revista digital educativa www.enclavedocente.es nº 5 - enero 2014

enclave docente

Depósito Legal CO-1282-2010 ISSN 2173-1039

Plurilingüismo en la educación del siglo XXI

este mes...

The ABC of Plurilingualism
Leonor María Martínez Serrano

Perfil y competencia metodológica para el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE)
Víctor Pavón Vázquez

Reflexiones y propuestas sobre el bilingüismo
Margarita Tejederas Dorado

Entrevista a Manuel Segura

"La Enseñanza, junto con la Medicina, son las profesiones más hermosas y satisfactorias que hay en nuestra sociedad"

Junta de Andalucía Consejería de Educación
CEP Priego-Montilla

STAFF

DIRECCIÓN
Gabriel Marín Fernández

CONSEJO DE REDACCIÓN
Francisco Laureano Martín Hurtado
Francisca Cintado Márquez
Maite Galán Ortega
Carmen María Orellana Carrera
Jesús Cimarro Urbano

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR
Dr. José Carlos Fernández García
Juan Higuera Romero
Dra. Rocío Lavigne Cerván
Dra. Beatriz Puig López

DISEÑO Y MAQUETACIÓN
Francisco Aguilar Plasencia

EDICIÓN
Grupo Editorial BCOM

ISSN
2173-1039

DEPÓSITO LEGAL
CO-1282-2010

WEB
www.enclavedocente.es

EMAIL
redacción@enclavedocente.es
administracion@enclavedocente.es

PUBLICIDAD
publicidad@enclavedocente.es

TELÉFONO
957 531 314
687 417 309

enclave docente

sumario

Nº 5 ENERO 2014

MONOGRÁFICO

The ABC of Plurilingualism. An open letter on Bilingual Education in Andalusia & in Europe
Leonor María Martínez Serrano
Pág. 5

Perfil y competencia metodológica del profesorado para el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)
Víctor Pavón Vázquez
Pág. 8

La acreditación lingüística y metodológica del profesorado en la modalidad de enseñanza bilingüe
Pilar Torres Caño
Pág. 14

Reflexiones y propuestas sobre el bilingüismo
Margarita Tejederas Dorado
Pág. 18

2001: Año Europeo de las Lenguas. El aprendizaje de lenguas en Europa doce años después
Leonor María Martínez Serrano
Pág. 22

Reflexiones de futuro acerca del programa bilingüe en Andalucía
Antonio R. Roldán Tapia
Pág. 30

Learning English: not so scary after all
Suzy Roberts
Pág. 34

Puesta en marcha, desarrollo y nuevos retos en la enseñanza bilingüe en el IES Pay Arias (Espejo)
Laura Meseguer Coca
Pág. 38

La enseñanza plurilingüe: una apuesta decidida por una educación de calidad y por el refuerzo de la dimensión europea
Beatriz Martínez Serrano
Pág. 42

sumario

Nº 5 ENERO 2014

Pedagogy's Power and Promise
Leonor María Martínez Serrano
Pág. 46

ENTREVISTA

Manuel Segura, o el último sabio humanista. Conversación con Manuel Segura Morales
Pablo Calvo Calvo
Leonor María Martínez Serrano
Pág. 50

INTERCAMBIO

Musicoterapia y autismo
Blas González Alba
Pág. 58

ENCLAVE DE HUMOR

Manuel Linares
Pág. 61

MIRADA DOCENTE

Consentimiento de Raíz
Gabriel Marín
Pág. 62

Didáctica de la música en primaria
Andrea Giraldez
Pág. 62

EDITORIAL

El ser humano es *homo loquens*, 'criatura que habla'. Dicho de otro modo, el lenguaje define nuestra humanidad de modo inequívoco. Vivimos en un mundo plurilingüe y multicultural, en que conviven pueblos que hablan lenguas diversas y abrazan distintas culturas desde tiempos inmemoriales.

La escuela, en calidad de institución encargada de perpetuar el inmenso legado cultural de los seres humanos, no ha permanecido al margen de esta realidad insoslayable. De hecho, en la última década hemos asistido a la democratización del aprendizaje de lenguas, a un proceso de cambio profundo sin antecedentes en la historia de la humanidad. Si antes el aprendizaje de lenguas era prerrogativa de las élites, ahora la escuela vela por que la ciudadanía tenga garantizado el acceso a las lenguas, esas realidades que salvan abismos y acercan sensibilidades dispares. Asimismo, el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) ha supuesto un verdadero giro copernicano en el tratamiento del conocimiento humano en las aulas: la lengua se convierte en vehículo de comunicación y en herramienta de acceso a los saberes propios de las distintas disciplinas que conforman el currículum escolar.

Como no podía ser de otro modo, y siguiendo las directrices en materia lingüística dictadas por la propia Unión Europea, las administraciones educativas han apostado por dar un impulso decisivo a todas las políticas encaminadas a reforzar la dimensión plurilingüe y multicultural que ha de impregnar necesariamente una educación de calidad en el contexto de la escuela pública. En el caso de Andalucía, nos hallamos a punto de cumplir una década desde que se aprobara el *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza* (2005), documento esencial del que han emanado diversas actuaciones que han reforzado la mejora de la competencia en comunicación lingüística en lenguas extranjeras del cuerpo docente y del alumnado en las aulas. La red de formación andaluza, a través de los Centros del Profesorado, no ha permanecido ajena a una realidad crucial que se ha convertido en línea prioritaria de actuación en la formación de la comunidad docente andaluza. Y es que en un mundo cada más globalizado, el dominio pragmático y funcional de lenguas abre puertas y ventanas, nos acerca a la riqueza consustancial a la especie humana en sus diversas manifestaciones. El lema del nuevo Programa Erasmus + (2014-2020), "Changing lives, opening minds", es elocuente en este sentido. *Cambiar las vidas y abrir las mentes* de criaturas cosmopolitas que viven en un vasto mundo: ese el objetivo último del aprendizaje de lenguas en el siglo XXI.

JUNTA DE ANDALUCIA
Consejería de Educación

CEP
PRIEGO-MONTILLA

Leonor María Martínez Serrano
Asesora de Formación del Profesorado
Ámbito Lingüístico
CEP Priego-Montilla

Ilustración: Marina Raya Martínez

The ABC of Plurilingualism

An Open Letter on Bilingual Education in Andalusia & in Europe

First facts. Since 2005, one of the priorities of the Andalusian government has been to promote the teaching and learning of several languages at school. Over the last eight years, teachers have been doing their best to stand up to the big challenge of bilingual education, which means teaching at least 50% of the curriculum of certain content subjects through a foreign language (English, French or German). In the meantime, the *Consejería de Educación* has produced a mass of helpful documents, resources and materials for bilingual schools: CLIL lessons (*AICLE didactic sequences*), ELP communicative activities (based on the European Language Portfolio), the so-called Integrated Language Curriculum (CIL or *Currículo Integrado de Lenguas*) and the School Language Project (PLC or *Proyecto Lingüístico de Centro*). In the realm of teacher training, the challenge has been twofold: to improve teachers' linguistic competence in the L2 (functional, everyday language and

academic language) and to provide them with the right methodological updating (i.e., skills and strategies to teach their subjects creatively through CLIL). Midway between utter optimism and pessimism, it should be acknowledged that the Andalusian experience has its own weaknesses, but also strong points that are worth considering in depth. A long path lies ahead, but what we have accomplished is no little thing. What follows is a list of fundamental intuitions or insights into the current situation of bilingual education in Andalusia and in Europe. Possibly they are fundamental facts, and they correspond to each of the fingers on our hands.

1. *The world is a polyphonic place*, by which I mean to say that the world has spoken different languages since antiquity, since the very cradle of humanity, now lost in the mists of time. Human beings have spoken thousands of different languages throughout History. That is part of the inexhaustible richness inherent in humankind. The Babel episode in the *Book of Genesis* reminds us somehow that monolingualism is unnatural in a way: before the confusion that emerged out of conflicting voices, there was only one human language. But it is obvious that most humans are exposed to languages other than their mother tongue in their lifetime, and that the acknowledgement of the intrinsic value of plurilingualism is a sign of an advanced, sophisticated civilization. Needless to say, communication is not a privilege confined to the human species. Every single thing (human and non-human, living and non-living) in this world seeks to *mean* something. Hence the tree of meaning is even prior to the tree of language, which is verbal in nature and second nature to human beings. Meaning is, by contrast, truly universal and limitless.

2. *The tree of language is the gift the Earth gives human beings* so as to be able to communicate with each other. Language is a universal, innate capacity common to all human beings, and human languages are the species indigenous to the places where human beings live together. The tree of language has common roots, which is the universal faculty of speech, and thousands of leaves, which are the human languages spoken and written by the peoples who populate this planet. Over several millennia, humans have learnt to speak and write the sounds, syllables, words and sentences that make up languages. They have also learnt to use them to efficiently communicate their ideas and findings to each other, for communication is the beating heart of language and the human heart speaks the words of multiple languages. Thus, the tree of language has never stopped growing and changing and giving humans the shelter they need to achieve self-fulfillment and self-expression.

3. *Human languages are the treasure-house of all the important intuitions, findings and insights into reality that humanity has built, enriched and enlarged over time.* They are also the most valuable and sophisticated tool of communication we humans have got to convey our ideas, emotions and feelings to others. In a nutshell, language, culture and knowledge belong together, and so they cannot be artificially or unnaturally dissociated from each other. Language is the embodiment of a people's worldview at a particular time in History, as well as a huge map of human knowledge, which is vast and beautiful as an ocean in itself. Or, to put it differently, language is an immense constellation of gigantic proportions that is shared by a historic community and that enables it to pass their most precious achievements on to subsequent generations in the form of words, both oral and written.

4. *It is of the essence to preserve and protect the vulnerable ecology of human languages.* This is called *Linguistic Ecology* or *Ecological Linguistics*. Nowadays, there are over 6,000 languages in the world, but many (if not most) of them are in danger of becoming extinct. According to linguists David Crystal and Andrew Dalby, a huge percentage might disappear in the near future. It is impossible to give exact estimates of how many languages have existed and have been spoken upon Earth throughout history, in much the same way it is impossible to know how many human beings have lived in this tiny world of ours. At any rate, the tree of languages is a most precious legacy that we have inherited from our ancestors, and it is our duty to preserve it, to enrich it, to enliven it, and to pass it on to our descendants with splendour and honour. Teaching languages as tools of real communication to bring humans closer together is a way of preserving languages and a way of honouring the huge diversity of human voices spoken on Earth. Teaching is, therefore, a most sublime cultural and ecological enterprise.

5. *Language is an essential part of cultural identity*, it is the air we breathe, and it determines the way we perceive and interpret reality and our place and role in it. Learning languages is crucial in the context of the European Union because we have gone through traumatic wars throughout History, especially in the 20th century, when our grandparents had to survive the horror of two World Wars. The language policies fostered by the European Union were born to prevent another such war from happening. How do we do that? By learning the languages spoken on European soil and by appreciating the culture beneath those languages. It is only by learning to *see* and *speak* the world through the words of *the others* that we might be able to understand, respect and value their uniqueness. Hence, all the language recommendations and acts passed in the European Union are aimed at raising people's awareness of the rich linguistic legacy we have at home and at encouraging them to learn to communicate in a

wide range of languages so that their plurilingual and pluricultural competence becomes a dream come true.

6. *A true democratization of language learning on an unprecedented scale*: this is the really revolutionary phenomenon we are witnessing nowadays. In the old days, learning languages was the preserve or privilege of the intellectual elite –it was an elitist enterprise after all–. Fortunately, things have changed for the better: more and more people have the opportunity to be exposed to and learn languages other than their mother tongue. Several factors account for this. One of them is globalization, which is to say that we live in a world with no frontiers where mobility –people moving and travelling from one place to another thanks to faster means of transport– is the most marked characteristic of modern societies. Another important factor are the so-called ICT (Information and Communication Technologies), which make instantaneous exchange of information and communication possible in ways never dreamt of in the past. As a result, the world has become a tinier place, a subtle network of people communicating with each other through a variety of media all the time, at the speed of sound. The non-stop flux of information is simply dizzy, even though we are well aware that *information* is not synonymous with *knowledge*.

7. *Bilingualism is good for the human mind and the human body*. The cognitive, emotional, cultural, political, economic and social benefits of bilingual teaching are undeniable, and there is by now sufficient scientific evidence that bilingual individuals are smarter and have brighter brains than non-bilinguals –they are also more open-minded and flexible in the long term–. 21st-century citizens of the world need to be plurilingual: this may sound like wishful thinking, but it is an essential prerequisite for cosmopolitan humans that happen to live precisely at this moment in time to realize their full potential as human beings. There are lots of positive side-effects to language learning, for languages open many kinds of doors in life: language learning is a path towards personal self-fulfillment; language learning means better opportunities in the labour market; it also means access to a mass of data and cultural phenomena encoded in different languages; there are lots of advantages associated with leisure time, travel, and meeting other people from all over the world; and, on top of that, language learning is also closely related to social prestige, as it is a sign of a well-rounded education.

8. *The concepts of bilingualism and bilingual education are slightly different in each European country and education system*. What is out of the question is that every country in the European Union is concerned with language learning and that it is struggling to find the right path towards efficient bilingual teaching. Plurilingualism does not necessarily mean that the language user has a perfect command of two or more languages: being plurilingual (or polyglot) means being able to communicate efficiently (or successfully) in more than one language, to be able to cope with different communicative situations where a huge repertoire of skills is at stake. In bilingual teaching we are facing similar challenges across Europe: recruiting highly qualified teachers and training them properly to update their academic knowledge, pedagogical and linguistic skills; designing the right materials and resources for use in class; and fostering teachers' motivation and commitment to their job, which has an intrinsic ethical dimension. Education is all about cultivating humanity, humanity runs through our veins, and languages are the channels through which humanity best flows from one person to another.

9. *CLIL (Content and Language Integrated Learning) is possibly one of the greatest educational challenges we are being confronted with nowadays*. In bilingual education, content subject teachers teach their subjects through a language which is not their mother tongue, using the L2 (and even L3) as both tools of communication and tools of knowledge in the classroom. So CLIL is a dual-focused approach that is truly innovative and creative, an approach that reminds us that language and knowledge go hand in hand, for it is through words that we access and handle ideas, concepts and knowledge. CLIL also gives us the chance to approach human knowledge in a more sensible way: as a whole or *Gestalt*. Reality is *one*, and so human knowledge is also *one*, even though we tend to split it up into separate subjects in our school curriculum (and the curriculum in any education system is but a simplification, stylization or condensation of human culture, which is that huge body of knowledge, skills and practice we consider worth passing on to subsequent generations to guarantee the survival of the human species on Earth).

10. *The ideal situation in bilingual teaching is to have teachers who have a very good command of the L2 (and L3), a deep knowledge of their subject matter or academic discipline, and pedagogical skills to teach their subject in a creative and efficient way*. Teaching is a harmonious balance of art and technique, and so *motivation, creativity* and *commitment* are key words in this context. If teachers believe in what they do, if they perceive bilingual teaching as being a professional challenge to learn a bit more and to start anew (for teachers are also constant students), then the whole thing will make sense to them and will be a rewarding experience. Needless to say, educational authorities must care for and take care of those bilingual teachers who are eager to perform their job much better with the passing of time, and should probably think of ways of encouraging them in their effort and dedication.

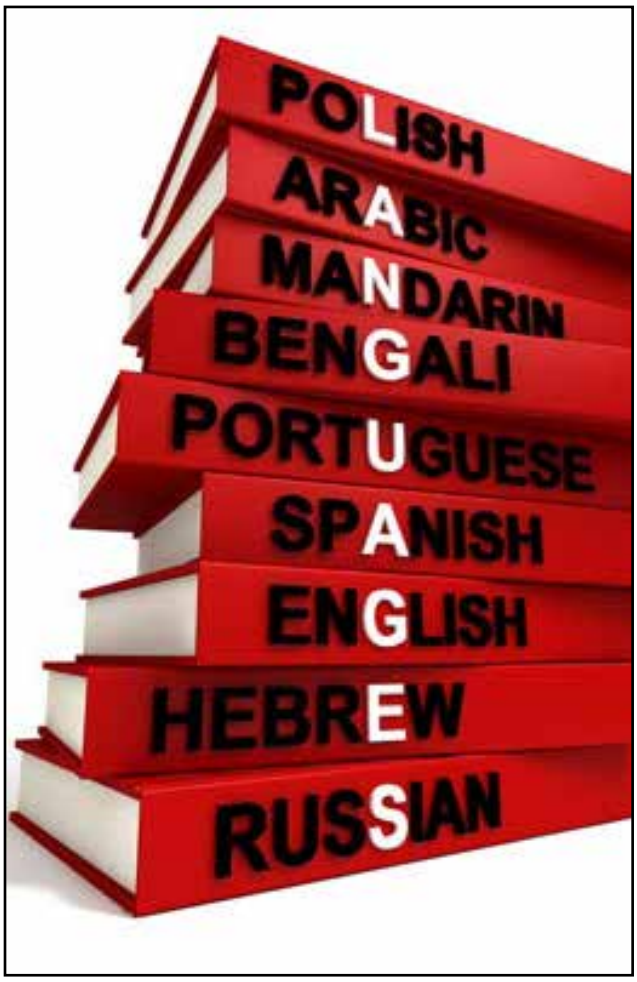
Víctor Pavón Vázquez
Universidad de Córdoba

Perfil y competencia metodológica del profesorado para el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

1. Introducción

El enfoque denominado Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) propone una organización de la enseñanza dual en los centros bilingües que favorece el aprendizaje simultáneo de la lengua y de los contenidos académicos (Wolff, 2005: 11; Coyle, Hood y Marsh, 2010: 6), y ha sido adoptado como propuesta por numerosas instituciones educativas en todos los niveles a lo largo y ancho de Europa (Marsh, 2013). AICLE no solo se postula como una forma de mejorar el aprendizaje de la lengua y de los contenidos, sino como un medio de renovar el interés y de estimular la motivación entre el alumnado (Coyle, Holmes y King, 2009). En términos generales, es considerado además como una aportación interesante para el enriquecimiento de la educación a nivel global: *experience with teaching content matter through more than one language is bringing new insights into improving general education programmes* (Baetens-Beardsmore, 2001: 10).

Como apuntan Lorenzo, Trujillo y Vez (2011), la continua implementación de programas AICLE en las escuelas es el resultado de la constatación de los beneficios que estos programas aportan a la educación en un mundo globalizado en el que el aprendizaje integrado y el uso inmediato de lo aprendido cobran un valor crucial. Sin embargo, la popularidad de AICLE no debería esconder que existen cuestiones de mucha importancia que deben ser resueltas convenientemente (Cenoz, Genesee y Gorter, 2013). Una de ellas la constituye la identificación de las características y competencias del profesor, no solo en lo que concierne a su competencia lingüística y al conocimiento de los contenidos que imparte, sino a la necesidad de adoptar una metodología certera y efectiva que se adapte a la transmisión de contenidos a través de una lengua extranjera.



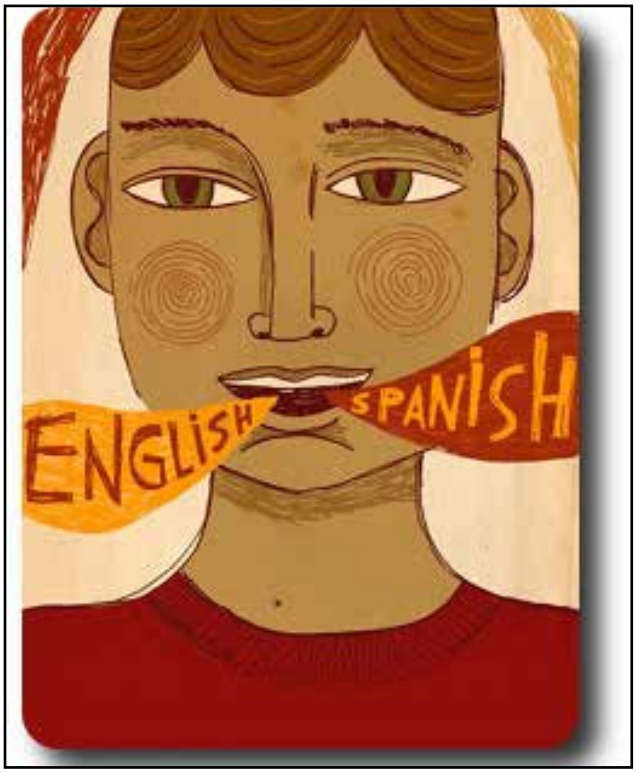
2. El perfil ideal del profesorado AICLE

Es cierto que la puesta en práctica de un modelo AICLE va mucho más allá de evaluar las características ideales del profesorado. Así, la flexibilidad en el tipo de modelo escogido, la forma de implementarlo y las especificidades del contexto pueden hacernos pensar que existen otras dimensiones de mayor importancia que la relativa al profesorado que debe encargarse de la enseñanza. Sin em-

bargo, aun cuando haya muchos más aspectos que deben ser tomados en consideración, lo que no se puede discutir es que el valor del factor humano es esencial para determinar la efectividad de estos programas (Marsh *et al.*, 2010: 5).

