on a correctly implemented methodology (Short, 1991; Echevarría et al., 2000; Marsh, 2001; Pavón, 2007 en Pavón, 2010:35).

Presentados estos dos grandes puntos débiles y posiblemente prioritarios por el alcance e influencia sobre otros aspectos importantes en la implementación de la educación bilingüe andaluza, es el momento de continuar con otros puntos que pueden ser en definitiva derivaciones.

- **Hay un sector del profesorado que no saca partido al recurso del lector por considerar que interfiere en el programa de su asignatura. El alumnado apunta que podría aprovecharse más la presencia de la lectora en el centro.**

En el caso de los asistentes lingüísticos de los que prescinde un pequeño porcentaje de profesorado o en el caso un poco más extendido de asignación de funciones alejadas de la práctica oral o de los aspectos culturales, predomina una perspectiva que asocia al lector con una pérdida del escaso tiempo en el que el profesorado debe impartir un temario. De nuevo esto refleja una falta de

convencimiento de que el sacrificio de algunos contenidos de ese temario debe estar presente en un modelo AICLE y de que la riqueza que otro tipo de actividades como el contacto directo con nativos deban ser tenidas en cuenta.

La sensación que transmite el profesorado a este respecto es de cierta ansiedad y estrés porque pretenden hacer todo lo que hacían antes de la implementación AICLE más la inclusión de nuevas actividades como las asociadas a los lectores en el mismo espacio de tiempo, derivando esto en ocasiones en malas prácticas que limitan la explotación de un recurso tan valioso como la presencia de un nativo en el centro.

Precisamente en el sentido de la infravaloración de los recursos disponible, un pequeño porcentaje del alumno se manifiesta de forma contundente.

- **El contacto con nativos se hace mayoritariamente a través de los lectores y en relación con el intercambio.**
- **Ambas oportunidades son consideradas por una parte del alumnado poco frecuentes y expresan un deseo de que se aumenten.**

Puesto que a las actividades que se relacionan con el uso real de la L2 se las considera como altamente motivadoras, existe una demanda explícita por parte del alumnado de que se aumente su frecuencia y este deseo está en completa sintonía con el desarrollo de la competencia comunicativa.

Las TIC, en general infrautilizadas, también pueden hacer una gran aportación a este punto pues ofrecen múltiples recursos para establecer contactos y prácticas reales de comunicación.

En cuanto a las competencias, en la mayoría de los institutos se trabaja un nivel B2 al final de bachillerato independientemente de que se presenten a las pruebas oficiales o no.

- **Hay un sector del alumnado que no alcanza el nivel B2.**

Aunque la consecución de este nivel no sea homogénea, en general el alumnado utiliza la L2 en clase y consigue grados significativos de competencia comunicativa con lo que, además de seguir intentando establecer mecanismos de apoyo al alumnado que presenta dificultades hay que aceptar que la única manera de compensar las diferencias individuales es mediante un esfuerzo metodológico que nos remite al mismo punto previamente expuesto.

- **El nivel de competencia en L3 ofertado por el centro es en general mejorable en opinión del alumnado, que busca una mejor formación fuera del centro.**

Con el nivel de competencia en inglés en cambio existe una clara satisfacción por parte del profesorado que considera que lo aprenden rápidamente y a un buen nivel y una demanda por parte del alumnado de un trabajo a un mayor nivel que les lleva a buscar esa formación fuera del centro. Parece que los objetivos de ambos no sean los mismos. Los alumnos desean alcanzar el mismo nivel de competencia que en la L2 y acusan esa diferencia de nivel, y el profesorado parte de la premisa de que la L3 es menos trabajada y que por tanto esta realidad se corresponde con un menor nivel en inglés.

- **La lengua francesa es considerada en general como menos importante que la inglesa por la comunidad educativa.**

La mayoría de las familias optan por ofrecer esa formación extra fuera del centro pues el inglés es considerado como lengua básica para el futuro de sus hijos.

Es importante que en los centros se sepa defender el lugar que ocupa una lengua como la francesa y establecer una relación conciliadora entre ambas. De no ser así se corre el peligro de encontrar, como de hecho se encuentran, actitudes contrarias al inglés o cualquier otra lengua que no sea la francesa o de igual forma actitudes de incomprensión al por qué de la existencia de sesiones bilingües francesas cuando la sociedad demanda inglés.

- **Hay otro sector también minoritario que puede mejorar sus actitudes hacia otras lenguas diferentes al francés, su cultura y la movilidad.**

Una correcta justificación de las aportaciones que cada una de estas lenguas pueda hacer a la vida del alumno y sobre todo, una adecuada explicación de los beneficios generales del bilingüismo debería estar en la base de la mejora de esta realidad etiquetada como debilidad.

En lo que respecta a la idoneidad de la competencia lingüística en L2 del profesorado de ANL y a pesar del esfuerzo realizado, aún es considerado por ellos mismos como una debilidad.

- **Hay un sector del profesorado que aún no es idóneo lingüísticamente para impartir la L2 y otro sector que aún siéndolo no se siente seguro.**
- **Ambos palián los efectos con la mediación del lector.**
- **Esta falta de competencia causa insatisfacción entre un sector del alumnado.**

Volviendo de nuevo al origen del problema, una mala comprensión del modelo AICLE puede llevar a exagerar la importancia de alcanzar niveles de excelencia en la L2.

A riesgo de ser repetitivos, AICLE necesita de forma prioritaria asociarse a una adecuada metodología más que al dominio de la lengua.

Otra de los puntos debilitadores de las secciones es la consideración de grupo de élite que le ha acompañado desde sus comienzos.

- **El alumnado con dificultades del aprendizaje suele abandonar el programa al final de la etapa lo cual es percibido por una parte importante de la comunidad como un síntoma de elitismo.**

Etiquetada como una formación donde solo tienen cabida los *buenos* alumnos, las secciones bilingües efectivamente no han contado tradicionalmente con recursos suficientes para apoyar las dificultades del aprendizaje del alumnado que comenzaba en ellas y que a lo largo del proceso formativo y muy especialmente en los cambios de etapa, abandonaban el programa.

Actualmente, no solo por esto sino también por la necesidad de incluir una formación que aporte un buen aprendizaje de la lengua inglesa, algunos centros bilingües comienzan a incorporarse a la red de centros plurilingües.

Esta opción permite incluir a todo el alumnado del centro en una formación plurilingüe y se presume una buena opción para el futuro de los centros que sufren cualquiera de las situaciones problemáticas presentadas. De hecho, tres de los centros estudiados ya cuenta con una experiencia muy positiva en este sentido.

Por otro lado, y en relación con las dificultades del aprendizaje, existen pocos recursos personales a disposición del apoyo que como materia instrumental debe recibir la L2. Esta debilidad debería ser considerada por las instancias educativas al igual que otras carencias en relación con los recursos humanos.

- **En materia de organización uno de los puntos clave ha sido el agrupamiento flexible como medida para evitar grupos muy diferenciados de nivel de rendimiento.**
- **Aunque en algunos centros esta medida ha sido acogida como conveniente, otros se posicionan en los opuestos. Por un lado están los que preferirían seguir como antes y por otro los que han necesitado de medidas más potentes para compensar los agravios comparativos convirtiéndose en centros plurilingües.**
- **Bachillerato sufre especialmente la falta de oferta de ANL por una carencia de personal cualificado.**

El agrupamiento flexible, que ha tenido buenos resultados por un lado, demanda más personal en los centros muy especialmente en la etapa de bachillerato

donde se dan situaciones bastante dispares entre unos centros y otros en relación con la escasa oferta de asignaturas bilingües que desmejora la satisfacción del alumnado.

Esta falta de recursos se agrava en el caso de centros alejados de las capitales.

- **Los centros peor situados (alejados de la capital de la provincia) sufren problemas de estabilidad del profesorado.**
- **Con la inclusión del perfil bilingüe en el concurso general de traslados la movilidad en los últimos años ha sido mayor en los centros con un profesorado tradicionalmente estable.**

En los últimos tiempos, el concurso de traslados ha aportado cierta mejora al perfil del profesorado de los centros bilingües que para optar a ellos necesita un nivel mínimo de B2 para acceder a estos puestos, pero también ha afectado a la renovación de equipos bilingües que con comisiones de servicio mantenía desde tiempo atrás cierta estabilidad en las secciones y que probablemente vuelva a establecerse pronto a excepción de los centros que no cuentan con una situación en general deseable por el profesorado que opta a plazas bilingües.

Para concluir, si bien es cierto que el programa bilingüe cuenta con el apoyo de toda la comunidad educativa y esto constituye su principal fortaleza, también lo es que la mitad de los alumnos que comienzan sus estudios en ella, no los terminan. Este dato pone el acento en dos puntos. Uno es que la satisfacción recogida es la de aquellos que han tenido un cierto éxito en él. Otro, que el abandono de un programa por un porcentaje notable de alumnos debe generar una reflexión sobre sus debilidades y amenazas (instaladas sobre la sombra del elitismo) para emprender una mejora.

Según los datos recogidos en este estudio, se detecta una falta de conocimiento de la metodología AICLE, del uso de las TIC, CIL y del trabajo colaborativo (no solo de cara al trabajo del alumnado sino del propio profesorado entre sí). La energía y buena disposición del profesorado suple con una cantidad ingente de horas extra este déficit que si bien no afecta a todos los profesores, sí lo hace al menos en alguno de los puntos señalados, a una mayoría de ellos.

Un mejor conocimiento metodológico y tecnológico, repercutiría en otras debilidades. El alumnado usaría más la L2 dentro y fuera de clase, no abandonaría el programa por sentir que es una carga que no puede soportar y que puede perjudicarle en sus calificaciones y el proceso de aprendizaje sería más motivador con lo que se reduciría el estrés que lleva a muchos alumnos a abandonar.

En cuanto al profesorado, la mejor formación llevaría a un trabajo más eficiente que pasaría por una coordinación más eficaz y sistemática entre todas las

materias implicadas y que no estuvieran solo, como hasta ahora, a expensas de las voluntades individuales. Además, la formación del profesorado llevaría inevitablemente a la optimización de los recursos que no todos explotan adecuadamente y entre los que cabe señalar a los lectores, las TIC y el trabajo de la L3.

En cuanto a los primeros, las funciones asignadas a los asistentes de lenguas, no siempre se corresponden con las de promover la interacción en L2, la transmisión de aspectos culturales o la preparación de material. De nuevo, la presencia del lector en clase con estas funciones a veces queda relegada a visitas esporádicas y tareas de menor interés debido a la falta de flexibilidad de un sector del profesorado que considera más productivas sus rutinas y prioriza el trabajo de todo el programa de la asignatura sin valorar otros factores igualmente enriquecedores que el asistente podría aportar.

Con respecto a las TIC, además de las ventajas motivacionales asociadas a estos recursos y la contribución al aprendizaje significativo y autónomo, hay que contar las oportunidades de contacto con nativos que ofrece y que compensa la falta de estas en el entorno del alumnado.

Sobre la competencia en L3 es imperante cuidar el trabajo en la asignatura de inglés con los alumnos bilingües. Hay un gran temor entre las familias a que el alumno no adquiera en niveles suficientes esta lengua lo que los lleva a formarlos fuera del centro. Esta formación extra en clases privadas genera un desnivel muy considerable entre el alumnado que no opta por ellas y se limita a la oferta del instituto. Dos temas son cruciales a este respecto. Por un lado, es importante dar una correcta información a las familias al respecto y por otro cuidar la calidad de la oferta educativa en L3 que se propone y que debe adaptarse a una mayor demanda de un alumnado con un interés hacia su formación y una mayor velocidad de aprendizaje fruto de su bilingüismo incipiente en la L2.

Otro aspecto mejorable en las secciones está relacionado con el nivel de competencia lingüística del profesor de ANL que no siempre es el adecuado, muy especialmente relacionado con la fluidez oral. Esto tiene efectos negativos en la buena implementación de AICLE a pesar de que la presencia del asistente lingüístico pueda paliarlas considerablemente y aunque el aspecto metodológico tenga mayor peso que un mayor grado de excelencia en la L2.

En cuanto a la competencia existencial del alumnado, queda manifiesta cierta falta de atención expresa a sus actitudes hacia las lenguas y la cultura priorizando los aspectos meramente lingüísticos que empobrece los resultados finales. El entorno social y familiar del alumno y la actual enseñanza bilingüe están consiguiendo buenos resultados generales manteniendo un trabajo discreto de los aspectos culturales. Un

trabajo más expreso conseguiría resultados óptimos en relación con el perfil del ciudadano europeo que se pretende.

La mayoría de los que componen la comunidad educativa son capaces de ver el lado positivo de aprender francés en un mundo en el que el inglés es la lengua extranjera más deseada ya que a efectos prácticos, aprender francés implica aprender también una L3 a un nivel de competencia considerable sin contar el fácil acceso su aprendizaje. Aprender francés, en definitiva, no supone no aprender inglés sino más bien aprender dos lenguas extranjeras. Aunque se estima que una mayoría comparte este planteamiento, hay casos en los que no es así y se produce una sensación de pérdida de oportunidades que lleva a la frustración y al desánimo. En estos casos es imperante una acción divulgadora firme que convierta lo que algunos consideran una debilidad, en una oportunidad de enriquecimiento.

Un último punto relacionado con los recursos personales y la organización del centro afecta al correcto desarrollo del programa. Los desdobles que conlleva el programa demandan un mayor número de horas de profesores bilingües a disposición de ANL. La falta de estas en las cantidades oportunas afecta por un lado al respeto de las horas destinadas a la coordinación bilingüe y por otro a las ANL en bachillerato. El profesorado suele compensar las primeras muy voluntariosamente sacándolas de su tiempo personal. Sin embargo, la falta de horas de docencia bilingüe disponibles en bachillerato hace que algunos centros no puedan ofertar asignaturas bilingües en esta etapa. Difícilmente se le puede pedir más al profesorado implicado por lo que es adecuado apelar a la responsabilidad de la administración para con la calidad de la enseñanza plurilingüe.

b) Amenazas

Desde los datos recogidos, se puede establecer que las amenazas hacia el funcionamiento óptimo de las secciones bilingües vienen de tres flancos: la falta de formación específica del profesorado y la sobrecarga de trabajo que hace que su docencia pierda efectividad, la poca sistematización de las acciones coordinadas y la falta de recursos por parte de la administración.

- **Hay un sector del profesorado acomodado o con carencias formativas en las TIC, CIL, AICLE o aprendizaje cooperativo que no contribuye a la optimización de los recursos puestos a disposición de la formación bilingüe.**
- **El gran esfuerzo en la creación de materiales adaptados a la enseñanza bilingüe que mantiene el profesorado implicado no recibe el apoyo suficiente por parte de las instancias educativas.**

En primer lugar, un sector del profesorado que implementa AICLE sin tener la formación adecuada y suficiente para hacerlo de la manera más rentable de forma que

actúa por intuición e imitación de las que les parecen buenas prácticas. De la misma forma, pero ciertamente más grave, el desconocimiento generalizado de las implicaciones del currículo integrado de lenguas y contenidos tan central en el documento del Plan de Fomento necesita de una acción formativa eficaz de una vez por todas. La priorización de otros elementos o la implicación de solo algunos profesores en su desarrollo convierten al CIL en un tema clave que permanece aparcado a expensas de voluntades individuales y lejano aún de implicar a todo el equipo bilingüe y menos al claustro en su totalidad.

Así, aunque se considere que los programas AICLE han impulsado significativamente el trabajo interdisciplinar y la enseñanza globalizada en España (Segovia *et al.*, 2010:155) existe aún un espacio de mejora importante.

Méndez y Pavón detectan igualmente una falta de formación clave en la mejora de la implementación AICLE en Andalucía:

(...) neither teachers nor language assistants seem to have been explicitly trained in the principles and benefits of using the two languages in the classroom. (...) The result is that their teaching practice is mainly based on their intuitions and on the previous knowledge they may have acquired (2012:15).

Las consecuencias de esta falta de formación específica en AICLE y CIL de forma prioritaria, y en otros temas como las TIC, el aprendizaje cooperativo,... constituyen una amenaza cuando se instalan en forma de prácticas docentes consolidadas y no necesariamente eficaces.

Sin embargo parte de la responsabilidad en esta realidad reside en el sobreesfuerzo que supone desarrollar la docencia en una sección bilingüe. La mayoría del profesorado elabora gran cantidad de material e invierte grandes cantidades de tiempo en la preparación de clases. Pedirles una mejor formación implicaría por otro lado facilitarles el trabajo de algún modo muy especialmente en relación con el tiempo disponible para preparación de material y coordinación.

De la buena comprensión del programa que se intenta implementar y de los elementos que deberían estar implicados debería desprenderse una mejor divulgación de los beneficios del bilingüismo por ejemplo, o de las ventajas del aprendizaje de una lengua como la francesa entre otros muchos aspectos. La ausencia prolongada de una acción clarificadora sobre puntos clave amenaza con mantener ciertos lastres, como la idea de elitismo, que necesitan de mucha energía para superarse.

c) Fortalezas

La fortaleza del programa se resume en la contundente satisfacción de la mayor parte de la comunidad educativa que está en la base del prestigio de los centros que implementan la educación bilingüe.

De esta se derivan buenos resultados para el alumnado y en consecuencia para las familias (la consecución de una buena competencia comunicativa en el alumnado, el perfil de ciudadano europeo con buenas actitudes hacia la movilidad y la tolerancia,...) pero también una mejora en los niveles motivacionales del profesorado en relación con su labor docente que conlleva a su vez un aumento considerable en las buenas prácticas.

El esfuerzo considerable de estos últimos es quizás el elemento clave del programa como agente materializador del esfuerzo político y administrativo que han supuesto unas políticas lingüísticas que pretenden cambiar, y efectivamente lo está haciendo, la enseñanza de lenguas en nuestra Comunidad.

d) Oportunidades

La oportunidad de acceder, mediante la formación, al conocimiento de los beneficios del bilingüismo, de las ventajas de la lengua francesa, y de la mejora cualitativa de los resultados académicos al hacer un uso adecuado de los recursos a nuestra disposición, es desde el punto de vista de este estudio, es la clave de la mejora de todas las debilidades del programa.

La formación trae un mayor convencimiento de los agentes que implementan el programa sobre el camino y las maneras de recorrerlo más adecuadas y tras eso hay un pequeño paso hacia la correcta divulgación de las consideraciones sobre las secciones bilingües.

En la formación del profesorado está por tanto un uso más eficaz de las energías invertidas en el desarrollo del programa y puesto que existen mecanismos puestos a disposición de ella deberían hacerse uso de ellos.

Conclusión

Las prácticas docentes siempre son mejorables. Las necesidades del alumnado son cada vez más exigentes y deben ser adaptadas a un mundo que además de global cambia constantemente. La actualización y la mejora de los procesos formativos por tanto deben mantener una actitud reflexiva sobre lo que se está ofertando y las exigencias del futuro ciudadano europeo.

En el marco de esta reflexión se encuentra esta tesis que pretende aportar datos y consideraciones de una realidad cambiante para que los agentes de ese

cambio, profesorado eminentemente pero también administración y familias, evolucionen en el sentido más beneficioso y eficaz posibles.

Formación para el profesorado, divulgación de conceptos clave para toda la comunidad educativa y facilitación del trabajo por parte de la administración se concluyen como determinantes en la mejora de la educación bilingüe en Andalucía.

10. CONCLUSIONES

Introducción

Tal y como se planteó en las primeras líneas de esta tesis, parece ser que la educación bilingüe es la única forma de educar a los niños del siglo XXI debido al mundo global en el que se encuentra inmersa nuestra sociedad y para la que el desarrollo científico y tecnológico que la caracterizan constituye un potente motor de cambio.

En medio de esos considerables cambios estructurales se encuentra la educación que a través de los agentes implicados en el objetivo de educar debe hacer un ejercicio de toma de conciencia de las necesidades para actuar de forma coherente y proponer los conocimientos y los modelos culturales y conductuales que se quieren ofrecer a las futuras generaciones.

Con ese cometido, la educación debe contribuir a satisfacer la necesidad de una mejor competencia para vivir en esta época y ello pasa irremediablemente por una mejor comunicación entre los ciudadanos del mundo. La educación actual debe por tanto ofrecer la posibilidad de desarrollar esa capacidad de comunicación, la fluidez y la precisión de transmisión de la información y la cultura. Al servicio de estas exigencias hay un entramado formado por las políticas lingüísticas y educativas, la investigación en educación y en adquisición de segundas lenguas entre otros muchos campos, las nuevas metodologías así como unas comunidades educativas preocupadas y dispuestas a promover la sinergia en torno a la educación en pos de un mayor beneficio a favor de los futuros ciudadanos de esta sociedad.

Europa es consciente de esta realidad y también de la dirección en que desea conducir los esfuerzos por adaptarse a este mundo global. Concedora de las demandas que este supone así como de la amenaza que representa para la riqueza lingüística y cultural la imparable uniformización que se le asocia, Europa incluye en la visión del ciudadano europeo a formar, la habilidad comunicativa en dos lenguas comunitarias además de la materna. Pero con ello va más allá del fomento de las destrezas lingüísticas en lengua extranjera. La opción europea es un verdadero tributo a la diversidad cultural de la que las lenguas son ejemplos significativos pero no únicos. La Unión Europea mantiene una postura clara en contra de la pobreza de una cultura global. Considerada como una pérdida injustificable de la riqueza de todos los pueblos que conforman la Europa de nuestros días, el Consejo de Europa y cada uno de los estados de la Unión mantienen una postura de fomento de la pluralidad lingüística y cultural y por ende de protección del patrimonio. Muchos son los ejemplos de esta voluntad que se ven reflejados en las políticas lingüísticas europeas de las últimas décadas. El MCERL, el año de las lenguas, las numerosas resoluciones a favor de las

lenguas minoritarias, el fomento de la movilidad,... dan buena cuenta del espíritu integrador que respira Europa.

Los gobiernos de cada país y en el caso español la autonomías con competencias en educación han tenido que concretar sobre el terreno las medidas para convertir la ideología europea en realidad. Así lo hizo la Comunidad autónoma andaluza con las Estrategias y propuestas para la segunda modernización de Andalucía en 2003 que no solo situaban uno de sus pilares básicos en la educación sino que concretaban mucho más apostando estratégicamente por la cultura y el bilingüismo como elementos de éxito en el contexto de la sociedad del conocimiento en el que nos encontramos.

