

Reflexiones en torno a la lengua francesa en Castilla y León: secciones bilingües y formación de los profesores de disciplinas no lingüísticas (DNL)

*Reflections concerning the French language in Castilla y León: bilingual sections
and training of teachers of not linguistic disciplines (NLD)*

Ana M^a Elisabeth Cuervo Vázquez
Rosa María Alonso Díaz
Montserrat Sabadell González

Universidad de Valladolid, España

Resumen

Este trabajo presenta un recorrido a través del panorama de la enseñanza de las lenguas extranjeras y sus resultados de aprendizaje, centrado especialmente en la lengua francesa. Iniciaremos este estudio partiendo de un plano general, analizando la situación en la que se encuentra nuestro país, España, para finalmente abordar, de manera más concreta, el caso particular que presenta nuestra Comunidad autónoma, Castilla y León. Durante este proceso, iremos desvelando diversos datos que nos servirán de apoyo, correspondientes a diferentes estudios realizados en Europa, que ponen en relieve cuáles son las lenguas extranjeras predominantes en el ámbito educativo y el grado de consecución de los objetivos planteados.

Como profesionales dedicados a la formación de futuros profesores de francés lengua extranjera, hemos sentido la necesidad de elaborar este trabajo en el que nos planteamos una revisión de la oferta educativa en lenguas extranjeras en Castilla y León y de las condiciones en que ésta se desarrolla, centrando nuestra atención en la lengua francesa y más concretamente en las secciones bilingües de francés, considerando sus ventajas y objetivos, y en las necesidades de formación de su profesorado. A partir del análisis de la situación actual, llevaremos a cabo una reflexión para intentar mejorar la cuestión planteada al inicio, partiendo de la idea de que una oferta amplia de lenguas extranjeras no sólo es factible, sino imprescindible, y que la implantación de dos lenguas extranjeras en el curriculum escolar debiera tener carácter obligatorio, y no optativo.

Palabras clave: enseñanza, lenguas extranjeras, francés, secciones bilingües, formación, profesorado, resultados de aprendizaje, oferta educativa.

Abstract

This study explores the panorama of foreign language teaching of and its learning outcomes, with a special emphasis on the French language. We will start by analyzing the situation in our country, Spain, before moving on to tackle, more specifically, the particular case presented by our autonomous Community, *Castilla y León*. During this process, we will be divulging diverse supporting data and information gleaned from studies conducted in Europe that highlight the predominant foreign languages in the educational area and the degree of attainment of specific objectives.

As professionals in the education of future teachers of French as a foreign language, we have felt the need to conduct this study in which we present a review of the educational offer in foreign languages in *Castilla y León* and of the conditions in which this develops, focussing on the French language and more concretely on the French bilingual sections, considering their advantages and aims, and the training needs of teachers. From the analysis of the current situation, we will reflect upon the need to try to improve the question raised at the beginning, starting from the idea that a wide offer of foreign languages is not only feasible, but indispensable, and that the incorporation of two foreign languages in the school curriculum should be mandatory, not optional.

Key words: education, foreign languages, French, bilingual sections, formation, teachers, learning outcomes, educational offer.

Introducción: Panorama general de las lenguas extranjeras

Nadie cuestiona hoy en día la necesidad de saber comunicarse en una lengua extranjera. Ya sea por motivos profesionales, laborales, culturales o de ocio, la demanda social para que se favorezca la adquisición de esta competencia desde la escolaridad más temprana va en aumento. Además, existen otras motivaciones puramente educativas. Los aparentes beneficios cognitivos que se derivan del aprendizaje de lenguas extranjeras, y su contribución a la adquisición de los objetivos educativos generales, han impulsado que no sólo se haya adelantado la edad de aprendizaje, sino que además se reivindique la inclusión de una segunda lengua extranjera durante la etapa de escolaridad obligatoria. En paralelo, los programas de enseñanza bilingüe también han conseguido el apoyo de las autoridades educativas, extendiéndose, en nuestro país, a todas las Comunidades Autónomas. Si bien queda por saber si siempre se ha hecho en las condiciones idóneas, cuestión que pretendemos desvelar a través de este trabajo en el que nos planteamos una revisión de la oferta educativa en lenguas extranjeras en Castilla y León, centrandó nuestra atención en la lengua francesa y más concretamente en las secciones bilingües de francés, así como de las condiciones en que ésta se desarrolla.

El aprendizaje de las lenguas extranjeras es un tema que ha suscitado grandes debates desde hace tiempo. Pero hemos comenzado un nuevo siglo y, si bien la metodología ha evolucionado adaptándose a las necesidades y los contextos educativos, el problema en cuanto a resultados de aprendizaje parece persistir, a tenor de los estudios que se han ido publicando, alguno de ellos muy reciente.

Partimos del hecho de que el multilingüismo es algo común a la sociedad. Por una parte se da un multilingüismo endógeno, propio de cada país, donde conviven diferentes lenguas minoritarias junto a la lengua llamada "nacional"; y por otro no podemos obviar el multilingüismo exógeno que afecta al conjunto de países, propio de

una creciente movilidad económica y profesional. De modo que, hoy en día, sólo una minoría de países de la UE es monolingüe y España no está entre ellos.

En los últimos 50 años, el Consejo de Europa, desde su Departamento de Política Lingüística, ha propiciado una política activa de promoción de la diversidad lingüística y del aprendizaje de lenguas en el ámbito de la educación, siendo su contribución más relevante el establecimiento del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001)*, así como su herramienta complementaria: el *Portfolio europeo de las lenguas*. Las acciones ulteriores que ha venido llevando a cabo la Comisión Europea para favorecer el aprendizaje de lenguas se han centrado fundamentalmente en:

- El Programa de Aprendizaje Permanente (PAP), dentro del cual el objetivo de intercambio, cooperación y movilidad entre los sistemas de educación y formación de los países europeos se ve apoyado por diferentes acciones orientadas al aprendizaje de lenguas.
- Dos grupos de trabajo que desarrollan o han desarrollado su actividad bajo el Método Abierto de Coordinación: Grupo Temático de Aprendizaje Temprano de lenguas extranjeras (que finalizó su mandato en marzo de 2011); Grupo temático sobre idiomas y empleo (con mandato hasta diciembre de 2012).
- El Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL), pensado para ofrecer datos comparables sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en la UE que permitan revisar los planteamientos pedagógicos y metodológicos al respecto, así como facilitar la toma de decisiones en materia de política educativa (sus resultados se han hecho públicos en junio de 2012).

Podemos afirmar que desde hace varias décadas la mayoría de los europeos tienen garantizado el aprendizaje de al menos una lengua extranjera durante la etapa de escolaridad obligatoria. Y a partir del Consejo Europeo celebrado en Barcelona en 2002¹ se recomienda incluso la ampliación a dos lenguas extranjeras; recomendación que se reitera en las Conclusiones del Consejo de Educación 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)², invitando a la Comisión a que, a finales de 2012, presente al Consejo una propuesta de posible punto de referencia en este ámbito, basada en los trabajos en curso llevados a cabo por los lingüistas que participan en el Programa de Aprendizaje Permanente.

Por su parte, España tiene ya una tradición en el aprendizaje temprano de lenguas desde los niveles preescolares, aunque con un claro dominio del inglés (95%). Además, el Plan de Acción 2010-11 incorporó como objetivo específico el plurilingüismo o impulso al aprendizaje de idiomas, para lo cual se diseñó el Programa integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (2010-2020), acordado con las Administraciones educativas y dirigido tanto a los estudiantes de todos los niveles, como a los profesores, a los centros educativos y a las familias.

Siguiendo esta misma línea, podemos señalar que en todas las Comunidades Autónomas se ha desarrollado la implantación de la enseñanza bilingüe en la modalidad AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua), un enfoque que trata de potenciar simultáneamente el conocimiento específico y lingüístico,

contribuyendo así al desarrollo de una competencia comunicativa significativa que optimiza y facilita los aprendizajes posteriores.

No obstante, el Informe español 2010-2011 *sobre Objetivos Educativos Europeos y Españoles Estrategia Educación y Formación 2020* reconoce abiertamente que uno de los grandes obstáculos a la movilidad de la población española continúa siendo el escaso conocimiento de lenguas extranjeras. De hecho, según datos de Eurostat publicados en 2010, España es el cuarto país de la UE en el que menos adultos hablan idiomas, superada únicamente por Rumanía y Hungría con un 75% cada una y Portugal (51%). Casi la mitad de los adultos españoles (46,6%) reconoce no hablar ningún idioma extranjero, mientras que la media de la Unión Europea se sitúa en el 38%. Según estas mismas fuentes, Luxemburgo es el único país de la UE donde el 100% de sus estudiantes aprenden 2 o más lenguas extranjeras en los niveles ISCED 2 y 3³ (un 83,6% lo hace incluso en el nivel ISCED 1), datos que contrastan enormemente con el 5,9% (nivel ISCED 1), o el 39,4% y 23,4% (ISCED 2 y 3 respectivamente) en España⁴. Podemos observar que, aunque la recomendación del estudio de al menos dos lenguas extranjeras se va implantando tímidamente en la secundaria, nuestro país se sitúa aún, en el entorno europeo, en uno de los últimos lugares en cuanto a dominio de lenguas extranjeras se refiere por parte de nuestros estudiantes.