Por ello, una de las cuestiones esenciales en AICLE es determinar cuál es el tipo de profesorado más adecuado y cómo debe enfocarse la enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera. Para empezar, hay que decir que los programas AICLE pueden tener formas diferentes. Así, pueden estar basados en una instrucción lingüística basada en contenidos, en la que los profesores de lengua extranjera son los responsables de utilizar contenidos académicos en sus clases para enseñar la lengua. O bien, pueden fundamentarse en el trabajo de los profesores de contenidos, quienes utilizan la lengua extranjera para enseñarlos (Pavón, 2010: 34). En Andalucía, al igual que en otros contextos, el modelo elegido es el que propone que sean los profesores de contenido los responsables de impartir las asignaturas no lingüísticas. En realidad, no existe una receta modelo y, de hecho, ambos modelos son aplicados con éxito en contextos educativos distintos. Lo que está claro es que el éxito de su implantación depende de un análisis detallado del contexto y de los recursos humanos y materiales disponibles. Siendo de vital importancia que el tipo de opción elegida sea entendida y elegida por todos los todos agentes implicados (equipos directivos, claustro de profesorado, alumnado, padres y madres, administración) y no solo por el profesorado implicado en la enseñanza bilingüe (Mehisto, 2009, 2012).

Desgraciadamente, muchos profesores de contenidos se encuentran algo inseguros sobre la forma de conducir las clases y en muchos casos desconocen la metodología más apropiada para realizar este trabajo (Pavón y Rubio, 2010: 50). A veces ello es debido a que la metodología necesaria, de carácter más constructivista, difiere de la forma en la que aprendieron la lengua extranjera en su momento, o es significativamente distinta a la forma en la que fueron formados como profesores (Kaplan y Baldauf, 1997: 134). Por otro lado, en teoría, el profesorado de contenidos debería poseer una competencia lingüística suficiente para transmitirlos usando una lengua extranjera, así como, por supuesto, unos sólidos conocimientos de la materia. La ausencia de un conocimiento adecuado de la lengua extranjera puede crear ansiedad en el profesorado, lo que para algunos resulta un argumento a tener en cuenta para sugerir que deben ser los especialistas en esa lengua los responsables de enseñar los contenidos académicos (Bowler, 2007). Sin embargo, tal y como señalan Nikula y Marsh (1999), la competencia cuasi-nativa no debe ser una característica obligatoria para el profesor de contenidos. Marsh *et al.* (2010) añaden que es la cualificación pedagógica del profesorado que enseña a través de una segunda lengua la que asegura el éxito de este tipo de programas. Sin embargo, a veces las decisiones no se basan en estos criterios y en muchos países la selección del profesorado se realiza sin tener en consideración la cualificación profesional del profesorado en la materia y es puramente la posesión de un alto nivel en la lengua extranjera o el hecho de que sean nativos de esa lengua lo que determina su elección (García, 2009: 213-214).



Con todo, a pesar de la importancia de poseer unos sólidos conocimientos metodológicos, no podemos soslayar el hecho de que la elección del tipo de profesor encargado de transmitir el conocimiento debe considerar el dominio que posea de la lengua de instrucción. Así pues, si el profesorado escogido es el de contenidos (profesorado de áreas no lingüísticas), se debe corroborar la posesión de un nivel adecuado mediante certificación lingüística o la realización de una prueba que asegure la posesión de ese nivel. En el caso de profesores que ya se encuentren en servicio, será la propia administración la encargada de diseñar un programa de formación para aumentar su competencia lingüística en el caso de que se necesitase. Y al mismo tiempo, se debería optar por una implantación del programa basado en un incremento gradual del porcentaje de las asignaturas dedicado a la enseñanza a través de la lengua extranjera, incremento que iría a la par del aumento de la competencia lingüística del profesorado (Pavón, 2010). Este es, por cierto, el modelo escogido en Andalucía, que la distingue, a su favor, de otros modelos operativos en España.

3. Competencias del profesorado AICLE

La enseñanza AICLE demanda unas competencias específicas que comienzan por la utilización de una serie de estrategias metodológicas particulares para este tipo de enseñanza (Ber-

taux *et al*., 2010; Frigols *et al*., 2011). La primera consideración de importancia proviene del cambio de las clases de un tipo expositivo y unidireccional a las clases de tipo participativo e interactivo. La efectividad en la transmisión de los contenidos no se consigue enseñando de la misma forma que utilizando la lengua materna y cambiando solo la lengua de instrucción, sino que se logra haciendo que el alumnado asimile los contenidos a través de su manipulación y uso. Asimismo, el cambio hacia unas clases más participativas no solo incluye la interacción profesor-alumno sino que abarca la interacción alumno-alumno a través del trabajo cooperativo y colaborativo. De acuerdo con Marsh *et al*. (2010), el profesorado debe poseer una buena formación en áreas como la reflexión personal, fundamentos de AICLE, metodología, evaluación, utilización de recursos y gestión de la integración entre lengua y contenidos. Y tal y como señala Wolff (2012: 112), el profesor AICLE debe, por supuesto, adquirir también un sólido conocimiento de cómo se adquiere y cómo funciona el lenguaje.

En lo que concierne puramente a la dimensión pedagógica, es cierto que no existe una metodología estándar de aplicación directa en la enseñanza AICLE debido a las características propias de las distintas asignaturas no lingüísticas. Sin embargo, es posible encontrar unas líneas básicas de actuación pedagógica común. Así, por ejemplo, la interrelación entre las cuatro Cs que propone Dorothy Coyle (Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura) constituye un excelente punto de inicio para que el profesorado considere lo que debe ser tenido en cuenta en la aplicación efectiva de la enseñanza AICLE (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 41). La atención a estas cuatro dimensiones se revela como una herramienta de gran utilidad para planificar las clases, puesto que ayuda a una mayor identificación de los objetivos, la formulación de las tareas y el diseño de los materiales. Entre una de sus ventajas destaca que el profesor aprende a diferenciar la lengua *de* aprendizaje, la lengua de los propios contenidos de la asignatura; la lengua *para* el aprendizaje, la lengua que se usa para expresar esos contenidos y que incluye componentes de tipo funcional para describir, analizar o crear hipótesis (dependiendo de la orientación de la propia asignatura); y la lengua *a través* de la cual se realiza el aprendizaje, la que el alumnado necesita para expresar su propia comprensión del conocimiento adquirido. El reconocimiento de estos tres niveles de uso lingüístico resulta fundamental y facilita enormemente la labor del profesorado.

Se podría decir que AICLE nos ha llevado a una revisión del concepto de centralidad en la enseñanza. Todos estamos familiarizados con lo que significa una enseñanza centrada en el profesor y una enseñanza centrada en el alumno, pero lo que AICLE aporta bien se podría definir como una enseñanza centrada en los procesos de cognición. Por un lado, es participativa y dialógica, puesto que conlleva que tanto profe-

sores como alumnos se esfuercen en comprender y expresar el conocimiento, y, por otro lado, se produce un proceso de autoconocimiento y de autorregulación derivado del pensamiento consciente sobre el proceso de aprendizaje. Como toda buena práctica educativa, AICLE no solo se centra en la transmisión de conocimiento, sino en demostrar y comprender ese conocimiento, en aplicarlo, analizarlo, sintetizarlo y evaluarlo (Anderson y Krathwolh, 2001). Una de sus características más relevantes es que se produce una utilización práctica del conocimiento a través de la resolución de tareas y del aprendizaje cooperativo, lo que requiere una consideración particular de la capacidad del alumnado para comprender y expresar ese conocimiento en la clase y fuera de ella. Uno de los objetivos del profesorado es conseguir lograr un equilibrio entre las demandas cognitivas y lingüísticas a la hora de diseñar tareas, actividades y materiales, a la par de asegurar la calidad de los conceptos tratados y de proporcionar las oportunidades necesarias para mostrar cómo se produce la construcción y verbalización del conocimiento. Estas mismas oportunidades pueden ser usadas por el profesor para comprobar el éxito del aprendizaje.

La forma en la que el profesorado modifica y adapta su lengua para hacer su discurso comprensible también se convierte en un elemento de importancia. Richards y Lockhart describen el discurso del profesor como *essential support to facilitate both language comprehension and learner production* (1996: 184). En un contexto AICLE, se podría

añadir que no solo se persigue facilitar la comprensión del lenguaje, sino también la comprensión del contenido. El profesorado puede llegar a modificar su discurso de múltiples formas, hablando más despacio, utilizando antónimos y sinónimos, o alterando la longitud de las pausas, un recurso este ultimo de vital importancia en la clase AICLE, puesto que proporciona tiempo para el procesamiento de la lengua y del contenido. Por otro lado, de forma negativa se puede llegar a emplear una gran cantidad de tiempo en la formulación de preguntas, por lo que el profesor debería variar el uso y tipo de preguntas utilizadas para facilitar la comprensión del contenido y la lengua, incluyendo preguntas que no solo vayan dirigidas a comprobar que se ha producido la comprensión del concepto tratado, sino que requieran reflexión por parte del alumnado. Dalton-Puffer (2007: 98) sugiere una tipología específica de preguntas en la clase CLIL que incluye preguntar sobre hechos, explicaciones, razones y opiniones, así como preguntas de tipo metacognitivo dependientes del contenido que sea tratado que animen al alumnado a ser consciente del propio procesamiento de la información.

El profesorado de contenidos debe, asimismo, utilizar un amplio abanico de funciones comunicativas en el aula, funciones que dependen directamente de las características de la asignatura que se encuentre enseñando. Así, el profesor se va a ver obligado a utilizar la lengua para describir, explicar, narrar, ejemplificar, resumir y consolidar, además de usarla como instrumento para comprobar que el alumnado comprende y asimila el conocimiento y para proporcionar retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje. Se trata de un asunto importante para el profesorado y el alumnado como elemento generador de motivación, ya que ambos necesitan ser conscientes de hasta qué punto se produce la comprensión del material académico y la progresión en el aprendizaje. Por ello, es necesario que el contenido se presente de una forma manejable para el alumnado, poniendo especial énfasis en administrar la información más compleja en secciones más pequeñas y presentarla con la ayuda de ejemplificaciones y elementos visuales.

Hasta ahora nos hemos centrado en describir las competencias del profesorado de contenidos, pero no se puede terminar una reflexión sobre el perfil del profesorado AICLE sin revisar también algunos aspectos relevantes en lo que concierne al profesorado de lengua extranjera. En realidad, no se trata realmente de sugerir un cambio en su metodología, sino más bien de sugerir, tal y como apuntan Pena y Porto (2008), un cambio en la concepción del papel que desempeñan en un programa AICLE. El profesorado de lengua extranjera suele ser receptivo ante la implantación de una enseñanza que va a contribuir a aumentar la competencia lingüística del alumnado en general, aunque en algunos casos puede ser escéptico o directamente mostrarse en contra. Una de las razones que los pueden llevar a ello es considerar que debe ser el profesorado con la más alta competencia lingüística el encargado de impartir contenidos utilizando una lengua extranjera. Y, puesto que es el profesorado de contenidos el encargado de la tarea, pueden sentir que su papel en el programa es secundario (Pavón y Rubio, 2010). Las quejas de este tipo, si es que existen, no se encuentran sin embargo plenamente justificadas. Por definición, la enseñanza integrada de lengua y contenido se basa en la aplicación de un trabajo coordinado entre estos dos tipos de profesorado. De hecho, lo que distingue a un programa de inmersión de uno AICLE es la presencia en este último de la asignatura de lengua extranjera. Esta adquiere un valor tan relevante como el de las asignaturas que se imparten a través de esa lengua extranjera, dado que se encarga de proporcionar al alumnado la competencia lingüística necesaria para asimilar los contenidos académicos.

BIBLIOGRAFÍA

▪ Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (eds). 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

▪ Baetens-Beardsmore, H. 2001. "Foreword: The past decade and the next millenium". En D. Marsh, A. Maljers, A. Hartiala (eds.). *Profiling European CLIL Classrooms.* UNICOM: University of Jyväskylä & European Platform for Dutch Education, págs. 10-11.

▪ Bertaux, P., Coonan, C.M., Frigols, M.J., Mehisto, P. 2010. *The CLIL Teacher's Competence Grid*. En: http://lend-trento.eu/convegno/files/mehisto.pdf

▪ Bowler, B. 2007. "The Rise and Rise of CLIL". *New Standpoints*, Sep-Oct 2007: 7-9.

▪ Cenoz, J., Genesee, F., Gorter, D. 2013. "Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward". *Applied Linguistics (advanced access)*: 1-21.http://applij.oxofrdjournals.org/

▪ Coyle, D., Holmes, B., King, L. 2009. *Towards an Integrated Curriculum. CLIL National Statements and Guidelines.* London: The Languages Company.

▪ Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning.* Cambridge University Press.

▪ Dalton-Puffer, C. 2007. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

▪ Frigols, M.J., Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D.. 2011. *European Framework for CLIL Teacher Education.* Graz: The European Centre for Modern Languages.

▪ García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century.* Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

▪ Kaplan, R., Baldauf, R. 1997. *Language Planning: from Practice to Theory.* Clevendon: Multilingual Matters.

▪ Lorenzo, F., Trujillo, F., Vez, J.M. 2011. *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas.* Madrid: Síntesis.

▪ Marsh, D. 2013. *The CLIL Trajectory: Education and Innovation for the XXIst Century iGeneration.* Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

▪ Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols, M.J. 2010. *The European Framework for CLIL Teacher Education. Graz:* European Centre for Modern Languages.

▪ Mehisto, P. 2009. "Managing multilingual education: structuring stakeholder dialogue and collaboration". En V. Pavón, F. J. Ávila (eds.), *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos (AICLE/CLICL/ÉMILE).* Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba, págs. 9-27.

▪ Mehisto, P. 2012. *Excellence in Bilingual Education: A Guide for School Principals.* Cambridge: Cambridge University Press.

▪ Nikula, T., Marsh, D. 1999. "Case study: Finland". En D. Marsh, G. Langé (eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: Continuum Education Centre, págs. 17-72.

▪ Pavón, V. 2010. "The introduction of multilingual teaching in Andalusia: heading towards a newly proposed methodology". *Journal of Border Educational Research*, 8/1: 31-42.

▪ Pavón, V., F. Rubio. 2010. "Teachers' concerns about the introduction of CLIL programmes". *Porta Linguarum* 14: 45-58.

▪ Pena, C., Porto, M.D. 2008. "Teacher beliefs in a CLIL education project". *Porta Linguarum* 10: 151-161.

▪ Richards, J.C., Lockhart, C. 1996. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

▪ Wolff, D. 2005. "Approaching CLIL". En Project D3 – *CLIL matrix. The CLIL Quality Matrix*. En: http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf

▪ Wolff, D. 2012. "The European Framework for CLIL Teacher Education". *Synergies*, 8: 105-116.

▪ *Bilingüismo* ▪ *B2* ▪ *Metodología* ▪ *Formación* ▪ *Acreditaciones*

Pilar Torres Caño
Asesora de Formación del Profesorado
CEP Luisa Revuelta (Córdoba)

La acreditación lingüística y metodológica del profesorado en la modalidad de enseñanza bilingüe

Si el nuevo requerimiento normativo en Andalucía sobre la acreditación del nivel B2 en lengua extranjera para el profesorado que imparte docencia en la modalidad de enseñanza bilingüe resulta ineludible para garantizar la calidad de esta enseñanza, no lo es menos la capacitación metodológica del mismo. La formación metodológica basada en el enfoque AICLE garantizará que el alumnado aprende los contenidos de las áreas a través de la lengua extranjera y desarrolla su competencia lingüística. Existen razones para considerar que también la acreditación metodológica debiera tener matiz obligatorio, pues ambas, lingüística y metodológica, resultan imprescindibles en el perfil del profesorado bilingüe como parte integrante de sus competencias profesionales.

Normativa básica

En n la Orden 18 de febrero de 2013 (publicada en el BOJA de 5 de marzo), la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía modificó dos órdenes anteriores: las órdenes de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de nuestra Comunidad, y la 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. Esta actualización normativa establece, en relación a la acreditación lingüística del profesorado, que:

· Los centros bilingües deberán disponer de profesorado acreditado en el nivel B2, C1 o C2 del MCERL, para impartir las áreas, materias o módulos profesionales en la lengua extranjera de la enseñanza bilingüe.

· Para acreditar los niveles de competencia lingüística adecuados del profesorado participante en la enseñanza bilingüe, se sustituye el Cuadro de titulaciones complementarias de la Orden de 28 de junio de 2011 por el que se recoge como Anexo de esta Orden (fig.1).

El requerimiento no tenía consecuencias inmediatas. Así, la segunda Guía Informativa para centros de enseñanza bilingüe expresa que "Excepcionalmente se ha habilitado con el nivel B1 a aquel profesorado con destino definitivo en el centro y compromiso de formación hasta alcanzar el nivel B2". En el supuesto de participación en un concurso de traslados para otro puesto bilingüe, el profesorado habrá de cumplir necesariamente con este requisito de tener acreditada su capacidad lingüística en las cinco destrezas en un nivel B2 del MCERL.

Acreditación Lingüística

La actualización normativa de la Orden 18 de febrero hace que resulte novedosa la exigencia de nuevos requisitos lingüísticos al profesorado de centros públicos y privados cuyos proyectos educativos comporten un régimen de enseñanza plurilingüe: se les obliga a acreditar un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. No obstante, existen razones por las que estimo exigible que el profesorado acredite este nivel de conocimiento de la lengua extranjera. La razón principal es que la mayoría del

LENGUA	ALEMÁN	FRANCÉS	INGLÉS
Titulaciones universitarias	- Licenciado en Filología alemana- Diplomatura o Licenciatura en Traducción e Interpretación (Alemán como primer idioma extranjero)	- Licenciado en Filología francesa - Diplomatura o Licenciaturaen Traducción e Interpretación (Francés como primer idioma extranjero)	- Licenciado en Filología inglesa- Diplomatura o Licenciatura en Traducción e Interpretación (Inglés como primer idioma extranjero)
Titulación de Escuelas Oficiales de Idiomas	Certificado de Aptitud (cinco cursos) o certificado de Nivel Avanzado en Alemán	Certificado de Aptitud (cinco cursos) o certificado de Nivel Avanzado en Francés	Certificado de Aptitud (cinco cursos) o certificado de Nivel Avanzado en Inglés
Otras acreditaciones	- Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS)- Groß es Deutches Sprachdiplom (GDS)- Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP) - Test Daf Nivel 5 (TDN 5) - Prüfung Wirtschaftsdeutsch International (PWD) - Goethe-Zertifikat C1- Test DaF Nivel 3 y Test DaF Nivel 4 (TDN3) y (TDN4) - Zentrale Mittelsprüfung (ZMP) - Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) - Goethe-Zertlfikat B2.	- Diplôme de Hautes Études Françaises (DHEF-Alliance Française)- Diplôme Appronfondi de Langue Française DALF C2- Diplôme Supérieur d'Études Françaises Modernes (DS)- Diplôme Appronfondi de Langue Française DALF C1- Diplôme de Langue Française (DL) - Diplôme d'Études en Langue Française (DELF second degré o B2)	- Certificate of Proficiency in English (CPE-University of Cambridge) - Integrated Skills in English Examinations ISE IV C2 (Trinity College) - Graded Examinations in Spoken English (GESE) grade 12 (Trinity College)- Certificate in Advanced English (CAE-University of Cambridge)- Integrated Skills in English Examinatio ns ISE III C1 (Trinity College)- Graded Examinations in Spoken English (GESE) grades 10,11 (Trinity College)- First Certificate in English (FCE-University of Cambridge) - Integrated Skills in English Examinations ISE II B2 (Trinity College) - Graded Examinations in Spoken English (GESE) grades 8,9 (Trinity College)

Fig. 1. Cuadro de titulaciones complementarias para la acreditación de niveles.

alumnado que termina sus estudios de Bachillerato en un centro bilingüe alcanza un B2 en las cinco destrezas de la lengua extranjera. Incluso la mayoría del alumnado de Bachillerato que no ha continuado sus estudios en la sección bilingüe (por el alto abandono del programa bilingüe en esta etapa), ha adquirido el nivel B1 al finalizar la etapa de Secundaria y continúa su formación, reforzada principalmente en academias y EEOOII, para alcanzar el B2 en el idioma antes de llegar a la Universidad.