De esta forma, guiadas por las directrices europeas y por el espíritu de apertura al mundo, España y en concreto Andalucía tienen la oportunidad y el reto de superar los acostumbrados bajos rendimientos en aprendizaje de lenguas extranjeras.

En este entorno se enmarcan las secciones bilingües andaluzas que inspiran esta tesis y que pretende constatar el grado de innovación que desde 1998 con el protocolo firmado entre la Junta de Andalucía y la Embajada Francesa se desarrolla en ciertos centros públicos de manera experimental, una nueva forma de enseñanza de la lengua extranjera en esta Comunidad. La innovación para la educación primaria y secundaria de las denominadas "Secciones bilingües" iba más allá de impartir dos materias del currículum en francés. Otras implicaciones tendría el recién nacido "Programa bilingüe" sobre la comunidad educativa como efectivamente así se manifestó con la generalización de la enseñanza bilingüe con el Plan de Fomento del Plurilingüismo de 2005.

Como ya se ha explicado ampliamente, en 1999 llega la implantación del programa a Cádiz de manera que a finales del curso 2008/09 algunos de los alumnos/as que comenzaron en aquel entonces finalizaron el recorrido formativo en esta sección junto con aquellos otros compañeros que se habían querido incorporar en distintos momentos del recorrido.

Así, tras diez años de puesta en marcha la reflexión obligada sobre la práctica docente y los resultados obtenidos, y sobre todo la curiosidad por saber si el trabajo diario y concreto contribuye en la dirección marcada por Europa a formar al ciudadano europeo capaz de manejarse en el siglo XXI, se encuentran en la base de este estudio del que ahora pasamos a resumir las conclusiones.

Esta investigación ha pretendido aprovechar la circunstancia que presidía el final de aquella primera década de secciones bilingües a través de la opinión del alumnado que ha crecido en ellas sobre una serie de aspectos relacionados con su formación justo antes de su salida al mundo universitario. Las primeras generaciones de alumnos bilingües y su punto de vista sobre el recorrido es el tema central de esta

tesis. Conocer las realidades de los centros bilingües más antiguos de nuestra Comunidad a través de la visión de los docentes también se ha considerado clave para arrojar luz sobre lo que se está haciendo y los resultados que se están obteniendo.

Así el interés ha sido estudiar la opinión del alumnado que termina 2º de bachillerato en una sección bilingüe después de haber tenido la oportunidad de recibir una enseñanza bilingüe durante diez años. Los únicos centros que hasta el momento han formado a alumnos con tales características son las secciones bilingües español-francés que comenzaron en la fase experimental. Son los alumnos de las cuatro primeras generaciones bilingües y los nueve centros andaluces con semejante perfil, los protagonistas de este estudio.

Además de por la oportunidad de realizar una recogida de información que personalmente he considerado interesante, hay otras cuestiones que justifican la motivación hacia este tema de estudio. Desde la implantación del plan experimental de secciones bilingües, Andalucía se ha convertido en una región donde se pilotaba, y más tarde se consolidaba, un programa en el que se promueven algunas de las más actuales teorías de aprendizaje de lenguas extranjeras. La metodología AICLE es la apuesta del modelo de enseñanza adoptado en Andalucía. La mera presencia de ella en las aulas bilingües hace apetecible el estudio de su influencia en el alumnado. La integración de contenidos, el uso de las TIC, el enfoque comunicativo, la participación en proyectos europeos,... se suman a las prácticas educativas que gozan del apoyo institucional y que atraen la mirada de esta investigación.

Pero esta reflexión sobre las secciones bilingües andaluzas español-francés se contextualiza además dentro de un modesto movimiento que persigue indagar en la práctica del *bilingüismo* andaluz y español. Además de algunas tesis doctorales, existen dos trabajos que evalúan las secciones bilingües que han sido importantes referencias en este estudio (salvando las distancias de los medios a nuestro alcance y del tamaño de la recogida de datos). La evaluación de las secciones bilingües que realizaron Lorenzo, Casal y Moore (2010) para la Junta de Andalucía en 2009 es un valioso referente por el interés comparativo que puedan tener las conclusiones de este estudio con él. Por otro lado, el reciente informe de evaluación de 2011 del *British Council* referente a las secciones bilingües español-inglés en España.

Sumando la información obtenida de las cinco dimensiones, emerge una imagen claramente positiva de la implementación del programa, que lleva a concluir que el alumnado se está beneficiando considerablemente de la educación bilingüe que recibe deduciéndose que en definitiva la impronta que este sistema bilingüe deja en el alumno también lo es.

Así, tras más de diez años de implantación, la huella de este programa en la generación de alumnos que ha tenido la oportunidad de comenzar su formación

bilingüe en primaria y terminar en secundaria postobligatoria es considerable asociándose a estas secciones el mérito de haber conseguido arrancar un programa sin precedentes en la Comunidad andaluza así como ciertos estándares de calidad que se han expuestos en el análisis previo a modo de fortalezas.

Sin embargo, después de los diez años de andadura de estas secciones bilingües experimentales, es oportuna una reconsideración de los principios fundadores e ideales sobre los que se gestó este programa: el papel de la educación y las lenguas en el modelo de ciudadano europeo y la democratización de la enseñanza bilingüe.

Así, aunque los resultados son adecuados y prometedores en lo que al perfil competencial del estudiante se refiere, el sistema es mejorable como oferta que incluya a alumnado más diverso. Parece que en algunos aspectos metodológicos no ha habido un desarrollo óptimo y desde este estudio se cree que para afrontar las debilidades detectadas hay que partir de un reaprendizaje y una formación específica que asegure la correcta comprensión de las sugerencias que hace el plan.

La naturaleza del elitismo de estas secciones recae sobre aspectos metodológicos y de optimización de los recursos y estos a su vez en un déficit de formación específica del profesorado. Sin embargo, sin un conocimiento claro de las carencias y de lo que una adecuada formación puede aportar, el profesorado no consigue gestionar adecuadamente el ingente número de horas de dedicación y esfuerzo invertido. Por otro lado, el ritmo de trabajo al que gran parte del profesorado implicado está sometido es difícil de mantener a través de los años por lo que es urgente un mejor dispositivo de incentivos y un mejor asesoramiento en las prácticas docentes que parta de una evaluación del centro y sus recursos de forma periódica.

Como coordinadora desde aquel entonces hasta ahora he sido testigo de todas las fases por la que los centros bilingües han ido pasando. Como agente totalmente comprometido con la implantación del programa, y tras más de diez años de andadura, me han surgido una serie de cuestiones a las que me gustaría dar respuesta con esta investigación.

Esta investigación ambiciona mostrar una perspectiva amplia sobre la impronta que un sistema bilingüe deja en el alumno, es decir, la huella de este programa en una generación de alumnos que ha tenido la oportunidad de comenzar su formación bilingüe en primaria y terminar en secundaria postobligatoria.

Este trabajo además pretende centrar su atención en describir algunos aspectos del programa bilingüe español-francés andaluz para así comprender mejor la realidad en la que desarrollamos nuestro trabajo y a partir de la misma reflexionar, tomar decisiones y mejorar la calidad de la enseñanza en estos centros.

Tras más de diez años de implantación de las secciones bilingües español-francés surgen dudas sobre nuestra práctica docente y la influencia que ésta tiene sobre múltiples aspectos. Se ha querido poner el acento sobre el final del recorrido bilingüe, es decir, se ha querido centrar la atención en la opinión del alumnado de 2º de bachillerato como representante del producto final de estas secciones, sin olvidar otros agentes implicados como el profesorado, los equipos directivos y las familias.

El objetivo general de este estudio ha sido pues *conocer la incidencia del programa bilingüe español francés en el sistema educativo tras más de diez años de vida.*

Al igual que en 1998 las secciones español-francés comenzaron la andadura de la educación bilingüe en Andalucía y abrieron camino hacia nuevos planteamientos no solo en el aprendizaje de lenguas extranjeras sino en la formación del ciudadano europeo del futuro, ahora y con este estudio se pretende hacer una valoración de los resultados obtenidos.

10.1. Resumen de las conclusiones

Al igual que la recogida de información se ha organizado en cinco dimensiones, las conclusiones se presentan en el mismo formato.

En general estas dimensiones aparecen plasmadas en el anterior estudio de Lorenzo, Casal y Moore para la junta de Andalucía de ahí que este también las recoja: el ISC, el uso de la lengua, la metodología, las competencias y la valoración del programa.

Comenzando por la primera referida al ISC hay que concluir que como demuestra la literatura el índice socioeconómico y cultural es determinante entre el alumnado en general y por lo tanto también en el que tiene o no éxito en una sección bilingüe. Puesto que dentro del perfil bilingüe existe un alto porcentaje de abandono del programa especialmente al terminar la secundaria obligatoria, la reflexión debe centrarse en los aspectos metodológicos que puedan ejercer algún cambio sobre esta realidad (especialmente sobre los alumnos con dificultades del aprendizaje) para así compensar la imagen de *elitismo* que recae sobre el programa.

La segunda dimensión en la que organiza los datos este estudio es el uso de la L2 en las secciones bilingües estudiadas. Conocer si este es apropiado en todos los agentes (profesorado de L2, ANL y asistentes lingüísticos) era uno de los objetivos. Analizada la información recogida, se concluye que el alumnado, a pesar de contar con buenos niveles de competencia comunicativa en general, no suele hacer un uso abundante de la L2 en clase por lo que de nuevo deberían considerarse medidas

metodológicas que puedan paliar el filtro afectivo por un lado y aumentar el número de situaciones reales de uso para su mejora.

En lo que se refiere a los aspectos metodológicos, las buenas prácticas existentes tienen una base intuitiva que pueden mejorar su efectividad además de el rendimiento del sobreesfuerzo del profesorado mediante una formación más afinada sobre aspectos claves presentes en el Plan de Fomento, a saber, el modelo AICLE, la integración curricular de lenguas y contenidos, las nuevas tecnologías y el aprendizaje cooperativo entre otros.

En cuanto a la cuarta dimensión, las competencias a final de segundo de bachillerato se establecen entre un B1 y un B2 para todo el alumnado. Las actitudes con respecto a otras culturas y lenguas son aún mejorables presumiblemente porque no existe un trabajo sistemático al respecto debido a la priorización del desarrollo de destrezas lingüísticas.

En relación a las competencias del profesorado, en general estos suelen compensar las deficiencias con el lector. Aunque acusan una mayor carencia metodológica, suelen poner mayor esfuerzo en la mejora de sus competencias lingüísticas.

Por último, en un intento de tratar conjuntamente la información anterior y los datos referentes a la valoración del programa que constituiría la última dimensión, se detectan a modo de DAFO algunas deficiencias metodológicas que derivan en unos resultados buenos para el alumnado sin dificultades del aprendizaje asociándose al programa facetas *elitistas* que podrían considerarse como las propias debilidades de este.

Debido a la persistencia de la falta de formación en el profesorado se prevé que alumnos con dificultades del aprendizaje sigan sin beneficiarse de las ventajas del bilingüismo constituyendo este aspecto posiblemente su mayor amenaza.

Sin embargo, la energía y buena disposición de la comunidad educativa y muy especialmente del profesorado hacia un programa que motiva y obtiene buenos resultados mantiene altos estándares de satisfacción siendo esta su mayor fortaleza.

El apoyo institucional, los recursos puestos a disposición de las secciones bilingües y los agentes que la implementan deben incluirse también entre las fortalezas.

Por último, existen multitud de recursos y por tanto de oportunidades a disposición de los centros para la mejora en la implementación de las secciones bilingües (políticas lingüísticas, materiales AICLE especialmente diseñados para Andalucía, centros de formación de profesores, apoyo de las familias y profesorado

enérgico) que solo necesitan de la correcta reflexión, divulgación y toma de conciencia ya que la voluntad de mejora es patente.

El resumen de las conclusiones se aborda desde las cinco dimensiones estudiadas y se presentan esquematizadas en el siguiente cuadro.

Tabla 80. Conclusiones

DIMENSIONES	Sub-dimensiones	CONCLUSIONES
ISC y otros aspectos del Perfil del alumno		El ISC es determinante entre el alumnado que tiene éxito en una sección bilingüe sin embargo, puesto que dentro de este perfil existe un alto porcentaje de abandono la reflexión debe centrarse en los aspectos metodológicos que puedan ejercer algún cambio sobre esta realidad (especialmente sobre los alumnos con dificultades del aprendizaje) para así compensar la imagen de <i>elitismo</i> que recae sobre el programa.
Uso de la L2		El uso de la L2 en las secciones bilingües estudiadas es apropiado en todos los agentes (profesorado de L2, ANL y asistentes lingüísticos). El alumnado, a pesar de contar con buenos niveles de competencia comunicativa en general, no suele hacer un uso abundante de la L2 en clase por lo que de nuevo deberían considerarse medidas metodológicas que puedan paliar el filtro afectivo por un lado y aumentar el número de situaciones reales de uso para su mejora.
Metodología		Las buenas prácticas existentes tienen una base intuitiva que pueden mejorar su efectividad además de el rendimiento del sobreesfuerzo del profesorado mediante una formación más afinada sobre aspectos claves presentes en el Plan de Fomento, a saber, el modelo AICLE, la integración curricular de lenguas y contenidos, las nuevas tecnologías y el aprendizaje cooperativo entre otros.
Competencias		<p>Las competencias a final de segundo de bachillerato se establecen entre un B1 y un B2 para todo el alumnado. Las actitudes con respecto a otras culturas y lenguas son aún mejorables presumiblemente porque no existe un trabajo sistemático al respecto debido a la priorización del desarrollo de destrezas lingüísticas.</p> <p>En cuanto a las del profesorado, en general suelen compensar las deficiencias con el lector. Aunque acusan una mayor carencia metodológica, suelen poner mayor esfuerzo en la mejora de sus competencias lingüísticas.</p>
Valoración del programa	Debilidades	Deficiencias metodológicas que derivan en unos resultados buenos para el alumnado sin dificultades del aprendizaje asociándose al programa facetas <i>elitistas</i> .
	Amenazas	La persistencia de la falta de formación impedirá que alumnos con dificultades del aprendizaje también se beneficien de las ventajas del bilingüismo.

	Fortalezas	<p>La energía y buena disposición de la comunidad educativa y muy especialmente del profesorado hacia un programa que motiva y obtiene buenos resultados mantiene altos estándares de satisfacción.</p> <p>El apoyo institucional, los recursos puestos a disposición de las secciones bilingües y los agentes que la implementan deben incluirse también entre las fortalezas.</p>
	Oportunidades	<p>Existen multitud de recursos a disposición de los centros para la mejora en la implementación de las secciones bilingües (políticas lingüísticas, materiales AICLE especialmente diseñados para Andalucía, centros de formación de profesores, apoyo de las familias y profesorado energético) que solo necesitan de la correcta reflexión, divulgación y toma de conciencia ya que la voluntad de mejora es patente.</p>

10.2. Respuesta a las preguntas de investigación

El objetivo general de este estudio era conocer la incidencia del programa bilingüe español francés en el sistema educativo tras más de diez años de vida. Además de esto, el principal estudio sobre las secciones bilingües en Andalucía centró su atención en las etapas obligatorias de primaria y secundaria. Esta tesis sin embargo pone toda la atención en el final de la formación secundaria postobligatoria por lo que pretende aportar al contexto investigador en materia de plurilingüismo información sobre una etapa poco estudiada en este campo.

Así pues, esta tesis intenta recoger el testigo de la investigación que desarrollan Francisco Lorenzo, Sonia Casal y Pat Moore desde la Universidad Pablo de Olavide para la Junta de Andalucía en 2009. Con las limitaciones que se derivan de la diferencia de medios con la que cuenta este estudio, se persigue mantener la orientación de la evaluación de los centros bilingües andaluces primigenia que constituye el primer intento de valoración global del programa bilingüe en Andalucía.

Los objetivos específicos de la tesis están relacionados con los de la investigación primigenia de estos autores de referencia (Lorenzo *et al.*) y que incluyen conocer el perfil del alumnado que termina sus estudios en una sección bilingüe, conocer el uso de la L2 que se hace en el entorno escolar y fuera de él y la actitud hacia las lenguas extranjeras y su cultura pero también indagar en las prácticas metodológicas más extendidas en las secciones bilingües, las competencias generales alcanzadas por el alumnado que termina sus estudios en una sección bilingüe y su grado de satisfacción.

El perfil del profesorado o la detección de las debilidades del programa también se incluyen entre los propósitos de este estudio con la intención de establecer a continuación propuestas que mejoren la implementación del programa bilingüe

El trabajo se ha concentrado en torno a cinco dimensiones cuyas conclusiones pretenden dar respuesta a las preguntas de investigación que reflejaban los objetivos específicos motivadores de esta investigación.

Pregunta nº 1. ¿En qué medida los alumnos que terminan su formación en una sección bilingüe consiguen el perfil de ciudadano europeo deseado por las instancias europeas?

Esta primera pregunta se refería a las competencias y actitudes del alumnado al final de su formación en una sección bilingüe. También al uso de las lenguas extranjeras, especialmente la L2 de la sección.

La respuesta a esta pregunta pasaba por conocer la opinión de alumnos y profesores sobre el alumnado al final del recorrido bilingüe. Las políticas europeas

marcan una tendencia hacia el modelo de ciudadano europeo. Una iniciativa que promueve un perfil que integre las ideas de movilidad, de aceptación de las diferencias como una riqueza, de aprendizaje de idiomas como un instrumento básico en la mejor comunicación entre los pueblos y como un aspecto de cada una de las culturas que forman parte de la Europa de nuestros días. Conocer la medida en que el alumnado que termina su formación en las secciones bilingües español-francés de Andalucía se acerca a estos ideales que sin duda impregnan las políticas lingüísticas en las que se halla inmerso el Plan de Fomento del Plurilingüismo sería el objetivo de esta pregunta.

Como aspecto relevante dentro del perfil del ciudadano europeo, la actitud hacia la diferencia cultural cobra máxima importancia en este estudio que tiene como centro de interés el producto final de las secciones bilingües andaluzas. Efectivamente, el interés por este aspecto queda recogido en algunas de las preguntas anteriores pero esta pregunta y su respuesta pretende dar la relevancia que creemos tiene este tema tratándolo de forma más específica.

Los datos recogidos en relación con las competencias son satisfactorios en cuanto a las competencias y actitudes del alumnado al final de su formación en una sección bilingüe. Las medidas dentro de las que se enmarcan las secciones en el entorno de las políticas lingüísticas que emprendió Europa a mediados del siglo pasado, parecen tener por fin el resultado deseado en Andalucía.

En general, el alumnado puede comunicarse en dos lenguas extranjeras además de la suya propia y este también mantiene de forma general una buena actitud hacia otras lenguas y culturas además de un deseo de movilidad presente y futura.

A pesar de que esto parece ser extensible a un alumnado mayoritario, existen en todos los centros notables excepciones en dos aspectos. Por un lado la competencia en L3 es en general mejorable; por otra los aspectos actitudinales hacia las lenguas y culturas necesitan ser tratados de forma más específica y en opinión de este estudio necesitan un trabajo en profundidad en un sector del alumnado. Esto parece reflejar la existencia de un mayor compromiso hacia el desarrollo de destrezas lingüísticas por parte de los docentes.

Pregunta nº 2. ¿En qué medida y en qué forma se siguen las recomendaciones metodológicas del Plan de Fomento del Plurilingüismo? ¿En qué medida y en qué forma las secciones bilingües pioneras, tras más de diez años de andadura, han podido implementar el Plan de Fomento del Plurilingüismo y conseguir resultados exitosos en la formación del alumnado?

Esta pregunta pretendía conocer las prácticas docentes presentes en las materias implicadas en las secciones bilingües de estudio muy especialmente en las que se corresponden con el enfoque AICLE y las estrategias didácticas más afines como el aprendizaje cooperativo o el uso de las nuevas tecnologías entre otras.

Con esta pregunta se pretendía no solo describir ciertos aspectos sino también conocer el grado de presencia de los mismos en los centros. Si bien es cierto que la normativa los describe mayoritariamente, también lo es que materializarlos puede ser más o menos factible. Así, con ella la intención era descubrir cuál es la realidad que impregna los centros bilingües, que los define y caracteriza y que en definitiva ejerce influencia sobre el alumnado bilingüe. Aspectos organizativos de centro y aspectos metodológicos responderían a este tema de interés mayoritariamente.

Íntimamente relacionada con la pregunta de investigación nº 1, esta pretendía poner el acento en posibles relaciones entre las características de las secciones y los efectos sobre el alumnado; saber si, en opinión del alumnado implicado y de otros agentes, las características de estas secciones y lo que ofrecen repercutía en ellos y en qué sentido. El interés recaía especialmente en conocer el efecto sobre la actitud hacia la lengua y el uso de la misma ya que son aspectos determinantes para conocer la tendencia hacia el perfil de ciudadano/a europeo/a que tienen como ideal las políticas educativas. De la misma manera había un interés por la opinión de aquellos que trabajan en las secciones en la medida en que podían aportar información sobre ciertos puntos de vista del alumnado sobre el tema en cuestión.

Los resultados recogidos a nivel de satisfacción y a nivel de rendimiento en los alumnos son altos y sin duda se pueden asociar al Plan de Fomento convirtiéndolo por extensión en exitoso.

Sin embargo, en los datos aportados por todas las dimensiones, se detectan carencias en la comprensión y conocimiento de elementos muy básicos y centrales en el documento que representa la política lingüística andaluza desde 2005.

De hecho, que se consiga satisfacción general en la comunidad educativa a este respecto, no quiere necesariamente decir que la implementación esté siendo al día de hoy la especificada en el plan. El más claro ejemplo de ello es la falta de comprensión de lo que el currículo integrado de la lenguas y contenidos supone entre el profesorado, la falta de priorización del mismo y en definitiva las oportunidades de resultados más extensos aún de los recopilados que se están perdiendo.