En un intento de solucionar el problema, el Ministerio de Educación ha elaborado el ya citado Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, cuyo objetivo es mejorar la competencia lingüística en todas las edades y los niveles educativos. Lo que, sin embargo, no se ha traducido en una política educativa que desarrolle y potencie realmente el aprendizaje de varias lenguas extranjeras, pues, si bien existe la posibilidad de cursar una segunda lengua extranjera (LE2) en el período de la enseñanza secundaria, ésta tiene un carácter optativo y no goza de un apoyo institucional explícito, de modo que sólo el inglés constituye una apuesta clara (ofrecido como LE1). También es importante reseñar que la oferta de esta segunda lengua se limita a la lengua francesa, quedando excluidas otras, como es el caso del portugués, que por su proximidad geográfica a Castilla y León y por sus relaciones comerciales e institucionales podría constituir una oferta interesante.

Vemos entonces que el prototipo creciente de sujeto es aquel que se maneja en una segunda lengua, o al menos se declara conocedor de ella, aunque sea a un nivel básico (Snow, 1999), sin embargo, las políticas educativas no consiguen aún impulsar de un modo efectivo el plurilingüismo.

La situación del francés en el panorama general de las lenguas extranjeras

Abordaremos este punto a partir de los resultados que arrojan los análisis realizados a nivel europeo. Desde el análisis de la situación actual, llevaremos a cabo una reflexión para intentar mejorar la cuestión planteada, partiendo de la idea de que una oferta amplia de lenguas extranjeras no sólo es factible, sino imprescindible, y que la implantación de dos lenguas extranjeras en el curriculum escolar debería tener carácter obligatorio y no optativo.

Los datos obtenidos del estudio Eurostat corroboran la primacía del inglés sobre el resto de las lenguas extranjeras elegidas por los ciudadanos de estos estados, siendo obligatorio en buen número de países donde lo cursan casi el 100% de los alumnos en la educación primaria (figura n.1).

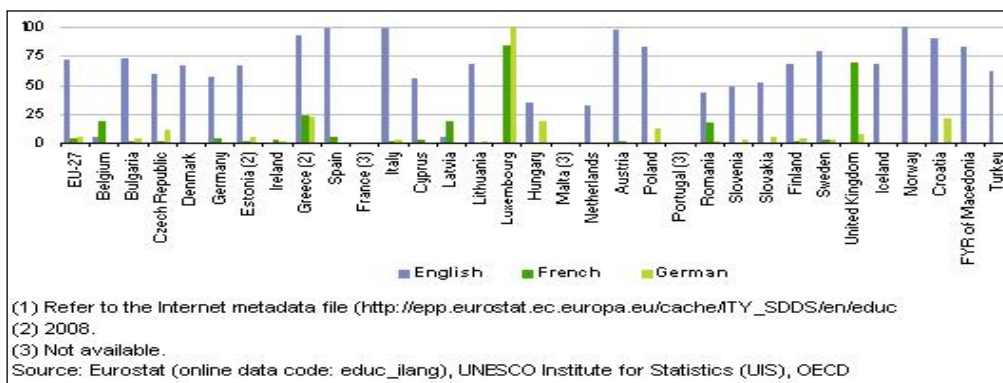


Figura n.1

En cuanto a la educación secundaria, ese mismo estudio (Tabla n.1) muestra que, en 2009, un 94,6% de los estudiantes de toda la UE en el nivel ISCED 3 estaban estudiando inglés como lengua extranjera, en comparación con aproximadamente una cuarta parte que estudiaba alemán (26,5%) o francés (25,7%).

	Proportion of students learning 2 or more languages at ISCED level 3 GEN		Upper secondary education (ISCED 3)					
			Pupils learning English in general programmes		Pupils learning French in general programmes		Pupils learning German in general programmes	
	2005	2009	2005	2009	2005	2009	2005	2009
EU-27	.	64.7	79.6	94.6	27.7	25.7	25.4	26.5
Belgium	88.7	89.3	94.4	95.0	47.8	49.3	28.4	29.3
Bulgaria	76.9	74.5	83.1	87.5	15.4	14.5	40.3	35.9
Czech Republic	100.0	100.0	98.1	100.0	22.4	24.8	72.2	60.6
Denmark	67.3	60.5	82.6	91.6	16.8	10.7	49.7	35.1
Germany	.	.	93.8	91.8	30.0	28.1	-	-
Estonia (2)	80.9	97.7	92.6	96.2	6.1	6.9	44.1	39.2
Ireland	8.9	7.8	-	-	61.7	58.2	19.1	16.4
Greece (2)	6.7	7.9	94.5	95.0	8.6	8.2	2.4	3.3
Spain	28.1	27.7	95.3	94.4	28.0	27.0	1.3	1.1
France	89.6	90.6	.	99.5	-	-	.	21.3
Italy	20.8	25.8	85.1	96.5	18.1	20.1	6.5	6.9
Cyprus	.	84.4	89.1	91.4	34.5	40.6	3.4	2.2
Latvia	74.1	77.3	93.7	97.2	3.6	3.9	38.8	28.8
Lithuania	55.0	47.6	80.2	90.8	5.9	3.8	28.4	18.8
Luxembourg	100.0	100.0	96.7	97.7	96.7	100.0	96.7	100.0
Hungary	.	44.9	73.0	79.4	6.0	6.6	51.4	48.7
Malta	14.0	.	65.6	.	6.6	.	1.7	.
Netherlands	100.0	77.8	100.0	100.0	69.5	64.2	86.2	69.8
Austria	76.2	68.2	96.9	98.5	54.1	42.5	-	-
Poland	.	73.6	96.3	92.2	12.1	8.7	72.5	54.4
Portugal	17.1	.	49.9	.	19.1	.	2.5	.
Romania	91.8	96.4	94.2	98.1	84.2	85.3	11.9	12.1
Slovenia	95.0	92.2	96.8	92.8	10.9	9.6	78.2	66.4
Slovakia	99.3	99.8	97.3	98.3	14.4	16.4	75.2	67.9
Finland	99.7	99.7	99.7	99.7	19.3	17.9	37.9	27.8
Sweden	92.6	91.8	100.0	99.9	24.2	20.0	34.5	27.0
United Kingdom	6.6	7.4	-	-	40.0	28.9	15.2	10.7
Iceland	67.8	63.3	77.2	73.2	16.4	13.7	32.4	25.4
Norway	.	.	.	44.8	.	12.8	.	20.3
Croatia	90.6	90.1	98.4	99.0	3.8	3.7	66.2	62.5
Turkey	.	.	.	81.8	.	1.4	.	14.8

(1) Refer to the Internet metadata file (http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/en/educ_esms.htm).
 (2) 2008 instead of 2009.
 Source: Eurostat (online data codes: educ_thfrlan, tps00057, tps00058 and tps00059), Unesco Institute for Statistics (UIS), OECD

Tabla n.1

En lo que se refiere a España, esas estadísticas marcan un 94,4% de alumnos que estudian inglés en ese mismo nivel, frente a un 27% que eligen el francés y un 1,1% el alemán.

Esta situación se confirma en Castilla y León, donde la enseñanza obligatoria del inglés se ha ido generalizando en los primeros cursos de la Educación Primaria e incluso en la Educación Infantil, dejando escaso margen a la elección del francés y una presencia casi insignificante del alemán.

Retrospectivamente, vemos que el contacto de los alumnos con una primera lengua extranjera evoluciona progresivamente hacia edades más tempranas. Hasta 1990 el aprendizaje de la lengua extranjera comenzaba a los 12 años (en principio inglés o francés), pero a partir de esta fecha el aprendizaje del inglés se adelanta a los 8 años y el francés va desapareciendo progresivamente de la enseñanza primaria. En 2006, no sólo el inglés se convierte en materia obligatoria a partir de los 6 años, sino que además se propone su aprendizaje desde los 3 años, en la segunda etapa de Educación Infantil, en la mayoría de la Comunidades Autónomas⁵, quedando el francés relegado a LE2 en el tercer ciclo de la Educación Primaria (a partir de los 10 años), como proyecto piloto, en las Comunidades Autónomas de Aragón, Castilla y León y Extremadura⁶.