Según las conclusiones de la tesis doctoral de América Pérez-Invernón, el alumnado que cursa Bachillerato suele ser crítico con el profesorado de ANL que no tiene un nivel de competencia lingüística superior. Sus expectativas se ven frustradas si no cuentan con un modelo lingüístico adecuado al nivel que ya poseen y que les ayude a alcanzar un nivel superior. Este profesorado suele paliar sus carencias lingüísticas a través de la ayuda del lector y realizando un mayor esfuerzo de preparación, pero ello no exime al profesorado que imparte sus enseñanzas en el grupo bilingüe de tener al menos un nivel superior al de su alumnado en el conocimiento de la lengua extranjera. Es más, es imprescindible que así sea.

Incluso en las etapas más inferiores, en Educación Infantil, el alumnado está desarrollando su sistema fonológico y tiene una gran capacidad para imitar los sonidos y acentos, por lo que proporcionarle un modelo fonológico correcto y cercano al hablante nativo será ofrecerle las mejores condiciones para que su cerebro se adapte a las particularidades fonéticas de la nueva lengua. Un modelo fonológico pobre hará que los aprendizajes, que son rápidos en estas edades, perpetúen errores que serán posteriormente difíciles de corregir.

Acreditación metodológica

Reconocida la conveniencia de la acreditación lingüística en niveles avanzados, el perfil del profesorado implicado en la enseñanza bilingüe no está completo si no va acompañado de una formación metodológica que le permita conocer las estrategias didáctico-metodológicas para favorecer el aprendizaje de contenidos de las ANL a través de la lengua extranjera. Esta acreditación metodológica se basa en la formación sobre el enfoque AICLE. En este sentido, desde los Centros del Profesorado se ha programado y llevado a cabo una gran variedad de acciones formativas encaminadas a orientar al profesorado para asumir la metodología AICLE como la metodología por excelencia, a fin de favorecer la adquisición de conocimientos del área a través de la lengua extranjera y, a la par, el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.

Fruto de la experiencia vivida en los últimos años, en concreto en la actividad "La práctica docente en centros bilingües: modelos metodológicos basados en el enfoque AICLE", observamos que el profesorado está adquiriendo una competencia pedagógica relevante en la enseñanza de las ANL a través de la L2 y que esta es mucho más efectiva si se da en un contexto de aprendizaje entre iguales.

Así, a la teoría y buenas prácticas que acompañan a las sesiones de formación en estas actividades sobre la metodología AICLE, también se suman las exposiciones de trabajos elaborados por los asistentes al curso, siguiendo el modelo de las secuencias AICLE publicadas por la Consejería de Educación en noviembre de 2011. Estos/as exponen ante sus compañeros/as en la última sesión del curso sus microsecuencias AICLE, portadoras de todos aquellos rasgos que caracterizan esta metodología (fig. 2).

¿Qué beneficios para su práctica docente y el desarrollo de sus competencias profesionales obtiene el profesorado a

través de su formación en la metodología AICLE?

Fundamentalmente el principal beneficio será contar con modelos de calidad contrastada que le aseguren cómo ha de trabajar con el alumnado para favorecer la asimilación de los contenidos de las ANL a través de la lengua extranjera. Además, el profesorado se hará conocedor de estrategias metodológicas efectivas, de técnicas y recursos, algunos de los cuales eran hasta ahora más conocidos por el profesorado de lenguas extranjeras, y que proporcionan al profesorado de ANL, competencia metodológica, tales como:

- La rediscursificación de los textos o simplificación de los mismos para que sean accesibles al nivel de conocimiento del idioma de nuestro alumnado.
- El apoyo visual necesario para contextualizar, activar el conocimiento previo del tema, despertar el interés y conectar con los nuevos conocimientos que van a adquirir.
- El andamiaje (conocido como scaffolding) que nos permitirá proporcional al alumnado las ayudas lingüísticas necesarias.
- El establecimiento de una secuenciación de pretarea-tarea-postarea.
- La configuración de una tarea comunicativa o proyecto final.
- La variedad y equilibrio de actividades sobre las cinco destrezas: oír, leer, hablar, interactuar y escribir.
- La inclusión de una reflexión sobre lo aprendido: autoevaluación.

En definitiva, la finalidad de esta formación metodológica sobre AICLE es conocer cómo trabajar las áreas no lingüísticas en el aula bilingüe, desentrañando el uso de técnicas y estrategias metodológicas, materiales y recursos que favorecen esa integración de los contenidos a través de la lengua extranjera, para favorecer de esta forma el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado a la par que su comprensión de la materia a través de la L2. (Fig.3)

Considero, pues, que esta formación metodológica debiera ser obligatoria para el profesorado implicado en la enseñanza bilingüe como parte integrante de sus competencias profesionales al igual que la acreditación lingüística en el nivel B2. Esta fue también una de las conclusiones alcanzadas en el encuentro de coordinadores/as bilingües de la provincia de Córdoba celebrado el pasado 7 de noviembre de 2013. Y es que, conforme vamos avanzando y detectando mejoras en la formación del profesorado bilingüe, vemos cada vez más la necesidad de que la acreditación lingüística de este vaya a la par de una acreditación metodológica que garantice que no se produzcan disfunciones en el tipo de docencia que imparte el profesorado de ANL.

Foto 1. Un profesor explica su secuencia AICLE al resto de compañeros/as del curso.

Evidentemente, la capacitación metodológica no suple la competencia lingüística del profesorado. La capacitación lingüístico-metodológica del profesorado con perfil bilingüe es un tándem indivisible y, si bien, la circunstancia ideal será que el profesorado acredite tanto la una como la otra, una apropiada formación en metodología AICLE tendrá más repercusión directa en el alumnado y en el proceso de enseñanza-aprendizaje que la mera capacitación lingüística del profesorado. No hay más que echar un vistazo hacia otras Comunidades donde la alta capacitación lingüística del profesorado no ha asegurado la calidad de la enseñanza que ha recibido su alumnado.

Opino que incluso la estabilidad de las plantillas de los centros sería más sólida si se tuviera en cuenta la repercusión en el aula de esta capacitación metodológica del docente. Sin duda, habría que articular los mecanismos para valorar que el docente ha desarrollado esta competencia pedagógico-metodológica en base a la formación recibida, pero nos estaríamos asegurando de que el docente tiene un adecuado perfil para impartir la enseñanza bilingüe con garantías de calidad y éxito.

Igualmente importante es la formación metodológica para el profesorado de L1 y L2. En este caso, nos referimos a una formación que conjugue su competencia lingüística en la lengua extranjera con otro tipo de contenidos de relevancia pedagógica para el trabajo del aula, es decir, profundizando en el conocimiento de la lengua a través de contenidos que no se centren

solo en el código lingüístico. Pero todo ello será objeto de otro análisis.

En resumen, por la experiencia vivida estos años en la formación del profesorado en centros bilingües, estimo que esta capacitación metodológica es ineludible en el perfil del docente en la enseñanza bilingüe, y que, por tanto, el profesorado en centros bilingües debiera recibir una formación de carácter obligatorio que acompase su formación lingüística y metodológica según su grado de experiencia.

Referencias normativas

ORDEN de 18 de febrero de 2013 por la que se modifican la de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía, y la 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.

Foto 2. El canon de Policleto en una clase de Matemáticas bilingüe.

BIBLIOGRAFÍA

▪ Consejería de Educación. (2011). *Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe.* Dirección General de Innovación y Participación Educativa, Sevilla, 2ª Edición. Disponible en la siguiente dirección web: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/ProgramasInternacionales/ProgramasEducativos/20130211_guia_bilingue/1360671225945_guxa_informativa_ccbb_2x_ed_.pdf

▪ Consejería de Educación. (2011). *Secuencias AICLE en Inglés, Francés y Alemán*. Dirección General de Participación e Innovación Educativa. Acceso a través de la página web de la Consejería de Educación: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle

▪ Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Informaicón y Publicaciones. CLM/SP 466 http:// cvc.cervantes.es/obref/marco/

▪ Marsh, D. (2002) "Languages across the curriculum: curricular integration of foreign language teaching", in Moniz, A. (coord.) *Millennilang*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

▪ Marsh, D. (2003). "The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe", *ELC Bulletin*, 9, disponible en [http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html]

▪ Marsh, D. & Frigols, M. J. (2007). "CLIL as a catalyst for change in languages education". *Babylonia*, 3/07: 33-37.

▪ Mehisto, P.; Marsh, D. & Frigols, M. J. (2208). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.

▪ Pérez Invernón, M. A. (2013). *Evaluación de programas bilingües: Análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía.* Córdoba, UCO.

▪ *Plurilingüismo* ▪ *Centros bilingües* ▪ *Formación metodológica* ▪ *Formación lingüística*

Margarita Tejederas Dorado
Asesora de Formación del Profesorado
CEP Luisa Revuelta (Córdoba)

Reflexiones y propuestas sobre el bilingüismo

La llegada del plurilingüismo ha supuesto un cambio para una gran parte de los centros andaluces. Esto ha hecho que dichos centros hayan tenido que realizar importantes cambios organizativos y metodológicos para dar respuesta a las necesidades lingüísticas del alumnado plurilingüe. En este artículo tratamos de plantearnos y analizar algunos de los factores que repercuten en este tema y poner de manifiesto una serie de retos e inquietudes que nos plantea la enseñanaza plurilingüe.

El plurilingüismo hasta ahora

Aprender una nueva lengua es como añadir una nueva ventana a tu casa, asomarse en una dirección nueva hacia un nuevo país o cultura. Charles Kowalsk.

La implantación del Plan de Fomento del Plurilingüismo fue el punto de inflexión en la enseñanza de idiomas en Andalucía. Muchas cosas han cambiado desde entonces: los resultados, la creación de centros y plazas, los materiales, los equipos directivos. Lo más importante son los buenos resultados que se están obteniendo. Entre ellos la motivación del alumnado, del profesorado y de toda la comunidad educativa en general.

La Consejería sigue apostando por este tipo de enseñanza y continúa creando centros y puestos bilingües en toda nuestra geografía. En el ámbito educativo se están introduciendo centros de nueva creación para que exista una cobertura total del territorio con una oferta pública de centros bilingües donde antes no existía este modelo de enseñanza ("zonas blancas"). Por parte de la Consejería empieza a ser visible un reconocimiento a la cualificación y experiencia del profesorado que ejerce su labor docente en estos centros.

Los equipos directivos de los centros educativos son conscientes de la demanda de ofrecer una formación adaptada a la evolución y necesidades de su entorno. Los centros han tomado conciencia de la importancia de las lenguas y es por ello por lo que cada vez son más centros los que adoptan este modelo educativo. Tras los años de trabajo de los primeros centros bilingües, ya podemos contar con numerosos materiales de calidad que nos sirven de modelo para este tipo de enseñanza. Y es que el concepto de la unidad mundial y

cultural, y la desaparición de fronteras, trae consigo el cambio de mentalidad y actitud hacia el aprendizaje de otras lenguas, haciéndonos más conscientes de la necesidad del fomentar el plurilingüismo.

Las familias han tomado conciencia de la importancia de que sus hijos aprendan cuanto antes no solo el idioma, sino a través del idioma. Esto es la metodología AICLE. En los últimos años, las familias priorizan la educación bilingüe para que sus hijos obtengan los instrumentos adecuados para desenvolverse en la sociedad moderna en que les ha tocado vivir. Prueba de ello es también que eligen para sus hijos una educación bilingüe de manera prioritaria frente a la educación convencional en lengua materna. Prueba de ello es que existen listas de espera en centros que ofertan esta modalidad.

Los cambios en la sociedad moderna han hecho que el aprendizaje de otras lenguas logre cambiar la mentalidad de

la población, ya que ha hecho que el aprendizaje de lenguas no maternas no sea una opción para aumentar conocimientos sino que ha pasado a ser una necesidad imprescindible en el mundo en que vivimos.

Plurilingüismo y problemas

Ante esta panorámica, positiva, también emerge otra realidad con la que nos encontramos y puede ir poco a poco mermando las condiciones que sustentan la práctica del bilingüismo en los centros. El progresivo, pero rápido, aumento de creación de centros bilingües se ha disparado en los últimos años. Esto ha hecho que las necesidades de los centros bililingües se vean amenazadas por esta rápida expansión sin que la red que los apoya y dirige crezca a la misma velocidad, por lo que en algún momento puede llegar a ser desbordada. También a tener en cuenta es la obligatoriedad de ser centro bilingüe por el solo hecho de cubrir las consideradas "zonas blancas", localidades sin centros bilingües.

Esta rápida expansión de los centros ha puesto de manifiesto algunas carencias en relación con la formación del profesorado y la falta de recursos didácticos. Estas carencias se suplen con el encomiable esfuerzo y trabajo que dedica el profesorado en su tiempo libre a la búsqueda y elaboración de materiales.

El perfil del profesorado bilingüe es algo fundamental y uno de los pilares sobre el que se basan el presente y el futuro de este programa. Actualmente solo se le exige una titulación lingüística B2. En este aspecto nos surgen preguntas como: ¿Es que la formación metodología AICLE ya viene puesta en el momento del nombramiento del profesorado? ¿Es que es esto secundario? De igual manera que se exige una formación lingüística y la mera certificación del nivel lingüístico para la etapa que se imparte, ¿qué podríamos hacer para exigir de la misma manera una formación metodológica?

En las Facultades de Educación ya se está ofertando el grado de especialidades bilingües. Pero nos preguntamos si es suficiente. Hasta que estas primeras promociones lleguen a los centros y se logren modificar las estructuras organizativas, metodológicas y didácticas necesarias para que este tipo de enseñanza alcance este objetivo, pasará un tiempo, años.

Otro aspecto a tener en cuenta en el profesorado bilingüe es la necesidad de compromiso e implicación en el trabajo colaborativo. El programa bilingüe exige contar con un profesorado que esté dispuesto a cumplir con todos los requisitos de responsabilidad y esfuerzo con el fin de mantener un nivel de calidad en los centros. El papel del profesorado coordinador es una ingente tarea, ya que sus funciones son interminables. A esto se une la inestabilidad del equipo docente, con lo que la continuidad de programa puede llegar a resentirse. A pesar de ello, hay que valorar de forma muy positiva su continuación como coordinadores, reconociendo su esfuerzo y dedicación en este proyecto, en el que siguen creyendo y por el que siguen trabajando en beneficio del alumnado.

Expectativas y plurilingües

Tras más de diez años de experiencia de centros bilingües nos encontramos en un tiempo de reflexión y de evaluación de todo lo realizado en este tiempo. Se ve necesario estimular el programa bilingüe. Para conseguirlo, planteamos las siguientes propuestas.

• Dosificar la creación de centros bilingües de manera que haya un tiempo de adaptación

para que los centros susceptibles de serlo puedan tomar conciencia y formación en ello. Para esto habría que establecer las medidas oportunas para fortalecer la red de centros bilingües actual y solo aumentarla en función de la demanda social y educativa.

• Se hace necesaria una formación específica y obligatoria para el profesorado bilingüe. Por un lado, una formación que aúne e integre de forma armónica aspectos tanto metodológicos como lingüísticos. Una propuesta para esto sería superar los Cursos de metodología lingüística que fueran necesarios en el currículum y habilitasen al profesorado que quiera acceder a un centro bilingüe. De esta forma conseguiríamos, por un lado, asegurar que la metodología AICLE se imparte de forma adecuada y, por otro, conseguiríamos extrapolar, concretar y asegurar la metodología del enfoque AICLE hacia la de la L1 y prolongarla hacia el Proyecto Lingüístico de Centro PLC.

• Además, esta formación obligatoria para el profesorado debiera emplazar a los diferentes servicios y sectores implicados que, de una manera o de otra, asisten a los centros. Estos serían los Equipos de Orientación, Inspección y Asesorías de Formación. Todos ellos debieran tener y compartir una formación enfocada en la línea de trabajo que se desarrolla en los centros bilingües.

Quisiera terminar señalando que es preciso impulsar la educación permanente del profesorado, el aprendizaje a lo largo de la vida ("lifelong learning"), entendiéndolo como actividad formativa emprendida en cualquier momento del ciclo vital de una persona con el fin de mejorar sus conocimientos teóricos o prácticos, sus destrezas, competencias y/o cualificaciones por motivos personales, sociales y/o profesionales.

Conclusiones

De todo lo anterior concluimos que el modelo educativo bilingüe, AICLE, es el modelo considerado como modelo educativo ideal para la enseñanza de las lenguas. Debiera arbitrarse un sistema en el que el profesorado implicado a adquieran una competencia específica metodológica y lingüística para desarrollar su tarea en los centros bilingües. Por ello, debemos continuar colaborando con la adecuada implantación del Plan del Fomento del Plurilingüismo, desde los distintos sectores de la educación para que a la competencia lingüística y educativa consiga una optimización de resultados. A pesar de los resultados de algunos informes, nuestro sistema educativo andaluz continúa luchando por conseguir logros cualitativos, pero aún es necesario continuar y avanzar en esta línea para acercarlos a las demandas de nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

▪ Conclusiones de la *Jornada Regional de Plurilingüismo*. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, Junta de Andalucía. Sevilla (2013, 27 y 28 de septiembre). No publicadas.

▪ *Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.* Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/1

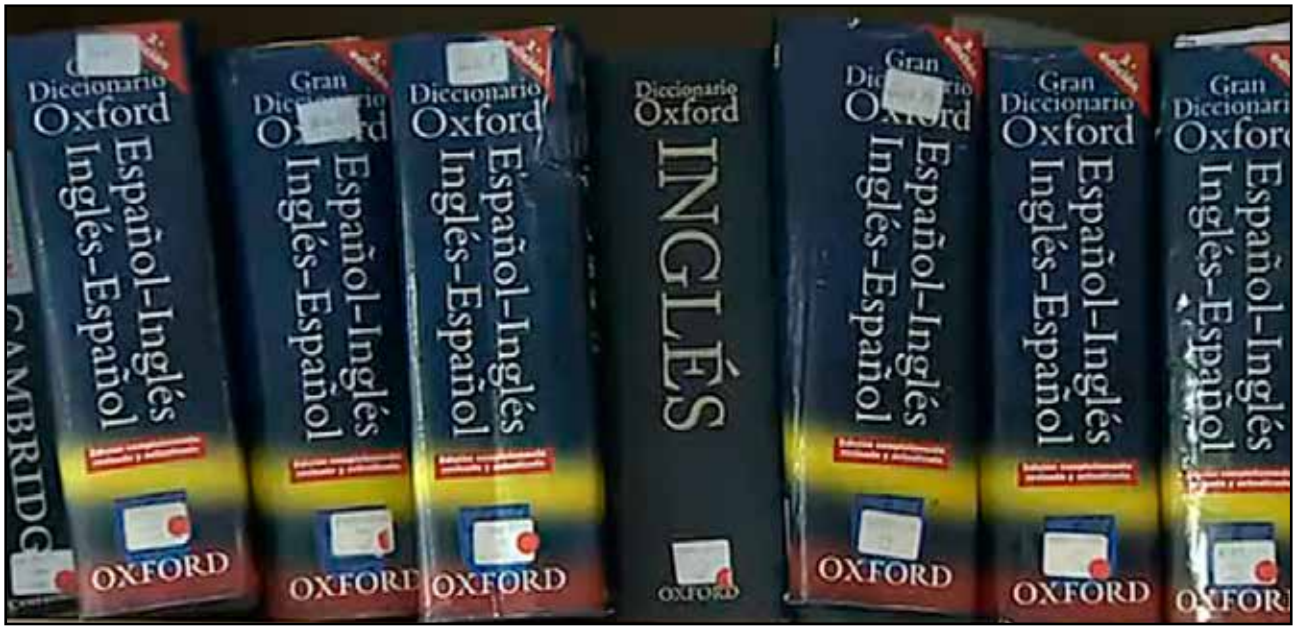
▪ Imbernon, F. (2007). *Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 5 (1), pp. 145-152. Disponible en:
http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7.pdf.