AICLE, por implicar directamente a la metodología en el aula y apelar desde el primer momento a la práctica de la competencia en L2 en el profesorado, atrae toda la atención del docente. A continuación parecen hacerlo las estrategias didácticas que le son más afines al modelo como el aprendizaje cooperativo o el uso de las nuevas tecnologías entre otras. Solo luego, el CIL parece encontrar cabida y esto siempre y cuando haya alguien que guíe la acción. De hecho, en la realidad estudiada, periódicamente algunos coordinadores parecen retomar el tema del CIL sin acabar de integrar su práctica entre las rutinas de todo el equipo bilingüe.

Así, la respuesta a esta pregunta no es tan halagüeña como cabría esperar, remitiendo una vez más a una necesidad formativa que conduzca a la mejor comprensión de elementos clave y con ello a una integración real entre las prácticas docentes bilingües.

Pregunta nº 3. ¿Las secciones bilingües constituyen una opción de formación para el alumnado sin problemas de aprendizaje?

Esta pregunta ponía el acento en las dificultades del aprendizaje con la que se encuentra parte del alumnado y que acaban siendo una de las principales causas de abandono del programa.

La formación en secciones bilingües es opcional para cualquier tipo de alumnado que lo solicite desde la edad de tres años en los colegios de educación infantil y primaria que la oferten y su acceso está condicionado a un baremo que se aplica al acceso en cualquier programa. Puesto que no hay ningún tipo de condicionamiento a la entrada de cualquier niño en el programa más allá de los asociados al proceso de escolarización, en principio la respuesta a esta pregunta sería negativa.

Sin embargo, es cierto que los alumnos con dificultades acaban abandonando la educación bilingüe. También lo es que en general hay pocos refuerzos organizados para apoyar a este tipo de alumnado. Pero lo realmente crucial en este punto es que AICLE es un modelo que beneficia y mejora el rendimiento de alumnos de cualquier nivel y en cualquier materia. Por esta razón, desde este estudio se puede establecer que puesto que existe una alta tasa de abandono es probable que no prevalezca una correcta formación en el modelo AICLE por parte del profesorado y de los equipos directivos de los centros que, probablemente de forma no completamente conciente, permiten que esto ocurra.

Por esta razón, si se mejora la comprensión del concepto AICLE se estará en el camino de desarrollar una mejor implementación que fomente el mantenimiento de alumnos con dificultades en el programa pues son estos los que conseguirían mayores beneficios que en la enseñanza tradicional. Esta sería la forma más acertada de atajar la sombra perenne del elitismo asociado al programa.

Pregunta nº 4. ¿La formación del profesorado está en la base de las mejoras de las secciones bilingües?

Esta cuestión pretendía conocer si el profesor implicado en la sección bilingüe sabe implementar correctamente la metodología que apoya el Plan de Fomento del Plurilingüismo y las consecuencias de esto.

Tal y como avanza Mehisto (2009:19) es la formación de cada uno de los implicados en el proceso educativo y el intercambio de esos saberes lo que conduce a un modelo de enseñanza multilingüe más efectivo y sostenible.

Tal y como se desarrolló en el punto 3.7.8. la formación del profesorado incluye por un lado la L2 y por otro la metodología.

Teniendo en cuenta que los aspectos detectados como principales debilidades del programa son la coordinación y los aspectos metodológicos, la respuesta a esta pregunta sería en principio afirmativa aunque hay que reconocer que el profesorado existe una mayor inversión en su formación lingüística.

El profesorado implicado en la sección bilingüe no siempre consigue implementar correctamente la metodología que apoya al modelo AICLE y al CIL a pesar de que existan buenas prácticas generalizadas de lo que se deduce que una mejor formación contribuiría claramente a recuperar los puntos débiles además de a compensar el sobreesfuerzo continuado que el profesorado viene haciendo desde la incorporación al programa pues su práctica sería más eficaz.

Existen sin duda otro tipo de mejoras que no corresponden al profesorado sino a la administración. Entre ellas caben resaltar las medidas que faciliten la acción coordinada en la que los dos pilares del fomento del plurilingüismo en Andalucía residen (CLIL y AICLE). El profesorado necesita tiempo para hacer una buena implementación y la rentabilidad de este y de la propia energía puede estar estrechamente relacionada de hecho con la mejora en la formación a la que se aludía en primer lugar.

Pregunta nº 5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de alumnado y profesorado sobre la implementación de las secciones bilingües?

Mediante el conocimiento del grado de satisfacción se podría tener acceso desde este estudio a las fortalezas y debilidades del programa para a partir de su detección establecer un plan de mejora.

Siguiendo el esquema de Lorenzo, Casal y Moore (2009:20-23) donde presentan la valoración que se hace del programa a través de un estudio DAFO, este estudio concluye que en general y a modo de conclusión, el grado de satisfacción es alto. Sin embargo hay una cantidad considerable de reflexiones a este respecto que se han desarrollado a lo largo de los capítulos 8 y 9 a modo de análisis DAFO y que están relacionadas precisamente con el alumnado que abandonó la sección en el cambio de etapa y del que esta tesis no recoge testimonios al menos de manera directa.

Este análisis acentúa precisamente las ventajas que AICLE tendría para cualquier alumno pero en especial para el alumnado menos exitoso. Se debe entender

que el número de abandonos es una muestra de cierta insatisfacción con el programa y que a este respecto las mejoras metodológicas estarían en la base del cambio de esta tendencia.

Por otro lado, en cuanto a la satisfacción del profesorado, es evidente que prefieren atender a un alumnado motivado aunque implique más trabajo; sin embargo tampoco parece razonable mantener el sobreesfuerzo al que están sometidos sin al menos intentar mejorar las condiciones de trabajo considerando la disposición de nuevos espacios de tiempo y coordinación que deben partir de instancias administrativas y de la propia gestión del centro.

Teniendo en cuenta las acciones que desde que el nacimiento del Plan de Fomento se han sucedido por parte de la administración (agrupamiento flexible, creación de materiales AICLE, secuencias didácticas CIL, proyecto lingüístico de centro, guía informativa para centros bilingües,...) y la pertinencia de las medidas tomadas, en principio no hay razón para pensar que nuevas mejoras no vayan a ser posibles mucho más cuando la capacidad de trabajo y energía que han demostrado los docentes es sobrada.

10.3. Limitaciones de la investigación

Siguiendo a De la Orden (1985) la investigación educativa conlleva generalmente bastantes limitaciones pues la peculiaridad de los fenómenos que estudia, habitualmente más complejos y cualitativos, y la diversidad de métodos de los que se sirve dificultan su estudio.

El carácter cualitativo y complejo de la realidad educativa plantea problemas difíciles de resolver. Su estudio y conocimiento resulta más difícil que el de la realidad físico-natural pues la realidad educativa implica creencias, valores o significados que no son directamente observables ni susceptibles de experimentación sin que por ello se tenga que renunciar a su estudio.

En cuanto a los métodos utilizados al no disponer de instrumentos precisos, no se puede alcanzar la máxima exactitud y precisión que en las ciencias naturales además de que el carácter irrepetible de muchos fenómenos educativos dificulta su replicación pues en los fenómenos educativos interactúan multiplicidad de variables de manera que su control resulta difícil. Esto puede incluir en un mismo estudio un mayor número de perspectivas y métodos difíciles de conciliar que le confieren un carácter pluriparadigmático y multiforme.

La variabilidad de los fenómenos educativos en el tiempo y el espacio dificulta el establecimiento de regularidades y generalizaciones, que es una de las funciones de la ciencia. Además como el investigador forma parte del fenómeno social que investiga

y como persona que participa en él con sus valores, ideas y creencias, hace que no pueda ser totalmente independiente y neutral respecto a los fenómenos estudiados, lo que no supone renunciar en la medida de lo posible a la objetividad.

Así los límites de orden ambiental se refieren a las situaciones (condiciones del ambiente, características de los sujetos,...) que sin duda pueden afectar a los resultados de esta investigación.

En investigación educativa en general, son múltiples las variables que intervienen y que difieren de unos contextos a otros lo que hace que los resultados sean aplicables al contexto estudiado y hace difícil su generalización a otros contextos.

Las condiciones ambientales en educación influyen en el proceso de generalización, poniendo límites al alcance de los resultados de investigación, de ahí que en el caso de extrapolar los datos a ambientes afines se deba proceder con cautela.

Los límites también pueden ser de orden teórico. El mundo psíquico o interior de los sujetos (significados, motivaciones,...) se presentan difícil de medir y observar, debido a que no es observable directamente y hay que penetrar en él a través de sus manifestaciones.

Los instrumentos y técnicas de recogida de datos disponibles en educación no alcanzan un grado de precisión y exactitud máximo lo que hace más difícil el conocimiento de la realidad educativa.

En cuanto a los límites de orden moral estos se refieren a los aspectos con clara repercusión en las personas, cuyas consecuencias sean perjudiciales (personalidad, desarrollo físico, emocional, intimidad,...).

La naturaleza de la realidad educativa hace difícil su conocimiento. El problema que se plantea es si la investigación educativa a de abarcar sólo la realidad observable y cuantificable o si ha de penetrar también en la no observable (significados, intenciones,...).

La fiabilidad de las ciencias positivas no es suficiente ni se extiende a toda la realidad. Ante el dilema de optar por el rigor y precisión neopositivista o por el riesgo de subjetividad e imprecisión que conlleva penetrar en el mundo interior de los sujetos, algunos autores se inclinan por la segunda opción.

Retomando el objetivo general de esta investigación, en general este estudio ha conseguido recoger algunos de los efectos de la implementación del programa bilingüe como por ejemplo los niveles de competencia del alumnado que termina su formación en una sección bilingüe y una cantidad de opiniones considerables sobre las cinco dimensiones de estudio. Sin embargo como investigación educativa que es participa de todas las limitaciones presentadas. Siendo la base de esta la entrevista y encuesta de alumnos y profesores el conocimiento de la realidad efectivamente tiene sus

limitaciones. Los encuestados pueden tener dilemas morales que influyan en su respuesta, la propia respuesta es de hecho difícil de medir, los instrumentos de recogida no son exactos y por supuesto la realidad valorada es cambiante donde las haya.

La manera de compensar estas limitaciones ha sido prolongando la recogida durante cuatro promociones de alumnos y contrastando sus opiniones con la de profesores, coordinadores y equipos directivos utilizando diversos instrumentos de recogida.

Por otro lado, los medios dispuestos para esta investigación eran muy limitados pues no se disponía de un presupuesto ni de un dispositivo para implementarla.

A pesar de ello, puesto que gran parte de las reflexiones de alumnos y profesores se mantienen en el tiempo y en los diferentes escenarios en que se desarrolla la educación bilingüe en secciones español-francés, pueden considerarse gran utilidad para la reflexión y la mejora educativa.

10.4. Implicaciones del estudio

Las implicaciones de un estudio como este podrían ser en principio de dos tipos: las que se hacen al campo de la teoría de la que participa y las aplicaciones prácticas a una realidad cercana.

Las que se hacen desde esta investigación a la teoría son modestas pues en general este estudio constata las principales aportaciones de la literatura relacionada con el modelo AICLE y la educación bilingüe en general. En todo caso, se puede considerar que establece un primer marco descriptivo sobre el alumnado que termina su formación bilingüe en 2º de bachillerato en Andalucía que pueda servir de punto de partida para posteriores investigaciones.

Las aportaciones sin embargo al propio contexto inmediato estudiado pueden ser más relevantes. La detección de lo que se han etiquetado como debilidades en la implementación del modelo AICLE y en general de la enseñanza bilingüe en la secciones pioneras experimentales suponen una aportación considerable a la reflexión y a la mejora. Las amenazas, fortalezas y oportunidades contribuyen a una toma de conciencia sobre las realidades de los propios centros constituyéndose en un importante motor de cambio. Conocer en qué punto y en qué momento se encuentran los diferentes elementos que forman parte de una sección bilingüe es de gran utilidad y pertinencia.

De hecho, a partir de esta investigación los centros colaboradores han mostrado un considerable interés por los resultados pues desean un *feedback* actualizado sobre las opiniones de alumnos y profesores.

Así, establecer mecanismos dentro del marco de la mejora de la calidad educativa por los que cada centro recogiera información anual sobre los agentes implicados de forma sistemática sería muy adecuado puesto que así se demuestra con este estudio.

La detección de necesidades formativas debería también servir de guía para las propuestas de los centros de profesores así como los numerosos testimonios del ingente esfuerzo realizado para la implementación del programa por el profesorado deberían sensibilizar a la administración sobre el servicio de calidad que se ofrece y la dificultad para los docentes para mantener su implicación sin el apoyo adecuado.

En general el profesorado pasa muchos años desorientado tras su incorporación a la sección bilingüe. Hay cierto consenso en la falta de formación inicial muy especialmente en lo que a metodología se refiere. La falta de sistematicidad en estos comienzos enfrenta al profesorado con una situación de estrés que superan a base de un voluntarismo que desemboca precisamente en lo que luego se detecta como unas malas prácticas AICLE. Es por tanto crucial que la administración asuma que en los aspectos metodológicos se debe cuidar y acompañar los primeros pasos del profesorado que se suma al equipo bilingüe. Las jornadas o los esporádicos cursos de los centros de profesores se antojan muy insuficientes pues no todos acceden a ellos y no todos aportan la misma información. Así, la Junta de Andalucía debería considerar la posibilidad de diseñar una formación común para todos los que formamos parte del plurilingüismo que incluya prioritariamente la metodología que casa mejor con el modelo AICLE por el que se opta y la explotación de los recursos de los que se dispone de una manera más eficaz especialmente el aprendizaje cooperativo, la divulgación de técnicas para aprender a aprender, las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de idiomas y los asistentes lingüísticos. Y más allá, además de formaciones de base puntuales la clave estaría en constituir equipos de seguimiento del trabajo que se está desarrollando, equipos que por otro lado sirvan de consultores a los que el profesorado pueda recurrir y resolver dudas. Este paso parece clave en un proceso donde la reflexión sin formación parece claramente poco eficaz.

Por último, las conclusiones de este estudio también pudieran tener implicaciones para las políticas educativas. En concreto podría tenerse en cuenta para la estructura del programa, para el presupuesto destinado, para la organización de los centros pero muy especialmente para los programas de formación del profesorado bilingüe, para la selección de profesorado, para la selección del alumnado y para los padres conozcan realmente cuál es la enseñanza que se le ofrece a sus hijos por mencionar algunas más.

Sin embargo la información que aquí se presenta es clave de una forma más inminente para iniciar un importante cambio de actitud y de creencias en el mundo educativo del que surgieron las primeras preguntas. Es importante divulgar que las secciones bilingües no son una forma explícita de promover un supuesto elitismo desde la administración educativa. Una mala comprensión de este formato de bilingüismo educativo puede contribuir a una inmerecida mala imagen de estas. Por esta razón, es crucial para mejorar la salud de la educación bilingüe andaluza difundir la realidad que desvela este estudio y que no es otra que existen otras facetas y otras características del programa que pueden estar imprimiendo ese carácter contrario a la ideología que subyace en él.

Comprender que gran parte del abandono del programa se produce por otras razones y no por una supuesta tendencia segregadora es quizás la mayor contribución de este trabajo a esas creencias que rodean al plurilingüismo en Andalucía. El abandono del programa está relacionado con el bajo ISC pero también con aspectos estratégicos relacionados con estudios futuros y con las dificultades del aprendizaje sin olvidar que en la educación bilingüe también cabe esperar que al igual que en los programas monolingües existan los mismos porcentajes de éxito, fracaso, abandonos, problemas y dificultades del aprendizaje puesto que la única gran diferencia es el uso de dos lenguas en la instrucción (Baetens Beardsmore, 2009:137).

El abandono del programa también está relacionado con los factores que afectan al aprendizaje de una lengua extranjera entre los que destacan las diferencias individuales y los aspectos metodológicos (Lightbown y Spada, 2006) en los cuales este estudio considera que está la clave no solo como posible parte de la causa del pretendido elitismo sino también y muy especialmente como gran parte de la solución de la cuestión.

A este respecto este estudio intenta poner el acento en la importancia de una formación adecuada del profesorado en la metodología más apropiada para la implementación AICLE y que en cierto modo difiere de una práctica mayoritaria que reproduce prácticamente todo el profesorado entrevistado y que pone de manifiesto un mayor interés y esfuerzo por la actualización lingüística.

Aprender y compartir, colaborar entre todos los implicados y divulgar está sin duda en la base de la mejora que todos queremos para que este programa siga adaptándose a las nuevas generaciones de la manera más eficaz posible.

Pero más allá de estas implicaciones hay que concluir que existen suficientes datos en este estudio para establecer que existen problemas en las secciones y en la manera de gestionarse que deben pasar a formar parte ya de la información que genera discusión y reflexión en los centros y en la administración.

Hasta ahora buena parte de las experiencias personales pasaban a generalizarse y a menudo la interpretación errónea de ciertos datos ha dado lugar a creencias dentro del mundo del plurilingüismo que no necesariamente se corresponde con la verdad.

Este estudio demuestra que en muchas ocasiones es el profesorado el que interpreta erróneamente esas realidades y las asocia a un elitismo cuando en realidad las secciones, como ya se ha avanzado, son una opción más dentro de la oferta educativa andaluza a la que puede optar cualquier alumno que se sienta motivado hacia una formación bilingüe. Hay que aceptar que como tal, en ella también se encuentran dificultades para el alumnado y el profesorado.

Por otro lado, y en relación a este último, se ha constatado a partir del estudio que solo una mejor formación podría compensar por ejemplo aspectos como la mala explotación del recurso de los asistentes de lenguas que no siempre cuentan con una tarea bien definida dentro de la disciplina que apoyan y que es fruto de la falta de convencimiento de la utilidad de su presencia en las aulas; o también la falta de aceptación de que son necesarias modificaciones metodológicas para implementar el modelo AICLE de forma más eficaz y entre las cuales deberían considerarse elementos más visuales que apoyen la comprensión tanto oral como escrita y contribuyan a la superación de gran parte de las dificultades con las que llega a encontrarse un porcentaje significativo de alumnado. Puesto que la mayor parte de la energía formativa del profesorado se dedica a la mejora de la competencia lingüística, queda en evidencia la falta de importancia que se le otorga a la metodológica pues además es mayoritaria la opinión de los que reconocen no hacer modificaciones en sus rutinas docentes lo cual se presume como un problema grave y de base sin la superación del cual parece imposible una verdadera mejora tanto de los resultados como de las buenas prácticas en la educación bilingüe. Así, la energía de la cual hacen gala la practica totalidad de los profesores implicados y que constituye una de las principales riquezas con las que cuenta esta iniciativa plurilingüe llega a deslucir los resultados porque no se evidencia una evolución sino un manifiesto desgaste debido sin duda a la falta de un proceso constructivo en el que se reflexione, se aprenda y se comparta para resolver en un cambio de la realidad en la que nos encontramos inmersos.

Hasta que no nos enfrentemos a abordar los desencuentros con el resto de profesores del claustro o de componentes de la comunidad educativa, y busquemos respuestas para las preguntas que acechan al plurilingüismo en Andalucía se puede considerar que estamos evitando el crecimiento, la evolución y la mejora en definitiva de la enseñanza bilingüe en esta comunidad y a la que esta tesis pretende contribuir de manera decisiva. La sombra del elitismo, de la selección del mejor alumnado para las secciones crispa el ambiente en un centro. Para ello es clave el establecimiento de mecanismos de diálogo entre todos los implicados donde se expongan los temores y

los desacuerdos para a partir de ahí ir aportando información que lleve a una reflexión y a una crítica constructiva de la que participen todos. Solo haciendo un esfuerzo por deconstruir ciertas creencias se podrán superar estas dificultades con la que la práctica totalidad de los centros cuentan. Mientras no se establezcan las dinámicas que den cabida a un diálogo y se respeten los espacios dedicados para ello el progreso en la buena dirección seguirá contando con lastres que diluyan los grandes esfuerzos que a nivel individual se hacen. Estos espacios que otros países como Estonia tienen bien definidos no son aún reconocidos ampliamente por el gobierno andaluz. Sin ellos cualquier esfuerzo formativo que haga el profesorado deslucirá irremediabilmente pues el entorno en el que estas secciones se encuentran puede resultar ciertamente hostil en ciertos momentos y anquilosado en otros.

La implicación irregular que tienen los equipos directivos para con las secciones bilingües es un ejemplo más de las causas que pueden frenar esa correcta evolución que deberíamos tener en mente. Ellos también acusan una falta de formación en materia de plurilingüismo que evidentemente repercute en la gestión de este programa en los centros. En muchas ocasiones esta es la clave de una implementación repleta de dificultades que son un mero reflejo de una mala divulgación de lo que se debe esperar o no de este programa y por supuesto de la implicación de las familias o del claustro en su totalidad con la diversidad de perfiles de profesorado que este recoge. Así, cuando un equipo directivo comprende bien las implicaciones de una sección puede priorizar ciertas adaptaciones necesarias en los horarios de alumnos y profesores. Es cierto que en general estos intentan respetar la normativa de reducción horaria pero también lo es que no siempre es así, mucho más cuando este hecho es realmente insuficiente para fomentar la participación del profesorado en el programa. Existe una necesidad de facilitar al profesorado esta implicación en un programa que exige tanta dedicación por parte de los profesores. Entre ellos es importante establecer un tiempo y un espacio para trabajar coordinadamente que es de hecho la gran demanda de los docentes que sufren un considerable desgaste cuando la preparación de materiales adaptados les implica demasiado tiempo de su tiempo libre. Así, los equipos directivos pueden y deben cuidar más al profesorado que invierte su energía en este programa facilitándoles espacios comunes de discusión, reflexión, coordinación y creación pues al fin y al cabo están haciendo un esfuerzo extra considerable en relación al resto del claustro.

De la misma manera, una mejor comprensión de las implicaciones del plurilingüismo en un centro parece urgente pues es también urgente una toma real de conciencia de lo que puede o no aportar este programa a la comunidad educativa. Es a partir de esta que la divulgación a las familias se puede hacer de manera más realista y estas pueden hacer la elección de esta opción educativa de una manera más adecuada.