Pero es en 2009 cuando esta incorporación como LE2 se hace oficial en Primaria. Si bien también se puede impartir como tal el alemán, portugués o italiano, la realidad es que apenas hay centros que ofrecen alemán (actualmente sólo existen dos centros con sección bilingüe en alemán en nuestra Comunidad, uno en Valladolid y otro en León), y ninguno que imparta la lengua portuguesa e italiana.

En cuanto a la enseñanza secundaria, España se encuentra todavía entre los países donde el aprendizaje de la segunda lengua extranjera se ha convertido en un derecho, pero no en una obligación; es decir, es imperativo ofrecer una segunda lengua extranjera entre las materias de opción obligatoria, lo que no garantiza que todos los alumnos la elijan. Según esto, el currículo de Castilla y León ofrece una única lengua extranjera obligatoria, garantizando el poder cursar una segunda en el módulo de optatividad. Así, en aplicación de la Orden EDU/1046/2007 de 12 de junio de 2007, el francés se incorpora como materia optativa a lo largo de toda la etapa de la Secundaria obligatoria, con una carga horaria de dos horas a la semana en los tres primeros cursos. No obstante, tiene un tratamiento particular, ya que en los dos primeros años esta materia tiene carácter de “optativa de oferta obligada”, excepto para los alumnos que necesitan refuerzo en Lengua Española y Matemáticas. Y en 4º de ESO el francés pasa a ser optativa en todas las opciones curriculares con una dotación horaria de tres horas a la semana, concurriendo en todas ellas con Informática y la optativa específica de cada opción. Como Segunda Lengua extranjera no precisa un número mínimo de alumnos para ser impartida, pero en 3º de ESO, en el caso de querer establecer una diferencia de nivel para atender las incorporaciones tardías, es decir aquellos alumnos que no la cursaron en 1º y 2º, el número mínimo de alumnos debe ser superior a 15 y debe de existir profesorado disponible.

Durante los dos años de Bachillerato, la segunda lengua extranjera continua siendo optativa para todas las modalidades del mismo, con una dotación horaria de tres horas a la semana en 1º y de cuatro en 2º. Mientras que en la Formación

Profesional el módulo de Lengua extranjera sólo existe en algunos ciclos, como es el caso de las familias profesionales de Administración y de Hostelería y Turismo.

Pero, aunque el aprendizaje temprano de una lengua extranjera como asignatura obligatoria ha evolucionado positivamente de un modo apreciable con respecto a otros países europeos, no podemos decir lo mismo del tiempo dedicado a su enseñanza. Centrándonos en este aspecto, para los alumnos de entre 9 y 11 años (tabla n.2), comparando el porcentaje de carga horaria obligatoria dedicadas a las distintas áreas de conocimiento con las medias de los países de la OCDE y de la UE, vemos que en España éste es ligeramente inferior en Artes, idéntico en Lengua, similar en Ciencias de la Naturaleza, y superior en el resto de las asignaturas, destacando las horas dedicadas a Lengua extranjera cuyo porcentaje es claramente superior.

	Lengua	Matemáticas	CCNN	CCSS	Lengua extranjera	Artes	E. Física	Horario flexible	Total
ES	23	17	9	9	13	10	10	8	100
OCDE	23	16	9	8	9	11	9	4	100
UE-21	23	16	8	8	9	12	9	4	100

Fuente: Panorama de la educación. Indicadores OCDE 2011. Informe español.

Tabla n.2. Porcentaje de horas lectivas por área para alumnos de 9 a 11 años (2009).

El horario escolar mínimo obligatorio que establecía el R.D. 1513/2006 (LOGSE) para la lengua extranjera era de 340 horas anuales. Mientras que la LOE lo incrementa en 45 horas, es decir, un total de 385 horas anuales. Sin embargo, Castilla y León aplica la flexibilidad que le permite la ley, según la cual los centros pueden adecuar sus horarios en función de sus características particulares. Así, en la práctica, las horas dedicadas a la enseñanza de la Lengua extranjera en Educación Primaria eran 420 con la LOGSE y 560 con la LOE.

En cuanto a los alumnos de entre 12 y 14 años (tabla n.3), el porcentaje horario es también similar al de la OCDE y de la UE, siendo igual en Matemáticas, superior en Lengua y en Artes, y algo inferior en el resto de las áreas, pero muy inferior sobre todo en Lengua extranjera.

	Lengua	Matemáticas	CCNN	CCSS	Lengua extranjera	Artes	E. Física	Horario flexible	Total
ES	17	13	11	10	10	10	7	5	100
OCDE	16	13	12	12	13	8	8	6	100
UE-21	16	13	12	12	13	8	8	5	100

Tabla n.3. Porcentaje del número de horas lectivas por área para alumnos de 12 a 14 años (2009).

Según esto, en Secundaria el número de horas dedicadas a la enseñanza de idiomas es un 3% inferior al que se dedica en Primaria, factor que nos diferencia de la mayoría de los países de la OCDE y de la UE. Como rasgo general podemos afirmar que la política de estos países es ir dedicando mayor tiempo al aprendizaje de las lenguas extranjeras a medida que se avanza en el nivel de los estudios, de modo que en la enseñanza Secundaria superior el tiempo consagrado a las lenguas extranjeras es equivalente al de otras materias consideradas principales, como la Lengua materna o las Matemáticas, o incluso está por encima de él. Sin embargo, en nuestro país no se

produce esta progresión y, además, por lo que se refiere a LE2, en secundaria se convierte en una materia optativa que, bajo el criterio prioritario de adquirir las destrezas básicas en Lengua castellana y literatura y/o Matemáticas, puede incluso, en la práctica, ver imposibilitada su elección en primero y segundo de ESO.

Por lo que se refiere al Bachillerato, aunque el informe de la OCDE no establece esta comparativa, el currículo de Castilla y León reserva tan sólo un 10% de las horas lectivas a la Primera Lengua extranjera, la única que es obligatoria.

Y ya en el ámbito de la enseñanza universitaria, en 2001, en la "Resolución sobre las Universidades y la enseñanza superior en el Espacio Europeo del conocimiento", el Parlamento Europeo solicitó a los Estados miembros y a las Universidades el reconocimiento de la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras a este nivel educativo, incluyéndolas también en los planes de estudios diferentes a las humanidades o estudios lingüísticos resultantes del proceso de Bolonia, lo que facilitaría la movilidad y la integración europea de los estudiantes. Esta recomendación quedó recogida en las primeras directrices generales de planes de estudio y hay que decir que, aunque por lo general se ha tratado de dar respuesta a esta demanda, los compromisos no siempre se han respetado y, en los casos en que ha sido atendida, la lengua ofrecida mayoritariamente vuelve a ser el inglés.

Vemos por lo tanto que la preponderancia del inglés se extiende desde la educación infantil hasta la universitaria, dejando en todos los niveles al francés en segundo lugar, pero con una presencia muy moderada.

La enseñanza bilingüe en francés en Castilla y León

Junto al adelanto antes citado en cuanto a la edad de iniciación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, también hemos de anotar que se da un gran avance en la implantación de los programas de bilingüismo en la modalidad AICLE, abiertos a todos los alumnos, es decir, sin criterios de admisión para seleccionar a los participantes. En Castilla y León los programas bilingües en francés datan del curso 2001-2002⁷. Fruto de un acuerdo bilateral firmado entre España y Francia en 1969⁸, se pusieron entonces en marcha, de forma experimental, las primeras 10 secciones bilingües que hoy conocemos como «Proyecto de clases bilingües Español-Francés». En estas secciones, la lengua de enseñanza es principalmente el español, impartándose en francés algún área o materia distinta a la lengua extranjera. Los objetivos de aprendizaje, los programas y los contenidos son los oficiales en España, aunque se produce un incremento de dos períodos lectivos semanales asignados a la lengua francesa, cuyo currículo deberá incorporar el conocimiento de Francia y su cultura. A todos los alumnos se les garantiza el continuar con el estudio de la lengua inglesa como segunda lengua extranjera.

En 2005, este proyecto se prolonga y materializa en un acuerdo marco⁹ que pretende reconocer y regularizar las acciones ya existentes con anterioridad al establecimiento de nuevas disposiciones por parte de la Comunidad Autónoma. Así, en el curso académico 2006-2007, el «Proyecto de clases bilingües Español-Francés» se transforma en «Secciones bilingües Español-Francés», ajustándose al marco

normativo¹⁰ fijado para los establecimientos públicos de Castilla y León, con el fin de garantizar la calidad de este tipo de enseñanza. Este marco establece las condiciones en cuanto a la estructura y a la organización de las secciones así como los documentos que deben de acompañar su petición de aprobación; y en una segunda orden reguladora¹¹ se autoriza la creación de programas bilingües en varios idiomas en el mismo establecimiento. La Segunda Lengua extranjera puede ser el inglés, el francés, el alemán, el italiano o el portugués.