▪ Junta de Andalucía. (2013). *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe.* 2ª edición. Disponible en:
http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia_informativa_centros_ense%C3%B1anza_bilingue_.pdf

▪ Lorenzo, F.; Casal, S.; Moore, P. y M. Afonso, Y. (2009). *Bilingüismo y educación. Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía.* Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).Centro de estudios andaluces. Colección actualidad nº 39. Disponible en: http://centrodeestudiosandaluces.es/mod=publicaciones&cat=18&id=2467&ida=0&idm=

▪ Pérez Invernón, A. (2012). *Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía.* Tesis doctoral. Universidad de Córdoba. Departamento de Filologías Inglesa y Alemana. España. Disponible en: http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/9359/2013000000660.pdf?sequence=1

▪ UNESCO. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Disponible en:
http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf



Leonor María Martínez Serrano
Asesora de Formación del Profesorado
Ámbito Lingüístico
CEP Priego-Montilla

2001: Año Europeo de las Lenguas

El aprendizaje de lenguas en Europa doce años después

The essential mission of education is to help everyone to develop their own potential and become a complete human being, as opposed to a tool at the service of the economy; the acquisition of knowledge and skills should go hand in hand with building up character, broadening outlook and accepting one's responsibility in society.

European Commission's White Paper on Education, Training, Research. Teaching and Learning: Towards the Learning Society (1995), p. 9.

I. El árbol de las lenguas

El concepto de *Humanidades* (del latín *humanitas*) se remonta en el tiempo hasta la antigüedad grecolatina, momento en que se gestan el concepto griego de *paideia* y el concepto latino de humanitas, y, siglos más tarde, hasta el Renacimiento, momento de máximo auge de la dicotomía entre las humanidades y las disciplinas teológicas. Y es que los denominados *studia humanitatis* del Humanismo renacentista – los saberes humanísticos o letras humanas – se definían por oposición a las letras divinas. Se trataba de una concepción muy arraigada ya en la mente medieval, pero es durante el Renacimiento cuando se afianza la *humanitas* frente a lo *inhumano* o lo *teologal*. En otro sentido, las Humanidades o *letras* como conjunto de disciplinas que se ocupan de la cultura humana, de lo *humano* en sentido lato y universal, se oponen tradicionalmente a las denominadas *ciencias*. Desde el principio, se ha abrazado una concepción errónea del estudio de las ciencias como algo inhumano, antihumano, deshumanizado.[1]

Las lenguas son la mayor y más ambiciosa creación humana. Son el aire mismo que respiramos, por eso nos pasan inadvertidas la mayor parte del tiempo. Son el prisma a través del cual miramos el mundo, por eso casi no nos percatamos de su ubicua presencia. Son la música de la realidad que nos resulta más familiar, por eso nos pasamos la vida musitándonos unos a otros palabras que rozan la esencia de las cosas que pueblan el mundo sin llegar a agotarlas jamás en su puro misterio encarnado. Sea como fuere, todas las lenguas humanas nacen de un impulso primigenio de comunicación, y ese deseo irrefrenable de acercamiento a la sensibilidad ajena a través de palabras (habladas o escritas) encontró su encarnación en formas polifónicas que son las lenguas de la Tierra. Cual especies animales o vegetales, las lenguas se expandieron por la faz del planeta y alcanzaron hasta el rincón más recóndito. El árbol de las lenguas creció frondoso en todas las direcciones, ahondando sus raíces en lo profundo de la tierra y extendiendo generosamente sus ramas hacia el norte y el sur, el este y el oeste, para dar cobijo a todos los seres humanos.

Durante miles de años, el árbol de las lenguas no ha dejado de crecer, mudar sus hojas, morir lentamente para renovarse en cada pequeño ápice de todo su ser a modo de ave fénix. Aún se halla en camino de ser: su existencia es un ir hacia que no se consuma del todo, su esencia es la de un organismo vivo o a work in progress de proporciones monumentales. Mas en su perenne crecer, madurar y devenir, el árbol de las lenguas no ha dejado nada atrás, en route: las lenguas codifican o encierran en su interior los grandes hallazgos de la inteligencia y sensibilidad humanas. Todo cuanto tiene algún valor para nosotros acaba siendo absorbido por las lenguas, que lo lanzan, cual mensaje en una botella, a las generaciones venideras. (También el arte no verbal —es decir: la pintura, la escultura, la arquitectura, la música,

Foto1. Árboles de los Upper Gardens en Bournemouth (Reino Unido), 12 mayo de 2013. Leonor M. Martínez Serrano.

la danza— persigue la expresión de lo inefable.) Y todo ser humano está llamado a hacer una contribución, por mínima que sea, a ese tesoro que no cesa, a ese repertorio infinito de mensajes valiosos construido sobre la base de un repertorio finito de signos lingüísticos. Una cita anónima expresa todo ello de forma conmovedora:

> Language: most mysterious human artifact, inexorably creative power! Attempts to misdirect, muzzle, or monopolize this force are arrogant, despicable, and doomed to failure. Though mastered and mediated by every one of us, language belongs to no one. It is a boon from each and all to each and all. In our language we both express and share our common human spirit.
>
> Lengua: ¡el más misterioso de los artefactos humanos, poder inexorablemente creativo! Todo intento por malemplear, amordazar o monopolizar esta fuerza es arrogante, despreciable y está abocado al fracaso. Aun dominada y mediada por cada uno de nosotros, la lengua no pertenece a nadie. Es un don que nos damos los unos a los otros mutuamente. En nuestra lengua expresamos y compartimos nuestro común espíritu humano.

La lengua define, pues, nuestra humanidad. El ser humano es homo loquens, criatura que habla (y escribe con posterioridad cuando descubre la poderosa técnica de la escritura). Y la lengua y la cultura forman un binomio indisoluble. Wilhelm von Humboldt, José Ortega y Gasset, Ludwig Wittgenstein y Edward Sapir lo sabían: nuestra Weltanschauung o cosmovisión viene configurada por las palabras que empleamos como vehículo de expresión de nuestros pensamientos, ideas y percepciones. Ohne Sprache ist der Mensch wie ein stummer Fisch: sin lengua, es el ser humano cual pez mudo. También lo sabía Johann Gottfried Herder, quien, a propósito de la importancia de las lenguas como encarnación de la sabiduría ancestral de un pueblo y de la poesía misma que late en la realidad prístina, decía en su Abhandlung über den Ursprung der Sprache (1771) lo siguiente:

> Kein Gedanke in einer menschlichen Seele war verloren, nie aber war auch eine Fertigkeit dieses Geschlechts

auf einmal ganz da wie bei den Tieren: Zufolge der ganzen Ökonomie war sie immer im Fortschritte, im Gange, nichts Erfundnes, wie der Bau einer Zelle, sondern alles im Erfinden, im Fortwürken, strebend. In diesem Gesichtspunkt, wie groß wird die Sprache! Eine Schatzkammer menschlicher Gedanken, wo jeder auf seine Art etwas beitrug! Eine Summe der Würksamkeit aller menschlichen Seelen.

No se ha perdido ni uno solo de los pensamientos del alma humana, mas nunca existió entre la estirpe humana una destreza del todo conclusa como ocurre entre los animales. Conforme a su armoniosa concordancia, se halla el alma humana en perpetuo progreso, en perenne metamorfosis, pues no está moldeada del todo, cual la creación de una celdilla de abeja, sino que aspira a la pura invención y perfeccionamiento de sí misma. Desde este prisma, ¡cuán excelsa es la lengua! ¡Es la cámara del tesoro de los pensamientos humanos, que cada cual enriquece a su modo! Es la suma de la incesante actividad de todas las almas humanas.

Si las lenguas son tan valiosas, entonces deberíamos protegerlas a toda costa. Pero, en general, a los seres humanos no parece importarnos demasiado la alarmante desaparición de las lenguas en nuestro mundo, como tampoco parece importarnos demasiado la extinción de ciertas especies animales y vegetales o el deterioro vertiginoso del medio ambiente. Algunos lingüistas como Andrew Dalby o David Crystal advierten al mundo entero de la necesidad de proteger la diversidad lingüística sobre la faz de la Tierra y abrazan una suerte de Ecología lingüística o Lingüística ecológica que entiende que las lenguas forman una especie de ecosistema gigantesco y que, por tanto, la extinción de una sola lengua entraña una pérdida irreparable que altera a aquel irremediablemente. Las lenguas, organismos vivos en perpetuo cambio, desaparecen si no se las cuida y cultiva con excelencia. Y la desaparición de una lengua significa la desaparición de toda una visión única e irrepetible, idiosincrásica y singular, del mundo y del lugar que ocupan en él los seres vivos y no vivos, así como de todas las manifestaciones más excelsas del espíritu que se expresaron por cauces verbales. Y, en el caso de las literaturas orales que no dejan rastro escrito ni gramáticas desentrañadas por antropólogos concienzudos y solícitos, la desaparición de la lengua que les dio vida es sencillamente una catástrofe de dimensiones cósmicas. No hay manera de restituir la mitología, los ciclos de relatos míticos y la visión aún no desacralizada de la realidad que se pierden con la extinción de la lengua.

Es en este contexto más amplio en el que es preciso analizar todas las políticas lingüísticas de la Unión Europea encaminadas a preservar o salvaguardar la riqueza lingüística y cultural en suelo europeo. Lengua, cultura e identidad forman un vórtice de fuerzas singular: las palabras que hablamos y escribimos se desenvuelven en una constelación o ecosistema cultural y hunden sus raíces más profundas en esferas identitarias de nuestro ser. Dicho de otro modo, lengua y cultura conforman nuestra identidad primera como individuos y como miembros de una comunidad social humana. Afuera está lo otro, lo distinto, lo ajeno, que también es otra forma de denominar la riqueza del mosaico humano, lingüístico y cultural de la Tierra. No hay, de hecho, mejor forma de honrar una lengua que aprendiéndola: es un gesto único que nos regala mayor amplitud de miras, dosis extras de empatía y cosmopolitismo, potencialidades aún por descubrir en distintos ámbitos, públicos y privados, de la vida (personal, profesional y social). Por todo ello, la Unión Europea se ha afanado por dictar políticas lingüísticas que persiguen perpetuar la existencia de las lenguas que se hablan en Europa por más de 500 millones de personas que se sienten un pueblo unido por avatares históricos y por un legado cultural común, por una ciudadanía que comparte un mismo pasado y sueña acaso con un mismo futuro. Para eso sirven a fin de cuentas las utopías: para orientar nuestros pasos errantes hacia un horizonte siempre lejano, que parece desvanecerse a medida que nos acercamos a él.

II. 2001: annus mirabilis en las políticas lingüísticas de la Unión Europea

El año 2001 fue un año crucial en la parábola descrita por las políticas lingüísticas en el contexto europeo debido a la celebración del "Año Europeo de las Lenguas", de todas las lenguas humanas, no solo de las habladas en Europa. Este annus mirabilis marcó, además, el comienzo de una década decisiva en que vieron la luz el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) y los primeros avances en CLIL (Content and Language Integrated Learning). Así, con fecha de 14 de septiembre de 2000, se publica en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas la Decisión nº 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de julio de 2000 por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001. De las líneas clave enunciadas desde la lucidez y la brevedad en un texto seminal como este, nos ocupamos en la exégesis detallada que sigue.

Como ha ocurrido tantas otras veces en hitos destacados de la Historia universal, la concisión de este texto crucial encierra en su preámbulo y articulado (especialmente en los artículos 1, 2 y 3) una profunda reflexión sobre el aprendizaje de lenguas, el plurilingüismo, y el legado lingüístico y literario de Europa; sobre el valor inestimable de las lenguas modernas y clásicas como ve-

hículos de comunicación y expresión del pensamiento europeo; sobre la necesidad de impulsar el aprendizaje de otras lenguas aparte del inglés como lingua franca; sobre la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la empatía que ha de inspirar la otredad; y, en fin, sobre los cambios sociales que han conducido a una mayor longevidad y movilidad de la población europea, y a la necesidad de plantear los conceptos del aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning) y del aprender a aprender.

Del preámbulo de esta Decisión europea destacamos varias ideas clave entresacadas de varios puntos que condensan toda una declaración de intenciones de las políticas lingüísticas de la Unión Europea, que arrancan de acuerdos consensuados con anterioridad y que se proyectan hacia el futuro y consolidan en otros textos (legislativos o no) posteriores a los que nos referimos más abajo. Los tres primeros puntos del preámbulo ubican este texto en los preliminares normativos del Tratado de la Unión y subrayan tres ideas fundamentales: la decisión de construir cimientos sólidos sobre los que se sustente una sociedad del conocimiento abierta y accesible a toda la ciudadanía; el derecho a la libre circulación de la ciudadanía europea y la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras para el ejercicio pleno de este derecho; y el cuidado y cultivo de las culturas y lenguas de los pueblos europeos. Dicen así los tres artículos iniciales:

> (1) En el preámbulo del Tratado se declara que los Estados miembros están «decididos a promover el desarrollo del nivel de conocimiento más elevado posible para sus pueblos mediante un amplio acceso a la educación y mediante su continua actualización».
>
> (2) En el artículo 18 del Tratado se recoge el derecho de todos los ciudadanos de la Unión «a circular y residir libremente en el territorio de los Estados miembros», y la facultad de hacer uso de idiomas extranjeros es esencial para poder ejercer plenamente dicho derecho en la práctica.
>
> (3) El artículo 151 del Tratado prevé que la Comunidad contribuirá al florecimiento de las culturas de los Estados miembros, dentro del respeto de su diversidad nacional y regional, y que tendrá en cuenta los aspectos culturales en su actuación en virtud de otras disposiciones del Tratado; de dichos aspectos, los relativos a las lenguas son de gran importancia.

De los dieciséis puntos que comprende este preámbulo, cabe destacar a continuación cinco líneas directrices fundamentales que preceden al articulado más escueto aún que se refiere a la definición, los objetivos y acciones correspondientes al Año Europeo de las Lenguas:

> (1) Punto 4: "Todas las lenguas europeas, tanto en su forma oral como escrita, son, desde un punto de vista cultural, iguales en valor y dignidad y forman parte integral de las culturas y de la civilización europeas." Este punto afirma lo que parece un truismo a todas luces: que todas las lenguas habladas en suelo europeo, como todos los seres humanos (o seres vivos, por extensión), son idénticas en dignidad y valor, constituyen una parte del todo que es la cultura y civilización europeas. No existe, pues, lenguas que sean intrínsecamente superiores o inferiores a otras, no hay ninguna que no cumpla con creces el fin para el que fueron ideadas: la comunicación más esencial con nuestros congéneres, la apertura o revelación de nuestras geografías internas y externas a los demás, mediante palabras habladas o escritas, la expresión de nuestro asombro ante lo que es (el ser y el no ser). Este es, sin lugar a dudas, un principio democrático que aniquila toda jerarquía absurda entre las lenguas, creación del espíritu humano, que es uno a fin de cuentas aunque encuentre manifestaciones diversas en los distintos pueblos que se suceden en la Tierra a lo largo de la Historia.
>
> (2) Punto 7: "El acceso al inmenso patrimonio literario en las lenguas en que originalmente se gestó contribuiría al desarrollo del entendimiento mutuo y aportaría un contenido tangible al concepto de ciudadanía europea." Vale decir: la literatura, que es el uso más privilegiado de una lengua humana —el más excelso porque atiende con todos los sentidos a las interioridades y entrañas de su ser, pero también porque trasciende su uso meramente utilitarista— puede llegar a ser nexo de unión de los pueblos europeos. Claro que, para acceder a las literaturas de Europa, es preciso aprender las lenguas en que se encarnan las obras literarias (líricas, épicas o dramáticas) de distintas tradiciones, movimientos y épocas. El canon literario occidental (y el canon literario universal) se compone en un elevadísimo porcentaje de obras de manufactura europea. De hecho, como apunta el mismísimo Harold Bloom, acaso el más prestigioso de los críticos literarios norteamericanos, la cuna del canon occidental hay que buscarla en Homero, en los poetas arcaicos de Grecia y Asia Menor, en la dramaturgia de Esquilo, Sófocles y Eurípides, en todo el legado grecolatino que está en la base del inmenso monumento literario que se ha gestado en Europa a lo largo de innumerables

siglos. En esta work in progress piensa de hecho el lúcido T. S. Eliot en su ensayo seminal "Tradition and the Individual Talent" (1919) cuando habla de la tradición como la materia nutritiva de que se alimenta el talento de los autores de todas las épocas. Cuanto menos, sorprende y conmueve a la vez que un texto legislativo de estas características reconozca el valor civilizador (y emancipador) de la literatura, semilla de concordia, solidaridad y entendimiento mutuo entre los pueblos europeos, y, también, contenido tangible de eso que pueda sonar a entelequia, como es la ciudadanía europea.

(3) Punto 8: "El aprendizaje de lenguas es importante ya que contribuye a acrecer la conciencia de la diversidad cultural y a erradicar la xenofobia, el racismo, el antisemitismo y la intolerancia." Este punto celebra las bondades literalmente humanistas del aprendizaje de lenguas, que siempre suma y no resta. Aprender lenguas abre la conciencia humana a lo diverso (en los ámbitos cultural y lingüístico), previene actitudes perniciosas como el racismo o la xenofobia, trata de arrancar de cuajo el antisemitismo que alentó tan desgarradoramente la Kristalnacht y el ulterior Holocausto judío en la II Guerra Mundial, y combate la intolerancia, que tiene su razón de ser en la inhumanidad: en la pérdida de conciencia de la vulnerabilidad compartida de todos los seres humanos. Si la humanidad es una enfermedad contagiosa, como nos advierte Fernando Savater, entonces las lenguas son la mejor manera de propagar esa plaga beneficiosa para la salud.

(4) Punto 9: "Además de las ventajas humanas, culturales y políticas, el aprendizaje de lenguas supone asimismo un considerable potencial económico." Aparte de todas las consideraciones no materiales (idealistas, si se quiere) que hacen más que recomendable el aprendizaje de lenguas, se enuncian ahora las puramente pragmáticas, de índole práctica, en un mundo en que acontecen cosas sin cesar. Dejemos a un lado la literatura, la solidaridad y la empatía, las políticas sociales y educativas comunes, y centrémonos por un momento en lo económico: aprender lenguas reporta dinero, hay un innegable potencial económico en todo ello, entre otras cosas porque algunas de las lenguas europeas son globales o mundiales, se usan en transacciones comerciales a escala planetaria, ayudan a amasar fortuna material. Los humanistas renacentistas, como los sabios orientales, sabían para sus adentros que la mayor riqueza es intangible, no material: las lenguas forman parte de esa riqueza, de ese equipaje liviano, que trata de llevar en sí y consigo el sabio, o el aspirante a rozar la serenidad, o el aprendiz eterno de la paz interior.

(5) Punto 10: "El dominio de la lengua materna y el conocimiento de las lenguas clásicas, en especial del latín y del griego, pueden facilitar el aprendizaje de otras lenguas." Este punto reivindica el valor indiscutible de las denominadas lenguas muertas. Si en la base misma de la civilización europea se halla el legado grecolatino, entonces aprender lenguas debe incluir las lenguas modernas (de hoy en día) y las lenguas clásicas (no muertas) que están en la raíz de la identidad europea. Si el sánscrito está en la raíz de la sabiduría de buena parte de los pueblos de Asia, entonces el griego y el latín, que manaron del antiguo indoeuropeo, son las dos fuentes de las que bebieron las lenguas de la modernidad. Y, dejando a un lado estas consideraciones humanísticas, aprender más de una lengua facilita el aprendizaje ulterior de otras lenguas en los encuentros de un aprendiz con otras voces del mundo a lo largo de su vida. La lengua materna y las lenguas extranjeras (modernas y clásicas) conforman nuestra propia autobiografía lingüística, se aferran al neocórtex de nuestro cerebro, echan raíces en nuestras vidas, y nos acompañan por siempre a dondequiera que vayamos como parte de ese equipaje ligero, liviano, que es valioso precisamente porque es inmaterial, intangible y aparentemente invisible.