A pesar de constatar ciertos puntos débiles en el desarrollo de la educación bilingüe en Andalucía, es pertinente también reconocer que existen importantes implicaciones positivas según este estudio avaladas recientemente por el ministerio de Educación (Junio de 2012, en prensa) que reconoce una mejoría en el nivel de competencia lingüística en la enseñanza del francés en nuestro país. Así, a pesar de los déficits este modelo de bilingüismo está formando a alumnado con el perfil de ciudadano europeo deseado. El alumnado que termina 2º de bachillerato en una sección bilingüe es capaz de comunicarse en otras lenguas extranjeras y tiene una actitud abierta a la movilidad y de respeto a la diferencia. Los resultados son por tanto muy satisfactorios como indican la práctica totalidad de los entrevistados.

10.5. Investigaciones futuras

Partiendo de que esta podría considerarse una investigación descriptiva básica sobre ciertos aspectos relacionados con las secciones que pretende establecer una primera aproximación al campo de los resultados que se obtienen tras la finalización de estudios en ella y las prácticas más extendidas, las líneas futuras de investigación se presumen amplias.

Con la realización de este trabajo se han facilitado además, otras posibles líneas de investigación que amplíen, mejoren y profundicen en los planteamientos presentados en esta tesis. En un primer momento, las investigaciones futuras podrían indagar en cada una de las dimensiones que aquí solo se han tratado de forma general. Estudiar más a fondo el uso de la lengua en las secciones y fuera de ellas, las competencias más y menos desarrolladas y la metodología más o menos exitosa, todo dentro de un marco valorativo y comparativo que permita la reflexión y la mejora parecen muy pertinentes.

Any changes to the Education System should be based on a detailed study of the variables that determine the effectiveness of the teaching methods that are being suggested (Pavón, 2010:31).

Por otro lado, se pueden seguir perfilando los objetivos (generales y específicos). Dichos objetivos pueden aplicarse no sólo a las secciones bilingües español francés sino también a las de otros idiomas para ahondar en las cinco dimensiones, incluso detallándolas en subcomponentes, y redistribuirlos por objetivos y contenidos en los distintos escenarios.

Habría que seguir recogiendo este tipo de datos anualmente porque de esta forma los centros tendrían un completo *feedback* sobre su actuación y la reflexión sería muy adecuada porque facilitaría el cambio en forma de mejora educativa.

Además de implicar a diferentes idiomas, el estudio de las dimensiones en las diferentes etapas educativas podría establecer la evolución de la presencia de

determinados elementos para contribuir a la toma de conciencia sobre determinados aspectos. En primaria y secundaria obligatoria podrían encontrarse diferencias interesantes que motivaran de nuevo a la reflexión quizás estableciendo relaciones útiles con aspectos motivacionales y actitudinales.

A este respecto, y a tenor de los resultados obtenidos en la presente investigación, un estudio más profundo de las actitudes entre el alumnado podría ser muy interesante ya que puesto que se detecta un trabajo un poco deficiente de estas dentro de las rutinas de clase, podría establecerse por ejemplo una comparativa en la que se incluyera un trabajo más explícito e intenso de aspectos culturales en un grupo de estudio dado y se estableciera un grupo de control en el que se mantuviera el actual tratamiento. De esta investigación podrían derivarse conclusiones relacionadas tanto con la pertinencia del cambio hacia un trabajo más explícito de las actitudes hacia lenguas y culturas como los beneficios obtenidos en relación con el esfuerzo de cambio realizado en la práctica docente.

Por otro lado, establecido un primer estudio DAFO en esta tesis, se podrían investigar más a fondo las debilidades detectadas. Una mejor definición de lo mejorable facilitará el cambio pues el marco teórico que acompaña una investigación pone en sí las bases de la mejora indicando la dirección en que este debe hacerse.

También podrían establecerse los perfiles de alumnado que terminan su formación bilingüe en otros países comparando los elementos comunes y diferenciadores en un ejercicio de exportación de mejores prácticas a otros contextos. Y en general todos los estudios propuestos podrían aplicarse a etapas educativas diferentes o países donde se implementen parecidas o distintas versiones AICLE aunque también diferentes escenarios donde se estudien las mismas dimensiones hasta ahora presentadas.

El tema de las familias en la educación bilingües se ha reflejado muy indirectamente. Sin duda este podría ser otra posibilidad de investigación. Las familias tienen un papel crucial en la educación. Precisar las consecuencias de cierto tipo de apoyos y roles, estudiar los beneficios de una mejor comprensión de los fenómenos asociados con el bilingüismo en general y con el modelo AICLE en particular entre otros puntos, podría ser muy interesante.

Otro aspecto que ofrece una cantidad inagotable de inspiración para la investigación es la profundización en las prácticas metodológicas sean buenas o no, más o menos eficientes e incluso más o menos extendidas.

La utilización de otros instrumentos de recogida de información también podría enriquecer la investigación en torno a las secciones bilingües. El estudio de caso, por ejemplo, podría aportar profundidad en relación con los elementos que interactúan en la educación bilingüe. La entrevista etnográfica podría igualmente descubrir nuevos

valores que contribuyan a conocer los factores de influencia en contacto con ciertos contextos.

Por otro lado, y puesto que una de las propuestas más imperantes desde este estudio es la formación más afinada del profesorado, parece de sumo interés hacer un seguimiento del cambio que se produciría en la práctica y en los resultados tras esos periodos formativos. Comprobar si la mejora existe en la dirección y con los estándares de calidad suficientes sería extremadamente interesante.

El mismo principio se podría aplicar a la coordinación. Incluir cambios y valorar los resultados de estos sería realmente apropiado.

La labor realizada a lo largo de este tiempo constituye un paso primordial hacia la futura experimentación y elaboración de un abanico de experiencias docentes múltiples cuyo eje estructurador sean las secciones bilingües como medio del cambio de la enseñanza de lenguas extranjeras y muy especialmente como instrumento crucial en el modelaje del futuro ciudadano europeo.

Así, todas las propuestas tienen en común un interés por la aplicación práctica futura que mejore la realidad educativa. Desde este estudio se anima a ello pues a la vista del esfuerzo y energía invertidos por parte de los agentes de cambio, muy especialmente el profesorado, todas las acciones que investiguen, reflexionen y aporten medidas más efectivas que faciliten la docencia se presumen muy bienvenidas.

“In communities struggling with language issues, undisciplined thinking can generate myths that are presented as fact, backed up with skewed logic, with circumstantial evidence, with the use of false and unsupported assumptions, and by the agendas of politics that smother real debate. All this makes it hard for objective more constructive well-researched realities to take hold” (Mehisto, 2009:9).

En este sentido Mehisto apela a la colaboración entre todos los agentes implicados en el plurilingüismo en Andalucía. Tanto para cada uno de los individuos como para los organismos un programa como este necesita de la voluntad de aprender y de convertir ese aprendizaje en cambio (2009:19). Este proceso implica necesariamente un diálogo en busca de soluciones y un considerable esfuerzo de todas las partes que derive en una colaboración cuidadosamente organizada en la que los objetivos comunes sean conseguidos desde la aportación y el aprendizaje de todos los implicados. Solo así se podrán disipar los mitos sobre el plurilingüismo que invaden nuestras aulas y converger hacia programas bilingües sólidos y de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abele, F., Dittburner, C. y Graham, K. A. (2000) "Towards a shared understanding in the policy discussion about aboriginal education" en Castellano, M. *et al.*, *Aboriginal education*, págs. 3-24. Vancouver: UBC Press.
- Abelló, C. (2004) "Bases psicopedagógicas para el uso del feedback negativo en el aula de español como L2" en Ruhstaller, S. y Lorenzo, F. *Competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, págs.71-82. Madrid: Edinumen.
- Ada, A. F. y Baker, C. (2001) *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Adán León, I. (2004) "Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las modalidades de bachillerato" en *I Congreso Internacional sobre estilos de aprendizaje*. Madrid: UNED, págs. 1-24.
- Adán León, I. (2008) "Los estilos de aprendizaje en la orientación y tutoría de bachillerato" en *Revista Complutense de educación*, 19 (1), págs. 59-76.
- ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingüe) (2011) *Enseignement bilingüe. Le professeur de "Discipline Non Linguistique". Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. París: Institut Français.
- Aguilera, E. y Ortiz, E. (2008) "La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje y sus implicaciones didácticas en la educación superior" en *Revista Pedagogía Universitaria*, 13, 5, págs. 1-13.
- Alcón, E. (2002) *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Aliaga, F. (2000) "Validez de la Investigación causal. Tipologías y evolución" en *Bordón*, 52 (3), págs. 301-321. Disponible en <http://www.uv.es/~aliaga/curriculum/Validez.htm> (último acceso 30/01 de 2012).
- Allport, G. W. (1962) *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires.
- Alonso, C. M; Gallego, D. J. y Honey, P. (1999) *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Allport, G. W. (1935) "Attitudes" en C. Murchison, *A Handbook of Social Psychology*. Worcester: Clark University Press.

- Allwrite, R. y Bayley K. M. (1991) *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Álvarez, C. y Albuerne, F. (2001) “Estilos de aprendizaje en alumnos de segundo de bachillerato LOGSE” en *Aula abierta*, 77, págs. 77-85.
- Álvarez, S. y García, J. (2010) “La evolución de la enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras (francés) en la senda de las Nuevas Tecnologías” en *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, Universidad Complutense de Madrid, págs. 47-74.
- Alvira, F. (1982) “La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociológicas” en *Estudios de psicología*, 11.
- Alvira, F. (1996) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Amengual, M.; Juan, M.; Salazar, J. (2006) *Adquisición y aprendizaje de lenguas en contextos plurilingües. Ensayos y propuestas aplicadas*. AESLA, Universitat de les Illes Balears.
- Antia, B. E. (2000) *Terminology and language planning: an alternative framework of practice and discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, volumen 2.
- Aoki, N. (2000) “La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno” en Arnold, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, págs. 159-171. Cambridge: Cambridge University Press.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996): *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Arnal, J.; Del Rincón, E. y Latorre, A. (1992) *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Ares, C. (2009) “Una región, una forma de participación en la unión europea: la estrategia alsaciana de influencia en Bruselas” en *REAF*, 8, págs. 226-258.
- Arnold, J. (2000) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J. y Brown, D. (2000) “Mapa del terreno” en Arnold, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- ARPEL (2005) *Dossier: Culture et langue basque*, en *Lettres d'Aquitaine*, Enero-Marzo. Disponible en: http://www.eke.org/euskara/erabilpen_gida/komunikabideak/arpel_txostena.pdf (último acceso 10/05 de 2011)

- Arrêté du 25 juillet 2007. JO du 21 août 2007. BOEN HS n°9, 28 septembre 2007 por la que se implantan los programas de enseñanza de lenguas regionales para la escuela primaria.
- Arrêté du 20 mars 2007. JO du 5 avril 2007. BOEN HS n°10, 4 octobre 2007 por la que se implantan los programas de enseñanza de lenguas regionales para la secundaria obligatoria.
- Arsenian, S. (1937) *Bilingualism and mental development: a study of the intelligence and the social background of bilingual children in New York*. Nueva York: Teacher's College, Columbia University.
- Askedal, J. et al. (2010) *Noam Chomsky and language descriptions*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Atkins, J. D. (1887) "Annual report of the commissioner of indian affairs to the Appel" en Appel, R. y Muysken, P. (1996) *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Badia i Capdevila, I. (2002) *Diccionari de les llengües d'Europa*. Barcelona: Enciclopedia Catalana.
- Bachman, L. (1990) «Habilidad lingüística comunicativa» en Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, págs. 105-129.
- Baetens Beardsmore, H. (1982) *Bilingualism: basic principless*. Clevedon: Tieto.
- Baetens-Beardsmore, H. 2001. "Foreword: The past decade and the next millenium" en Marsh, D.; Maljers, A. y Hartiala, A. *Profiling European CLIL Classrooms*, págs. 10-11. UNICOM: University of Jyväskylä & European Platform for Dutch Education.
- Baetens Beardsmore, H. (2007) "Bilingual education: factors and variables" en Marsh, D. y Wolff, D. *Diverse contexts – Converging goals. CLIL in Europe*, págs. 137-157. Frankfurt: Peter Lang.
- Baetens Beardsmore, H. (2007) "The working life perspective" en Marsh, D. y Wolff, D. *Diverse contexts – Converging goals. CLIL in Europe*, págs. 197-216. Frankfurt: Peter Lang.
- Baetens Beardsmore, H. y García, O. (2007) "Assessment of bilinguals" en Marsh, D. y Wolff, D. *Diverse contexts – Converging goals. CLIL in Europe*, págs. 366-378. Frankfurt: Peter Lang.

- Baetens Beardsmore, H. y García, O. (2009) "Language promotion by European Supranational Institutions" en García, O. *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*, págs. 244-280. West Sussex: Willey-Blackwell.
- Baetens Beardsmore, H. (2009) "Heteroglossic bilingual education policy" en García, O. *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*. West Sussex: Willey-Blackwell.
- Baker, C. (1988) *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1993) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Baker, C. y Prys Jones, S. (1998) *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barcala, D. (2011) "Aguirre ensaya la excelencia con los institutos bilingües" en <http://m.publico.es/373715> (último acceso, 15/03 de 2012).
- Baron, D. (1990) *The English-Only question: an oficial language for Americans*. New Haven: Yale University Press.
- Barrantes, R. (2009) *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. Costa Rica: EUNED.
- Barreto, C. et al. (2006) "Límites del constructivismo pedagógico" en *Educación y educadores*, 9 (1). Universidad de la Sabana, págs. 1-23.
- Bastardas, A. y Boix, E. (1994) *¿Un estado, una lengua? La organización política de la diversidad lingüística*. Barcelona: Octaedro.
- Baugh, J. (2004) "Ebonics and its controversy" en E. Finegan y J. R. Rickford *Language in the USA: themes for the Twenty-first century*, págs. 305-318. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bayés, R. (1980) *¿Chomsky o Skinner?: La génesis del lenguaje*. Barcelona: Fontanella.
- Bayley, R. (2004) "Linguistic diversity and English language acquisition" en C. Ferguson y S. B. Heath *Language in the USA*, págs. 268-286. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berhart, E. (1992) *Life in language immersion classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bernabé, J.; Chamoiseau, P. y Confiant, R. (1993) *Éloge de la créolité*. París: Gallimard.

- Bertoglia, L. (2005) "La ansiedad y su relación con el aprendizaje" en *Psicoperspectivas*, 4, págs. 13-18.
- Bes, A. (2006) *La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 de nivel principiante*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Bialystok, E. (2001) *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. Madrid: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2006) "Second language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development" en http://www.child-encyclopedia.com/documents/BialystokANGxp_rev.pdf (último acceso 03/02 de 2012).
- Bickerton, D. y Szathsmay, E. (2010) *Biological foundations and origin of syntax*. Londres: The MIT Press.
- Bilingual Education Act, (1969), Estados Unidos, en <http://www2.ed.gov/legislation/ESEA/sec7101.html> (último acceso 20/06 de 2011).
- Bisquerra, R. (1989) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Blommaert, J. (2001) "SKUTNABB-KANGAS, T. (2000): Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?" en *Applied linguistics*, 22 (4). Oxford: Oxford University Press, págs. 539-542.
- Blaxter, L.; Hugues, C. y Ticht, M. (2008) *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Blériot, L. et al. (2005) "L'Outre mer", en *Pouvoirs* (Revue française d'études constitutionnelles et politiques), 113 en <http://www.revue-pouvoirs.fr/-113-L-outre-mer-.html> (último acceso 26/03 de 2012).
- Bloomfield, L. (1933) *Language*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía). 24 de Julio de 2006, 13.
- Brent-Palmer, C. (1979) "A sociolinguistic assessment of the notion immigrant semilingualism from a social conflict perspective" en *Working papers in bilingualism*, 17, págs. 135-180.
- Bridel, Y. et al. (2005) *L'Europe et les francophonies: langue, littérature, histoire, image*. Bruselas: P.I.E.- Peter Lang.

- Brinton, D. M.; Snow, M. A. y Wesch, M. B. (1989) *Content-based second language instruction*. Nueva York: Newbury house.
- British North America Act, (1867) en *The Canadian Encyclopedia*, <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=A1ARTA0010015>, (último acceso 27/06 de 2011).
- Brooks, S. (2003) *Public Policy in Canada: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, K. (2006) *Encyclopedia of language & linguistics*. Oxford: Elsevier.
- Brunot, F. (1969) *Histoire de la langue française des origines à nos jours*. París: Armand Colin.
- Burke, P. (2006) *Lenguas y comunidades en la Europa moderna*. Madrid: Akal.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Cabrera, J.S. (2009) *La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje*. Argentina: El Cid Editor.
- Canadian Charter of Rights and freedoms (1982) en <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/charter/> (último acceso 28/06 de 2011).
- Canadian multiculturalism Act, (1988) en <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/c-18.7/> (último acceso 27/06 de 2011).
- Canadian Parents for French (2001) "The state of French second language education in Canada".
- Canale, M. (1983) "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en Llobera, M. et al. (2000), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, págs. 63-83. Madrid: Edelsa.
- Canfield, J. y Wells, H. (1994) *100 ways to enhance self-concept in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cano, F. (2000) "Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje" en *Psicothema*, 12(3), págs. 360-367.
- Carpin, G. (2001) *Le réseau du Canada. Étude du mode migratoire de la France vers la Nouvelle-France (1628-1662)*. París: Septentrion, Presses universitaires de la Sorbonne.

- Carulla, J. (2006) "Las actitudes hacia la lengua y el aprendizaje lingüístico" en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20 (2), págs. 117-132.
- Casal, S. (2008) "El aprendizaje cooperativo en el aula de lengua extranjera", págs. 103-115 en http://www.soniacasal.es/EL%20APRENDIZAJE_COOP_WEB%5b1%5d.pdf (último acceso 30/05 de 2012).
- Cassany, D. (2004) "Aprendizaje Cooperativo para ELE" en *Actas del programa de formación del profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Instituto Cervantes de Múnic, págs. 11-30.
- Castaño, G. (2006) *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Castellano, M. et al. (2000) *Aboriginal education*. Vancouver: UBC Press.
- Cenoz, J. y Hornberger, N. (2008) *Encyclopedia of language and education. Knowledge about language*, 6. Nueva York: Springer.
- Censo de Canadá (2011), en <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-eng.cfm> , (último acceso 28/06 de 2011).
- Censo de Canadá (2006), en <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-eng.cfm> , (último acceso 28/06 de 2011).
- Censo de Canadá (2001), en <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-eng.cfm> , (último acceso 28/06 de 2011).
- Cerda, N. y Hernández, C. M. (2006) "Bilingual education" en <http://cerdahdz.webs.com/legislationtimeline.htm> (último acceso 20/06 de 2011).
- Cerquiglini, B. (1991) *La naissance du français*. París: Presses universitaires de France.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic structures*. La Haya: Mouton.
- Christian, D. (1997) "Looking at federal education legislation from a language policy/planning perspective" en *Sociopolitical perspectives on language policy and planning in the USA*, T.D. Huebner et al., págs. 117-130. Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Circulaire 82-261 du 21 juin 1982, dite « Circulaire Savary » de « L'enseignement des langues régionales dans le service public d'éducation nationale », BOEN, n° 26, 1er juillet 1982.

- Clegg, J. (2003) "The lingue e science Project: some outcomes" en *Quaderni publicati 6: L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimento non linguistic*. Turín: Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte.
- Colás, M. P. (1986) "Corrientes metodológicas en la investigación educativa" en *Cuestiones pedagógicas*, 3, págs. 193-200.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1998) *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, M. P. (1998) "Los métodos de investigación en educación" en Colás M. P. y Buendía, L. *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar, págs. 43-68.
- Colás, M. P. (1998) "La metodología cualitativa" en Colás M. P. y Buendía, L. *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar, págs. 249-288.
- Collectivité territoriale de Corse (2005) *Plan de développement de l'enseignement de la langue et de la culture corses et de son apprentissage tout au long de la vie*.
- Comisión Europea (2002) "The Copenhagen Declaration", en http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf (último acceso 08/07 de 2011).
- Comisión Europea (2006) *Europeans and their languages*. Especial Eurobarómetro 243.
- Comisión Europea (2008) "Consultation sur le multilinguisme", en http://ec.europa.eu/education/languages/news/news1466_fr.htm (último acceso 11/07 de 2011).
- Comisión Europea (2008) "Resumen de los resultados de la consulta pública de la Comisión Europea sobre el multilingüismo", en http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1557_es.pdf (último acceso 11/07 de 2011).
- Comisión Europea (2008) "Outcomes of the European Commission's public consultation on multilingualism 14 September-15 November 2007" en http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1557_en.pdf (último acceso 11/07 de 2011).
- Comisión Europea (2010) "Las lenguas de Europa" en http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc135_es.htm (último acceso 08/07 de 2011).
- Comisión Europea (2010) "Library", en http://ec.europa.eu/education/languages/library/doc3413_en.htm (último acceso 11/07 de 2011).

Comisión de las Comunidades Europeas (2008) “Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones, en http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_es.pdf (último acceso 08/07 de 2011).

Comisión Europea (2011) “The lifelong learning programme: education and training opportunities for all”, en http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm (último acceso 11/07 de 2011).

Comunidad Europea (1957-2002) “Versión consolidada del Tratado constitutivo de la Unión europea”, en *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 325 y en http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ue/Trat_EC_consol.pdf (último acceso 09/07 de 2011).

Conseil de Bretagne: “Les langues de Bretagne: état des lieux”, disponible en internet en: http://www.bretagne.fr/internet/jcms/c_16790/langues-bretonnes (último acceso el 08/05 de 2011).

Conseil de Bretagne: “Pourquoi pas une école bilingüe pour votre enfant?”, disponible en internet en: http://www.bretagne.fr/internet/jcms/preprod_40050/pourquoi-pas-une-ecole-bilingue-pour-votre-enfant (último acceso el 08/05 de 2011).

Conseil de Bretagne: “Transmettre les langues de Bretagne”, disponible en internet en: http://www.bretagne.fr/internet/jcms/c_13421/transmettre-les-langues-de-bretagne (último acceso el 08/05 de 2011).

Conseil de Bretagne: “Sauvegarder et développer les langues de Bretagne”, disponible en internet en: http://www.bretagne.fr/internet/upload/docs/application/pdf/2010-11/plaq_slab-web_2010-11-30_13-34-52_305.pdf (último acceso el 08/05 de 2011).