Por lo que se refiere al francés, nuestra Comunidad, a través de la Consejería de Educación, ha suscrito recientemente un acuerdo con la Embajada de Francia en España¹² cuyo objetivo es impulsar el bilingüismo en francés. En dicho acuerdo se contempla la formación específica para los docentes, intercambios de alumnos y profesores, programas de movilidad estudiantil y hermanamientos entre centros de ambos países; en definitiva, un conjunto de acciones que tenderán a favorecer la convivencia de las lenguas y culturas española y francesa.

Ya en el curso 2010-2011 se pusieron en marcha los programas Erasmus de movilidad de estudiantes para realizar prácticas en empresas 'EURO-FP-CYL' y el intercambio escolar con la región de Poitou-Charentes, pues es un hecho demostrado el interés que el español despierta en los alumnos franceses en esta región. Esta movilidad Erasmus en FP se verá favorecida sensiblemente por el apoyo que desde los programas bilingües se dará a los alumnos que la soliciten, facilitando su acceso a los cursos de Lengua francesa ofrecidos por las universidades públicas de la Comunidad y fomentando el acercamiento a las empresas españolas que tengan sedes o subsedes en Francia o aquellas francesas que tienen especial presencia en nuestra Comunidad (Michelin y Renault entre otras).

El acuerdo anteriormente citado recoge el compromiso de potenciar la oferta cualificada de centros escolares que ofrecen enseñanza bilingüe en lengua francesa, así como la del francés como Segunda Lengua extranjera en el tercer ciclo de Educación Primaria, en Secundaria y en Bachillerato. Al mismo tiempo, se pretende estimular al alumnado a obtener certificados de nivel de dicho idioma (Delf).

Con la incorporación en el curso actual de una sección bilingüe en el Instituto de Enseñanza Secundaria Parquesol de Valladolid son ya 19 los centros de Castilla y León que cuentan con sección bilingüe en francés: 10 en colegios de Educación Infantil y Primaria (con inicio todos ellos en el curso 2007/2008) y 9 en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (destacando las provincias de Valladolid con 3, donde la más antigua data del curso 2006-2007, y Segovia con 2)¹³. Como dato positivo hemos de comentar la existencia de dos CEIP donde se ofrece un programa bilingüe en alemán: uno en la provincia de León, desde el curso 2009-2010 y otro en la provincia de Valladolid, desde el curso 2010-2011. El dato negativo, sin embargo, lo constituye la provincia de Palencia, donde no existe más bilingüismo que el ofrecido en lengua inglesa. Por otro lado, las provincias de Soria y Zamora no ofrecen, al menos hasta la fecha, la posibilidad de continuidad de los programas bilingües en Secundaria, lo cual supone, a nuestro entender, un freno a su crecimiento.

La elección de las disciplinas enseñadas total o parcialmente en francés está abierta, pues cualquier materia puede entrar a formar parte del currículo integrado –la música, la historia, la biología, etc. –siempre que existan profesores competentes

desde el punto de vista lingüístico para garantizar su enseñanza. Ciertas materias musicales, artísticas o deportivas entre otras se prestan mucho a este tipo de aprendizajes.

Otro aspecto positivo lo presenta el hecho de que Castilla y León es una de las primeras Comunidades españolas donde se ha regulado la sección binacional francés/español "Bachibac", conducente a una doble certificación de fin de estudios secundarios. Son cuatro los institutos donde se ha autorizado el currículo mixto vinculado a esta doble titulación que permitirá la integración de nuestros alumnos en el sistema de enseñanza superior del país implicado: el *IES Eras de Renuera* de León, el *IES La Albuera* de Segovia, el *IES Condesa Eylo* y el *IES Leopoldo Cano*, estos dos últimos de Valladolid.

Objetivos

Los currículos oficiales de lenguas extranjeras tanto en Primaria como en Secundaria, establecen explícitamente, en lo que respecta a los objetivos, una equiparación de todas las destrezas comunicativas, es decir, de las cuatro competencias principales. Por lo tanto, el objetivo principal es el desarrollo de la capacidad para comunicarse en la lengua enseñada en situaciones cotidianas.

Por lo que respecta al objetivo europeo de alcanzar un plurilingüismo sigue siendo algo deseable, aunque no se encuentra recogido como tal en los programas oficiales, salvo en aquellas regiones que parten de un bilingüismo propio. Sin embargo, teniendo en cuenta la inclusión en el currículo de una segunda extranjera, en la mayoría de los casos el francés, si se lleva a cabo con rigor, este hecho posibilita el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural incluso en regiones monolingües, como es el caso de Castilla y León.

En cuanto a la enseñanza bilingüe, hoy en día, parece claro que el objetivo comúnmente aceptado es de orden lingüístico y cultural: la enseñanza bilingüe Español-Francés debe procurar un buen manejo de ambas lenguas y un conocimiento y mejor percepción de las culturas que representan, favoreciendo en los alumnos las competencias orales y escritas en dichas lenguas con el objetivo de hacer de ellos mejores ciudadanos europeos.

Evidentemente, el aprendizaje de una lengua es siempre más efectivo cuando contribuye a enriquecer otras adquisiciones, sin embargo, esto no significa que la llamada *enseñanza bilingüe* pretenda formar alumnos bilingües en el sentido literal del término, sino que más bien persigue optimizar las habilidades cognitivas de los alumnos. Hagège (1996), claro defensor del plurilingüismo, afirma que el bilingüismo precoz favorece el aprendizaje de otras lenguas, opinión que también es compartida por Jasone Cenoz y Durk Gorter, catedráticos de la Universidad del País Vasco que investigan el valor añadido del multilingüismo y la adquisición de segundas o terceras lenguas. Además, tanto desde la sociolingüística como de la psicolingüística, investigadores como Bain (1974), Cummins (1976), Tunmer y Myhill (1984), Deshays (1990), Duverger (1995) Siguan (1996), De Houwer (1999) o Baker (2001) resaltan los beneficios que el bilingüismo ofrece a nivel sociopolítico y cognitivo y opinan que las

personas bilingües tienen más desarrollada la conciencia metalingüística, además de poseer una flexibilidad cognitiva superior a la de las monolingües e incluso mayor creatividad. Esta flexibilidad comunicativa puede favorecer y potenciar el plurilingüismo en los individuos, un plurilingüismo que es cada vez más común en Europa.

Pero las modalidades de aprendizaje de una sección bilingüe también dan respuesta a los objetivos pedagógicos y didácticos específicos. Incluso si los objetivos de las disciplinas no lingüísticas que se imparten en francés coinciden con los programas nacionales, estos conocimientos no se presentan sólo en los términos de estos programas, sino que frecuentemente están interrelacionados con los de otras disciplinas.

Además, no cabe duda alguna sobre la influencia que estos programas ejercen en los intercambios internacionales, tanto por lo que se refiere a los alumnos como a los profesores o los responsables educativos, y su capacidad para implementar proyectos conjuntos o promover y desarrollar el trabajo en equipo, a modo de las “tríadas reflexivas” propuestas por Canabal García, C y García Campos, M.D. (2012), que propiciarán el intercambio de métodos, experiencias y materiales didácticos. Igualmente, estos programas innovadores pretenden fomentar la obtención de certificados de estudios de los dos sistemas educativos (español y francés).

Y por último, las secciones bilingües tienen que lograr cumplir las metas educativas y profesionales que la sociedad les demanda, contribuyendo a la formación de ciudadanos capaces de participar en una sociedad europea cada vez más multicultural y multilingüística, y así poder comprender mejor la realidad que les rodea y, sobre todo, desarrollar actitudes de tolerancia y respeto hacia la diferencia cultural y étnica.

Ventajas

En nuestra opinión, a la vista de estos planteamientos, de este enfoque educativo podemos inferir una serie de ventajas entre las que destacamos las siguientes:

- Los estudiantes adquieren un mejor nivel lingüístico en la lengua extranjera a la vez que obtienen beneficios en otras materias.
- Disfrutan de una nueva perspectiva que pone a su alcance una visión plural de la sociedad que les acerca al ciudadano europeo del siglo XXI, al desenvolverse en un contexto que integra múltiples culturas y lenguas. Este nuevo sistema, si se lleva a cabo en condiciones apropiadas, presenta ventajas que en el momento actual nadie discute, ya que favorece el desarrollo de diversas capacidades integrando al mismo tiempo los valores de respeto y de tolerancia, muy necesarios en una sociedad cada día más abierta a nuevas realidades culturales.
- Estos alumnos tendrán más facilidad para integrarse en una realidad cada vez más internacionalizada con la que conviven de modo natural a lo largo de sus etapas formativas y profesionales gracias a los intercambios escolares y a los periodos prácticos realizados en el extranjero.