III. Hacia una ciudadanía europea políglota

El preámbulo de este breve texto legislativo es toda una declaración de intenciones. 2001 no marcó el comienzo de una odisea en el espacio a lo Stanley Kubrick, sino una iniciativa importante en el impulso decidido al aprendizaje de lenguas en una Europa que quería permanecer unida en ámbitos que trascendían lo puramente económico ante los ojos del resto del mundo. Europa deseaba para sí una ciudadanía políglota y cosmopolita, respetuosa con la diversidad humana, y el aprendizaje de lenguas se presentaba como el mejor pasaporte que garantizaba la autonomía y la autosuficiencia, el sentido crítico y la empatía cívica, de verdaderos ciudadanos y ciudadanas del mundo. Nos ocupamos, tan solo, del meollo del articulado que se refiere al establecimiento del Año Europeo de las Lenguas. Reza así el artículo 1 a propósito del "Establecimiento del Año Europeo de las Lenguas":

1. El año 2001 se declara como «Año Europeo de las Lenguas».

2. Durante el Año Europeo de las Lenguas se llevarán a cabo medidas de información sobre el tema de las lenguas y de promoción del mismo, con el fin de incitar a todos los que residan en los Estados miembros a aprender idiomas. Dichas medidas estarán dirigidas a los idiomas oficiales de la Comunidad, junto con el irlandés, el luxemburgués y otros idiomas determinados por los Estados miembros a efectos de la aplicación de la presente Decisión.

Foto 2. Árboles del Parque Vigeland en Oslo (Noruega), 7 de abril de 2013. Leonor M. Martínez Serrano.

El artículo 2 marca cinco objetivos esenciales para el Año Europeo de las Lenguas que se sustentan en la declaración de intenciones o filosofía del aprendizaje de lenguas expuesta en el preámbulo:

a) fomentar la sensibilización de los ciudadanos sobre la importancia de la riqueza de la diversidad lingüística y cultural en la Unión Europea y sobre el valor que dicha riqueza representa en términos de civilización y cultura, teniendo en cuenta el principio según el cual todas las lenguas son iguales en valor cultural y dignidad;

b) alentar el multilingüismo;

c) poner en conocimiento de un público lo más amplio posible las ventajas que supone dominar varios idiomas, elemento clave del desarrollo personal y profesional (incluida la búsqueda del primer empleo) del individuo, de la comprensión intercultural, del ejercicio pleno de los derechos que confiere la ciudadanía de la Unión y de la mejora del potencial económico y social de las empresas y del conjunto de la sociedad; los grupos objetivo incluirán, entre otros: los alumnos y estudiantes, los padres, los trabajadores, los solicitantes de empleo, los hablantes de ciertas lenguas, los habitantes de zonas fronterizas y de las regiones periféricas, los organismos culturales, los grupos sociales desfavorecidos, los migrantes;

d) fomentar el aprendizaje permanente de los idiomas, en su caso, desde los niveles de preescolar y primaria, así como la adquisición de las competencias afines vinculadas al uso de idiomas para fines específicos, especialmente profesionales, de todos los que residan en los Estados miembros, sin distinción por razón de edad, origen, situación social o nivel de escolarización o títulos y diplomas previos;

e) recabar y difundir información sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y sobre las competencias, métodos (en especial los innovadores) e instrumentos que contribuyan a tal fin, incluidos los que se elaboren en el marco de otras acciones e iniciativas comunitarias o faciliten la comunicación entre hablantes de distintas lenguas.

Y entre las innumerables acciones contempladas (detalladas en el anexo a la Decisión), se destacan tres ejes o núcleos fundamentales en el artículo 3, sobre el "Contenido de las acciones":

— el empleo de un emblema común y de mensajes publicitarios, conjuntamente con el Consejo de Europa, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 10,

— una campaña de información de ámbito comunitario,

— la organización de reuniones, de competiciones, de premios y otras actividades.

En ocasiones, es preciso saber de dónde venimos para poder vislumbrar hacia dónde se dirigen nuestros pasos. Desde la celebración en 2001 del Año Europeo de las Lenguas hemos asistido a la difusión del PEL y el e-PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) y de otras herramientas como Europass, al impulso imparable de CLIL (Content and Language Integrated Learning) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) como enfoque revolucionario con un enorme potencial pedagógico en la enseñanza de lenguas mediante la integración de estas con el aprendizaje de contenidos de áreas o materias no lingüísticas. En cualquier caso, este breve texto legislativo estuvo precedido en 1995 por un texto clave, el White Paper on Education, Training, Research. Teaching and Learning: Towards the Learning Society (Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva), que estableció cinco objetivos generales y ambiciosos, el cuarto de los cuales se refería precisamente a que la ciudadanía europea hablara tres lenguas comunitarias ("Proficiency in Three Community Languages"):

> Proficiency in several Community languages has become a precondition if citizens of the European Union are to benefit from the occupational and personal opportunities open to them in the border-free Single Market. This language proficiency must be backed up by the ability to adapt to working and living environments characterized by different cultures.
>
> Languages are also the key to knowing other people. Proficiency in languages helps to build up the feeling of being European with all its cultural wealth and diversity and of understanding between the citizens of Europe.
>
> Learning languages also has another important effect: experience shows that when undertaken from a very early age, it is an important factor in doing well at school. Contact with another language is not only compatible with becoming proficient in one's mother tongue, it also makes it easier. It opens the mind, stimulates intellectual agility and, of course, expands people's cultural horizon. Multilingualism is part and parcel of both European identity/citizenship and the learning society. [1]

Al texto legislativo del Año Europeo de las Lenguas siguieron otros textos de suma importancia [2]. Todos ellos fueron dando pasos en la misma dirección: el impulso al aprendizaje de lenguas europeas por parte de una ciudadanía activa y comprometida con el legado lingüístico y literario que se ha generado en suelo europeo. Y es que las lenguas deben formar parte del equipaje liviano que llevamos a dondequiera que vayamos y acompañarnos a lo largo de toda nuestra vida. Una mente políglota es hermosa sencillamente porque sostiene en sí el alma del mundo contemplada desde diversos prismas a modo de caleidoscopio. Un ser humano capaz de comunicarse en varias lenguas es una suerte de poliedro, un signo andante puesto en pie que enuncia apreciaciones acerca del mundo y sus misterios en distintas voces humanas, ancestrales y nuevas al mismo tiempo, que se proyectan hacia el futuro de un modo inexplicable e imparable.

Vivimos en los tiempos del plurilingüismo y del multiculturalismo de la era que ha seguido a la posmodernidad; vale decir: nuestro Zeitgeist es consciente de la riqueza lingüística y cultural de una humanidad que se halla en camino de ser algo distinto en medio de una profunda crisis histórica que está afectando a los cimientos mismos de las comunidades a escala planetaria. No nos referimos exclusivamente a los cambios que se están produciendo en el orden material (nuevas tecnologías de la información y la comunicación, mayor movilidad de la población, mundialización de todos los fenómenos sociales), sino a las nuevas maneras emergentes de manejar, almacenar y generar conocimiento nuevo. La supervivencia de la especie humana cuenta con una gran baza: el favor del conocimiento en una sociedad que primero fuera denominada de la información, luego cognitiva y finalmente del conocimiento. El conocimiento, que nace de un estado de indigencia porque no se sabe y se desea saber, es poder y es dominio al mismo tiempo sobre las contingencias materiales del mundo que nos rodea. Pero el conocimiento también es creación genuinamente humana, estilización del espíritu de distintas civilizaciones, bien intangible de la humanidad, derecho y deber al alcance de todo ser humano consciente de que está dotado de razón y de que puede usarla para conducirse a sí mismo hacia el camino de la plenitud y armonía con los demás. Y las lenguas, ese aire cargado de semantismo que respiramos a cada instante, son el arma más poderosa en la construcción y comunicación del conocimiento más valioso, pues nos permiten codificar los hallazgos y perpetuarlos para beneficio de las generaciones venideras.

Es cierto que es imposible meter el mundo en una hoja de papel, o en los límites volubles y fluidos de un solo libro. Las

enciclopedias son el ejemplo vivo del sueño y afán del ser humano de todos los tiempos por apresar el misterio del mundo en toda su inconmensurabilidad en un rosario de volúmenes bien encuadernados – sólidos, objetivos, fiel transcripción de una realidad que es metamorfosis perpetua. Del mismo modo que hemos sido capaces de desentrañar el mapa del genoma humano y hemos empezado a cartografiar otras galaxias pobladas por innumerables cuerpos celestes, debería ser posible trazar un mapa fidedigno del conocimiento humano, pero lo cierto es que todo a cuanto hemos llegado a estas alturas, veinticinco siglos después del comienzo del pensamiento filosófico occidental, ha sido a incursiones multidisciplinares pero aisladas en el océano del saber humano, que es vasto, profundo y no conoce fin, sencillamente porque la realidad siempre será más infinita que cuanto podamos desentrañar o decir de ella. (Por cierto, la historia de la Filosofía, otro excelso ejemplo del uso privilegiado de la palabra, no es más que una sucesión cronológica de hallazgos e intuiciones brillantes de las mentes más preclaras de los seres humanos que han existido sobre la faz de la Tierra.) La Europa actual participa de este sueño, de esta utopía, de la mano de una población de millones de personas que hablan, escriben y sueñan a través de los cauces expresivos de lenguas y culturas tan distintas y tan idénticas a sí mismas en el fondo de su ser.

NOTAS

[1] Comisión Europea, White Paper on Education, Training, Research. Teaching and Learning: Towards the Learning Society, 1995, p. 44. En traducción al castellano ofrecida por el Libro Blanco:

"Un buen conocimiento de varias lenguas comunitarias se ha convertido en condición indispensable para que los ciudadanos de la Unión puedan beneficiarse de las posibilidades profesionales y personales que les brinda la realización del gran mercado interior sin fronteras. Esta capacidad lingüística debe completarse con la facultad de adaptarse a medios de trabajo y de vida marcados por culturas diferentes.

Los idiomas constituyen también un eslabón necesario para el conocimiento de los demás. Por ello, saber idiomas contribuye a reforzar el sentimiento de pertenencia a Europa, con su riqueza y su diversidad cultural, y la comprensión entre los ciudadanos europeos.

El aprendizaje de las lenguas tiene otro alcance. La experiencia pone de manifiesto que cuando se inicia en edades tempranas es un factor no desdeñable de éxito escolar. El contacto con otra lengua no sólo es compatible con el control de la lengua materna, sino que incluso la favorece. El niño se hace más despierto y ágil intelectualmente. Por supuesto, se enriquece el entorno cultural. El multilingüismo es un elemento tan constitutivo de la identidad y de la ciudadanía europeas como de la sociedad cognitiva." (p. 44)

[2] Entre esos textos destacamos los siguientes: (1) Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006, COM(2003) 449 final, Bruselas, 24.07.2003; (2) Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo El indicador europeo de competencia lingüística, COM(2005) 356 final, Bruselas, 1.8.2005; (3) Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones Una nueva estrategia marco para el multilingüismo, COM(2005) 596 final, Bruselas, 22.11.2005; y (4) Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido, COM(2008) 566 final, Bruselas, 18.9.2008.

BIBLIOGRAFÍA

- COMISIÓN EUROPEA, *White Paper on Education, Training, Research. Teaching and Learning: Towards the Learning Society,* 1995.
- COMISIÓN EUROPEA, *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva,* 1995.
- COMISIÓN EUROPEA, *Decisión nº 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de julio de 2000 por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001.*
- HERDER, JOHANN GOTTFRIED, *Abhandlung über den Ursprung der Sprache,* Christian Friedrich Voß, Berlín, 1772.

▪ *Programa bilingüe* ▪ *CLIL* ▪ *Profesorado* ▪ *Evaluación* ▪ *Formación*

Antonio R. Roldán Tapia
Formador del Profesorado en el IES Alhaken II (Córdoba)

Reflexiones de futuro acerca del programa bilingüe en Andalucía

Cuando se cumplen casi quince años de la puesta en marcha, en fase piloto, de los centros bilingües en Andalucía, ha lugar un momento de reflexión sobre cuáles son los factores que podrán contribuir, en un futuro, a la mejora en la calidad del programa implantado. Es probable que la cantidad de centros no deba ser la clave de actuación, sino la consolidación y mejora de los existentes. En este sentido, el artículo ofrece un conjunto de ideas al respecto, en torno a la evaluación de centros, la formación del profesorado o la mirada a otros entornos educativos.

Introducción

Lejos de imitar una lección de Física, se puede decir, con las limitaciones del lego en la materia, que una trayectoria es el camino recorrido por un objeto en movimiento al que se le aplica una determinada fuerza. Con estas palabras describe David Marsh (2013:17) el recorrido histórico del modelo CLIL desarrollado en diversos países europeos y con las mismas podríamos describir lo ocurrido en Andalucía desde 1999 con el programa de centros bilingües.

Diversos son los trabajos que han revisado y analizado el desarrollo del programa (Ramos, 2007; Casal & Moore, 2009; Lorenzo, Casal, Moore & Alonso, 2009; Bruton, 2011; Bruton, 2012), que ha pasado por distintas etapas, desde los primeros años experimentales con poco más de una veintena de centros de francés y alemán en toda la región, a la puesta en marcha real del Plan de Fomento de Plurilingüismo en 2005, para terminar con los más de mil centros bilingües actuales, incluidos los concertados autorizados a impartir este tipo de enseñanza.

Pero esta contribución no tiene, como su propio nombre indica, el deseo de revisar detenidamente la evolución de nuestro programa bilingüe, sino hacer algunas propuestas que puedan alumbrar líneas de actuación en los próximos años para la consolidación y el crecimiento del propio programa. Continuando con el símil físico de la trayectoria de un cuerpo, nos gustaría apuntar cuáles serían las fuerzas que podrían condicionar la dirección de la trayectoria de los centros bilingües andaluces en un futuro próximo.

Comparando contextos y modelos, nos debemos sentir satisfechos por el esfuerzo hecho por

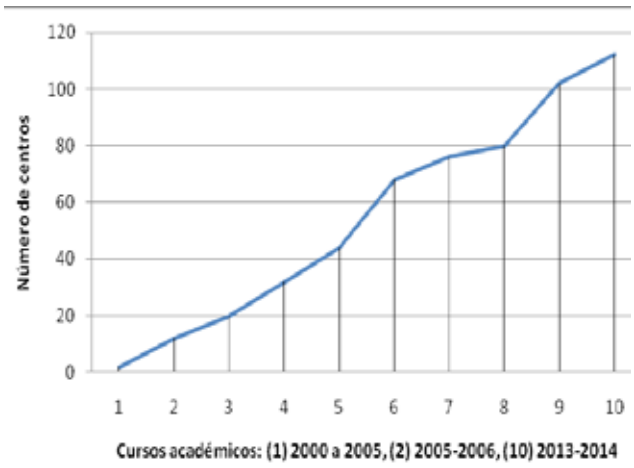


Gráfico 1. Evolución del número de centros bilingües en la provincia de Córdoba. Fuente: elaboración propia.

el sistema educativo, en su conjunto, y, por el profesorado, en particular, en estos años de implantación del CLIL en Andalucía, a pesar de las críticas vertidas, a veces con poca razón. Las decisiones adoptadas por las administraciones educativas (la Consejería de Educación, en este caso), con sus luces y sombras, no podrían haberse ejecutado sin la dedicación del profesorado que, en muchísimas ocasiones, se ha esforzado en sacar adelante proyectos más allá de lo que sus obligaciones laborales le exigen. Consideramos que se hizo lo correcto en el momento en el que se decidió poner en marcha el Plan de Fomento del Plurilingüismo, con la creación de una red de centros bilingües, que estamos en la senda apropiada y que ahora toca mejorar aquellos aspectos que se han ido apartan-

do a un lado por la dinámica propia de una puesta en marcha tan acelerada.

En este sentido, los ámbitos que se relacionan a continuación son aquellos que podrían modificar el desarrollo del programa, pues entendemos que no han sido atendidos suficientemente en los años precedentes. Hacerlo podría suponer una posibilidad de cambio y mejora que merece la pena ser explorada:

(a) El seguimiento y la evaluación externa de los programas bilingües, observando cuál es el grado real de cumplimiento de lo previsto normativamente y del liderazgo pedagógico que se practica en los mismos.

(b) La incorporación de profesorado al programa, los modelos formativos posibles, así como las necesidades reales para el desempeño de su labor docente.

(c) La necesidad de observar otros modelos educativos que están dando muestras de un trabajo de calidad a través de los resultados obtenidos y de los que, a buen seguro, tendremos bastante que aprender.

Seguimiento y evaluación externa

Siendo consecuentes con el volumen tan importante y creciente de centros que imparten enseñanza bilingüe en Andalucía, tanto públicos como concertados, se hace necesaria una apuesta por valorar la calidad más que la cantidad de los centros participantes. No se trata de mostrar cifras triunfantes, que cada año informan de la participación de profesorado y alumnado, sino de comprobar la calidad con la que se están desarrollando los programas en los centros docentes. Modestamente, entendemos que el avance en la incorporación de centros anualmente ha sido, en algunos cursos, desmesurado y que la implantación, desarrollo y evaluación de los programas ha quedado, en términos generales, desatendida.

En un sistema escolar con una escasa tradición de evaluación, y mucho menos externa, esta propuesta puede generar cierto desconcierto, pero entendemos que ni el actual Servicio de Inspección ni la figura del Responsable Provincial pueden llevar a cabo la función que se demanda. Son muchos los aspectos revisables en esta propuesta de evaluación, cuya puesta al día supondría un salto cualitativo en el programa. Sirvan como ejemplo algunas de las siguientes reflexiones:

(a) Si bien se han apuntado en algunos trabajos (Julián de la Vega 2007 y 2013) las competencias necesarias para el desempeño de la coordinación en un centro bilingüe, entre las que se citan la competencia de liderazgo, la competencia técnica, la competencia metodológica y la competencia social, puede proporcionarnos una información relevante y realista plantear las siguientes cuestiones: por ejemplo, ¿cuál es el tipo de liderazgo pedagógico ejercido por la coordinación en el propio centro?; ¿cuál es el grado de participación del coordinador en la docencia directa de los grupos bilingües?; ¿cuál es el grado de liderazgo ejercido en el desarrollo del Currículo Integrado de las Lenguas y del Proyecto Lingüístico de Centro?; ¿cuál es la implicación del coordinador de centro en la formación del profesorado y en el diseño, búsqueda y elaboración de materiales?; ¿hasta qué punto es capaz el coordinador de cohesionar al componente humano del proyecto?

(b) El equipo directivo de un centro es el responsable del liderazgo en un nivel superior al coordinador y, por ende, sería a este al que se le deberían plantear las siguientes cuestiones: ¿entiende la Dirección del centro el proyecto bilingüe como patrimonio del propio centro y como seña definitoria del mismo?; ¿se procura el máximo de recursos humanos para el proyecto y se asume la salvaguarda del horario docente no lectivo de los/las profesores/as de ANL?; ¿existe un control real sobre el número de horas dedicadas a la impartición de las ANL en la segunda lengua?

(c) ¿Existe un control real sobre los materiales didácticos elaborados en cada curso académico y su depósito en el centro para el uso de futuros profesores?; ¿está regulada suficientemente la evaluación de las ANL en la L2?; ¿existen mecanismos suficientes para una evaluación interna del programa?

Entendemos que todas estas cuestiones se generan porque el actual modelo de evaluación anual del programa tiene poco sentido y menos repercusiones. La cumplimentación de un cuestionario puntual, casi siempre en el final de curso, y la remisión del mismo a la persona responsable a nivel provincial difícilmente refleja la situación real de los centros. De la misma manera, entendemos que el programa necesita de una figura ejecutiva a nivel provincial, que tome decisiones a distintos niveles, y no de una figura consultiva cuyas responsabilidades son, en su mayor medida, el seguimiento del programa desde un punto de vista administrativo. En cualquiera de los casos, el volumen de centros existente en cada provincia hace que la persona responsable en cada una de ellas difícilmente tenga un contacto fluido y un conocimiento real de la vida en los centros.

La incorporación de profesorado al programa y su formación correspondiente

Si asumimos que en nuestro sistema educativo la formación inicial tiene luces, pero sombras muy importantes, particularmente la del profesorado de Educación Secundaria, y que la fase de inducción es nula o anecdótica, resulta evidente que todo el esfuerzo institucional se dedique a la formación permanente del profesorado.