Conseil Général Haut-Rhin (2008) “L’éducation bilingüe, une éducation dès la maternelle”.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2005) *Plan de Fomento del Plurilingüismo: una política lingüística para la sociedad andaluza*. Sevilla: Consejería.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2005) *Currículo integrado de las lenguas: propuesta de secuencias didácticas*. Sevilla: Consejería de Educación.

- Consejo de Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*.
- Consejo "Educación" (2002) "Programa de trabajo para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa", en *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 142 y en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_es.htm (último acceso 08/07 de 2011).
- Consejo Europeo (2002) "Conclusiones de la Presidencia. Consejo europeo de Barcelona", SN 100/02, págs. 1-30 en <http://estaticos.elmundo.es/documentos/2002/03/16/documento.pdf> (último acceso 08/07 de 2011).
- Constitution Act (1982), en <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=A1ARTA0020072> , (último acceso 28/06 de 2011).
- Constitution de la Republique française* de 4 de octubre de 1958, versión revisada en marzo de 2011.
- Cook, V. (2008) *Second Language learning and language teaching*. Londres: Hodder Education.
- Cooper, R. L. (1989) *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cormier, Y. (1999) *Dictionnaire du français acadien*. Saint Laurent (Quebec): Éditions Fides.
- Corpas, M. D. (2010) "La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa" en *Revista Nebrija de lingüística aplicada*, 8 (4), págs. 3-16.
- Coyle, D. (2000) "Meeting the challenge: developing the 3Cs curriculum" en Green, S. *New perspectives on teaching and learning modern languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coyle, D. (2002) "The relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives" en D. Marsh, *CLIL/ÉMILE, The European dimension: actions, trends and foresight potential*, European Commission.
- Coyle, D. (2004) "Supporting students in CLIL contexts: Planning for effective classroom" en J. Masih, *Learning through a foreign Language*. Lancaster: CILT, págs. 40-54.

- Coyle, D. (2007) "The CLIL quality challenge" en Marsh, D. y Wolff, D. *Diverse contexts – Converging goals. CLIL in Europe*, págs. 47-58. Frankfurt: Peter Lang.
- Coyle, D.; Hood P. y Marsh, D. (2010) *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crandall, J. (2000) "El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos" en Arnold, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, págs. 243-261. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crawford, J. (desde 1997) Language policy website en <http://www.languagepolicy.net/> (último acceso 14/06 de 2011).
- Crawford, J. (2000) *At war with diversity: U.S. language, policy in an age of anxiety*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Crawford, J. (2001) "La educación bilingüe en estados Unidos. Política versus pedagogía", I Jornadas internacionales de educación plurilingüe, País Vasco, en <http://www.languagepolicy.net/articles/vitoria.htm> (último acceso 22/06 de 2011).
- Crawford, J. (2003) "Challenging the fallacies about Proposition 227" en *The bilingual family newsletter*, 20 (2). Clevedon: Multilingual Matters. También puede encontrarse en <http://www.languagepolicy.net/articles/numbers.htm>, (último acceso 22/06 de 2011).
- Crawford, J. (2008) *Frequently asked questions about oficial English*, institute for language and education policy, en <http://www.elladvocates.org/documents/englishonly/OfficialEnglishFAQ.pdf> , (último acceso 22/06 de 2011).
- Creese, A. y Blackledge, A. (2010) "Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching?" en *The modern language journal*, 94, págs. 103-115.
- Crystal, D. (1997) *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997) *English as global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997) "Una ecología linguistic es tan urgente como la biológica" en *instituto linguistic de invierno* en <http://nilavigil.wordpress.com/2008/01/31/david-crystal-una-ecologia-linguistica-es-tan-urgente-como-la-biologica/> (ultimo acceso 27/02 de 2012)..

- Cummins, J. (1979) "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children" en *Review of educational research*, 49, págs. 221-251.
- Cummins, J. (1980) "Psychological assessment of immigrant children: logic or intuition" en *Journal of multilingual and multicultural development*, 1/2, págs. 97-111.
- Cummins, J. (1981) "Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment" en *Applied Linguistics*, 2, págs. 132-149.
- Cummins, J. (1983) "Interdependencia lingüística y desarrollo en los niños bilingües" en *Infancia y aprendizaje*, 21, págs. 37-61.
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1998) "Immersion education for the millenium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion?" en Childs, M. R. y Bostwick, R. M. *Learning through two languages: research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*, págs. 34-47, Japón, en <http://carla.acad.umn.edu/cobalitt/modules/strategies/immersion2000.pdf> (último acceso 02/07 de 2011).
- Cummins, J. (2000a) *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000b) "Immersion education for the Millenium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion" en <http://carla.acad.umn.edu/cobalitt/modules/strategies/immersion2000.pdf>
- Cummins, J. (2005) "Teaching for translanguing transfer in dual language education: possibilities and pitfalls" en http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2005_2006/readings/esol.turkey.pdf (último acceso 25/02 de 2012).
- Dafouz, E. y Guerrini, M. (2009) *CLIL across educational levels. Experiences from primary, secondary and tertiary contexts*. Londres: Richmond Publishing.
- Dalton-Puffer, C.; Nikula, T. y Smit, U. (2010) *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- D'Angelo, E.; Bazo, P. y Peñate, M. (2011) "Razones y motivos que fundamentan las prácticas comunicativas en el contexto educativo", en A. López, *El desarrollo curricular de la competencia comunicativa*. Madrid: OAPEE, págs. 13-33.

- Day, R. (1989) "Teacher observation in second language teacher education" en D. Nunan (ed.), en *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 43-61.
- DeKeyser, R. (2007) *Practice in a second language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De la Herrán, A. y Paredes, J. (2008) *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGraw Hill.
- De la Herrán, A. (2008) "Metodología didáctica en educación secundaria: una perspectiva desde la didáctica general" en de la Herrán, A. y Paredes, J. *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGraw Hill, págs.134-149.
- De Mejía, A. M. (2002) *Power, prestige and bilingualism: international perspectives on elite bilingual*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Deniau, X. (2001) *La francophonie*. París: Presses Universitaires de France.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994) *The SAGE handbook of qualitative research*. Londres: SAGE.
- Diario Oficial de la Unión (2009) "Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), en *diario oficial*, 119, págs. 2-10.
- Dion, S. (2003) "La unidad en la claridad: el ejemplo canadiense" en <http://www.pco-bcp.gc.ca/aia/index.asp?lang=eng&Page=archive&Sub=speeches-discours&Doc=20031125s-eng.htm>, (último acceso 28/06 de 2011).
- Dion, S. (2004) "Democracia, unidad, secesión: el caso de Quebec" en *Cuadernos de pensamiento político*, 3, FAES, págs. 49-58.
- Dolz, J.; Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009) "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción" en *Didáctica. Lengua y literatura*, 16. Madrid: Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid, págs. 117-141.
- Doppagne, A. (1978) *Les régionalismes du français*. París-Gembloux: Duculot.
- Dörnyei, Z. y Malderez, A. (2000) "El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras" en Arnold, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, págs. 173-190. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001) *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.

- Dörnyei, Z. (2002) "The motivational basis of language learning tasks" en Robinson, P. *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins, págs. 137-158.
- Dörnyei, Z. (2008) *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Doyé, P. (2005) *L'intercompréhension*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Étude de référence. Estrasburgo: División de políticas lingüísticas Consejo de Europa.
- Doyle, A. B.; Champagne, M. y Segalowitz, N. (1977) "Some issues in the assessment of early bilingualism" en *Working papers in bilingualism*, 14, págs. 21-30.
- Dubois, J. et al. (1973) *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- Dubois, S. y Melançon, M. (2000) "Creole is, Creole ain't: diachronic and synchronic attitudes toward Creole identity in southern Louisiana", *Language Society*, Volume 29, nº2, june, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 237-258.
- Dufé, A. L. (2003) "¿La teoría de Robert Gagné podría servirnos hoy en día para organizar y planificar nuestras acciones didácticas?" en *Didáctica. Lengua y literatura*, 15. Madrid: Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid, págs. 23-35.
- Dufeu, B. (1994) *Teaching myself*. Oxford: Oxford University Press.
- Dulay, H.; Burt, M. y Krashen, S. (1982) *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Duverger, J. (2009) *L'enseignement en classe bilingüe*. París: Hachette.
- Duverger, J. (Coordinador) (2000) *Le français dans le monde: Actualité de l'enseignement bilingüe*. Paris: Hachette.
- Dworin, J. (2003) "Insights into biliteracy development: Toward a bidirectional theory of bilingual pedagogy" en *Journal of Hispanic Higher Education*, 2, págs. 171-186.
- Eastman, C. M. (1983) *Language planning: an introduction*. San Francisco: Chandler and Sharp.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2011) *P9 Eurydice. Teaching, Reading in Europe: Contexts, Policies and Practises*. Bruselas.
- Fabro, F. (2003) *The neurolinguistics of bilingualism. An introduction*. Nueva York: Psychology Press.

- Echevarría, J.; Vogt, M. E.; y Short, D. J. (2000) *Making content comprehensible for English: the SIOP Model*. Londres: Pearson Education.
- Elliott, J. (1999) *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Ellis, R. (1985) *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2002) "Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research" en *Studies in Second Language Acquisition*, 24, págs. 223-236.
- Esteban, M. (2008) "Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia (EaD). Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje" en <http://www.um.es/ead/red/7/estrategias.pdf> (último acceso 05/02 de 2012).
- Fantini, A. (2009) "Los estilos de aprendizaje en un ambiente mediado por TICs: herramienta para un mejor rendimiento académico" en *XIII Congreso Internacional de informática en la educación*, 11. Cuba: Editorial universitaria.
- Fasold, R. (1990) *Sociolinguistics of language*. Oxford: Blackwell.
- Fasold, R. y Connor-Linton, J. (2006) *An introduction to language and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fee, M. (2001) "Materiales interactivos para aprender idiomas y la World Wide Web" en Trenchs, M. *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de las lenguas*. Milenio: Lérida, págs. 21-33.
- Ferguson, C. (1996) *Sociolinguistic perspectives: papers on language in society, 1959-1994*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferguson, C. y Heath, S. B. (1982) *Language in the USA*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández Vítóres, D (2010) "El francés como lengua franca de la Unión Europea: luces y sombras de una estrategia fallida" *Revista de filología románica*, 27, págs. 179-205.
- Ferro, M. (2003): *Historia de Francia*. Madrid: Cátedra.

- Fillmore, L. W. (2004) "Language in education" en *Language in the USA: themes for the Twenty-first century*, Finegan, E. y Rickford, J. R. págs. 339-360. Cambridge: Cambridge University Press.
- Finegan, E. y Rickford, J. R. (2004) *Language in the USA: themes for the Twenty-first century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fishman, J.A. (1968) *Readings in the sociology of language*, La Haya, Mouton. 4ª edición, 1977.
- Fishman, J. A. (1972) *Advances in the sociology of language*. París: Mouton.
- Fishman, J. A. (2004) "Multilingualism and non-English mother tongues" en Finegan, E. y Rickford, J. R. *Language in the USA: themes for the Twenty-first century*, págs. 115-132. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fishman, J. A. (1976) *Bilingual education: An international sociological perspective*. Newbury House: Rowley.
- Fishman, J.A. (1971) *Advances in the sociology of language*. La Haya: Mouton.
- Francard, M. (1993) "Entre Romania et Germania: la Belgique francophone " en *Français dans l'espace francophone*, 1 (Didier de ROBILLARD). Paris: H. Champion, págs. 317-336.
- France Diplomatie, Ministère des Affaires étrangères et européennes, disponible en internet en: http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/entrees-thematiques_830/langue-francaise-francophonie-diversite-linguistique_1040/colonne-droite_1679/complements_1986/francophonie-chiffres_65455.html (último acceso el 03/05 de 2011).
- Gadea, H. y Sánchez Huete, J.C. (2008) "Conceptos generales relacionados con la didáctica", en Sánchez Huete, J. C. *Compendio de didáctica general*. Madrid: Editorial CCS, págs.25-47.
- Gaonach, D. (1991) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Didier.
- García, O.; Bartlett, L. y Kleifgen, J. (2006) "From literacies to pluriliteracies" en *Handbook of applied linguistics on multilingual communication*. Fall: Mouton.
- García, O. (2007) *Disinventing and reconstituting languages* (pp. xi–xv). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*. West Sussex: Willey-Blackwell.

- García-Mayo, P. y García-Lecumberri, M.L. (2003) *Age and the acquisition of English as a third language*, Clevedon, Multilingual Matters.
- García-Mayo, P. (2009) "El uso de tareas y la atención a la forma del lenguaje en el aula AICLE" en Pavón, V. y Ávila, J., *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba, págs. 55-73.
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2007) "Motivation and second language acquisition" en *Porta Linguarum*, 8, págs. 9-20.
- Gass, S. y Selinker, L. (2008) *Second language acquisition: an introductory course*. Nueva York: Routledge.
- Genesee, F.; Lambert, W. E. y Holobow, N. (1986) "La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense" en *Infancia y aprendizaje*, 33, págs. 27-36.
- Gil Flores, J. (2011) "Medición de nivel socioeconómico familiar en el alumnado de educación primaria" en *Revista de Educación*, 362, DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-162.
- Gimeno Sacristán, J. (1988) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1992) *Comprender y mejorar la enseñanza*. Madrid: editorial Morata.
- Ginsburg, H. y OPPER, S. (1977) *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. Madrid: Ediciones del Castillo.
- Ginsburg, H. y Opper, S. (1969) *Piaget's Theory of intellectual development: an introduction*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Glanhn, E. (2001) "Manfred Pienemann: Language processing and second language development. Processability theory" en *Applied Linguistics*, 22 (4). Oxford, págs. 544-547.
- Gobierno de Canadá (2003) "The Next Act: New Momentum for Canada's Linguistic Duality, The Action Plan for Official Languages" en http://www.cpfnb.com/articles/ActionPlan_e.pdf (último acceso 02/07 de 2011).

- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Vidal, A. y Arcos, D. (2012) "Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro" en http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=224&Itemid=49 (último acceso 25/03 de 2012).
- González, J. L. y Asensio, M. (1998) "Las estrategias de aprendizaje en la instrucción de lenguas extranjeras" en *Estudios de psicología*, 19, 2, págs. 49-67.
- González, R. y Martínez, C. (1998) "Competencia lingüística/competencia comunicativa: operatividad didáctica de los niveles del lenguaje" en *Actas IX Congreso ASELE*, págs. 393-402.
- Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2005) "Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia" en *Educación XXI*. Madrid: UNED, págs. 227-247.
- Grabe, M. y Grabe, C. (1998) *Integrating technology for meaningful learning*. Boston: Houghton Mifflin.
- Grand Usuel Larousse dictionnaire encyclopédique in extensor* (1997). París: Larousse-Bordas.
- Green, S. (2000) *New perspectives on teaching and learning modern languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Grosjean, F. (1982) *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gross, R. (1992): "Lifelong learning in the learning society of the twenty-first century" en Collins, C. y Mangieri, J. *Teaching Thinking: An Agenda for the Twenty-First Century*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Grupo L.A.C.E. HUM 109 (1999) *Introducción al estudio de caso en educación*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz.
- Guild, P. y Garger, S. (1985) *Marching to different drummers*. Alejandría: Association for supervision and curriculum development.
- Hakuta, K. (1986) *Mirror of language*. New York: Basic Books.
- Halliday, M.A.K.; McIntosh, A. y Stevens, P. (1968) "The users and uses of language" en Fishman, J. *Readings in the sociology of language*, La Haya, Mouton.

- Hatch, E. (1992) *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1953) *The Norwegian Language in America*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language: Essays by Einar Haugen*. Stanford: Stanford University Press.
- Haugen, E. (1987) *Blessings of Babel: bilingualism and language planning problems and pleasures*. New York: M. de Gruyter.
- Hax, A. Y. y Majluf, N. (1996) *Gestión de empresa*. Santiago: Ediciones Dolmen.
- Heath, S.B. (1981) "English in our National Heritage" en *Language in the USA*, Ferguson, C. y Heath, S. B. págs.. 6-20. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hengst, H; Hernández, C.; Lorenzo, F.; y Pavón, V. (2005) "Borrador para la elaboración del Currículo integrado", Plan de Fomento del Plurilingüismo, Junta de Andalucía en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/curriculo/borradorcil.pdf> (último acceso 26/3 de 2012).
- Hickman, J. (1992) "Whole language and literatura in a French immersion elementary school" en E. Berhardt, *Life in language immersion classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters, págs. 84-96.
- Hilgard, E.; Atkinson, L. y Atkinson, C. (1979) *Introduction to psychology*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Honey, G. y Mumford, A. (1986) *The manual of learning styles*. Maidenhead: Ardingly House.
- Hornberger, H. (2003) *Continua of biliteracy: an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters (Recurso electrónico).
- Hornberger, H. (1989) "Continua of biliteracy" en *Review of educational research*, 59 (3), págs. 271-296.
- Horwitz, E. (2000) "Teachers and students, students and teachers: an ever-evolving partnership" en *The modern language journal*, 84, 4, págs. 524-535.
- Houston, S.H. (1972) "Bilingualism: Naturally acquired bilingualism" en *A survey of Psycholinguistics*. La Haya: Mouton, págs. 203-225.

- Howatt, A. (1985) *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hubbard, P. et al. (1987) *A training course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.
- Huberman, A. M. y Miles, M. B. (1994) "Data management and analysis methods" en Denzin N. K. y Lincoln, Y. S. *The SAGE handbook of qualitative research*. Londres: SAGE, págs. 428-444.
- Huebner, T. D. et al. (1999) *Sociopolitical perspectives on language policy and planning in the USA*. Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Huebner, T. D. y Uyechi, L. (2004) "Asian American voices: language in the Asian American community en Finegan E. y Rickford, J. R. *Language in the USA: themes for the Twenty-first century*, págs. 245-267. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huguet, A. y Madariaga, J. M. (2005) *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Institute for language and policy education (desde 2006) en <http://www.elladvocates.org/index.html>, (último acceso 15/06 de 2011).
- Jaímez, S. y López Morillas, A. (2011) "The Andalusian Plurilingual Programme in Primary and Secondary Education" en Madrid, D. y Hugues, S. *Studies in bilingual education*. Berna: Peter Lang, págs. 77-106.
- Jäppinen, A. K. (2005) "Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in content and language integrated learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland" en *Language and Education*, 19, págs. 147-168.
- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, R.K. y Swain, M. (1997) *Inmersion education: international perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, G. (2004) *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Junta de Andalucía (2011) *Proyecto lingüístico de centro* en <http://www.iuntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/> (último acceso 30/05 de 2012).

- Kaplan, R. B. (2002) *The Oxford handbook on applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kappler, J. (1996) *Foreign-language learning through immersion: Germany's bilingual-wing schools*. Wales: Edwin Mellen Press.
- Kibee, D. A. (1996) *Language legislation and linguistic rights*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kirk, J. y Miller, M. L. (1986) *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage.
- Klein, W. (1988) *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kloss, H. (1971) *Laws and legal documents relating to problems of bilingual education in the United States*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Kloss, H. (1998) *The American bilingual tradition*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Kobayasky, A. (1993) "Multilingualism: representing a Canadian institution" en Duncan, J. y Ley, D., *Place, culture, representation*, págs. 205-231. Londres: Routledge.
- Krahnke, K. (1987) *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. New York: Prentice Hall.
- Krashen, S. (2002) *Second language acquisition and second language learning*. California: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982) *Principles and practices of second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: issues and implications*. Londres: Longman.
- Krashen, S. y Terrel, T. (1983) *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Labov, W. (1983) *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Lambert, W. E. (1972) *Language, Psychology and culture*. Standford: Standford University Press.
- Lambert, W. E. y Tucker, G.R. (1972) *Bilingual education of children. The St. Lambert experiment*. Rowley: Newbury House.

- Lapiere, R. T. (1965) *Social change*. Nueva York: McGraw Hill.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991) *An introduction to second language acquisition research*. Edimburgo: Longman.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Leclerc, J. (2003) "Politique linguistique" en *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, (último acceso 30/05 de 2011) http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/index_politique-Ing.htm
- Leeman, J. (2007) "Feedback in L2 learning: responding to errors during practice" en DeKeyser, R. *Practice in a second language*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 111-137.
- Lefort, C. (2005) "L'enseignement bilingüe dans l'école publique" en *Dossier: Culture et langue basque en Lettres d'Aquitaine*, Enero-Marzo, p.5. Disponible en internet en: http://www.eke.org/euskara/erabilpen_gida/komunikabideak/arpel_txostena.pdf (último acceso 10/05 de 2011)
- Leow, R. (2007) "An attentional perspective on receptive practice, en DeKeyser, R. *Practice in a second language*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 21-50.
- Lenneberg, E. (1985) *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ley de adquisición de la lengua inglesa (Title III: *English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement Act*), 2002, en http://www3.ksde.org/sfp/esol/summary_law.htm, (ultimo acceso 22/06 de 2011).
- Li, W. (2010) "Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain en *Journal of Pragmatics*, Elsevier, págs. 1-14.
- Lieberson, S. (1967) *Explorations in sociolinguistics*. Indiana University: Bloomington.
- Lightbown, P. M. y Spada, N. (2006) *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lippi-Green, R. (1994) "Accent, standard language ideology, and discriminatory pretext in the courts" en *Language in Society*, 23, págs. 163-198.