No es exagerado decir que la generalización del aprendizaje de idiomas es fruto del amplio desarrollo y de la proliferación de las secciones bilingües en la escuela primaria. En los últimos años el aprendizaje de una lengua extranjera se ha erigido en algo absolutamente esencial para que los estudiantes dispongan de la posibilidad de emplear sus habilidades lingüísticas a la hora de acceder a nuevos conocimientos. Pero sólo quienes contemplan la posibilidad de hacerse especialistas en el campo del lenguaje -como profesor investigador, traductor, intérprete- están altamente motivados para continuar el aprendizaje de la lengua extranjera en la enseñanza secundaria. Para el resto de los alumnos la motivación inicial decae y sería necesario generar un objetivo funcional de carácter totalmente inmediato (FOS) para impedir la regresión o fosilización de las adquisiciones realizadas en lengua extranjera e incentivar la continuidad de su estudio.

Características y modelo pedagógico

En nuestra Comunidad la enseñanza bilingüe se basa en los parámetros que define el modelo de inmersión lingüística de Snow (2001), su objetivo es el de potenciar el contacto con una segunda lengua extranjera amoldándose a la realidad monolingüe de nuestra realidad escolar. Generalmente es en los centros de enseñanza primaria y secundaria donde se imparten estos estudios, que consisten en elegir un número concreto de materias no lingüísticas del currículo -máximo tres- que son enseñadas de forma coordinada con el profesor de la materia lingüística.

Las secciones bilingües españolas son semejantes a las existentes en Francia en el marco del *Programme de Sections Internationales* para el español. Disfrutan del apoyo que ofrece el Servicio Cultural de la Embajada de Francia, que brinda su colaboración tanto a través de cursos de formación como con la aportación de material especializado. Este modelo de bilingüismo en francés pretende ser diferente al asociado a otras lenguas, y está inspirado en la situación del bilingüismo en Francia, donde existe un gran interés por consolidar los intercambios entre estudiantes, profesores, materiales y experiencias.

La característica de estos programas es que funcionan tanto en centros públicos como concertados y formarán parte de la oferta educativa del centro, debiendo iniciarse en el primer curso de la etapa educativa correspondiente, aunque rara vez comienzan antes de la Primaria. Es un proceso voluntario por parte del centro, que elabora el proyecto de enseñanza bilingüe garantizando la participación de los profesores y una continuidad mínima. Por lo general, se trata de secciones bilingües que a veces coexisten con otras que no lo son.

Podrán impartirse, como vimos anteriormente, en el idioma específico de la sección bilingüe contenidos correspondientes a un mínimo de dos disciplinas no lingüísticas y un máximo de tres. Pero el total de las horas impartidas en el idioma específico no podrá suponer más de un 50% del horario total de los alumnos. Con el fin de incrementar las horas destinadas a la enseñanza del idioma específico de la sección, los centros podrán modificar su horario semanal, ampliándolo hasta las 27 horas en el caso de centros que impartan Educación Primaria, o hasta las 32, en el caso de centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria.

La LOE, en su Art. 105, descarga en las Administraciones educativas la adopción de medidas para el "reconocimiento del trabajo de los profesores que impartan clases de su materia en una lengua extranjera en los centros bilingües". Por su parte, la Junta de Castilla y León, con el fin de dotar a los profesores de herramientas, recursos y medidas eficientes para su actualización pedagógica y profesional en relación con la competencia lingüística en lengua francesa, se ha comprometido a potenciar el Programa de Colaboradores Extranjeros de Lengua Francesa vinculados a los centros bilingües (futuros maestros en prácticas, maestros extranjeros colaboradores o alumnado universitario participante en programas de movilidad internacional) y a desarrollar actuaciones de formación específica para el profesorado participante en centros bilingües de Educación Primaria, Secundaria y Formación Profesional. Se favorecerá además el trabajo en común entre centros educativos franceses y castellano-leoneses para difundir e intercambiar materiales de aprendizaje específicos y ejemplos de buenas prácticas.

El principal personal de apoyo lo constituyen los auxiliares de conversación. Durante un tiempo se contó además con la colaboración de estudiantes extranjeros que participaban en programas de movilidad, nombrándoles Colaboradores Internacionales de Lenguas Extranjeras, con una dedicación de diez horas mensuales de contacto directo con los alumnos y profesores de la sección bilingüe con la que estén vinculados a cambio de una beca mensual. El objetivo de este programa era doble: por una parte se pretendía que los alumnos extranjeros se beneficiaran educativa, lingüística y culturalmente de la experiencia del aprendizaje en otros países europeos y, por otro lado, se buscaba que los alumnos de los programas bilingües en nuestra región dispusieran de otro medio más para mejorar su capacidad de comprensión y expresión en lengua extranjera. Pero, en el curso 2011-2012 este plan de colaboradores extranjeros no se ha hecho efectivo en algunas provincias.

Competencias exigidas al profesorado de DNL

Hasta el momento actual, el profesorado de Primaria que impartía una DNL en una sección bilingüe debía acreditar un nivel B1 del MCERL en la lengua extranjera correspondiente. Pero, como consecuencia de la aplicación del R.D. 1549/2011 de 4 de noviembre, BOE de 9 de noviembre de 2011, para impartir en una lengua extranjera las enseñanzas de Educación Infantil, o materias de un área distinta a la de dicha lengua en Educación Primaria, en centros cuyos proyectos educativos comporten un régimen de enseñanza plurilingüe, a partir del curso académico 2013/2014 será necesario acreditar, al menos, competencias de un nivel B2 del MCERL en la lengua extranjera correspondiente, en nuestro caso el francés.

En cuanto a los profesores de DNL que imparten enseñanza AICLE en francés en Secundaria, lo primero a tener en cuenta es que el primer ciclo puede estar impartido también por maestros. Además de los condicionantes propios para la docencia de la disciplina en sí, los requisitos exigidos en nuestra comunidad a estos docentes son los que a continuación pasamos a citar:

- Licenciado en Filología Francesa o en Traducción e Interpretación Lingüística en Francés.

- Certificado de Aptitud (cinco cursos completos) o Certificado del Nivel Avanzado en Lengua Francesa, expedido por la Escuela Oficial de Idiomas.
- Diplôme Approfondi de Langue Française (D.A.L.F.)

En cualquier caso, al docente se le ofrece la posibilidad de acogerse a la autoevaluación de sus competencias conforme al MERC, en cuyo caso se le podrá someter a una prueba de comprobación evaluada por profesores de la EOI.

La Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León lanza una convocatoria anual de acreditación lingüística para los profesores que deseen impartir DNL en lengua extranjera. Precisamente uno de los obstáculos para el desarrollo de la enseñanza AICLE en francés es la carencia de profesores cualificados, dado el escaso número de estudiantes que se forman en esta lengua en los niveles superiores.

Nuevos retos para la formación de los docentes

El evidente interés que manifiestan las instituciones, tanto locales como nacionales o europeas, por la puesta en marcha de las secciones bilingües -llamadas también secciones europeas, secciones internacionales, con metodología CLIL, EMILE o AICLE-, nos lleva a cuestionarnos si la actual formación del profesorado cubre los requisitos de este tipo de enseñanza, pues nos encontramos, sin duda, frente a un nuevo perfil profesional cuya formación no debe ser infravalorada, ya que es elemento clave de la enseñanza bilingüe. Para afrontar este análisis, debemos empezar por definir unos principios básicos en los que apoyar nuestros planteamientos y que se convertirán en el eje vertebrador del plan de formación.

Partiremos, en primer lugar, del concepto de la enseñanza bilingüe o plurilingüe que plantea Duverger (2005) y que entiende como una situación que no es nunca la suma de dos o más enseñanzas monolingües, pues no se trata de remplazar un sistema monolingüe por otro, sino que una enseñanza bilingüe o plurilingüe se define por el hecho fundamental de utilizar dos o más lenguas para la explicación de los posibles conceptos en las materias implicadas. Este hecho genera la necesidad de aplicar nuevas prácticas pedagógicas que deben ser definidas, exploradas y trabajadas tanto en la formación inicial del profesor como en la formación continua.

En segundo lugar, pero no menos importante, no hay que olvidar que el objetivo final de este tipo de enseñanza es una mejora tanto en las competencias lingüísticas como en la elaboración de los conceptos disciplinares de las materias implicadas. Hay que recordar que en las secciones bilingües se cursan dos o tres materias en la lengua extranjera correspondiente, en nuestro caso el francés, lo cual implica que los contenidos han de ser transmitidos y trabajados teniendo en cuenta el nivel de lengua extranjera de los alumnos. La consideración de este objetivo nos lleva a establecer las pautas que hemos de seguir para nuestro plan de formación del profesorado, que analizaremos teniendo en cuenta la formación del mismo.