Desde los primeros momentos, la formación del profesorado de los programas bilingües se articuló en dos ámbitos fundamentales: la capacitación lingüística necesaria para impartir materias ANL fundamentalmente, por un lado, y la formación

Imagen 1. Formación metodológica del profesorado en cada una de las fases de su carrera profesional. Fuente: elaboración propia.

didáctica y curricular, por otro.

Con distintos formatos, que han ido variando desde la presencial hasta llegar a la formación on-line, la técnica utilizada ha sido total o parcialmente la del modelo bancario, en la que el profesor deposita el conocimiento y las técnicas en el depósito de memoria del aprendiz.

Con este formato de formación permanente, se ha hecho un esfuerzo titánico en dotar al profesorado de los conocimientos y habilidades necesarias en el diseño curricular y de materiales docentes, así como en el uso de las TIC. Sin embargo, al comparar con otros modelos educativos, se hace visible que tenemos un déficit en la formación que tiene que ver con la profesionalización del docente, en la creación de un estilo profesional propio, reflexivo e investigador, en el desarrollo de la autoestima profesional, y en todos esos aspectos que tienen que ver más con el "empoderamiento" (empowering) del docente CLIL que con los recursos y materiales de enseñanza. Es por ello que la apuesta en el modelo de formación debería dar un giro hacia el coaching, que, si bien es un formato muy implantado en otros ámbitos profesionales, es casi inexistente en nuestro entorno formativo.

Una cuestión que está generando un amplio debate es la que tiene que ver con la incorporación al sistema de nuevo profesorado y los requisitos para su acceso. El requerimiento oficial de un nivel de B2 del MCER en la lengua vehicular del correspondiente programa bilingüe ha encendido todas las alarmas y generado un desconcierto considerable.

Si bien un alto nivel de competencia en la L2 entre el profesorado de ANL es deseable, no puede convertirse en requisito indispensable para la incorporación de nuevo profesorado al programa por razones varias:

(a) Por una parte, se está incorporando al programa un volumen importante de profesorado con experiencia docente cero que es priorizado por el simple requisito de una certificación. Para el programa, en su conjunto, significa un retraso considerable en su desarrollo, pues estos docentes necesitan una profunda formación a otros niveles, fundamentalmente metodológica. El coste real de esta situación es muy elevado, ya que, mientras esto ocurre, la calidad de su ejercicio docente está restando oportunidades de aprendizaje al alumnado y mermando la calidad del programa bilingüe. Desde el punto de vista del docente, la situación genera una tensión profesional extrema, puesto que el ejercicio docente sin recursos didácticos específicos no es una situación en modo alguno deseable.

(b) Por otra, se está creando una imagen falsa e irreal del programa bilingüe, depreciando el esfuerzo hecho por todo el profesorado que lo ha puesto en marcha desde 2005, pues cunde la sensación de que para impartir este tipo de enseñanzas basta con tener un B2.

(c) Además, la administración educativa ha ignorado el volumen de investigaciones ya realizadas que informan de cuáles son las competencias deseables del profesorado de centros bilingües (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011: 296 y ss.), entre las que la competencia en comunicación lingüística solo ocupa un pequeño apartado. El conjunto de competencias apuntadas serían: (i) la competencia interpersonal, (ii) la competencia pedagógica, (iii) el conocimiento de las materias y los métodos de enseñanza, (iv) la competencia organizativa, (v) la competencia para la colaboración con el entorno y (vi) la competencia para la reflexión y el desarrollo profesional.

Una mirada a otros modelos

Al utilizar este término de otros modelos, no solo nos referimos a otros modelos bilingües, como podrían ser el canadiense y norteamericano, sino a otros modelos educativos de calidad, que están arrojando un volumen considerable de investigación y de los que podemos aprender algunas técnicas, estrategias, programas, etc. que enriquezcan el aprendizaje de nuestro alumnado. Uno de esos lugares a los que dirigir la mirada es el resultado del trabajo de investigación realizado, desde Nueva Zelanda, por John Hattie (2012), con un meta-análisis de más de 900 trabajos de investigación, en los que se cuentan por miles los sujetos, docentes y alumnado, participantes.

Uno de los aspectos más influyentes en el aprendizaje es la retroalimentación (feedback), en ambas direcciones, tanto la que ofrece el profesor al alumno como la que el profesor recibe del alumno. En el primer caso, hay que realizar una distinción importante entre la retroalimentación y el halago, pues este último tiene poco valor si no va asociado al contenido y las tareas desarrolladas. El feedback que produce un mayor impacto en el proceso de aprendizaje es el escrito e individualizado. Es, no cabe duda, uno de los componentes

Imagen 2. Modelos posibles en la formación permanente. Fuente: elaboración propia.

del proceso de evaluación que, por razones varias, hemos desatendido de forma regular.

Amén de lo anterior, el principal responsable del aprendizaje del alumno es el profesor. Puede parecer una obviedad, pero es una afirmación necesaria en tiempos en los que se ha hecho un excesivo hincapié en asuntos como el diseño curricular o la implementación de las TIC. El mensaje de Hattie, repetido de principio a fin, es conoce tu impacto [know thy impact], pues es el profesor, con su actitud, su visión y sus expectativas, quien puede hacer que el aprendizaje del alumno presente avances muy significativos. En este sentido, se hace una distinción entre los rasgos que caracterizan al profesor experto, que distan mucho de los que se observan en un profesor experimentado. El primer modelo sería el deseable en el desarrollo de una carrera profesional bien definida, de la que adolecemos, por ahora, en nuestro sistema educativo.

Otras cuestiones abordadas por Hattie, y que tendrían su impacto en el programa bilingüe, también tienen que ver con la evaluación, por ejemplo: el uso real que deberían tener los exámenes, el empleo de rúbricas en el proceso de evaluación y su conocimiento previo por parte del aprendiz, la innecesaria costumbre de etiquetar alumnos/as, la tendencia a la medición numérica de resultados, etc.

Por último, entroncando con nuestro primer bloque de propuestas, al revisar el concepto de liderazgo, se muestra una distinción entre el liderazgo de transformación y el docente, y se propone el segundo como el modelo más eficiente, con una mejora global del aprendizaje en la institución educativa correspondiente.

Conclusión

De todo lo anterior podemos concluir con la idea de que el programa bilingüe necesita un nuevo impulso para seguir en su labor transformadora del sistema educativo. Como cualquier organismo o institución, para su funcionamiento necesita nueva energía que lo haga avanzar. Las propuestas hechas no suponen un cambio drástico en el modelo ni una fuerte inversión económica, pero sí una actitud abierta hacia la reflexión y un deseo de explorar nuevas vías posibles. El profesorado es, no cabe duda, el agente responsable y transformador en un proceso de cambio, pero es la administración la que debe velar por garantizar la calidad del programa en todas sus actuaciones. Confiemos en que, con el paso de los años, tengamos que sentarnos a reflexionar sobre el impacto que ha tenido en el programa el nuevo impulso recibido.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruton, A. (2011). "Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010)". *Applied Linguistics*, 32 (2): 236-241.
- Bruton, A. (2012). "... and social class?" *EL Gazette*, February 1, issue: 13, en [http://mag.digitalpc.co.uk/Olive/ODE/ELGAZETTE/]
- Casal, S. & Moore, P. (2009). "The Andalusian bilingual sections scheme", *International CLIL Research Journal*, 1 (2): 36-46, en [http://www.icrj.eu/12/article4.html]
- Dale, L.; van der Es, W. & Tanner, R. (2011). *CLIL skills*. Haarlem: European Platform.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Abingdon & New York: Routledge.
- Julián de Vega, C. (2007). "La importancia de la coordinación en la implantación de modelos AICLE", *GRETA Journal*, 15: 14-19.
- Julián de Vega, C. (2013). "La coordinación docente en modelos AICLE", *Revista Padres y Maestros*, 349: 21-24.
- Lorenzo, F.; Casal, S., Moore, P. y Alonso, Y. (2009). *Bilingüismo y educación. Situación de la red de centros bilingües en Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Lorenzo, F.; Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Marsh, D. (2013). *The CLIL trajectory: educational innovation for the 21st century igeneration*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Ramos, F. (2007). "Opinions of students enrolled in an Andalusian bilingual program on bilingualism and the program itself". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), en [http://redie.uabc.mx/vol9no2/contents-ramos2.html]

▪ *Confidence* ▪ *Motivation* ▪ *Real English* ▪ *Enthusiasm* ▪ *Communication* ▪ *Fear of ridicule*

Suzy Roberts
Teacher Trainer at CEP Priego-Montilla

Learning English: not so scary after all

A personal view from Suzy Roberts, a native English teacher trainer working on the front line at CEP Priego-Montilla, a Centro del Profesorado in the province of Córdoba. Passing English examinations is just the beginning. Suzy discusses the comprehensive support that teachers in the bilingual system need, to sharpen their own linguistic competence and develop their classroom skills.

It's not often that you feel sorry for politicians, but I confess to a certain sympathy for the Mayor of Madrid, Ana Botella, who came in for a torrent of criticism when she attempted to present her city's bid for the 2020 Olympics, in a less than fluent English. In the eyes of those who poured scorn on her efforts, the unfortunate woman had committed the mortal sin of making a fool of herself – and it is this fear of failure which is one of the greatest obstacles faced by language teachers in Spain. My mission, since I began teaching English teachers in 2008 at the Centro del Profesorado in Priego de Córdoba, has been not only to improve their linguistic skills, but to go deeper than that, and boost their confidence, so that speaking – and hence teaching – English is not only a challenge, but a pleasure.

I have taught two types of classes: one, a short course aimed at coaching junior school teachers to pass their B2 level exam, a course with very tangible – and successful – results. I also run courses which serve to reinforce the English the students have learned to pass their exams: in this case, it is very difficult to quantify what the benefits are to the students, and at the end of the day, to the education system. My course is deliberately less formal – although not informal – and it is dynamic, interactive, and evolving, building on a strong personal relationship between the students and me. The principal benefit has been their greatly improved confidence to teach English, through motivation and encouragement, exposure to new and interesting language, challenging, but enjoyable activities, new ideas and – very importantly – correcting mistakes in a way which boosts self-esteem. I continually appraise the students' performance, but in order to measure the degree of success – or not – I asked my students to appraise me and the course. The feedback was very gratifying indeed:

"The first time I went to the CEP I was sick with fright; I felt I couldn´t put three words together in English. Now, I recall all the games, role plays , readings, dialogues, pairwork, group work, "theatres"... that increased my confidence with the English language . I´ve lost the fear to speak English in public."
Paqui Hinojosa Carrillo

Motivation, motivation, motivation

The three most important words in learning a foreign language successfully – there is no doubt that everyone needs to practise to keep their skill alive. Teachers, however,

are very busy people, and it can be so difficult to prioritise their personal English development time. Giving students homework to prepare is one way to ensure that they devote the necessary attention to their English, but kindling a long-term enthusiasm for the language is even more effective. Teachers have to focus on the curriculum established by the education authorities; sometimes they forget that learning and teaching English is about communication – it is an alive and lively subject.

"What I have enjoyed most has been your teaching style: active and creative, participative , encouraging opinions, suggesting interesting topics to talk about, preparing dynamic activities...Sometimes it's so difficult to motivate them [students]."
Encarnación Sánchez Sánchez

Fortunately, nowadays we have an almost inexhaustible resource of English-language material on the internet, whatever your interest: current affairs, literature, films, art, cooking, travelling. Part of my mission is to show students where they can find this material, to practise on their own. Some students can go a stage further and form clubs, where like-minded enthusiasts can get together and exchange ideas – in English, of course.

I am particularly encouraged by the support for a small yet lively book club in Priego de Córdoba: over the years we have discussed many books such as Alice in Wonderland, The Picture of Dorian Gray, Animal Farm, To Kill a Mockingbird, Life of Pi and, this month, The End of the Affair by Graham Greene.

"Now, I'm more comfortable and motivated to learn. The teacher has the ability to encourage people and has encouraged me from the very beginning."
Miguel Ángel Zamora Berraquero

Inspiration from everyday life

All sorts of everyday situations give me ideas for speaking practice: a visit to the local haberdashers to buy notions to make a dress – the conversation leads naturally on to the kind of dress we want to make, and then to a wider discussion about fashion. A trip to the butchers brings up observations about diet and the quality of modern food. We can use a good book or poem I've read, or a new film, an article in a newspaper or magazine, or a television or radio game show, even a conversation with friends.

Recently, the class turned a newspaper article about the end of a romance into a mini play: it was amusing, good fun, and most importantly, it broke down inhibitions. We have played games using props from my kitchen, mysterious culinary gadgets. All this provokes questions and new thoughts, using words – and communicating. There is no shortage of ways to ensure that students interact: telephone conversations, marketing presentations; role plays; debates; group discussions – the list is as long as you want to make it. Often the students adapt these dynamic activities for their own classrooms.

"You gave us a lot of vocabulary, expressions, idioms, web pages to use in our job and thousands of ideas that we can use in our classes."
Paqui Hinojosa Carrillo

"Some activities I do in my classes are the compound words game for pairing students or the Hot Seat game (defining words) to work in groups or with the whole class when we are revising vocabulary. They also like the traditional role-play. Above all what I always use are questions and more questions,…… to make them speak as much as possible."
Encarnación Sánchez Sánchez

The classes present themselves as a talking shop, where teachers from different backgrounds are able to come together to share their experience and skills.

"As teachers from different schools and towns took part in the course, we had the opportunity to share experiences and to learn from other educational methods."
José Antonio Aguilera Quero

A gentle touch

Teaching teachers is not easy, it requires tact and diplomacy – after all, they are people who are accustomed to running a class in their own way, and many have done so for a very long time. It is vital, therefore, to break down the invisible ba-

rrier between the teacher and the class, but still maintain a gentle touch to guide the class in the direction I think is necessary.

The strong personal relationships that we have developed – sometimes over several years – are the key to building trust. No one likes making mistakes, still less admitting to them, and once again, we are back to our old problem of fear of failure. I think that it probably helps that my Spanish is by no means perfect, and I have no inhibitions in pressing on – mistakes and all – to make my point. Shared laughter brings the class closer together and aids communication immensely.

Nearly all the students whose opinion I asked told me how important it was for them to have help with pronunciation, correcting small mistakes and clarifying confusing issues in English. But the ESL teacher's job is not only to correct mistakes, it is also to help students develop their own style when writing or speaking in the foreign language. Everyone likes a little guidance, but it is important to be constructive.

"She has strengthened my own vocabulary and personal expression… I think we have been able to put all the knowledge we have into practice and become more skillful at teaching. I really appreciate when she corrects me and especially when she puts an emphasis on my pronunciation. I am a teacher during the week but I love to be a student once a week!"

Miguel Ángel Zamora Berraquero

The Queen´s English?

Spanish teachers of English spend much of their time teaching basic English grammar skills, and that does not always benefit their own command of the spoken language – the language of communication – so they need an opportunity to encounter more challenging and current idiomatic usage. English is a dynamic language, constantly evolving – my teenaged nephew and niece use words and phrases that leave me puzzled – and no doubt their children in the future will leave them similarly in the dark. It is important that students know which idioms are used now and which not; the colourful expressions people are using; they need to hear English as it is spoken, on programmes downloaded from the television; on the radio, via podcasts or downloaded content. I find that the BBC is particularly useful, offering as it does a wide range of bang up-to-date language use and vocabulary, from the streets to the high church.

"…. the classes have increased the amount of English we are normally exposed to, thus improving our language skills as well as our self-confidence when using English for real communication."

Raúl Jurado Higuera

At the risk of raising the thorny topic of cultural imperialism, I have to reflect the views of

a number of students, who are particularly grateful to have access to a native English speaker. Most of their teachers who taught them English were not native speakers – probably Spanish. Class assistants at the Institutos de Educación Secundaria are often American – Priego de Córdoba enjoys a close relationship with academic bodies in the United States – and anyone who learns English at a senior level realises that there is a substantial difference between the UK and the US. As Oscar Wilde once put it: "we have everything in common with America – except, of course, language". So for many of my students, our regular meetings are the best opportunity they have had to study, if not perhaps the Queen's English, but my version of it – and they appreciate it.

"I would like to point out that your lessons have been really positive in improving my communicative skills, because although we have many opportunities to do English courses in Spain, we usually have Spanish teachers of English. Also when we have foreign language assistants, they are from the USA. So, to have a native speaker of English from England has been an extraordinary opportunity to learn up-to-date expressions, idioms, a real British accent..."

José Antonio Aguilera Quero

Perhaps I could put in a personal plea here, for the Jun-

ta de Andalucía to forge stronger links with their closer English-speaking neighbours, on this side of the Atlantic.

CONFIDENCE IS THE KEY

Above all, the principal benefit of the less formal, dynamic course was the improved confidence experienced by the students. Increased confidence to speak English and to teach in English comes from all these areas: motivation and encouragement, exposure to new and interesting language, challenging, but fun activities, new ideas and correcting mistakes in a way which boosts self-esteem. I'll let the students give their opinions.

"Firstly and most importantly, the classes have helped me to feel more confident. It's true that you will only improve your speaking if you speak (no hang-ups about making mistakes). I have learnt that this is what we must make our students feel."

Encarnación Sánchez Sánchez

"When I finished the language school I felt like a beginner driver that has just obtained her driver's license, terribly insecure due to the lack of practise. ……. Your practical courses, not only have improved my teaching skills, but also they have increased my self-esteem and, of course, my self-confidence, which is crucial to face a class as a teacher."

Mariví Muñoz Serrano

The importance of confidence when learning to speak a language is vastly under-estimated, and English courses which lay stress on the intangible quality of self-esteem take second place to courses that simply prepare for examinations. In my experience, when teaching Spanish people to speak English, it is vital to overcome the deeply-embedded fear of making a fool of oneself… a fear of ridicule. Once students realise that no-one will belittle them if they make a mistake, they are keen to stand up and speak – then by speaking they improve, and thus speak some more – it becomes a perfect virtuous circle.

I have enjoyed six happy years watching my students' confidence grow at CEP Priego de Córdoba. I became slightly despondent when I saw and heard the criticism of the Mayor of Madrid's mangling of my language. Ana Botella was not criticised for misguided political policy, or unrealistic budgets, or lack of economic foresight, but she was widely ridiculed for her English delivery, and mostly by people who speak English worse than she does. In the twelve years I have lived in Spain, I have met more and more people who are learning to speak English very well – but to really triumph in the language stakes, Spain needs to focus on building linguistic confidence and leave behind the national sport of mocking people who try to speak a foreign language.

▪ *Proyecto bilingüe* ▪ *UD* ▪ *AICLE* ▪ *Idioma* ▪ *Bilingüismo* ▪ *IES Pay Arias*

Laura Meseguer Coca
Coordinadora del Proyecto de Bilingüismo en el IES Pay Arias de Espejo (Córdoba)

Puesta en marcha, desarrollo y nuevos retos en la enseñanza bilingüe en el IES Pay Arias (Espejo)

En el presente artículo abordaremos el proyecto bilingüe en el IES Pay Arias (Espejo). Tras seis años de andadura como centro bilingüe, podemos valorar de manera consciente lo que nos aporta el bilingüismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesorado y alumnado, cuáles han sido las debilidades y fortalezas del proyecto, lo que nos ha supuesto su puesta en marcha, continuidad y los nuevos desafíos a los que nos enfrentamos.

Los nuevos desafíos de la sociedad del siglo XXI con sus incesantes cambios socio-culturales, económicos y tecnológicos hacen imprescindible ampliar el horizonte de conocimiento de lenguas extranjeras más allá de la escuela. Los idiomas forman parte innegable de la realidad cotidiana y estudiar, aprender, conocer y saber un idioma extranjero ayuda al alumnado a desarrollar su conciencia de apertura al mundo, a formar parte de la ciudadanía de una manera constructiva y a utilizar el lenguaje para su fin último, la comunicación. Esta capacidad de utilizar el lenguaje para comunicarnos se denomina *competencia comunicativa* (Canale and Swain, 1980), que a su vez consta de tres componentes: la *competencia gramatical* –vocabulario y reglas gramaticales–, la *competencia sociolingüística* –normas de uso, registro, estilo y discurso– y la *competencia estratégica* –estrategias de comunicación verbales y no verbales–. Esta competencia comunicativa se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento, y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

El *Marco común europeo de referencia para*

las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. Cuando hablamos de *destrezas*, nos referimos a los distintos usos que hacemos de la lengua en una gran diversidad de contextos (Espejo Quijada, 2013): *hablar* (hacer una exposición oral), *conversar* (relacionarnos con los demás a través

del lenguaje oral), *escuchar* (entender lo que otros nos dicen), *escribir* (manifestar nuestras ideas por escrito) y *leer* (ser capaces de extraer la información que necesitamos de textos concretos).