- Llobera, M. et al. (2000) *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lo Bianco, J. (1997) "English and pluralistic policies: the case of Australia" en Eggington, W. y Wreng, H. *Language policy: dominant English, pluralist challenges*, pág.107-119, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 dite «Deixonne » de l'enseignement des langues et - dialectes locaux, *Journal officiel* du 13 janvier 1951.
- Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, article L312-10. JO du 24 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. BOEN n°18, 5 mai 2005.
- López, A. (1988) *Psicolingüística*. Madrid: Síntesis.
- López, A. (2011) *El desarrollo curricular de la competencia comunicativa*. Madrid: OAPEE.
- López, E. M. (2009) "Cómo abordar la elaboración del Currículo Integrado de las Lenguas y de las Áreas No-lingüísticas" en Pavón, V. y Ávila, J. *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba, págs. 201-218.
- Lorenzo, N. y Pla, M. (2001) "Teoría de la enseñanza: modelos aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje, en Sepúlveda, F. y Rajadell, N. *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED, págs. 61-98.
- Lorenzo, F. (2006) *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco.
- Lorenzo, F. (2007) "The interface of language and content in CLIL courses. Implications for curriculum organization in a European context" en D. Marsh y D. Wolff, *Diverse Contexts-Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang, págs. 261-270.
- Lorenzo, F.; Casal, S. y Moore, P. (2009) *Bilingüismo y educación. Situación de la red de centros bilingües en Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Lorenzo, F.; Casal, S. y Moore, P. (2009) "The effects of Content and Language Integrated learning in European Education: Key findings from the Andalusian bilingual Sections Evaluation Project" en *Applied Linguistics 2010*. 31 (3), págs. 418-442.
- Lorenzo, F.; Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011) *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.

- Ludi, G., y Py, B. (1984) *Zweisprachig durch migration*, Tübingen, Niemeyer. (Ed. Francesa: *Être bilingüe*, Berna, Lang, 1996) en Siguán, M. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Ensayo, pág. 28.
- Luengo, F. y Moya, J. (2011) “Marco curricular: las competencias básicas y los cinco niveles de integración de la comunicación lingüística en la práctica educativa” en A. López, *El desarrollo curricular de la competencia comunicativa*. Madrid: OAPEE, págs. 34-56.
- Mackey, W. F. (1956) “Towards a redefinition of bilingualism”, *Journal of the Canadian Linguistic Association*, 3, págs. 51-85.
- Mackey, W. (1970) “A typology of bilingual education” en *Foreign language annals*, 3, págs. 596-608.
- Mackey, W. F. (1976) *Bilinguisme et contact des langues*. París: Klincksieck.
- Mackey, W. F. y Siguán, M. (1986) *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Mackey, A. (2007) “Interaction as practice” en DeKeyser, R. *Practice in a second language*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 85-110.
- Madrid, D. (2001) “Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera”. En García Sánchez, M. E. y Salaberrí, M. S. *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, págs. 11-45.
- Madrid, D. y Hugues, S. (2011) *Studies in bilingual education*. Berna: Peter Lang.
- Makarenko, J. (2007) “Official bilingualism in Canada: History and debates” en <http://www.mapleleafweb.com/features/official-bilingualism-canada-history-and-debates#modern> (último acceso 02/07 de 2011).
- Maillat, D. (2010) “The pragmatics of L2 in CLIL” en *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, págs. 39-60.
- Maljers, A.; Marsh, D. y Wolff, D. (2007) *Windows on CLIL. Content and language Integrated Learning in the European spotlight*. Alkmaar: European Platform for Dutch Education.
- Malmkjaer, K. (1991) *The linguistics encyclopedia*. New York: Routledge.
- Mar-Molinero, C. y Stevenson, P. (2006) *Language ideologies, policies and practices. Language and the future of Europe*. Gran Bretaña: Palgrave Macmillan.

- Marins, P. y Guijarro, J. R. (2010) "Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil" en *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48, 1, págs. 51-74.
- Marouzeau, (1969) *Lexique de la terminologie linguistique*. París: Geuthner.
- Marsh, D.; Ennser, C. y Sygmund, D. (1999) *Pursuing plurilingualism*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. y Langé, G. (1999) *Implementing content and language integrated learning. A research-driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D., y Langé, G. (2000) *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D.; Maljers, A. y Hartiala, A-K. (2001) *Profiling European CLIL classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. y Wolff, D. (2007) *Diverse contexts – Converging goals. CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Marsh, D. (2008) "Language awareness and CLIL" en J. Cenoz y N. Hornberger, *Encyclopedia of language and education. Knowledge about language*, 6. Nueva York: Springer, págs. 233-246.
- Marsh, D. (2009) *Study on the contribution of multilingualism to creativity. Part one and two*. Bruselas: Europublic.
- Martín, J. (1997) "La adecuación psicológica de la gramática funcional tipológica" en *Cuadernos de filología inglesa* 6 (2), págs. 279-299.
- Martinet, A. (1969) *La linguistique: Guide alphabétique*. Paris: Éditions Denoel.
- Martínez Agudo, J. (2005) "Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera" en *CAUCE, Revista internacional de filología y su didáctica*, 28, págs. 219-234.
- Masih, J. (1999) *Learning through a foreign language*. Lancaster: CILT.
- McCloskey, N. y Schaar, J. H. (1965) "Psychological dimensions of anomy" en *American Sociological Review*, 30, págs. 14-40.
- McGroarty, M. (1997) "Language policy in the USA: National values, local loyalties, pragmatic pressures" en *Language policy: dominant English, pluralist challenges*, Egginton, W. y Wreng, H., págs.67-90. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- McLaughlin, B. (1978) *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale: Erlbaum.
- McLaughlin, B. (1987) *Theories of second-language learning*. Londres: Edward Arnold.
- McRae, K. D. (2009) "The principle of territoriality and the principle of personality in multilingual states", en *Linguistics*, 13, 158, págs. 33-54.
- McRoberts, K. (2000) "Culture, language and nations: conceptions and misconceptions", presentado en *The sixteenth annual London conference for Canadian studies*. Birkbeck College: University of London, págs. 1-26. Disponible en <http://www.mri.gouv.qc.ca/London/en/pdf/discours/McRoberts.pdf>, (último acceso 27/06 de 2011).
- McRoberts, K. (2001) "Canada and the multinational state" en *Canadian Journal of political science*, XXXIV:4, págs. 683-713.
- Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (2009) *Didáctica general*. Madrid: Pearson.
- Medina Rivilla, A. (2009) "Fundamentación" en Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. *Didáctica general*. Madrid: Pearson, págs.1-75.
- Mehisto, P. (2007) "What a school needs to consider before launching a CLIL programme: the Estonian experience" en Marsh, D. y Wolff, D. *Diverse contexts – Converging goals. CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang, págs. 61-77.
- Mehisto, P. (2009) "Managing multilingual Education: structuring dialogue and collaboration" en V. Pavón y J. Ávila, *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba, págs. 9-27.
- Méndez, M. C. y Pavón, V. (2012) "Investigating coexistence of mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of agents involved in the plurilingual programme in Andalusia", en *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Met, M. (1998) "Curriculum decision making in content-based language teaching" en J. Cenoz y N. Hornberger, *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, págs. 35-63.
- Ministros de educación (1999) "Declaración de Bolonia" en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf (último acceso 08/07 de 2011).
- Mitchell, R. y Myles, F. L. (1998) *Second language learning theories*. Londres: Arnold.

- Mohan, B, y Van Naerssen, M. (1997) "Understanding cause-effect: Learning through language" en *Forum* en <http://eca.state.gov/forum/vols/vol35/no4/p22.htm> (último acceso 27/11 de 2011).
- Monereo, C. *et al.* (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno, F. y Orozco-Moret, C. (2009) *Teoría de la instrucción vs. Teoría del aprendizaje significativo: contraste entre J. Bruner y D. Ausubel*. Argentina: El Cid Editor.
- Mulas, C. (2007) "La estrategia de Lisboa, el programa nacional de reformas y las políticas de oferta en España" en *Política Económica en España*, 837. Madrid: ICE, págs. 231-245.
- Muñoz, C.; Alcón, E. y Cenoz, J. (2004) *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Muñoz, C. (2006) *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2007) "Age-related differences and second language learning practice" en DeKeyser, R. *Practice in a second language*, págs. 229-255. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muranoi, H. (2007) "Output practice in the L2 classroom" en DeKeyser, R. *Practice in a second language*, págs. 51-84. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, R. y McLaughlin, B. (1986) "Novices and experts: An information processing approach to the "good language learner" problem" en *Applied Psycholinguistics*, 7, págs. 41-56.
- Native American languages Act, 1990, P.L. 101-477, en <http://www.nabe.org/files/NALanguagesActs.pdf>, (último acceso 15/06 de 2011).
- Native American languages Act, 1992, P.L. 102-524, en <http://www.nabe.org/files/NALanguagesActs.pdf>, (último acceso 15/06 de 2011).
- Navés, M. T. y Muñoz, C. (1999) "Experiencias de AICLE en España" en Marsh, D. y Langé, G. *Implementing content and language integrated learning. A research-driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, págs. 131-144.

- Navés, T. y Muñoz, C. (2000) "Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes" en Marsh, D., y Langé, G. *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Nichols, P. (2004) "Creole languages: forging new identities" en *Language in the USA: themes for the Twenty-first century*, Finegan, E. y Rickford, J.R. págs. 133-152, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Nunan, D. (1989) *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, L. y BERNAUS, M. (2010) *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- OAPEE (2012) *Guía para el diseño y puesta en marcha de un proyecto lingüístico de centro*, en http://proyectolinguisticodecentro.es/wp-content/uploads/2012/03/Guia-PLC_WEB.pdf (último acceso 30/05 de 2012).
- Obler, L.K. y Gjerlow, K. (2001) *El cerebro y el lenguaje*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ocaña, J.A. (2010) *Mapas mentales y estilos de aprendizaje (aprender a cualquier edad)*. Alicante: ECU.
- OECD (2009) *Evaluating and rewarding the quality of teachers. International practices* en www.oecd.org/publishing/corrigenda (último acceso 30/01 de 2012).
- Office of the Commissioner of official languages (2003, 2005, 2007) en http://www.ocol-clo.gc.ca/html/act_loi_f.php (último acceso 02/07 de 2011).
- Office of the Commissioner of official languages, (2010) en http://www.ocol-clo.gc.ca/docs/f/ola_llo_f.pdf (último acceso 02/07 de 2011).
- Office of the Commissioner of official languages (2009-2010) "Annual report", Volúmenes I y II, en http://www.ocol-clo.gc.ca/html/reports_rapports_e.php (último acceso 02/07 de 2011).
- Official Languages Act, (1969) en http://www.ocol-clo.gc.ca/docs/e/ola_llo_e.pdf , (último acceso 27/06 de 2011).

- Oller, J.W. y Perkins, K. (1980) *Research in language testing*. Rowley: Newbury House Publishers.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Organización de las Naciones Unidas (1945) "Carta de las Naciones Unidas", en <http://www.un.org/es/documents/charter/> (último acceso 09/07 de 2011).
- Ortí, C. (1988) *Bilingüismo y desarrollo cognitivo*. Palma de Mallorca: ICE de la Universitat de les Illes.
- Oxford, R. (1990) *Language learning strategies: what every teacher should know*. Nueva York: Newbury house.
- Oxford, R. (2000) "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas" en Arnold, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, págs. 77-86. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parlamento Europeo (2000) "Decisión 1934/2000/CE por la que se establece el año europeo de las lenguas 2001", *Diario Oficial* L232.
- Parlamento Europeo (2009) "Resolución del Parlamento Europeo sobre multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido", en <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0162+0+DOC+XML+V0//es> (último acceso 08/07 de 2011).
- Pavesi, M. et al. (2001) *Enseñar en una Lengua Extranjera*. Milán: Direzione Regionale Lombardia.
- Pavón, V. (2006) "Análisis de las causas por las que la enseñanza de las destrezas orales obtiene resultados insatisfactorios en el entorno del aula y propuestas de mejora" en M. Amengual; M. Juan; y J. Salazar *Adquisición y aprendizaje de lenguas en contextos plurilingües. Ensayos y propuestas aplicadas*. AESLA, Universitat de les Illes Balears, págs. 417-431.
- Pavón, V. (2007) "La implantación de la enseñanza plurilingüe en Andalucía: hacia una nueva propuesta metodológica y curricular" en *Perspectiva CEP* 13. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, págs. 45-60.
- Pavón, V. (2009) "Cambios en la realidad educative a través de la enseñanza integrada de lengua y contenidos" en *Las lenguas extranjeras como vehículo de comunicación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación, págs. 65-84.

- Pavón, V. y Ávila, J. (2009) *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba.
- Pavón, V. y Rubio, F. (2010) "Teacher's concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes" en *Porta Linguarum*, 14, págs. 45-58.
- Pavón, V. (2010) "The introduction of multilingual teaching in Andalusia: heading towards a newly proposed methodology" en *The journal of border educational research*, 8 (1), págs. 31-42.
- Pennycook, A. (1998) *English and the discourses of colonialism*. Londres: Routledge.
- Pérez Estéve, P. y Zayas, F. (2007) *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Esteve, P. (2009) "Diez claves para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística" en <http://competenciasbasicas.webnode.es/news/diez-claves-para-el-desarrollo-de-la-competencia-en-comunicacion-linguistica-resumen-de-la-conferencia-de-pilar-perez-estevez/> (último acceso 25/03 de 2012).
- Pérez Gómez, A. (2010) *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Madrid: Grao.
- Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de dato*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pérez-Vidal, C. (2009) "The integration of content and language in the classroom: a European approach to education (the second time around)", en E. Dafouz y M. Guerrini, *CLIL across educational levels. Experiences from primary, secondary and tertiary contexts*. Londres: Richmond Publishing, págs. 3-16.
- Philipson, R. (1992) *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Picoche, J. y Marchello-Nizia, C. (2001) *Histoire de la langue française*. París: Nathan Université.
- Pienemann, M. (2005) *Crosslinguistic aspects of processability theory*. Philadelphia: John Benjamins.
- Pikabea, I. (2008) *Glosario de la lengua*. La Coruña: Netbiblo S.L.
- Pilleux, M. (2001) "Competencia comunicativa y análisis del discurso" en *Estudios filológicos*, 36, págs. 143-152.

- Pinker, S. (1994) *The language instinct: how the mind creates language*. Nueva York: Harper Collins.
- Plan de Fomento del Plurilingüismo (Plan to Promote Multilingualism), Consejería de Educación, Junta de Andalucía en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/> (último acceso 26/03 de 2012).
- Plourde, M. (2000) *Le français au Québec: 400 ans d'histoire et de vie*. Publications du Québec: Fides.
- Pohl, J. (1965) "Bilinguismes" en *Revue roumaine de linguistique*, 10, págs. 343-349.
- Poissonnier, A. y Sournia, G. (2006) *Atlas mundial de la francophonie*. París: Éditions Autrement.
- Pollard, A. (2002) *Readings for reflective teaching*. Londres: Continuum.
- Portes, A. y Rumbault, R. G. (2006) *Immigrant America: a portrait*. Berkeley: University of California Press.
- Potowsky, K. y Rothman, J. (2011) *Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Proposición 227 del estado de California, 1998, en <http://primary98.sos.ca.gov/VoterGuide/Propositions/227text.htm>, (último acceso 30/06 de 2011).
- Proposición 203 del estado de Arizona, 2000, en <http://www.ade.az.gov/oelas/proposition203.pdf>, (último acceso 30/06 de 2011).
- Pugibet, V. (2006) "El aprendizaje de la lengua del otro. El caso andaluz a la luz de la realidad francesa" págs. 1067-1078 en <http://www.culturadelotro.us.es/actasehfi/pdf/5pugibet.pdf> (último acceso 31/01 de 2012).
- Quell, C. (1998) "Requirements, dynamics and realities of language use in the EU: A case study of the European Commission" en Kibee, D.A. *Language legislation and linguistic rights*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, págs. 288-309.
- Real Academia Española (1992) *Diccionario de la lengua española*, Vigésima primera edición, Madrid.

- Question 2, Massachusetts, 2002, en <http://www.sec.state.ma.us/ele/ele02/elebq02/bq02full.htm#q2anc>, (último acceso 22/06 de 2011).
- Ragin, C. y Becker, H. (1992) *What is a case: Exploring the foundations of social enquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ragin, C. (1992) "What is a case?", en Ragin, C. y Becker, H. *What is a case: Exploring the foundations of social enquiry*. Cambridge: Cambridge University Press, págs 1-18.
- Raimondo, G. (1991) *Diccionario de lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Raiter, A. (1995) *Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Rebuffot, J. (1993) *Le point sur l'immersion au Canada*. Anjou: Centre éducatif et culturel.
- Reclus, O. (1886) *France, colonies et Algérie*. París: Hachette.
- Resolution on the Oakland "Ebonics" issue, en <http://linguistlist.org/topics/ebonics/lsa-ebonics.html>, (último acceso 20/06 de 2011).
- Resolución nº 9697-0063 de la *Oakland's African American educational task force* <http://linguistlist.org/topics/ebonics/ebonics-res2.html>, (último acceso 20/06 de 2011).
- Rey, A.; Duval, F. y Siouffi, G. (2007) *Mille ans de la langue française: Histoire d'une passion*. Lonrai: Perrin.
- Reyes, M. (2001) "Unleashing possibilities: Biliteracy in the primary grades" en María de la Luz Reyes and John J. Halcón, *The Best for our Children: Critical Perspectives on Literacy for Latino Students*, págs. 96-121. New York: Teachers College Press.
- Reynolds, E.D. (2009) "The need for a comprehensive SLA Theory: What place does that theory have in TEFL?" en *Interfaces*, 3 (1), págs. 1-27.
- Ricci Garotti, F. (2007) "Five methodological research questions for CLIL" en Marsh, D. y Wolff, D. *Diverse contexts – Converging goals. CLIL in Europe*, págs. 131-142. Frankfurt: Peter Lang.
- Ricento, T. (2000) *Ideology, politics and language policies. Focus on English*. Filadelfia: John Bejnamins Publishing Company.

- Ricento, T. (2006) *Introduction to language policy: theory and method*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1997) *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers T. S. (2003) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (2002) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1997) *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Ries, N.; Hughes, J. y Saer, D.J. (1932) *El bilingüismo y la educación: trabajos de la conferencia internacional celebrada en Luxemburgo del 2 al 5 de abril de 1928 publicadas con el apoyo del gobierno del Gran Ducado*. Barcelona: Espasa-Calpe.
- Riley, P. (2003): "Le linguisme -multi- poly- pluri? Points de repère terminologiques", *Le Français dans le Monde*, págs. 8-17.
- Rivoluceri, M. (2000) "El ejercicio humanístico" en Arnold, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, págs. 213-228. Cambridge: Cambridge university Press.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Rosa, E. y Leow, R. (2004) "Computerized task-based instruction in the L2 classroom: The effects of explicitness and type of feedback on L2 development" en *Modern Language Journal*, 88, págs. 192-216.
- Rubin, J. et al. (1978) *Language planning processes*. La Haya: Mouton.
- Ruiz, R. (1984) "Orientations in language planning" en *NABE Journal*, 8 (2), págs. 15-34.
- Ruiz, Y. y Jiménez, R. (2009) *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ruhstaller, S. y Lorenzo, F. (2004) *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Editorial Edinumen.

- Salas, E. (2008) *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Salvador, G. (1992) *Política lingüística y sentido común*. Madrid: Itsmo.
- Sánchez, A. (2009) *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Huete, J. C. (2008) *Compendio de didáctica general*. Madrid: Editorial CCS.
- Sánchez Huete, J. C. (2008) "Conocimiento científico de la didáctica", en *Compendio de didáctica general*, J. C. Sánchez Huete (coord.). Madrid: Editorial CCS, págs.49-72.
- Sánchez, M. P. y Rodríguez de Tembleque, R. (1986) "La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: Sus características y principios fundamentales" en *Infancia y Aprendizaje*, 33, págs. 3-26.
- Sanguinetti, J. J. (1994) *Lógica*. Universidad de Navarra: Pamplona.
- Sanz, C. (1999) *Bilingüismo, capacidad cognitiva y aprendizaje de lenguas*. Valencia: Centro de estudios sobre comunicación interlingüística e Intercultural, 21.
- Schiffman, H. F. (1998) *Linguistic culture and language policy*. London: Routledge.
- Schmid, C. (2001) *Politics of language: conflict, identity and cultural pluralism in comparative perspective*. Cary: Oxford University Press.
- Schmidt, R. A. y Lee, T. D. (1982) *Motor Control and learning: A behavioral emphasis*. Champaign: Human kinetic publishers.
- Schumann, J. (2000) "Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas" en Arnold, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, págs. 49-62. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seaton, B. (1982) *A handbook of English language teaching terms and practice*. Londres: Macmillan.
- Secretaría de política lingüística e Idescat (2008) *Encuesta de usos lingüísticos de la población 2008* en <http://www.idescat.cat/territ/BasicTerr?TC=5&V0=3&V1=3&V3=3103&V4=4990&ALLINFO=TRUE&PARENT=25&CTX=B> (último acceso 15/11 de 2011).
- Secrétariat des Instances (1993) "Sommet de Maurice" Recueil des Déclarations et des Plans d'action des Sommets de la Francophonie, Organisation Internationale de la Francophonie.

- Seliger, H. W. y Shohamy, E. (1989) *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. (1992) *Rediscovering interlanguage*. Londres: Longman.
- Senghor, L. S. (1962) "Le français, langue de culture", *Revue Esprit*, 311, págs. 837-844. Disponible en internet en: <http://www.esprit.presse.fr/archive/review/article.php?code=32919> (último acceso 12/05 de 2011).
- Sepúlveda, F. y Rajadell, N. (2001) *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED.
- Serra, M. (2000) *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Short, D. J. (1991) "Integrating language and content instruction: strategies and techniques" en *NCBE Program Information Guide Series*, 7, pág. 1.
- Short, D. J. (1993) "Assessing integrated language and content instruction", en *TESOL Quaterly*, 27 (4) págs. 627-656.
- Short, D. J. (1994) "Expanding middle-school horizons: Integrating language, culture and social studies" en *TESOL Quarterly* 28, págs. 581-608.
- Silva-Corvalán, C. (2004) "Spanish in the Southwest", en Finegan, E. y Rickford, J. R. *Language in the USA: themes for the Twenty-first century*, págs.. 205-229. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siguán, M. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1998) *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1991) "Individual differences in second language learning" en *Studies in second language acquisition*, 13 (2). Cambridge: Cambridge University Press, págs. 275-298.
- Sosa, S. (2003) "El estudio de casos como estrategia de investigación" en <http://www.eumed.net/tesis/2006/ssc/2c.htm> (último acceso 19/12 de 2011).
- Spicer, E. H. (1962) *Cycles of conquest: the impact of Spain, Mexico and the United States on the indians of the southwest, 1533-1960*. Tucson: University of Arizona Press.
- Spicer, E. H. (1980) "American Indians: Federal policy toward" en Thernstrom, S. T., Orlov, A. y Handlin O. *The Harvard Encyclopedia of American ethnic groups*, págs. 114-122. Cambridge: Belknap Press.