En cuanto a los docentes que imparten francés en los niveles de Infantil y Primaria, habría que hablar de un antes y un después de la reforma de Bolonia. Si hablamos de los profesionales formados en las antiguas Diplomaturas de Maestro (3

años de formación), en la etapa de Educación Infantil no existían maestros especialistas en lenguas extranjeras, por lo que son los titulados de Educación Infantil los que asumen su enseñanza, apoyados, en la medida de lo posible, por nativos o profesores especialistas. Mientras que en la enseñanza Primaria, hasta el momento actual, son los maestros especialistas en lenguas extranjeras los cualificados para esta tarea. A estos especialistas se les reconocía incluso el derecho a impartir esta asignatura en el primer ciclo de la Secundaria Obligatoria. En estos niveles, los profesores especialistas de lenguas extranjeras pueden además encargarse de la docencia de las asignaturas que forman parte del proyecto bilingüe y que se imparten parcialmente en lengua extranjera. Su formación inicial incluye materias pedagógicas (didáctica y contenidos específicos de la etapa, psicología de la edad escolar, organización escolar, etc.) y materias específicas relacionadas con la enseñanza de las lenguas extranjeras (de contenido lingüístico, literario y didáctico-metodológico), además de períodos de prácticas en centros educativos.

Sin embargo, desde el curso 2009-10, con la implantación de los nuevos programas nacidos de la reforma de Bolonia, se han registrado cambios importantes en la formación inicial del profesorado de todos los niveles, tanto de Infantil como de Primaria o de Secundaria. Todos ellos tendrán que seguir estudios de Grado (Bachillerato + 4 años de formación universitaria) y, en el caso de Secundaria, el Máster de carácter profesional en un campo disciplinar específico sigue siendo obligatorio para aquellos que quieran desarrollar la docencia. A los futuros profesores se les aconseja una estancia de un curso académico en el extranjero y, aunque no es obligatoria, sí se promueve la movilidad a través de los programas ERASMUS, y también existe la opción de solicitar una estancia anual como Auxiliar de Conversación en un país de habla francesa.

Fruto de esta nueva situación en la formación inicial se pueden detectar cambios significativos que afectan al aprendizaje de la lengua extranjera y que pasamos a exponer a continuación.

La formación específica de los futuros maestros supuestamente “especializados” en la enseñanza de lenguas extranjeras se ha visto reducida a la aportada por la mención correspondiente. Quiere esto decir que, del total de 60 ECTS que corresponden al itinerario especializado, sólo 30 ECTS van destinados a materias de carácter lingüístico, literario, didáctico y metodológico, reservándose los otros 30 ECTS para el prácticum en colegios públicos o concertados y el Trabajo Fin de Grado (TFG).

Si bien los graduados reciben en su etapa de formación una base lingüística y didáctica, es importante reseñar que ésta no tiene como fin preferente el dar respuesta a las necesidades del “nuevo profesional”, como lo denomina Duverger, que desempeña su función en las secciones bilingües, ya que no se les prepara para entender que el desarrollo de su tarea docente está estrechamente relacionado con la del profesor cuya disciplina se enseña en lengua extranjera, y que la lengua que enseñan es, además de lengua de comunicación, una lengua escolar que, junto con la materna, permite acceder a conocimientos de otras disciplinas, a construir nuevos conceptos disciplinares.

Los licenciados en Secundaria, por su parte, así como los nuevos graduados de las titulaciones filológicas, poseen una formación inicial más centrada en la adquisición

de contenidos. Sólo los que se dediquen a la docencia deberán superar un Máster con materias ligadas a las disciplinas pedagógicas y con una estancia práctica en centros de secundaria. Dichas prácticas docentes permiten a los futuros profesores de cualquiera de las etapas educativas obtener una experiencia inicial en un ambiente real de trabajo.

En cuanto a los docentes de las DNL, partimos del hecho de que generalmente han recibido una formación inicial polivalente para primaria y especializada para secundaria, pero carecen también de una formación específica que pueda responder a las nuevas necesidades que plantea la enseñanza bilingüe, pues ésta no constituye objeto específico de estudio en los planes vigentes. En cuanto al nivel lingüístico requerido, cabe recordar que deben acreditar un nivel B2 del MERCL, nivel que no adquieren con las materias de lenguas extranjeras incluidas, en el mejor de los casos, en sus currículos. Hemos de reseñar que actualmente las Universidades de nuestra región están incorporando a sus Másteres programas de especialización en enseñanza bilingüe, si bien, al igual que ocurre en los anteriores niveles con la oferta de lenguas extranjeras, los programas de estos estudios se centran principalmente en la enseñanza bilingüe en inglés.

Es evidente que estamos ante un nuevo reto en la formación inicial de los docentes que no parece haber sido satisfecho con las reformas de planes de estudios recientes y el análisis de las carencias nos ayuda a establecer las pautas que hemos de seguir para nuestro plan de formación del profesorado, que analizaremos teniendo en cuenta sus necesidades formativas. Si lo que pretendemos es el desarrollo de una conciencia plurilingüe y multicultural de los castellano-leoneses, la situación de partida a la que nos enfrentamos, con una ausencia de formación inicial plurilingüe de nuestros titulados universitarios, nos obliga a tomar decisiones respecto al perfil formativo de los colectivos implicados en la docencia de las secciones bilingües de nuestra Comunidad. Actualmente investigadores de diferentes áreas intentan ofrecer soluciones y encontrar respuestas y parece que la modalidad de la formación a lo largo de la vida es la que puede brindar soluciones más duraderas y eficaces. A este respecto, cabe preguntarse qué papel juega la Universidad en esta fase de la formación.

Coincidimos absolutamente con Delors (1998) en que la Universidad ha de desempeñar cuatro funciones esenciales:

- Preparar para la investigación y para la enseñanza, como lugar de ciencia y fuente de conocimiento que lleva a la investigación teórica o aplicada, o a la formación de profesores.
- Ofrecer formación muy especializada, que permita adquirir calificaciones profesionales conforme a unos estudios universitarios y unos contenidos adaptados a las necesidades de la vida económica y social, en los que se aúnan conocimientos teóricos y prácticos a un alto nivel.
- Abrirse a la sociedad para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente en el sentido más amplio del término, como plataforma privilegiada de la educación a lo largo de la vida.

- Cooperar en el ámbito internacional, actuando como interlocutor privilegiado en el intercambio de profesores y estudiantes.

Sólo mediante la observancia escrupulosa de estas funciones conseguiremos que la Universidad tienda lazos con el mercado de trabajo y prepare eficazmente a los distintos profesionales.

Volviendo a nuestras secciones bilingües, no conviene olvidar que en situaciones de bilingüismo consideramos esencial la formación lingüística de los diferentes profesionales implicados en el manejo de la lengua extranjera de la sección. El objetivo primordial de dicha formación consistiría en mejorar el conocimiento de la lengua y de la cultura del país, en nuestro caso la lengua y la cultura francesas, ya que es innegable que el hecho de enseñar y aprender una lengua extranjera no sólo radica en desarrollar habilidades lingüísticas como la fonología, la morfología o la sintaxis; en el uso de una lengua lo intelectual y lo afectivo son difícilmente separables. La palabra, según Bally (1965), es sobre todo sentimental. Aprender una lengua extranjera implica entonces la apropiación de aspectos conformados por diferentes competencias de tipo lingüístico y sociocultural, es decir desvelar una nueva realidad intercultural. Por otro lado, Snow (1989) identifica dos tipos de competencias diferentes que afectan al profesor de DNL: las competencias lingüísticas obligatorias y las competencias lingüísticas compatibles. Las primeras son los contenidos lingüísticos indispensables de la disciplina, que garantizan la adquisición de los conceptos disciplinares; las segundas afectan a competencias estrictamente lingüísticas, que no son indispensables para la apropiación de conceptos disciplinares.

Aunque la cuestión lingüística se nos presenta como la más evidente y necesaria, no hay que ignorar que cuando enseñamos una materia en dos lenguas entran en juego otras competencias, recogidas por Nunan y Lam (1998), citado por Cavalli (2005: 259), y entre las que cabría destacar:

- Un conocimiento de la lingüística y del bilingüismo.
- La capacidad de elaborar materiales.
- La capacidad de crear nuevos instrumentos de evaluación, para el alumno y para el profesor.
- La capacidad de comprender y manejar las relaciones con la comunidad educativa.
- Competencias para una gestión eficaz de las relaciones en la comunidad escolar.
- Desarrollar competencias sobre el aprendizaje cooperativo.
- Una capacidad de valorar la cultura del alumno y la posibilidad de responder positivamente a la diversidad de comportamientos en circunstancias interculturales.