Aterrizando en la realidad de nuestro centro, debemos contextualizarlo para comprender mejor cómo se desarrolla el proyecto bilingüe en el mismo. El IES Pay Arias se encuentra situado en Espejo, una población a unos 35 km. de Córdoba capital. Tiene una población aproximada de 3.000 habitantes. Se trata del único centro de Educación Secundaria en la población, y solo se imparte Enseñanza Secundaria Obligatoria. El centro es un centro TIC y es centro bilingüe, en la actualidad en el año sexto (bilingüe de 1º a 4º de ESO) y, además, se beneficia de proyectos tales como Coeducación, Deporte en la Escuela, Escuela: Espacio de Paz, así como el Proyecto Lector. Cuenta con dieciséis profesores/as y una auxiliar de conversación inglesa.

Acabamos de finalizar nuestra participación en un proyecto Comenius Regio titulado *Increasing Numeracy Skills* (2011-2013), centrado en la mejora de las destrezas matemáticas junto a un centro noruego, Brumunddal Ungdomsskole, la Ringsaker Kommune, el IES Ítaca (Tomares, Sevilla), el CEP de Priego-Montilla, la Delegación Provincial de Córdoba y la asociación matemática SAEM Thales. Dicho proyecto ha supuesto una apertura del centro al exterior, un intercambio de enseñanzas, aprendizajes y buenas prácticas que han redundado de lleno en la mejora de la competencia matemática de nuestro alumnado.

Durante este curso académico, nos hallamos inmersos en dos acciones formativas:

• Plan de Formación en Centros: *Proyecto Lingüístico de Centro IES Pay Arias: Diseño y elaboración de estrategias metodológicas e instrumentos de evaluación encaminados a la mejora de la competencia lingüística.*

• Grupo de Trabajo: *La prevención de riesgos en el centro como elemento de mejora de la convivencia y la autoprotección.*

Volviendo la vista atrás, el proyecto bilingüe se hace realidad en el centro allá por el 2007. Ese fue nuestro "Año 0". Llenos de ilusión, y no pocas incertidumbres, el Equipo Directivo (Manuel Ojeda, Agustín Tejera y José Manuel Moreno), junto al Departamento de Inglés, coordinados por Antonia Román y los Departamentos de Lengua (Miguel Ángel Marín) y Francés (Cristóbal Yépez) como áreas lingüísticas o AL, y las áreas no lingüísticas o ANL, EPV (Mª Salud Clavero), Música (José Manuel Moreno), Matemáticas (Agustín R. Tejera) y Ciencias Naturales (Manuel Ojeda), dieron el sí al proyecto bilingüe. Un sí escrito en letras mayúsculas, pues sabían el compromiso que adquirían al embarcarse de lleno en este proyecto. Es de justicia nombrar en este artículo a todos y cada uno de los profesores y profesoras con sus nombres y apellidos, pues es gracias a ellos, y a todos los que en la actualidad estamos involucrados en el Bilingüismo por lo que dicho proyecto sale adelante, se personaliza y concreta en la realidad del centro.

Uno de los primeros pasos que se deben dar es consultar y conocer la legislación y documentación que nos ampara. Entre los documentos de referencia, debemos mencionar las distintas órdenes por las que se regulan los determinados aspectos sobre la organización y funcionamiento de los Centros Bilingües, que se actualizan y publican cada curso escolar; el *MCERL*, mencionado anteriormente, cuyo estándar pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua; el *Portfolio Europeo de las Lenguas*, documento personal promovido por el Consejo de Europa, en el que los que aprenden o han aprendido una lengua –ya sea en la escuela o fuera de ella– pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas. Consta de tres partes diferenciadas: pasaporte de las lenguas, biografía lingüística y dossier.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía nos propone tres documentos base para trabajar el plurilingüismo: *La Guía Informativa para los centros de enseñanza bilingüe* (2ª edición), que sirve de guía en todos los aspectos relacionados con la organización y funcionamiento de un centro bilingüe; el *Currículo Integrado de las Lenguas: propuestas de secuencias didácticas, que incluye nociones metodológicas y muestras de secuencias didácticas* para todos los cursos de Educación Primaria y Secundaria; y las 452 *actividades comunicativas PEL*, en

alemán, francés e inglés, para los niveles A1, A2 y B1, organizadas por destrezas y subniveles.

Los Años 1 (2008-09) y 2 (2009-10) son vitales para el proyecto. Es el momento de cambio y transformación hacia el bilingüismo. En una primera fase, la comunidad educativa –alumnado, padres y madres, profesorado– se acerca, conoce y participa del proyecto: se realiza una visita al Alcalde de la localidad, promovida por Miguel Ángel Marín, y se publican trabajos en el periódico *Córdoba* (ver imágenes 1 y 2). El centro experimenta cambios: se crea un logo que hace reconocible el IES para todos (imagen 3) y cambia la cartelería del centro: se utilizan los tres idiomas presentes –lengua castellana, lengua inglesa y lengua francesa– para nombrar las diferencias dependencias del centro: departamentos, aulas específicas, aulas de clase… (imagen 4).

En una segunda fase, se adecúa la web del centro, punto de encuentro online con toda la comunidad educativa. A partir de entonces, la web también muestra que somos centro bilingüe (véase imagen 5). Se incluye no solo un espacio para el proyecto bilingüe, sino también los enlaces a los blogs de las materias, facilitando así el acceso al material a alumnos/as y profesores/as.

Llegados a este punto, nos encontramos en el Año 3 (2010-11). El profesorado realiza un diseño, adaptación y elaboración de materiales, así como una exhaustiva búsqueda, localización y adecuación de recursos ya existentes. En cada una de las materias, el profesorado valora y evalúa lo que puede y necesita para dar sus clases. Se trata de hacer llegar al alumnado los materiales adaptados a ellos en su proceso de aprendizaje y dependiendo del curso en el que se encuentren. El fin último es el conocimiento y aprendizaje de los contenidos de la materia a través del idioma. Destacamos aquí la participación en las *X Jornadas CETA* con la ponencia titulada *Materiales, recursos TIC y herramientas en la web para la enseñanza-aprendizaje del inglés en secundaria* (http://recursosticenglish.blogspot.com.es/).

Nos damos cuenta de la gran relevancia de nuestra formación y actualización. Para ello, el profesorado de ANL realiza cursos específicos para el aprendizaje y mejora del idioma inglés, consiguiendo obtener la titulación específica B1 y B2, para impartir docencia bilingüe. De igual manera, se crea el Grupo de Trabajo a través de la plataforma Coalbor@, comunidades de aprendizaje para el profesorado: *"Continuación de la*

implantación del nuevo modelo plurilingüe en el IES Pay Arias: Elaboración y desarrollo del Currículo Integrado y estrategias metodológicas y elaboración de materiales para ANL", coordinado por Laura Meseguer. Es el momento de aunar criterios, establecer puntos de acuerdo comunes y definir nuestra línea de trabajo. Acudimos a la perspectiva y conocimiento del CI y AICLE de Antonio Roldán (véase http://languagesroldan.blogspot.com.es/).

En este momento del desarrollo del proyecto bilingüe, el asesoramiento de los CEP es crucial. A través de sus asesores/as resolvemos dudas y consultamos cómo enfocar el trabajo colaborativo de equipo para obtener el mayor beneficio. Desde el CEP de Córdoba, Pilar Torres nos ofrece mucha información en su blog (http://alinguistico.blogspot.com.es/) y desde el CEP de Priego-Montilla, Jesús Cimarro, nuestro asesor de referencia y compañero del IES, junto a Leonor M. Martínez, asesora del ámbito lingüístico, nos visitan aportando nuevos puntos de vista, concretando sobre papel nuestras ideas y ofreciéndonos su disponibilidad y ayuda a través de los recursos que podemos encontrar en su web (http://www.cappriegomontilla.net/). Tras valorar y consensuar en equipo lo que queremos para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje en nuestro centro bilingüe, plasmamos uno de los puntos fuertes de este grupo de trabajo en la concreción de una plantilla para la elaboración de unidades didácticas siguiendo el modelo AICLE (véase la plantilla en blanco adjunta).

Ya en el Año 4 (2011-12), elaboramos, con motivo de la conmemoración de 75 años sin Federico García Lorca, una unidad didáctica en la que participaron todos los/las alum-

nos/as del centro. Supuso un gran y satisfactorio trabajo en equipo, coordinándonos todos para llevarla a cabo con éxito (véase la plantilla adjunta de 75 años sin Lorca).

El proyecto bilingüe sigue en marcha. Vamos tomando confianza y vemos los progresos que realiza nuestro alumnado. Durante el año 5 (2012-13), Manuel Bautista, profesor de Matemáticas bilingüe, da un paso más. Nos coordina, a través del grupo de trabajo intercentros, *Diseño de actividades interdisciplinares para el desarrollo de las ocho competencias básicas*, en el cual, a través de un mismo centro de interés, se pretende elaborar actividades que desarrollen de manera globalizadora las ocho competencias básicas en nuestro alumnado e involucren a profesorado de distintos departamentos de manera coordinada y responsable. Todo este trabajo también se encuentra recogido en Colabor@.

Llegamos así a nuestro Año 6 (2013-14). Fortalecidos y seguros de nuestro proyecto bilingüe, hoy por hoy todo el alumnado se beneficia del proyecto bilingüe, de 1º a 4º de la ESO. Las materias y profesorado que forman parte del mismo son:

Áreas lingüísticas:

(L1) Lengua castellana y Literatura:	Miguel Ángel Marín Cristóbal Yépez Irene Ruiz
(L2) Lengua inglesa:	Antonia Román Laura Meseguer Nicola Simpson
(L3) Lengua francesa:	Cristóbal Yépez Irene Ruiz

Áreas no lingüísticas:

Matemáticas	Manuel Bautista
EPV	Mª Salud Clavero
CCSS / Proyecto Integrado	Miguel A. de la Fuente
CCNN / Física y Química	Carmen Miranda
Música / EF	Mª Teresa Alonso

La distribución es la siguiente:

	Asignaturas y horas		Total
4º ESO	EF (2) + Proyecto Integrado (1) + CCSS (3)	Inglés (4)	10 horas
3ºESO	FQ (2) + EF (2) + CCSS (3) + Mat (4)	Inglés (4)	15 horas
2º ESO	Mat (3) + CCSS (3) + Mus (2) + CCNN (3)+ EPV (2)+ EF (2)	Inglés (3)	18 horas
1º ESO	CCNN (3) + CCSS (3) + Mus (2) + EPV (2)+ Mat (4) + EF (2)	Inglés (4)	20 horas

Como podéis constatar, el alumnado se enriquece al ser agente activo en su proceso de aprendizaje, y el profesorado potencia y ennoblece su labor. El idioma, los idiomas, forman parte natural de la vida diaria de nuestro centro. Nos comunicamos utilizándolo: hablamos, conversamos, escuchamos, leemos y escribimos en inglés, y se hace de una manera normal y espontánea. Como apuntaba el inigualable director de cine y guionista italiano Federico Fellini, "Cada idioma es un modo distinto de ver la vida". Veamos, pues, la vida a través del espejo del idioma.

BIBLIOGRAFÍA

- Canale, Michael and Swain, Merrill. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Applied Linguistics, Vol. I.
- Espejo Quijada, M. (2013). *Guía práctica de Bilingüismo*. Toromítico, S.L.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, S.A.
- OAPEE (Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos). "Porfolio", en http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html
- VVAA. (2013). Consejería de Educación, *Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe*, (2ª edición). Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Sevilla.
- VVAA. (2008). Consejería de Educación, *Currículo Integrado de las Lenguas: propuestas de secuencias didácticas*, Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Sevilla.
- VVAA. (2011). Consejería de Educación, *Actividades Comunicativas PEL*, en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/pel

Beatriz Martínez Serrano
Coordinadora del Programa de Bilingüismo en el IES Miguel Crespo de Fernán Núñez (Córdoba)

La enseñanza plurilingüe: una apuesta decidida por una educación de calidad y por el refuerzo de la dimensión europea

Tras la aprobación del Plan de Fomento de Plurilingüismo, ha proliferado el número de centros bilingües en Andalucía. Esta modalidad de enseñanza se erige en una herramienta imprescindible para reforzar la dimensión europea, así como para lograr una educación de calidad. El objetivo prioritario de la misma radica en dotar al alumnado de una competencia plurilingüe y pluricultural que le permita desenvolverse con éxito en el seno de nuestra sociedad, caracterizada por la diversidad de lenguas y culturas. La coordinación y el trabajo en equipo del profesorado de AL y ANL resultan esenciales a la hora de garantizar el éxito de todo Programa de Bilingüismo.

El *Plan de Fomento de Plurilingüismo* y la implantación de Programas de Bilingüismo en los centros educativos andaluces han supuesto una verdadera revolución en el mundo de la enseñanza, y no solo en lo que a idiomas se refiere. Hasta hace relativamente poco tiempo, la enseñanza bilingüe era una modalidad muy elitista, reservada a los centros privados y, por consiguiente, a las personas que contaban con más poder adquisitivo. No obstante, hoy en día la situación ha cambiado de una manera radical. La apuesta decidida de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía por los Programas de Bilingüismo ha permitido acabar con las desigualdades que se generaban en torno a esta modalidad de enseñanza entre centros públicos y privados, ha favorecido la integración del alumnado perteneciente a todas las capas sociales, ha reforzado la dimensión europea y, en definitiva, ha potenciado una educación de calidad en la que el dominio de diversas lenguas y el acercamiento a múltiples culturas juegan un papel esencial. No cabe duda de que nos hallamos inmersos en una época de cambios en la sociedad en general y en el mundo de la educación en particular, pero este ha marcado un antes y un después en la historia de la enseñanza de nuestro país. A lo largo del presente artículo, mencionaremos algunas de las múltiples ventajas derivadas de los Programas de Bilingüismo, que benefician tanto al alumnado como al profesorado y al resto de la comunidad educativa.

La presencia de auxiliares de conversación nativos en las aulas se erige, sin lugar a dudas, en uno de los principales logros de esta modalidad de enseñanza. Gracias a los auxiliares, se generan situaciones comunicativas reales en las que el alumnado tiene la posibilidad de conocer de primera mano la lengua y la cultura del país de origen de los mismos. De este modo, se hallan en contacto directo con un modelo lingüístico digno de imitar y de intentar reproducir a la perfección, de ahí que se le intente sacar el máximo partido posible mediante la realización de actividades que brinden la posibilidad de potenciar las destrezas orales. Su presencia suscita el interés y la motivación de los estudiantes, que toman conciencia de la importancia de aprender idiomas en una sociedad cada vez más mundializada. Ese acercamiento a otras lenguas y culturas favorece el respeto a la diversidad lingüística y cultural que caracteriza a la sociedad de nuestros días, muestra palpable de riqueza. Además, se propicia la atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje en el aula, pues el apoyo del auxiliar supone la coexistencia de dos docentes en la clase que pueden facilitar una atención más individualizada a los aprendices.

La puesta en práctica de una metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extran-

Ilustración: Marina Raya Martínez.

jeras) constituye otra de las ventajas primordiales. El alumnado aprende contenidos específicos de las ANL (áreas no lingüísticas) al mismo tiempo que mejora progresivamente su dominio de la lengua extranjera (L2). El desarrollo de esta metodología implica una mayor coordinación y trabajo en equipo entre el profesorado de AL y ANL, que aúna sus esfuerzos a la hora de dotar al alumnado de una competencia plurilingüe y pluricultural. Dicha coordinación será de vital importancia para garantizar el éxito rotundo de todo Programa de Bilingüismo. Resulta evidente que el profesorado implicado en este tipo de programas está muy comprometido con la mejora de la calidad de la enseñanza; no en vano, apuesta por la actualización lingüística y metodológica constante. Nos encontramos con docentes que cuentan con una vasta formación, dado que, al margen de su especialidad, han acudido a los CAL ofertados por las Escuelas Oficiales de Idiomas o a otro tipo de instituciones destinadas a la preparación lingüística para poder acreditar al menos un nivel B2 del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (MCERL), que es el nivel mínimo que se les exige si desean impartir su materia en la L2. Asimismo, aparte de la preparación lingüística, reciben una formación metodológica específica encaminada a apostar por el enfoque AICLE como herramienta imprescindible en la docencia bilingüe, así como por el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Nos hallamos, por tanto, ante un profesorado muy preparado desde el punto de vista lingüístico y metodológico, que es plenamente consciente de la relevancia de la actualización de todo docente y que sacrifica parte de su tiempo libre para dedicarse a estas gratificantes tareas (asistencia a cursos de innovación metodológica, de capacitación o de inmersión lingüística, preparación de materiales, participación en Grupos de Trabajo o Formaciones en Centros, implicación en proyectos de investigación o de elaboración de materiales de la Consejería de Educación, entre otros).

La coordinación y el trabajo en equipo entre el profesorado de AL y ANL redundarán en un claro beneficio para el alumnado. El profesorado de AL se ocupará del CIL (Currículo Integrado de las Lenguas), mientras que el profesorado de ANL colaborará con el de AL en el diseño y puesta en práctica del PLC (Proyecto Lingüístico de Centro). Este último será un documento ambicioso de referencia que plasmará todas y cada una de las actuaciones que se lleven a cabo en el centro educativo para mejorar la competencia lingüística del alumnado. Es imprescindible la utilización de estrategias metodológicas comunes a la hora de contribuir a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística por parte del alumnado, así como el hecho de que desde todas las materias se propongan actividades que permitan abordar las cinco destrezas del MCERL: leer, escuchar, escribir, hablar y conversar.

En relación con la lectura, conviene leer textos de temáticas variadas pertenecientes a las diferentes tipologías textuales (narración, descripción, diálogo, exposición y argumentación) y a los distintos géneros literarios (narrativo, lírico y dramático). Con respecto a la destreza de escuchar, desde las AL y ANL se propondrá la audición de textos orales cen-

trados en temas de diversa índole y en torno a los cuales se plantearán preguntas específicas de comprensión. Está comprobado científicamente que esta destreza mejora considerablemente con la práctica cotidiana. En lo que atañe a la escritura, los alumnos y las alumnas han de familiarizarse con los rasgos genuinos de las distintas tipologías textuales y ser capaces de escribir textos que se ciñan a las características de las mismas. En este sentido, debemos potenciar la capacidad creativa e imaginativa del alumnado, así como animarlo a participar en certámenes literarios o concursos organizados por varias instituciones. En lo que se refiere a las destrezas de hablar y conversar, cabe destacar que son de vital importancia para suscitar el espíritu crítico del alumnado, para que aprenda a respetar el turno de palabra y para que se enriquezca con las opiniones ajenas. Se han de plantear debates sobre temas de interés y actualidad, así como exposiciones individuales y grupales. Por otro lado, la confección y el empleo de plantillas comunes de evaluación y coevaluación de los trabajos de expresión escrita y de las exposiciones orales pueden jugar un papel importante para favorecer la unanimidad de pautas de trabajo entre el profesorado de AL y ANL en el tratamiento de la competencia lingüística. En todo momento, debemos conceder un lugar privilegiado a las TIC y conectar los contenidos del aula con la realidad más inmediata del alumnado, con el propósito de suscitar su motivación e interés.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha puesto al servicio del profesorado que trabaja en los centros bilingües una gran cantidad de materiales destinados a esta modalidad de enseñanza mediante las denominadas secuencias AICLE y las microactividades comunicativas, así como a través de los materiales del CIL y del PLC, materiales que han sido elaborados por profesores y profesoras que cuentan con una dilatada experiencia en el mundo de la docencia y cuya trayectoria profesional los avala. No obstante, es necesario que cada centro bilingüe adapte dichos materiales a su propio contexto, al nivel real de su alumnado, a sus intereses e inquietudes. De la misma manera, conviene que elabore más materiales en esa misma línea, tomando como modelos y referentes los que se le han facilitado. Una buena opción sería el diseño de unidades didácticas integradas en torno a núcleos temáticos amplios que se presten a ser trabajados desde todas las AL y ANL implicadas en cada Programa de Bilingüismo. Dichas unidades contribuirían a la adquisición de las ocho competencias básicas por parte del alumnado. Los temas transversales o de carácter general serían los más idóneos para seguir esta propuesta de trabajo, tales como: medio ambiente, coeducación, paz, interculturalidad, bienestar y salud, Europa, Andalucía, el origen del universo y la Edad Media, por citar tan solo algunos ejemplos. De este modo, se apostaría por un currículo integrado global y un trabajo de carácter interdisciplinar que brindaría al alumnado la posibilidad de poseer una visión más amplia y completa del tema objeto de estudio, ya que el mismo tema se vería desde todas las materias al mismo tiempo aportando puntos de vista y perspectivas diferentes. A la hora de confeccionar dichas unidades integradas, habría que adoptar unas pautas comunes en todas las materias: propuestas de actividades para trabajar las cinco destrezas del MCERL, uso de las TIC, utilización de una metodología activa y participativa, potenciación del enfoque comunicativo, inclusión de un apartado de autoevaluación y fomento del e-PEL.