- Spolky, B. (1989) *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stake, R. E. (1994) "Case study" en Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. *The SAGE handbook of qualitative research*, págs. 236-247. Londres: SAGE.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Statistics Canada (2005) "French immersion 30 years later" en <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/200406/6923-eng.htm> , (último acceso 02/07 de 2011).
- Stéfanescu, A. y Georgeault, P. (2005) *Le français au Québec: Les nouveaux défis*. Canadá: Fides.
- Stevick, E. W. (1990) *Humanism in language teaching: a critical perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. (2000) "La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química" en Arnold, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, págs. 63-76. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoller, F. L. (2004) "Content-based instruction: perspectives on curriculum planning" en *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, págs. 261-283.
- Street, B. V. (1993) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2001) *Literacy and development: ethnographic perspectives*. Londres: Routledge.
- Stryker, S. B. y Leaver, B. L. (1993) *Content-based instruction in foreign language education: models and methods*. Washington: Georgetown University Press.
- Suso, J. (2010) *Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe: aspects historiques, didactiques et sociolinguistiques*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Swain, M. (1985) "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", en Gass, S. y Madden, C. G. *Input and Second Language Acquisition*, págs. 235-256. Rowley: Newbury House.
- Swoyer, C. (2010) "Relativism" en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* en <http://plato.stanford.edu/entries/relativism/supplement2.html> (último acceso 14/11 de 2011).

- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (2009) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Thiery, C. (1976) "Le bilinguisme vrai" en *Études de linguistique appliquée*, 24, págs. 52-63.
- Thurmond, V. (2001) "The point of triangulation" en *Journal of nursing scholarship*, 33 (3) págs. 253-258.
- Tillyer, A. (2001) "Los recursos existentes en Internet para la enseñanza de idiomas" en Trenchs, M. *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de las lenguas*, págs. 179-193. Milenio: Lérida.
- Titone, R. (1972) *Le bilinguisme précoce*. Bruselas: Dessart.
- Tollefson, J. W. (1995) *Power and inequality in language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tollefson, J. W. (2002) *Language policies in education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tordesilla, M. et al. (2004) *La francophonie: enjeux et identités*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Tragant, E. y Muñoz, C. (2004) "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera" en Muñoz, C. et al. *Segundas lenguas: adquisición en el aula*, págs. 81-102. Barcelona: Editorial Ariel.
- Trask, R. L. (1997) *A student's dictionary of language and linguistics*. New York: Arnold.
- Trenchs, M. (2001) *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de las lenguas*. Milenio: Lérida.
- Trenchs, M. (2001) "Tecnologías digitales para un cambio educativo en el aprendizaje de lenguas" en Trenchs, M. págs. 21-33 *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de las lenguas*. Milenio: Lérida.
- Trenchs, M. (2001) "Las aplicaciones del correo electrónico en las aulas de idiomas" en Trenchs, M., págs. 107-123 *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de las lenguas*. Milenio: Lérida.
- Trenchs, M. (2001) "Metodología para la utilización de programas informáticos en la enseñanza de lenguas" en Trenchs, M. *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de las lenguas*, págs. 141-158. Milenio: Lérida.

- Underhill, A. (2000) "La facilitación en la enseñanza de idiomas" en Arnold, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, págs. 143-158. Cambridge: Cambridge University Press.
- Unesco (2009) *Interactive atlas of the world languages in danger*, Disponible en internet en: <http://cms01.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/UNESCO-EndangeredLanguages-WorldMap-20090218.pdf> (último acceso 12/05 de 2011).
- Unión Europea (2008) "Speaking for Europe. Languages in the European Union" en <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/74/en.pdf> (último acceso 11/07 de 2011).
- Universidad de Navarra (2000) en <http://www.unavarra.es/tel2l/es/MBEIssues.htm> (último acceso 14/03 de 2012).
- Universidad de Navarra *et al.* (2006) "Cuestiones relativas a la MBE" en <http://www.unavarra.es/tel2l/es/MBEIssues.htm> (último acceso 31/01 de 2012).
- U.S. Census Bureau (2000) *The 2000 Census*, en <http://www.census.gov/main/www/cen2000.html>, (último acceso 15/06 de 2011).
- Valdés, M. (1998) *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van der Brnden, K. (2007) "Second language education: practice in perfect learning conditions?" en DeKeyser, R. *Practice in a second language*, págs. 161-179. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. (1986) *Objectives for foreign language learning*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Van Lier, L. (1996) *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. Nueva York: Longman.
- Van Lier, L. (1990) *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research*. Nueva York: Longman.
- Van Patten, B. y Benati, A. (2010) *Key terms in second language acquisition*. Londres: Continuum international Publishing Group.
- Véronique, D. (2000) *Language, syntaxe des langues créoles*. París: Larousse.

- Viatte, A. (1969) *La francophonie*. París: Larousse.
- Vigotsky, L. S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Valle Arias, A. *et al.* (1998) "Variables cognitivo-emocionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico" en *Psicotema*, 10 (2), págs. 393-412).
- Vila, I. (1983) "Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe" en *Infancia y Aprendizaje*, 21, págs. 4-22.
- Villegas, M. (1986) "La psicología humanista: historia, concepto y método" en *Anuario de psicología*, 34. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Villena, J. L. y Martínez, J. B. (2008) "Las teorías de la enseñanza y del currículum" en de la Herrán, A. y Paredes, J. *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*, págs. 43-72. Madrid: McGraw Hill.
- Walker, R. (2007) *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Weinreich, U. (1979) *Languages in contact: findings and problems*. La Haya: Mouton.
- Weinstein, B. (1983) *The civic tongue: political consequences of language choices*. Nueva York: Longman.
- Wertsch, J.; del Río, P. y Álvarez, A. (2006) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wesche, M. B. y Skehan, P. (2002) "Communicative, task-based and content-based instruction" en R. B. Kaplan, *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Nueva York: Oxford University Press, págs. 207-228.
- Widdowson, H. G. (2001) *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Willey, T. G. (1999) "Comparative historical analysis of U.S. language policy and language planning: extending the foundation", en Huebner, T. D. *et al.* (1999) *Sociopolitical perspectives on language policy and planning in the USA*, págs. 17-38. Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Willey, T. G. (2002) "Accessing language rights in education: a brief history of the U.S. context", en Tollefson, J. W. *Language policies in education*, págs. 39-64. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Willey, T. G. (2004) "Language planning, language policy, and the English-Only movement" en Finegan, E. y Rickford, J. R. *Language in the USA: themes for the Twenty-first century*, págs. 319-338. Cambridge: Cambridge University Press.

- Williams, M. y Burden, R. (1997) *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willig, A. C. (1985) "A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education" en *Review of educational research*, 55 págs. 269-317. Washington: American Educational Research Association.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1999) *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolff, D. (2007) "¿Qué es el CLIL?" en <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/es2747558.htm> (último acceso 31/01 de 2012).
- Wolff, D. (2007) "CLIL bridging the gap between school and working life" en Marsh, D. y Wolff, D. *Diverse contexts – Converging goals. CLIL in Europe*, págs. 15-25. Frankfurt: Peter Lang.
- Wolff, D. (2010) "Multilingüismo, adquisición de lenguas y conciencia lingüística: ¿las personas bilingües aprenden mejor otras lenguas?", *Revista de filología alemana*, Anejo II, págs. 177-190.
- Wolff, A. (2010) *La langue française dans le monde*. Paris: Nathan.
- Yagüello, M. (2003) *Le grand livre de la langue française*. París: Éditions du Seuil.
- Yakamoto, A. y Zepeda, O. (2004) "Native American languages" en Finegan, E. y Rickford, J. R. *Language in the USA: themes for the Twenty-first century*, págs. 153-181. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R. (2009): *Case study research: design and methods*. Los Ángeles: Sage.
- Zentella, A. C. (2004) "Spanish in the Northeast" en Finegan, E. y Rickford, J. R. *Language in the USA: themes for the Twenty-first century*, págs. 182-204. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO I

CUESTIONARIO ALUMNADO

Nº _____

EVALUACIÓN DE SECCIONES BILINGÜES

2º DE BACHILLERATO

La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía puso en marcha el Programa de Secciones Bilingües para potenciar el conocimiento de otras lenguas y cultura.

Actualmente se está desarrollando una investigación bajo forma de tesis doctoral que pretende evaluar cómo se están desarrollando dichos programas once años después de su implantación.

Para realizar la evaluación es necesario recoger información que los alumnos y alumnas que terminan su formación bilingüe pueden facilitarnos. La recogida de esta información se realizará a través de unos cuestionarios y unas entrevistas que los complementan.

Las respuestas a los cuestionarios son totalmente anónimas, así como los órganos y las personas sobre los que se opina. Los datos obtenidos en la encuesta serán objeto de un tratamiento confidencial y conjunto que permita extraer conclusiones globales. Por ello le pedimos que colabore rellenando el siguiente cuestionario y le agradecemos de antemano el tiempo dedicado.

I. DATOS DEL ALUMNO O ALUMNA.

1. Nombre del centro:

4. Sexo:

2. Curso: Grupo:

Hombre Mujer

3. Edad:

5. Idioma de la sección: FRANCÉS

6. ¿Desde qué curso estudia en la Sección Bilingüe?

II. DATOS DE LA FAMILIA.

1. Edad de la madre:

- Entre 22 y 30 años
- Entre 31 y 40 años
- Entre 41 y 50 años
- Más de 51 años

2. Edad del padre:

- Entre 22 y 30 años
- Entre 31 y 40 años
- Entre 41 y 50 años
- Más de 51 años

3. Profesión de la madre: _____

4. Profesión del padre: _____

5. ¿Cuáles son los niveles de estudio de los siguientes miembros de la familia (cuando corresponda)?

Madre:

- No ha terminado la Educación Primaria
- Estudios Primarios
- Estudios Secundarios
- Estudios Superiores

Padre:

- No ha terminado la Educación Primaria
- Estudios Primarios
- Estudios Secundarios
- Estudios Superiores

6. ¿Qué importancia se le da en tu familia a tus buenas notas?

- Ninguna
- Poca
- Bastante
- Mucha

7. ¿Cuántos libros hay en su casa?

- Ninguno
- Entre 1 y 20
- Entre 20 y 100
- Más de 100

7. ¿Tienes un lugar adecuado para el estudio en tu casa?

- Sí
- No

8. ¿Tienen algunos de estos servicios en su casa?

- Ordenador
- Internet
- Antena Parabólica

9. A lo largo de tu escolaridad, ¿te han animado tus padres a cursar el programa bilingüe?

- Sí
- No

10. Crees que haber estudiado en una sección bilingüe ha sido algo

- Muy negativo
- Negativo
- Positivo
- Muy positivo

11. Indica tres ventajas de estudiar en una sección bilingüe:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

12. Indica tres mejoras necesarias en la sección bilingüe:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

13. A lo largo de tu escolaridad en la sección bilingüe, ¿has elaborado tu portfolio de las lenguas?

- Sí
- No

Si tu respuesta es sí, ¿te ha resultado positiva su elaboración?

- Sí
- No
- No ha sido significativa

14. A lo largo de tu escolaridad en la sección bilingüe, se te han propuesto la participación en exámenes para obtener títulos oficiales como por ejemplo DELF A1, DELF A2, DELF B1, DELF B2,...?

Sí No

Si tu respuesta es sí, indica cuáles:

¿Cuáles de ellos has conseguido?:

15. A lo largo de tu escolaridad en la sección bilingüe, ¿se te han propuesto salidas al extranjero (excursiones, intercambios,...)?

Sí No

Si tu respuesta es sí, indica cuáles:

Tipo de viaje (viaje programado, intercambio, excursiones,...)	Lugar	Duración

¿En cuáles de ellas has participado?:

16. En general, ha sido positiva este tipo de actividad para:

	Sí	No	No ha sido significativa
Mejorar tu dominio del francés			
Mejorar mi motivación hacia el aprendizaje del francés			
Mejorar mi motivación hacia el aprendizaje de otras lenguas extranjeras.			

Mejorar mi actitud hacia las diferencias culturales, sociales, religiosas,...			
--	--	--	--

17. ¿En qué contextos utilizas el francés para comunicarte?

- Con la familia Con algunos amigos/as españoles De viaje
 En el instituto dentro de clase En el instituto fuera de clase
 Con algunos amigos/as extranjeros Por el Messenger
 Por e-mails Por teléfono Para comprender películas
 Para leer Para cantar canciones Actividades de ocio
 Actividades académicas

18. Consideras que gracias a tu formación en una sección bilingüe:

	Sí	No
Tienes un conocimiento de la lengua francesa apropiado para poder comunicarte en la mayoría de las situaciones de comunicación que se te presentan.		
Tienes un buen conocimiento de la cultura francesa.		
Tienes una actitud más abierta hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas y culturas.		

19. Con carácter general crees que la implantación del programa bilingüe es:

- Muy negativa Negativa No es significativa Positiva Muy positiva

ANEXO II

ENTREVISTA ALUMNADO

1. ¿Ves la tele en francés?
2. ¿Lees libros o revistas en francés trabajados en clase?
3. ¿Lees libros o revistas en francés además de los trabajados en clase?
4. ¿Escuchas canciones en francés en clase?
5. ¿Y fuera de clase?
6. ¿Tienes clases de francés fuera del instituto?
7. ¿Crees que los idiomas te servirán para conocer otras costumbres y formas de vida?
8. ¿Crees que los idiomas te servirán para respetar otras culturas y pueblos?
9. ¿Crees que los idiomas te servirán para viajar?
10. ¿Crees que los idiomas te servirán para los estudios que harás después?
11. ¿Crees que los idiomas te servirán para poder consultar información en Internet?
12. ¿Y para leer libros escritos en lengua extranjera?
13. ¿Con qué frecuencia habla tu profesor de francés en francés durante las clases?
14. ¿Y fuera de ellas?
15. ¿Con qué frecuencia habla tu profesor de DNL en francés durante sus clases?
16. ¿Con qué frecuencia hablan los auxiliares de conversación en francés en las clases?
17. ¿Y fuera de ellas?
18. ¿Con qué frecuencia hablan tus compañeros en francés durante las clases de francés?
19. ¿Y en las de DNL?
20. ¿Y fuera de las clases (con lectores, amigos, Messenger, cartas, postales...)?
21. ¿Y tú? ¿Con qué frecuencia hablas francés y en qué situaciones (clase de Francés, de DNL, fuera de clase)?
22. Di con qué frecuencia haces actividades orales en francés en cada una de las materias.
23. Di la frecuencia de las actividades de producción escrita en francés en las diferentes materias.
24. Di la frecuencia de las actividades de comprensión escrita en francés en las diferentes materias.
25. Y las de comprensión oral.
26. Además de en francés, ¿tienes este tipo de actividades en otra lengua extranjera?
27. ¿Utilizas la L2/francés para algunas de las siguientes funciones? ¿En qué medida?:
 - Lenguaje de fórmulas breves hablando con el profesor (saludar, pedir permiso,...)
 - Lenguaje de fórmulas breves hablando con los compañeros/as
 - Contando incidencias de clase al profesorado
 - Contando incidencias de clase a los compañeros/as
 - Haciendo preguntas para realizar las actividades
 - Responder preguntas de forma breve
 - Responder preguntas de forma extensa

- Dar cuenta de las actividades que ha realizado
- Presentando o exponiendo algunos aspectos de las actividades realizadas
- Uso espontáneo del lenguaje en las situaciones del aula

28. ¿Con qué frecuencia tus profesores te ponen ejercicios

- de rellenar huecos?
- De verdadero y falso?
- Dictados?
- Te presentan nuevo vocabulario en francés con traducción en español?
- Responder oralmente a preguntas cuyas respuestas están en un texto?
- Crear oraciones en francés con palabras dadas.
- Practicar estructuras en francés que se han presentado añadiendo poco o algo de información.
- Completar huecos con una frase en francés.
- Escribir textos en francés de al menos un párrafo
- Hacer resúmenes o esquemas en francés
- Explicación de esquemas, imágenes, gráficos en francés.
- Intercambiar opiniones o información en francés.
- Tomar apuntes en francés mientras el profesorado explica.
- Explicar en francés el significado de un texto.
- Convertir la información de un esquema o diagrama en un texto en francés.
- Explicación de contenidos de la materia no lingüística.
- Leer textos sobre la asignatura bilingüe en francés.
- Diálogo o debate en grupo en francés.
- Realización de tareas en grupo en francés
- Repetir listas de palabras.
- Explicar gramática de francés
- Hacer ejercicios de gramática en francés.
- Corregir ejercicios de gramática en francés.
- Hablar con nativos
- Escuchar grabaciones en francés
- Ver y escuchar vídeo, TV en francés

- Leer textos escritos auténticos en francés (revistas, periódicos, novelas, rótulos publicitarios...)
- Utilizar programas de ordenador, CD Rom,...
- Conectarse a Internet
- Te explican las tareas a hacer en francés
- Te explican las tareas a hacer en español
- Aprendo aspectos de la lengua y de la cultura francesa sin ayuda de las explicaciones de mis profesores, de forma autodidáctica
- A veces trabajo en grupo o por parejas en clase
- La gran mayoría de las veces el profesor/a es el que evalúa
- A veces, me autoevalúo

- Hacemos actividades para ponernos en contacto con otras clases de otros centros y otros estudiantes en francés
- Leer textos y responder preguntas sobre él por escrito
- Leer textos y responder preguntas sobre él oralmente
- Traducir textos en francés al español
- Ejercicios fonéticos de pronunciación
- Ejercicios escritos de gramática
- Ejercicios orales de gramática
- Leer textos en francés en voz alta
- Responder oralmente a preguntas relacionadas con ejercicios
- Memorizar textos (teatro, poesías,...)
- Participar en debates informales
- Hacer dictados en francés
- Hacer redacciones en francés, cartas,...
- Juegos relacionados con algún aspecto de la lengua o la cultura
- Dramatizar alguna situación de comunicación, juegos de rol, simulaciones
- Seguir el método
- Buscar en el diccionario palabras que no entiendes
- Memorizar listas de palabras
- Construir mapas conceptuales
- Aprender vocabulario específico
- Hacer ejercicios de rellenar huecos
- Construir oraciones según un modelo dado
- Ejercicios de múltiples opciones
- Ejercicios de repetición oral
- Explicaciones de las diferencias sociolingüísticas
- Correcciones orales hechas por el profesor/a sobre la marcha
- Actividades que me permiten poder comunicarme en francés adecuadamente en situaciones de la vida real
- Los errores que cometo me sirven para aprender
- El profesor da explicaciones de los errores cometidos

29. Indica con qué frecuencia se utilizan los siguientes materiales en las asignaturas del programa bilingüe:

- Grabaciones en CD o cassette
- Canciones
- Videos / DVDs
- Ordenador
- Material Fotocopiado
- Juegos
- Revistas, Cómic u otros materiales impresos

- Pósters y mapas
- Gráficos, dibujos, ilustraciones
- Libro de texto
- Material extraído de Internet
- Otros: indica cuáles

30. ¿Consideras que tienes adquiridas las estructuras lingüísticas necesarias para poder comunicarte en francés?

31. ¿Consideras que tienes adquiridas las estructuras lingüísticas necesarias para poder comunicarte en francés?
32. ¿Consideras que tienes adquirido el vocabulario necesario para poder comunicarte en francés?
33. ¿Consideras que dominas la pronunciación francesa para poder comunicarte de manera satisfactoria en francés?
34. ¿Consideras que puedes modificar tu uso de la lengua francesa según hables de manera formal o informal?
35. ¿Consideras que el vocabulario en francés que utilizas es preciso y específico según las necesidades de comunicación o por el contrario es más bien general y básico?
36. ¿Consideras que te expresas en francés fácilmente y que construyes las frases fluidamente?
37. ¿Consideras que conoces y utilizas las fórmulas de cortesía específicas de la lengua y la comunidad francófonas?
38. ¿Consideras que puedes hacer un uso diferente de la lengua francesa según quieras tutear o tratar de usted a tu interlocutor?
39. ¿Consideras que puedes hacer un uso diferente de la lengua francesa según tu interlocutor sea chico o chica?
40. ¿Consideras que puedes hacer un uso diferente de la lengua francesa según tu interlocutor sea mayor, menor o de tu misma edad?
41. ¿Consideras que puedes hacer un uso de ciertas expresiones de forma adecuada según sea tu interlocutor?
42. ¿Eres consciente de que ciertas características culturales de la comunidad francófona implican un uso específico de la lengua?
43. ¿Consideras que puedes pedir información sobre una amplia variedad de temas por teléfono en francés?
44. ¿Consideras que puedes escribir cartas, postales, notas informales a amigos y familiares?
45. ¿Consideras que puedes escribir cartas formales?
46. ¿Consideras que puedes hablar sobre ti, tu familia, tus gustos, rutinas,.. presentes y pasados?
47. ¿Consideras que puedes expresar tu opinión sobre un tema de actualidad y justificarla?
48. ¿Consideras que puedes escribir un comentario de opinión sobre un artículo leído?

49. ¿Consideras que puedes pedir informaciones varias en situaciones de la vida real (taquillas, mostradores de información, familiares, amigos, desconocidos,...)?
50. ¿Consideras que puedes ser irónico/a cuando te expresas en francés.?
51. ¿Consideras que puedes bromear, contar bromas, chistes en francés?
52. ¿Consideras que puedes debatir sobre un tema dando los pros y contras?
53. ¿Consideras que puedes desenvolverte en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir en un viaje?
54. ¿Consideras que puedes describir experiencias, acontecimientos,...?
55. ¿Consideras que puedes explicar tus planes, deseos y aspiraciones en francés?
56. Desde que estudias en una sección bilingüe,

¿Aprendes temas de las asignaturas que se imparten en francés.?
¿Aprendes sobre culturas y pueblos diferentes a los míos?
¿Aprendes a entender y respetar a personas de otros países y costumbres?
¿Aprendes a relacionarte con respeto con gente de otras razas, idiomas, religión y sexo?
¿Aumenta tu motivación por aprender idiomas?
¿Disfrutas aprendiendo idiomas?
¿Utilizas el francés sin complejos en las actividades de clase?
¿Aprendes técnicas para estudiar mejor los idiomas?
¿Aprendes vocabulario de los idiomas que estudio?
¿Haces redacciones, resúmenes y otros trabajos escritos largos en francés?
¿Participas en actividades orales como debates, resúmenes orales en francés?
¿Aprendes a comunicarte en francés?
¿Aprendes a relacionarte con otras personas en francés?
¿Aprendes reglas, estructuras y gramática del francés?