Un sistema de enseñanza bilingüe de calidad debe contar con un buen plan de formación y perfeccionamiento profesional adaptado a esta realidad y establecer además unos parámetros adecuados a este perfil en la contratación de profesores.

En los programas de secciones bilingües de francés de Primaria, en los que escasean docentes de DNL bien preparados para llevar a cabo la docencia en esta lengua, por lo general son los propios maestros especializados en lenguas extranjeras los que asumen la responsabilidad de estas secciones bilingües y, en muchos casos, también de las asignaturas implicadas (matemáticas, conocimiento del medio...). Sin embargo, en la ESO la situación difiere, puesto que las diversas asignaturas son impartidas por profesores especializados en la materia. Pero, para que esta situación idónea funcione y la integración de los docentes de las DNL sea eficaz, es sumamente importante que éstos posean una formación complementaria en lengua extranjera que asegure la viabilidad de estos proyectos, sin olvidar la importancia de la figura del auxiliar de conversación.

Junto a estas competencias, podemos también señalar otras que son determinantes en el contexto en el que nos movemos y que implican el desarrollo de capacidades para relacionar dos currículos diferentes, contenidos, materiales, escalas y modalidades de evaluación, en una palabra, hay que crear un programa que integre dos perspectivas diferentes para un mismo tema; y esto no puede improvisarse, ya que el alumno no puede perder de vista su currículo nacional si queremos que llegue a la Universidad sin desfases o lagunas en su formación previa. Para ello el profesor debe aprender a elaborar sus programaciones en función de los límites de su programa nacional pero integrando documentos, materiales y manuales de la L2. Estos nuevos profesionales se enfrentan también a la necesidad de manejar dos lenguas en el aula, y de su acierto depende el no cortar la comunicación en clase, pues la lengua extranjera se convierte en un instrumento más de aprendizaje, lo que nos permite elaborar síntesis o resúmenes en las dos lenguas.

Para llevar a cabo esta nueva tarea es muy aconsejable la creación de equipos pedagógicos, cuyo funcionamiento se concibe como un todo que responderá a las necesidades de cada uno de los participantes como miembros autónomos y diferentes. El diálogo entre los profesores implicados y el asistente de lenguas ha de ser constante, puesto que los problemas habrán de ser solucionados mediante un enfoque cruzado entre la lengua de la sección, la lengua en situación y la disciplina no lingüística enseñada. Por este motivo se hace también imprescindible la adaptación de los horarios, de modo que se facilite la concertación que requiere un trabajo en equipo.

Como decíamos anteriormente, la solución a las carencias formativas parece venir de la mano de la formación continua o permanente. En nuestra Comunidad, la Dirección General de Calidad e Innovación y la formación de profesores de Castilla y León, a través del Centro de Formación de los profesores de idiomas (CFPI), propone una oferta de formación continua para la adquisición y el perfeccionamiento de la competencia lingüístico-comunicativa para todas las lenguas. No obstante, pese a los esfuerzos realizados y a la amplia variedad de programas, éstos no siempre están en sintonía con las recomendaciones teóricas, ni con las necesidades reales de los profesores de las secciones bilingües. En nuestra opinión, pese a los esfuerzos realizados, la propuesta formativa está excesivamente vinculada a la lengua inglesa que, como ya hemos dicho, se constituye en lengua prioritaria frente a otras que pasan a un plano inferior; así mismo, se presentan una diversidad de opciones formativas que no responden a una estructura definida, de ahí su carácter errático; y por último,

muchas de ellas tienen un diseño muy general y no están debidamente enfocadas a cada una de las etapas educativas.

La tarea no es sencilla; el aprendizaje de lenguas para el profesor de DNL debe centrarse en las disciplinas implicadas y, para ello, lo más recomendable sería que cualquier tipo de formación que se le ofrezca incluya, además de una formación lingüística de carácter específico de acuerdo con su especialidad, una estancia en el ámbito escolar del país de referencia, lo que le proporcionaría ejemplos de prácticas pedagógicas eficaces. Pero esto no siempre es posible y depende, en la mayoría de los casos, de las disposiciones presupuestarias que hoy en día no nos permiten albergar muchas esperanzas.

Conclusiones

En España, y por supuesto en Castilla y León, se ha experimentado en las últimas décadas un aumento del número de años de enseñanza obligatoria de al menos una lengua extranjera. En paralelo, se ha ido avanzando en el descenso en la edad de comienzo de esta enseñanza. Sin embargo, las estadísticas europeas siguen situándonos en una posición delicada en cuanto al dominio de las lenguas extranjeras por parte de la población, lo cual debería llevarnos a centrar el problema en los diferentes agentes o factores que intervienen en la enseñanza de las lenguas y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje.

Creemos que para que la diversidad lingüística europea se convierta en una ventaja competitiva real, desde las instituciones con competencias en materia educativa se debe impulsar activamente el plurilingüismo, fomentando el aprendizaje de un amplio abanico de lenguas en todos los niveles educativos. Es una tarea que nos compete especialmente, pues facilitar la adquisición de otras lenguas distintas de la nativa y el dominio de las destrezas comunicativas básicas es una responsabilidad de las Universidades y de las Administraciones.

A partir de la etapa de secundaria y durante la educación superior (formación profesional y universitaria), se deben introducir módulos de aprendizaje de lenguas menos teóricos y con una mayor orientación práctica. En este sentido, se ha de insistir en ampliar la gama de lenguas extranjeras en todos los itinerarios formativos, incluyéndolas al menos como materias optativas y con objetivos específicos.

Descuidar la oferta de lenguas extranjeras va contra los objetivos europeos de facilitar la movilidad de estudiantes, profesores, trabajadores y ciudadanos en general. Aunque parezca difícil en momentos de crisis como el actual, y hasta económicamente poco práctico, desde la Universidad deberíamos tender a potenciar el aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida, dado el valor añadido en relación con las futuras oportunidades laborales. Lamentablemente, haciendo nuestras las palabras de la Comisaria europea de educación, a tenor de la escasa presencia y variedad que las lenguas extranjeras tienen en los nuevos grados, sentimos que “el aprendizaje de una lengua extranjera no es una prioridad para los estudiantes universitarios, y debería serlo para todos”. En este sentido, quizá la Universidad debiera plantearse una revisión de los actuales planes de estudio para ofrecer una completa y necesaria formación inicial en idiomas conforme a los niveles demandados en Europa para que nuestros

alumnos adquieran, desde la propia Universidad y no desde centros privados, una sólida y adecuada preparación y puedan alcanzar el nivel lingüístico oral y escrito exigido, ejerciendo así su papel como garante de una formación muy especializada adaptada a las necesidades de la vida económica y social y en la que se aúnen conocimientos teóricos y prácticos a un alto nivel.

Además, al igual que en la mayoría de los países europeos, los títulos o certificados que se otorgan al término de las distintas etapas educativas deberían incluir el reconocimiento del nivel de competencia en lengua extranjera.

Castilla y León, que parte de una realidad monolingüe, ha emprendido varios proyectos acertados con el fin de afianzar el plurilingüismo. Aun así, en nuestra opinión este esfuerzo no es suficiente si se mantienen las prioridades entre unos idiomas y otros, puesto que ninguna lengua debería posicionarse por delante de las demás, como ocurre con el inglés en nuestra comunidad, donde se sitúa por delante del estudio de todas las demás lenguas, convirtiendo el francés en una materia de carácter optativo y minimizando la presencia del alemán, portugués u otras posibles opciones. Parece pues ineludible una mayor diversificación en el número de idiomas ofertados en la enseñanza primaria, la secundaria y la universidad, de modo que cursar el alemán, el italiano u otros idiomas resulte una posibilidad real. Esta aspiración, que hasta el momento actual no es más que una utopía, nos aleja claramente a los castellanoleoneses del ciudadano plurilingüe que preconiza Europa.

Por ello, consideramos que la situación de nuestra comunidad y otras de nuestro país cuya característica es el monolingüismo, provoca a nuestro entender una desventaja frente a otras que disfrutan de un bilingüismo de partida. En el contexto actual, el alumno sólo puede aspirar a dominar una lengua extranjera (aquella que es impartida como primer idioma extranjero) y a adquirir conocimientos muy básicos - que a menudo son interrumpidos en la etapa de secundaria- de una segunda. Por este motivo, consideramos que una política de incentivación del plurilingüismo es aún más necesaria en nuestro caso.

En cuanto a las secciones bilingües de francés, siguen abriéndose camino en Castilla y León. Existe actualmente un importante número de centros que las ofertan, 19 en su totalidad, y no dudamos en destacar los beneficios que éstas pueden aportar a nuestros alumnos ya que favorecen las estrategias orales y escritas de la lengua de estudio, incrementan su conocimiento cultural y optimizan sus habilidades cognitivas. Esta enseñanza favorece igualmente el conocimiento y manejo de ambas lenguas e integra valores de respeto y tolerancia muy apreciados en nuestra sociedad, cada vez más abierta al exterior. Además, no olvidemos que las modalidades de aprendizaje de una sección bilingüe también responden a objetivos pedagógicos y didácticos específicos y favorecen los programas de intercambio tanto de los alumnos como de los profesores, facilitando de este modo la posibilidad de trabajar en equipo.

No obstante, advertimos que no nos encontramos en el mejor momento para recibir el tan esperado y necesario apoyo financiero por parte de nuestro gobierno y que todo ello nos puede llevar a prescindir de becas y programas de movilidad que hasta ahora favorecían la formación continua de nuestros alumnos mediante los intercambios culturales que se realizaban entre los diferentes países. Y, por otra parte, no parece existir una relación directa entre los esfuerzos por conseguir ser bilingües y

las horas dedicadas a la enseñanza de idiomas, y en consecuencia, por mucho que se alardee de la proliferación de centros escolares bilingües, los resultados distan aún mucho de ser los deseables.

Para concluir, cada vez es más evidente que la reforma llevada a cabo en los planes de estudio de las lenguas extranjeras no ha satisfecho las demandas previstas inicialmente y vemos cómo el nivel lingüístico de nuestros alumnos no es, en la mayoría de los casos, el adecuado. Pensamos que de este modo será casi imposible alcanzar la tan deseada realidad plurilingüe si continuamos pensando que lo que cuenta es la formación continua y no la inicial. Creemos que lo más importante es poseer una buena formación inicial respaldada por la universidad para después seguir con la formación continua de apoyo. Para ello, la Universidad debería de preparar para la investigación y enseñanza, ofrecer los niveles de formación requeridos según la normativa y facilitar el intercambio en el ámbito internacional con otros centros formativos contando con el apoyo gubernamental.

Notas:

¹ Sus conclusiones pueden consultarse en:

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf

² Diario Oficial de la Unión Europea C 119/2 de 28.5.2009.

³ ISCED 0 corresponde a la Educación Infantil, ISCED 1 a la Educación Primaria, ISCED 2 a la Secundaria Obligatoria, e ISCED3 a la Secundaria postobligatoria (Bachillerato) y Formación Profesional de Grado Medio.

⁴ Fuente: *Eurostat yearbook 2011*:

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>

⁵ Aunque la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) introduce el estudio obligatorio de la lengua extranjera en la Educación Infantil a partir de los tres años, su desarrollo se hace efectivo en Castilla y León durante el curso 2008/2009 (Real Decreto 122/2007, de 27 de diciembre).

⁶ Conviene aclarar que esta experiencia no ha de confundirse con los programas bilingües en francés.

⁷ No fuimos pioneros en este tipo de enseñanza, pues esta experiencia ya funciona en Andalucía en 1998 y en Aragón y Galicia en 1999.

⁸ Convenio de cooperación cultural, científica y técnica entre la República Francesa y España. Firmado en Madrid, el 7 de febrero de 1969. (BOE de 23 de diciembre de 1969).

⁹ Acuerdo Marco entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa sobre los programas educativos, lingüísticos y culturales en los Centros Escolares de los dos Estados, hecho en Madrid el 16 de Mayo de 2005.

¹⁰ Orden EDU/6/2006, del 4 de enero (BOCYL 12 de enero de 2006).

¹¹ Orden EDU/1847/2007, del 19 de noviembre (BOCYL 23 de noviembre de 2007).

¹² Ver la nota de prensa del Gobierno de la Comunidad autónoma de Castilla y León en http://ambafrance-es.org/france_espagne/IMG/pdf/Convenio_Embajada_Francesa_8-03-11_.pdf

¹³ Fuente: <http://www.educa.jcyl.es/es>

Referencias Bibliográficas

- Bain, B. (1974). Bilingualism and cognition: Towards a general theory. En S.T. Carey (Ed.). *Bilingualism, biculturalism and education* (pp. 119-128). Edmonton, University of Alberta Press.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (3a. ed.) Clevedon: Multilingual Matters.
- Bally, CH. (1965). *Le langage et la vie*. Génève: Droz.
- Canabal García, C.; García Campos, M.D. (2012). Profesorado universitario que indaga colaborativamente: una propuesta formativa para mejorar la práctica docente. **Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria**. 10 (1), 215-35. Recuperado el (25-06-2012) en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL de 9 de mayo de 2007)
- Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL de 23 de mayo de 2007)
- De Houwer, A. (1995). Bilingual Language Acquisition. En P. Fletcher, y B. MacWhinney (Eds.). *The handbook of child language*, (pp. 219-250). Londres: Blackwell.
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO: Santillana, S.A.
- Deshays, E. (1990). *L'enfant bilingue*. Paris: Robert Laffont.
- Duverger, J. (1995). Repères et enjeux. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 7, 29-44. Enseignements bilingues.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Éditions Jacob.
- Junta de Castilla y León. Normativa reguladora sobre secciones bilingües. [En Línea: http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/tkContent?pgseed=1265275849065&idContent=76049&locale=es_ES&textOnly=false]
- Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional (2011). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2010-2011*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación (2011). *Programa integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. Conferencia de Educación, 23 de marzo de 2011.

- Nunan, D.y Lam, A. (1998): Teacher education for multilingual contexts: models and Issues. En J. Cenoz y F. Genessee (Eds). *Beyond Bilingualism, Multilingualism and multilingual education*, (pp. 117-140). Clevedon: Multilingual Matters.
- Orden ECI/1128/2006, de 6 de abril, por la que se desarrolla el Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de la enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council. (BOE de 19 de abril de 2006)
- Orden EDU/2157/2010, de 30 de julio, por la que se regula el currículo mixto de las enseñanzas acogidas al Acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de Baccalauréat en centros docentes españoles, así como los requisitos para su obtención. (BOE de 7 de agosto de 2010)
- Siguan, M. (Comp.) (1996). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Barcelona: Horsori.
- Snow, M., Met, M. y Genessee, F. (1989). A Conceptual Framework for the Integration of language and Content in Second/Foreign Language Instruction. En *TESOL Quaterly* 23/2, 201-217.
- Snow, C. (2001). Bilingüismo y Adquisición de una segunda lengua. En J. Berko. y N. Berstein (Eds.). *Psicolingüística* (pp.477-508). (2ª ed.). Madrid: McGraw Hill.
- Tunmer, E.E. y Myhill, M.E. (1984). Metalinguistic awereness and bilingualism. En W.E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (Eds.). *Metalinguistic awereness in children* (pp. 169-87). Berlín: Springer Verlag.

Cita del artículo:

Cuervo Vázquez, A.M.E.; Alonso Díaz, R.M; Sabadell González, M. (2013). Reflexiones en torno a la lengua francesa en Castilla y León: secciones bilingües y formación de los profesores de disciplinas no lingüísticas (DNL). *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.11 (1) Enero-Abril, pp. 365-388. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

Acerca de las autoras



Ana Mª Elisabeth Cuervo Vázquez

Universidad de Valladolid

Departamento de Filología Francesa y Alemana

Mail: anaelisa@dlyl.uva.es

Es profesora doctora del Departamento de Filología Francesa y Alemana de la Universidad de Valladolid. Su experiencia docente abarca la enseñanza de la Lengua y la Literatura Francesa y formación en profesorado bilingüe en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid. Dicha experiencia, al igual que sus trabajos de investigación, le han llevado a explorar diferentes campos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, el plurilingüismo y el bilingüismo. Actualmente es miembro del Centro Transdisciplinar de Investigación en Educación (CETIE-UVa) y de la Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española (APFUE).



Rosa María Alonso Díaz

Universidad de Valladolid

Departamento de Filología Francesa y Alemana

Mail: rmalonso@ffr.uva.es

Es profesora del Departamento de Filología Francesa y Alemana de la Universidad de Valladolid. Su experiencia docente abarca la enseñanza de la Lengua y la Literatura Francesa y su Didáctica en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid. Dicha experiencia, al igual que sus trabajos de investigación, le han llevado a explorar diferentes campos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, la literatura y el bilingüismo. Actualmente es miembro del Centro Transdisciplinar de Investigación en Educación (CETIE-UVa).



Montserrat Sabadell González

Universidad de Valladolid

Departamento de Filología Francesa y Alemana

Mail: montsesg@ffr.uva.es

Es profesora del Departamento de Filología Francesa y Alemana de la Universidad de Valladolid. Su experiencia docente abarca la enseñanza de la Lengua y la Literatura Francesa y su Didáctica en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid. Dicha experiencia, al igual que sus trabajos de investigación, le han llevado a explorar diferentes campos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de las lenguas y el bilingüismo. Actualmente es miembro del Centro Transdisciplinar de Investigación en Educación (CETIE-UVa).