57. ¿Crees que tu paso por la sección bilingüe te ha aportado cosas que un tipo de enseñanza normalizada no hubiera hecho? ¿Qué?
58. ¿Qué aspectos en la forma de enseñar de tus profesores de la sección bilingüe piensas que son más motivadores?
59. ¿Cuáles son más efectivos y te ayudan a mejorar tu dominio del francés?
60. ¿Hay alguna actividad/es que consideras especialmente motivadoras? Y útiles para aprender francés?
61. ¿Piensas que tu aprendizaje en una sección bilingüe te ha ayudado a ser más consciente de las diferencias culturales de otros países?

62. ¿Cómo te sientes al conocer a gente de diferente raza, religión, país?
63. ¿Piensas que puedes aprender cosas de ellos, piensas que son interesantes?
64. ¿Piensas que en un futuro, si te surge una oportunidad laboral en el extranjero, podrías aprovecharlo? ¿Te resultaría interesante? ¿Te supondría algún problema?
65. Si necesitaras estudiar en una universidad extranjera, ¿lo harías?, ¿te gustaría?, ¿te supondría algún problema?
66. ¿Tienes amigos de otras nacionalidades en España? Y fuera de ella?
67. ¿Te gusta / gustaría viajar fuera de España?
68. ¿Te sientes seguro y capaz de desenvolverte con lo que has aprendido de francés en esos viajes?
69. ¿Crees que gracias a tu aprendizaje en la sección bilingüe te ha resultado más fácil aprender otras lenguas?
70. ¿Crees que cuando dejes el instituto seguirás aprendiendo o perfeccionando las lenguas extranjeras?
71. Y sobre el francés concretamente, ¿qué actitud tendrás cuando termines el instituto?
72. ¿Crees que tu aprendizaje en una sección bilingüe te puede ayudar laboralmente en el futuro?
73. ¿Sientes que conoces muchos de los aspectos de la cultura francesa o de otros países francófonos?
74. ¿Hay algo que te guste especialmente?
75. Cuando hablas de tu país con personas de diferente nacionalidad, ¿qué aspectos sueles resaltar?
76. ¿Qué diferencias culturales entre Francia (u otros países francófonos) te llaman la atención?
77. ¿En qué áreas no lingüísticas consideras que has usado más el francés?
78. ¿En cuál es más fácil seguir la clase en francés? Por qué?
79. ¿Qué recuerdos tienes de los lectores que han participado en tus clases a lo largo de tu aprendizaje en una sección bilingüe? Te han enseñado mucho francés? Muchas costumbres?
80. ¿Qué actividades presentes o pasadas fuera de tus clases en el instituto están o han estado relacionadas con la lengua francesa? (viajes, teatro, deporte, Internet,...).
81. ¿Darías algún consejo a los futuros alumnos de las secciones bilingües?
82. ¿Cómo crees que podríamos mejorar?
83. ¿Qué cosas crees que no funcionan bien en la sección bilingüe?

ANEXO III

CUESTIONARIO ON-LINE

DATOS PERSONALES

NOMBRE CURSO
2º BACH 2010
COLEGIO
IES
NOMBRE ALUMNO
M.B.G.
SEXO
Mujer

1.- Idioma de la sección bilingüe

Francés

2.- ¿Has repetido algún curso de primaria?

Si No

3.- ¿Has repetido algún curso de secundaria?

Si No

4.- ¿Desde qué curso estudias en una sección bilingüe?

1º Primaria

ENTORNO SOCIOEDUCATIVO

5.- ¿Cuál es la edad de tu madre?

Edad

6.- ¿Cuál es la edad de tu padre?

Edad

7.- Indica el tipo de estudios de tu madre

No ha terminado los estudios de primaria

8.- Indica el tipo de estudios de tu padre

No ha terminado los estudios de primaria

9.- Indica la profesión de tu madre

Profesión

10.- Indica la profesión de tu padre

Profesión

11.- Indica la importancia que se le da en casa a tus buenas notas

Nada Poca Bastante Mucha

12.- ¿Cuántos libros hay en tu casa?

Ninguno Entre 1 y 20 Entre 20 y 100 Mas de 100

13.- ¿Tienes un lugar adecuado para el estudio en casa?

Si No

14.- ¿Tienes algunos de estos servicios en tu casa?

Ordenador Internet TV extranjera

15.- ¿Te animaron tus padres a estudiar en una sección bilingüe?

Si No

16.- ¿Recibes o has recibido clases de Francés fuera del colegio o el instituto?

Si No

USO DE LA LENGUA

17.- Indica todos los contextos o actividades donde a lo largo de estos años en la Sección Bilingüe utilizas la lengua extranjera para comunicarte e indica la frecuencia

Clases de francés

Asignaturas impartidas en francés

- Mails
- Messenger
- Facebook/twenty
- Familia
- Viajes del colegio/instituto
- Viajes con familia/amigos
- Lectura
- Canciones
- Teatro
- Películas
- Otros

18.- ¿Utilizas el Francés sin complejos?

Nunca

19.- ¿Utilizas el Francés de forma espontánea en clase?

Nunca

En primaria

Nunca

En E.S.O.

En Bachillerato

20.- Durante tu aprendizaje en la sección bilingüe, ¿Os han propuesto actividades para poneros en contacto con otros alumnos/as de otros centros en Francés?

En primaria

Si No

En E.S.O.

Si No

En Bachillerato

Si No

21.- Indica con qué frecuencia habla tu profesor/a de Francés durante las clases

En primaria

En E.S.O.

En Bachillerato

22.- Indica con qué frecuencia habla tu profesor/a de Conocimiento del Medio/Sociales/Ciencias en Francés durante las clases

En primaria

En E.S.O.

En Bachillerato

23.- Indica con qué frecuencia habla tu profesor/a de otra asignatura que se imparta en francés durante las clases

En primaria

Asignatura

En E.S.O.

Asignatura

En Bachillerato

Asignatura

24.- Indica con qué frecuencia hablan los lectores en Francés durante las clases

En primaria

En E.S.O.

En Bachillerato

25.- Indica con qué frecuencia hablan tus compañeros en Francés durante las clases

En primaria

En E.S.O.

En Bachillerato

26.- Indica con qué frecuencia hablas tú en Francés durante las clases

En primaria

En E.S.O.

En Bachillerato

27.- Con qué frecuencia te explican tus profesores de francés las actividades o tareas a hacer en francés

En primaria

En E.S.O.

En Bachillerato

METODOLOGÍA

28.- Indica la frecuencia de las actividades siguientes durante las clases de Francés

EN PRIMARIA EN E.S.O. EN BACHILLERATO

Actividades de producción oral

Actividades de producción escrita

Actividades de comprensión oral

Actividades de comprensión escrita

29.- Indica la frecuencia de las actividades siguientes durante las clases de Conocimiento del Medio / Sociales

EN PRIMARIA EN E.S.O. EN BACHILLERATO

			Actividades de producción oral
A diario	A diario	A diario	
			Actividades de producción escrita
A diario	A diario	A diario	
			Actividades de comprensión oral
A diario	A diario	A diario	
			Actividades de comprensión escrita
A diario	A diario	A diario	

30.- Indica con qué frecuencia haces las siguientes actividades en tus clases de Francés

EN PRIMARIA EN E.S.O. EN BACHILLERATO

Nunca	Nunca	Nunca	Ver vídeos
Nunca	Nunca	Nunca	Ver la tele
Nunca	Nunca	Nunca	Trabajar con ordenadores
Nunca	Nunca	Nunca	Conectarse a internet
Nunca	Nunca	Nunca	Trabajar con el libro de texto
Nunca	Nunca	Nunca	Escuchar grabaciones de Cds
Nunca	Nunca	Nunca	Hablar con los lectores
Nunca	Nunca	Nunca	Trabajar con material fotocopiado
Nunca	Nunca	Nunca	Hacer ejercicios de gramática
Nunca	Nunca	Nunca	Trabajar con revistas en Francés
Nunca	Nunca	Nunca	Cantar canciones
Nunca	Nunca	Nunca	Debates orales
Siempre	Siempre	Nunca	Trabajar en parejas
Nunca	Nunca	Nunca	Trabajar en grupos
Nunca	Nunca	Nunca	Hacer listas de vocabulario a estudiar

Nunca Nunca Nunca

Dictados

Nunca Nunca Nunca

Hacer resúmenes de textos en Francés

Nunca Nunca Nunca

Responder a preguntas sobre un texto en Francés por escrito

Nunca Nunca Nunca

Responder a preguntas sobre un texto en Francés oralmente

Nunca Nunca Nunca

Simulación de diálogos en Francés

Nunca Nunca Nunca

Dar tu opinión en Francés

Nunca Nunca Nunca

Escribes textos en Francés de más de un párrafo

Nunca Nunca Nunca

Formulas preguntas sobre cosas que no entiendes en Francés

Nunca Nunca Nunca

Respondes a preguntas de forma breve en Francés

Nunca Nunca Nunca

Respondes a preguntas de forma extensa en Francés

Nunca Nunca Nunca

Autoevaluación

Nunca Nunca Nunca

Traducir textos de francés a español

Nunca Nunca Nunca

Traducir textos de español a francés

Nunca Nunca Nunca

Hacer redacciones en Francés

Nunca Nunca Nunca

Escribir cartas

Nunca Nunca Nunca

Correcciones de pronunciación

Nunca Nunca Nunca

Correcciones cuando te equivocas

Nunca Nunca Nunca

Juegos relacionados con algún aspecto del Francés o la cultura

Nunca Nunca Nunca

Explicaciones sobre los errores cometidos

Nunca Nunca Nunca

31.- ¿En qué cursos recuerdas haber tenido que memorizar más listas de palabras de vocabulario?

Primaria° 1° o 2° de ESO 3° o 4° de ESO Bachillerato

32.- ¿Con qué frecuencia memorizabas textos en Francés en Primaria (poesías, teatro, canciones, diálogos,...)?

Nunca

33.- ¿Con qué frecuencia memorizabas textos en Francés en ESO (poesías, teatro, canciones, diálogos,...)?

Nunca

34.- ¿Con qué frecuencia memorizabas textos en Francés en Bachillerato (poesías, teatro, canciones, diálogos,...)?

Nunca

35.- ¿Consideras que aprendes aspectos de la lengua o de la cultura Francesa de la sección de forma autodidacta, sin ayuda de tus profesores?

Si No

36.- En los exámenes de las asignaturas que se imparten en francés, ¿Con qué frecuencia te hacen preguntas en Francés que hay que responder en Francés?

EN PRIMARIA EN E.S.O. EN BACHILLERATO

Nunca Nunca Nunca

37.- ¿Tomabas apuntes en francés durante las clases?

EN PRIMARIA EN E.S.O. EN BACHILLERATO

Nunca Nunca Nunca

38.- A lo largo de tu escolaridad en una sección bilingüe ¿Has elaborado el Portfolio de las lenguas?

Si No

39.- Si tu respuesta es sí, ¿Te ha resultado positiva su elaboración?

Si No Indiferente

40.- A lo largo de tu escolaridad en una sección bilingüe ¿Te han propuesto la participación en exámenes oficiales del idioma de estudio de la sección?

Si No

41.- Indica cuál ha sido el último nivel obtenido en un examen oficial

42.- En caso de haber estudiado en una sección bilingüe de primaria, ¿Viajaste al extranjero con ella?

Si No

43.- ¿Cuántas veces viajaste al extranjero con la sección bilingüe en Secundaria (ESO y Bachillerato)?

0 1 2 3 4 5 Más de 5

44.- ¿Cuántas veces has viajado al extranjero además de las que lo hiciste con el colegio/instituto?

0 1 2 3 4 Entre 5 y 10 Más de 10

COMPETENCIAS

45.- Indica las competencias que crees has adquirido durante tu aprendizaje en una sección bilingüe

- Puedes comunicarte en lengua extranjera en las situaciones de comunicación que se te presentan
- Tienes un buen conocimiento de la cultura de algunos de los países extranjeros estudiados
- Tienes una actitud más abierta y tolerante hacia otras personas
- Tienes una actitud más abierta y tolerante hacia ideas y culturas diferentes a las tuyas
- Tienes adquiridas las estructuras lingüísticas para poder comunicarte en Francés
- Tienes adquiridos el vocabulario y la pronunciación para poder comunicarte en Francés
- Puedes modificar tu uso del Francés según hables de manera formal o informal
- Puedes tutear o tratar de usted, usar expresiones y fórmulas de cortesía apropiadas en Francés
- Puedes hablar fluidamente
- Puedes pedir información por teléfono sobre una amplia variedad de temas

- Puedes escribir cartas formales
- Puedes escribir cartas informales
- Puedes hablar sobre ti, tu familia, tus gustos, rutinas, ... presentes y pasados
- Puedes expresar tu opinión sobre un tema de actualidad y justificarla
- Puedes escribir un comentario de opinión sobre un artículo leído
- Puedes pedir informaciones varias en situaciones de la vida real (taquillas, mostradores de información, familiares, amigos, desconocidos,...)
- Puedes ser irónico/a cuando te expresas en Francés
- Puedes bromear en francés
- Puedes debatir sobre un tema dando los pros y contras
- Puedes desenvolverte en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir en un viaje
- Puedes describir experiencias, acontecimientos, ...
- Puedes explicar tus planes, deseos y aspiraciones en francés

ACTITUDES

46.- ¿Te gusta viajar?

Si No

47.- ¿Te sientes seguro/a con lo que has aprendido en la sección bilingüe cuando viajas?

Si No

48.- ¿Te supondría algún problema estudiar en una universidad extranjera?

Si No

49.- ¿Te gustaría?

Si No

50.- ¿Te supondría algún problema trabajar en un futuro en el extranjero?

Si No

51.- ¿Te gustaría?

Si No

52.- ¿Qué beneficios piensas que te aportan los viajes?

Mejorar el idioma

* Pulsando la tecla CTRL se pueden seleccionar varias opciones

53.- ¿Disfrutas aprendiendo idiomas?

Si No

54.- Cuando termines el instituto, ¿seguirás practicando o mejorando el Francés?

Si No

55.- Cuando termines el instituto, ¿seguirás aprendiendo otras lenguas extranjeras?

Si No

56.- Indica los beneficios de aprender una lengua extranjera

Aprobar una asignatura

Poder comunicarte con personas extranjeras

Poder conocer culturas diferentes a la tuya

Otras

57.- Indica solo las afirmaciones que sean válidas para tí sobre los hablantes francófonos:

Me interesa su historia y su cultura

Se trata de un pueblo sociable y amistoso

Suelen ser amables con los extranjeros

Se muestran propensos a aprender otras lenguas

58.- Indica solo las afirmaciones que sean válidas para tí

Mis profesores de francés me enseñan bien la lengua extranjera

Mis profesores de otras asignaturas en francés me enseñan bien

VALORACIÓN DEL PROGRAMA

59.- Indica las ventajas de estudiar en una sección bilingüe

Aprendo un idioma a un nivel superior que el alumnado no bilingüe

* Pulsando la tecla CTRL se pueden seleccionar varias opciones

60.- Indica las mejoras necesarias en esta sección bilingüe en el caso de que sean necesarias.

Mejor dominio de la lengua extranjera del profesorado de idioma

* Pulsando la tecla CTRL se pueden seleccionar varias opciones

61.- ¿Qué te aportan los lectores?

Práctica oral del Francés

Te enseñan mucho Francés

Te enseñan muchos aspectos culturales

Te ayudan a ser más respetuoso/a con las diferencias

Otros

62.- Indica los aspectos de tus profesores de la sección bilingüe que te resultan más motivadores para aprender Francés

Proponen muchas actividades orales

Proponen una amplia variedad de actividades

Están muy implicados en enseñar Francés

Su implicación va más allá de las clases de Francés

Proponen actividades en el extranjero

Hablan casi siempre en Francés

Dan una atención individualizada a los problemas del alumnado

Otros

63.- Indica los aspectos de tus profesores de la sección bilingüe que te resultan más prácticos y efectivos para aprender Francés

Hablan casi siempre en Francés

Proponen muchas actividades orales

Proponen muchas actividades escritas

Proponen actividades para preparar exámenes oficiales

Dan una atención individualizada a los problemas del alumnado

Otros

64.- Indica qué actividades de la sección te resultan más motivadoras para aprender Francés

Hablar en Francés

Escribir en Francés

Leer en Francés

Escuchar Francés

Películas en Francés

Canciones en Francés

Viajes/Intercambios a Francia

Teatro en Francés

Actividades con ordenadores/Internet en Francés

Otras

65.- Indica qué actividades de la sección te resultan más prácticas y efectivas para aprender Francés

Hablar en Francés

Escribir en Francés

Leer en Francés

Escuchar Francés

Películas en Francés

Canciones en Francés

Viajes/Intercambios a Francia

Teatro en Francés

Actividades con ordenadores/Internet en Francés

Otras

66.- ¿En qué asignatura impartida en Francés consideras que has usado más el Francés?

C. Sociales Filosofía Matemáticas Música C. Naturales/Biología

Lengua española/Literatura Otras

67.- ¿En cuál fue más fácil seguir la clase en Francés?

C. Sociales Filosofía Matemáticas Música C. Naturales/Biología

Lengua española/Literatura Otras

68.- ¿Crees que tu aprendizaje en una sección bilingüe puede ayudarte laboralmente en el futuro?

Si No

69.- ¿Tendrías algún problema en trabajar en un país extranjero en el futuro?

Si No

70.- ¿Te gustaría?

Si No

71.- Con carácter general crees que la implantación del programa bilingüe es

Negativa Indiferente Positiva Muy positiva

72.- ¿Aconsejas estudiar en una sección bilingüe a los futuros alumnos/as?

Si No

Gracias por su colaboración.

Finalizar encuesta

ANEXO IV

ENTREVISTA AL ALUMNADO

- a) Satisfacción:
- . ¿Qué piensas de las secciones bilingües?
 - . Piensa en toda tu escolaridad en una sección bilingüe. Compárala con otros compañeros que no han cursado una formación bilingüe, ¿qué diferencias ves?
 - ¿Crees que eres más creativo en la solución de problemas?
 - ¿Crees que eres más consciente del funcionamiento de las lenguas que usas?
 - ¿Crees que tienes mayor facilidad para aprender otros idiomas?
 - ¿Qué valor tiene aprender la lengua y la cultura francesas para tí?
 - . ¿Qué aspectos te resultan beneficiosos?
 - . ¿Estás satisfecho, en general, con la manera de enseñar en una sección bilingüe, la motivación y el apoyo recibidos?
- b) Actitud hacia la lengua francesa y su cultura:
- ¿Qué piensas de la lengua francesa?
 - ¿Qué piensas de los franceses?
 - ¿Qué piensas sobre la lengua inglesa?
 - ¿Qué valor tiene aprender la lengua francesa?
- c) Estrategias metodológicas:
- ¿Cómo son tus clases de francés?
 - ¿Cómo son tus clases de ANL?
 - ¿Qué es lo que más te gusta?
 - ¿Qué es lo que menos te gusta?
 - ¿Qué beneficios tiene para ti las actividades que te proponen y la manera de enseñar de tus profesores?
 - ¿Cómo te evalúan tus profesores de L2?
 - ¿Cómo te evalúan tus profesores de ANL?
- d) Competencias
- ¿Te sientes cómodo/a con tu nivel de L2 para realizar las actividades que te proponen tus profesores?
 - ¿En qué tipo de situaciones te sientes capaz de manejarte en francés?
- e) Uso de la lengua

¿Cuándo y cómo usas la L2 en tu vida?

ANEXO V

ENTREVISTA AL PROFESORADO

PROFESORADO

- a) Satisfacción:
- . ¿Qué piensa de las secciones bilingües? (Servicio que ofrecen, beneficios para el alumnado, beneficios para el profesorado, para el centro, prejuicios).
 - . ¿Crees que el alumnado adquiere una mayor conciencia metalingüística
 - . ¿Cree que el alumnado desarrolla el pensamiento divergente en mayor medida que el alumno no bilingüe?
 - . ¿Cree que el alumnado bilingüe tiene mayor facilidad para aprender otros idiomas?
 - . ¿Qué valor tiene aprender la lengua y la cultura francesas para su alumnado?
 - . ¿Qué le supone profesionalmente trabajar en una sección bilingüe? (Un reto profesional, ofrece más calidad al alumnado, mejoras metodológicas, mejoras en competencia lingüística).
- b) Actitud hacia la lengua francesa y su cultura:
- ¿Qué valor tiene aprender la lengua y la cultura francesas para su alumnado?
 - ¿Cree que en una sección bilingüe se consiguen alumnos con una mejor actitud hacia las diferencias culturales?
- c) Estrategias metodológicas:
- . ¿Cómo son sus clases de francés/ANL?
 - . ¿Qué estrategias/materias cree que resultan más útiles para alcanzar los objetivos de la asignatura y de la sección bilingüe? ¿Qué identifica como buenas prácticas? ¿Trabaja con unidades integradas/cómo trabaja el AICLE?
 - . ¿Qué beneficios tiene para su alumnado la manera de desarrollar su práctica docente? ¿Les motiva aprender con AICLE?
 - . ¿Qué medidas se toman con alumnos con DAPR?
 - . ¿Cómo evalúa?
 - . ¿Cree que se ofrece una buena metodología, se le motiva y apoya adecuadamente al alumnado?
- d) Competencias
- Comente las competencias que en su opinión alcanza el alumnado de su centro cuando termina 2º de bachillerato.
- e) Uso de la lengua
- ¿Se siente cómodo con su nivel de L2 para desempeñar su trabajo?
 - ¿Cómo utiliza la L2 en su trabajo (en qué momentos, con qué funciones)?
 - ¿Cómo utiliza la L2 su alumnado (en qué momentos, con qué funciones)?