Otra ventaja añadida de los Programas de Bilingüismo radica en el empleo del e-PEL (Portfolio Europeo de las

Lenguas en formato electrónico). Este se convierte en una herramienta esencial en todo centro bilingüe, en la medida en que favorece el aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida, potencia la autonomía del alumnado, deja constancia de todas las experiencias lingüísticas y culturales tanto dentro como fuera del aula, brinda la posibilidad de reflexionar acerca de aquellas estrategias que nos ayudan a mejorar nuestro dominio de las lenguas que manejamos, indica a los alumnos y alumnas en qué nivel se hallan en cada destreza en todo momento, potencia la práctica de la autoevaluación, fomenta el uso de las TIC, permite archivar todos los trabajos de expresión oral y escrita del alumnado en formato digital, y ofrece la opción de fijarse objetivos de aprendizaje a corto, medio y largo plazo, por citar tan solo algunos beneficios.

A las ya mencionadas ventajas, habría que sumar la participación en Asociaciones Escolares Comenius, tanto bilaterales como multilaterales, que se pueden solicitar a través del OAPEE (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos). Estas propician los intercambios de alumnado procedente de distintos países de Europa, por lo que potencian la inmersión lingüística y cultural plena, el acercamiento a otros sistemas educativos europeos, el intercambio de experiencias y opiniones, la visita a lugares emblemáticos de diversos países, el conocimiento de las costumbres, ritos y tradiciones de diferentes pueblos, la gastronomía típica de varios lugares, etc. No menos importantes son las Ayudantías Comenius, que facilitan la llegada de un ayudante lingüístico de un país de Europa al centro educativo de acogida, generando un ambiente de interculturalidad y plurilingüismo sin precedentes. De este modo, el alumnado goza del privilegio de conocer de primera mano una cultura completamente distinta a la suya, así como de aprender palabras y expresiones lingüísticas básicas del país de origen del ayudante Comenius. Tanto en el caso de las Asociaciones como en el de las Ayudantías, la implicación de las familias suele ser muy satisfactoria, pues acogen con entusiasmo a las personas procedentes de otros países y favorecen enormemente su integración. Esta actitud de cooperación mejora el ambiente de toda la comunidad educativa.

A modo de conclusión, podemos afirmar que la enseñanza bilingüe se erige en una vía imprescindible a la hora de alcanzar una educación de calidad, dado que nos brinda la posibilidad de dotar al alumnado de una competencia plurilingüe y pluricultural, que le permitirá desenvolverse con éxito en el seno de la sociedad en la que nos hallamos inmersos, caracterizada por la diversidad de lenguas y culturas. El acercamiento a distintas lenguas y culturas abre la mente de nuestros alumnos y alumnas, propicia el respeto hacia las diferencias lingüísticas y culturales, siembra las semillas de la tolerancia y la solidaridad, y contribuye a la formación integral del alumnado. Los idiomas no son el futuro, sino el presente, el aquí y el ahora. Hoy en día no se entiende una educación de calidad sin un buen dominio de idiomas, que potencie la integración, la inclusión, la no segregación, la igualdad de oportunidades en el mercado laboral y la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables de la sociedad democrática en la que nos ha tocado vivir, dotados de un gran espíritu crítico y movidos por el afán de construir entre todos y todas un mundo mejor.

BIBLIOGRAFÍA

- CONSEJO DE EUROPA (2003). *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación*. Disponible en Internet en la dirección http://cvc.cervantes.es/obref/marco/
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2005). *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza, aprobado en Consejo de Gobierno de 22 de marzo de 2005* (BOJA de 5 de abril de 2005).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2008). *Currículo Integrado de las Lenguas: propuestas de secuencias didácticas,* Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Sevilla.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2011). *Secuencias didácticas AICLE*, en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2011). *Actividades Comunicativas PEL*, en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/pel
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2011). *Proyecto Lingüístico de Centro*, en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/
- EURYDICE (2005). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Disponible en Internet en la dirección http://www.eurydice.org
- OAPEE (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos): http://www.oapee.es
- *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* (BOJA de 12 de julio de 2011).
- *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* (BOJA de 12 de julio de 2011).
- Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en la página del OAPEE: http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html

Leonor María Martínez Serrano
Asesora de Formación del Profesorado
Ámbito Lingüístico
CEP Priego-Montilla

Pedagogy's Power and Promise

On 6th April 2011 Elizabeth Ellsworth, from the New York School Institute, gave a key lecture at the II National Congress *Conectando Redes*, held in Madrid on 4th-6th April. The title of her lecture was *Pedagogy's Power and Promise*, which turned out to be a lucid meditation on the social function that education is expected to accomplish in a world where nothing can be taken for granted any more. Gone are the safety and certainty of encyclopedic knowledge that we inherited from the Enlightenment, a period in the history of humankind that believed in the power of reason to unravel the mysteries inherent in the universe. In traditional education, learning was directed primarily towards the acquisition of abstract concepts and ideas to round off practical skills absorbed from day-to-day life outside school. However, this practical knowledge base has regressed in our urbanized, automated, media-dominated society. In a world marked by what she calls *wicked problems* (which demand planetary solutions and cooperative effort on the part of cosmopolitan citizens), Elizabeth Ellsworth is convinced that school as a social institution is called on to fulfill an important mission: to teach people that knowledge is not *a thing made* but *a thing in the making*, and that interdisciplinarity is the key to the question.

Like love, learning is the ultimate vocation of all human beings. This may sound like a truism, but from time to time we need to be reminded that this is the case. The ability to grasp the meaning of things and the importance of learning to learn throughout a whole lifetime are of the essence here, for the ultimate goal of knowledge is to guarantee the survival of the human species on Earth. We also need dignity, for survival is not enough. For school to be meaningful and relevant in people's lives, it has to change the way knowledge is produced and processed in the classroom. School is a crucial part of life, and knowledge is something that happens outside schools all the time. And knowledge should ideally be experiential: something that you can touch with your own hands and bite with your own teeth. Thus, there is an urgent need for a solid and broad knowledge base which is humanistic, philosophical, scientific, technical and practical, to arm individuals with powers of discernment and a critical sense enabling them to interpret and understand the world where they live, as well as with powers of judgment and decision-making enabling them to be morally responsible, active citizens in democratic societies. When true knowledge and true learning happen, humans forget their surrounding world and the look in their eyes is one of self-absorbed presence, enthusiasm and passion. And this is what the school and the teaching profession should be all about. The essential mission of education is to help humans to develop their own potential and become independent thinkers, complete human beings, not tools or automats at the service of the system or the economic forces dominating the world, while exercising their fundamental rights and accepting their responsibility in society. The good news is that pedagogy appears to embody a wealth of power and promise to teach us the right path to take.

I. Human Knowledge, Uncertainty & Pedagogy

The historical moment when we happen to live is truly critical. The face of the world we live in has changed dramatically over the last decades of the 20th century and in the first decade of the 21st century. No longer do we live in a world of certainty and encyclopedic knowledge; we live in a world of accelerating change instead, and also at a time of need for producing new knowledge that might help us cope with a complex reality where events have an outstanding global dimension and dramatic planetary implications and consequences. First of all, let us think about the title of this presentation for a while: why should we speak about the power and promise of pedagogy? We'll speak about the power of pedagogy in the first place. *Pedagogy has the power to transform knowledge as a thing-made into knowledge as a thing-in-the-making*. In other words, pedagogy has the power to open the future, it is the key that opens the future. But there's a potential sense of promise inherent in pedagogy as well. *When it becomes an event of knowledge-in-the-making, pedagogy can help us analyze and diagnose the present*. The ultimate aim

of human knowledge is *to be and to last on the planet* — i.e., to guarantee humans' survival in some way. In this context, reading and critically interpreting media information is of the essence, for we live in a world dominated by the mass media, in a world where access to an amazing mass of information worldwide is simply instantaneous.

The place of pedagogy in the USA today is undergoing important changes. Till quite recently, pedagogy has been marginalized in the country. Nowadays, though, it is gaining *an invaluable cultural cache*. *Pedagogy knows something that society needs to know*; or, to put it in other words, *society needs pedagogy urgently and desperately*. There is something about pedagogy that seems to speak to the problems of *now*, to contemporary society, which is complex, unpredictable and difficult. In a broader sense of the term, *pedagogy is a cultural practice capable of generating new ways of knowing*. That is the reason why it is so important. The urgency of contemporary events forces us to address our students as future adult beings that live (and will live) in a world which becomes more and more complex with the passing of time. Needless to say, this new mode of address needs new ways of schooling.

II. Tracing the Meaning and Uses of Pedagogy

What does the word *pedagogy* mean? Pedagogy is the study of being a teacher or of teaching, the study of a style of instruction, or the study of the process of teaching. We have only to look up this word in the dictionary to ascertain that these are all closely related nuances of meaning of the word *pedagogy*. This is the traditional sense of the word: pedagogy is seen as only *a path to a goal*, and it is closely connected to relatively *static teaching/learning methods or styles*. But *a new sense of pedagogy is emerging out of the hands of design educators*. Pedagogy has got the power and promise to address the complex conditions of globalization and contemporary life (i.e., climate change, terrorism, natural disasters and evacuation, nuclear energy and waste, health care, poverty and hunger in third-world countries, etc.) and so there is a growing recognition that pedagogy is of the essence in this new context. These conditions of daily problems are what we could call *wicked problems*. And what exactly are *wicked problems*?

wicked problems can't be fully defined
wicked problems can always be reformulated
wicked problems have no explicit end
wicked problems are those for which solutions can always be further developed
wicked problems are those in the face of which other pathways and approaches are always possible
wicked problems are unpredictable in a way, for each wicked problem is unique and novel
for wicked problems solutions must be carefully designed and fitted
wicked problems require wicked ways of thinking – i.e., indirect ways of thinking, involving imagination, collaboration, even intuition
wicked problems cut across disciplines
wicked problems activate technical, social, economic, ethical and political issues
their increasing scale, speed, impact and complexity are unprecedented in human history

Understanding wicked problems is by no means an easy task, for they challenge traditional ways of knowledge. And *traditional knowledge* is codified into the curriculum in the form of distinct and separate disciplines. By contrast, *emerging knowledge* is not fully articulated or understood yet. The fascinating point about it all is that, in the complex world we live in, *structured ways of understanding seem less promising than knowledge that is in a state of flux*. That we live in a fluid world is simply out of the question. That this is a fluid world means that it is in a state of perpetual, unstoppable metamorphosis.

At this point, it might be illuminating to stop for a while and see what the two models of cognitive control (or the way human knowledge comes into being) look like. On the one hand, the so-called *waterfall approach or linear method* is characterized by a series of cognitive steps such as definition, linear thinking, step process, and certainty; we move from data gathering, through data analysis and solution formulation, to solution implementation. In this waterfall approach, or *the world of already knowing*, we humans already know about the problem and know what the solution could be. On the other hand, the pattern of cognitive activity is completely different in the case of what could be called the *jagged-line approach*. In the whole process of gathering data, analyzing and interpreting data, formulating solutions and implementing solutions, we move back and forth, so that the picture of learning actually resembles more a jagged line than a simple, straight line. To put it in a nutshell, under the present circumstances (in the complex world we live in), *problem-solving and learning are intertwined and, what is more, they are transdisciplinary in nature*.

The I*nstitute for Wishful Thinking* (www.theiwt.com) is a clear illustration of the formation of new social groups and collectivities that have an acute awareness of the fact that knowledge production is not what it used to be in the past. The government and artists of the USA are working together to solve problems that are a new challenge to received knowledge and tradition. To address the

new wicked problems of contemporary society, we need new forms of knowledge-production. Knowledge that is already made and already known loses part of its force. In this particular context, Elizabeth Grosz draws a most useful distinction between (a) *thoughts and knowledge as things made*, which have to do with containment, habit, cliché and doxa, and which are rendered predictable, offer pre-produced sensations and not sensations that announce the future, and (b) *knowledge as a thing-in-the-making*, which has nothing whatsoever to do with received ways of thinking or with past ways of doing, so that thought or knowledge in the making turns out to be ferociously contemporaneous, responsive, and it opens the future to difference, and so *learning becomes thinking and sensing differently*. What we think and how we think: these are the crucial points at stake here. Wicked problems are the future, a future shaped by wicked problems and our response to them. And pedagogy is non-compliant learning — i.e., learning that is rebellious, on the dangerous edge of things, lingering somewhere on the unpredictable edge of uncertainty. Pedagogy knows something about knowledge-in-the-making. In the USA, this partly accounts for a growing interest in pedagogy beyond schools. Let us not forget that education is a human activity that makes it wickedly *in* and *of* the world. Education is not a response to the world's problems from somewhere else; education contributes to, and participates in, the world's ongoing problems.

III. Exploring the New Cultural Landscapes of Pedagogy

Now, it is due time to focus on the new cultural landscapes of pedagogy in contemporary life, as well as on what they might mean for students in schools and for teachers as pedagogical designers and facilitators. Architecture is a complex discipline that pays attention to the infrastructure of living spaces and to the way humans' relationship with the natural environment is changing the face of the Earth. Architecture is a form of civic pedagogy in the USA nowadays, and architects are pedagogues of non-compliant learning. For instance, *The Center for Land Use Interpretation* is a perfect example of what it means to bring human interaction with the physical world to citizens' attention. For them, the physical terrain is a learning tool. Instead of burying a city's vital organs out of sight, design could show them clearly to citizens' minds. This is what they advocate instead. Research, art and public education can work together to raise a new awareness of responsible interaction with the Earth, the only home we humans have so far, helping people to understand the way they use landscape and space. As a matter of fact, man-made landscape is a cultural inscription that can be read to better understand *who we are* and *what we are doing*. Matt Coolidge, from *The Center for Land Use Interpretation*, is convinced that what we think something is could be something else instead for sure. This is an important gesture — knowledge is not contained in tied-up packages.

Landscapes of Quarantine and the Counterfeit University provides another perfect example of the sudden increase of artists' collectives in the USA and the way they are reassessing new ways of knowledge-production. It brings together independent thinkers into a multidisciplinary design studio based in New York City, where people willing to participate in a structured conversation meet for a workshop at 8 pm every Thursday. The message is crystal-clear: there is no more need for universities as reservoirs of human knowledge; human knowledge is somewhere else, out there in the world where things happen, where wicked problems emerge out of the blue. This type of independent organizations based on artists' collectives are making more of the social production of knowledge, and in ways that are more inventive and more contemporaneous. They represent emerging ways of asking questions, of knowing what is going on in the world.

In this context, Primary and Secondary Schools in the USA have found an inspiring force in design-thinking as practised by artists, architects and other independent thinkers. Design-thinking can be a new literacy for 21st-century citizens of the world indeed. When asked *Are you creative*?, most children in Kindergarten answered yes, but when they got to Elementary Schools, the answer was *no* most of the time. Does schooling kill children's creativity? So it seems. Traditional learning is no longer successful. We need innovation, radical collaboration, creativity, working in teams, system-thinking, finding resources, tackling big projects, creating the best — these are the skills students must develop in the 21st century. And we teachers need to prepare a generation of students to rise with the wicked problems of our time. Thus, American schools are taking design-thinking into Elementary and Primary Schools to see what happens. *Studio H (design, build, transform* is their motto) in North Carolina is rethinking about the environment and instilling design-thinking into the minds of young students in schools located in socially-depressed areas.

IV. Outlining Pedagogy's Power and Promise

Now we turn to outlining the power and promise of pedagogy, and what it might mean for students and for teachers alike. People outside schools addressing wicked problems are producing new ways of knowing. Learning is not training or indoctrination in this context. *Learning means being absorbed by something outside* — out there in the world — *and being present with oneself at the same time*. This is not *a self in obedience, but in transition and change* towards ways of knowing that are not previously

known, towards previously *un-thought* or *un-felt* things, losing bits and pieces of who he/she thought he/she was. This amazing sensation of being with himself/herself and being absorbed by something outside — out there in the world — and, at the very same time, being intensely self-present, constitutes the very core of the experience of learning as a pleasurable activity that enlarges the boundaries of the self. In this context, pedagogy is a practice of *putting inside in relation to outside*. Pedagogy operates at the hinge or point where *inside* and *outside* are placed in relation to one another. The shift implicit here is no less important: it is a shift from *learning what has already been thought* (i.e., reacting to the world in habitual ways) to *learning as process* (i.e., responding to the world contemporaneously, as if in a transitional space, putting tradition to new uses).

If we have a look at the Indo-European root of the word *experience (per-)*, we learn that it means *attempt, test, risk*, and that it points to an exterior, to the experiential, to innocence and experiment. *Experience* means *putting the self in relation to the world and to others, just to see what happens when we test ourselves against the world*. The meaning is simply transcendental at its very ancient and primordial linguistic root. But the Indo-European root also points to the idea of *motion: to experience* means *to cross a space, to go outside, to get to a goal.* Through experience, inner and outer realities come into close contact with one another, the entire body and the mind are involved in the process, a transitional space holds interior and outside in a pleasurable tension. This *risky going outside oneself, this process of self-complication and self-confrontation*, has to do with learning. The transitional space we cross offers an amazing potential and opportunities for growing; and pedagogy takes place precisely at the point where experience crosses into knowledge.

At this point, it might be useful to explore the concept of *shelters of exposure*. In this complex world of ours, humans might feel overwhelmed by the sheer complexity of reality. Things that are not ourselves might unsettle what or who we think we are. The supposed safety of our knowledge is important in this respect. Knowledge as treasure passed on from one generation to another gives us a sense of safety, but habitual ways of understanding can prevent us from responding contemporaneously to *now*-problems. Knowing the world nowadays is a confusing and thrilling experience at the same time: we humans are extensions of body and imagination into the past and into the future, and, what is more, we are on the precarious edge of critical change right now. Pedagogical practices for non-compliant learning offer *shelters of exposure*: they expose us to the bare materiality of forces, sensations and powers that affect life, and they shelter us from intensities that would completely overwhelm us.

Pedagogy and non-compliant learning look for something new — for that kind of look on children's faces which represent the promise and power of pedagogy. Pedagogy does not follow rules and it does not rule either. Pedagogy is not antagonistic or chaotic. Pedagogy is a living form; it is itself a wicked problem, not a solution, ever in flux, forever challenging and informing. The self-absorbed look on children's faces in the midst of an experience in which they are becoming in and as the world is just the emergent tip of the new kind of pedagogy we need in 21st-century schools. *Experiential knowledge production*: this is what we urgently need in our present world. We need students capable of applying learning in experiential settings, capable of connecting the production of knowledge with the production of consequences. In this respect, pedagogy is concerned with how individuals and institutions situate themselves within contemporary events.

V. Knowing the Unknown

Knowledge that has been arrived at is half-living or half-dead. Vibrant and alive it was, but its inadequacy to life right now is self-apparent. Ready-made knowledge, created elsewhere, is sanctioned by tradition and honored by compliant-learning, by universities, by encyclopedias, by institutions related to knowledge-production. It fits into the curriculum, it is static, and it gives us the safety and certainty of encyclopedic knowledge. It is high time that teachers invited students to cross a decisive threshold and enter a new place — a shelter of exposure. Learning should always be a pleasurable, enjoyable experience, and a space where the self has an opportunity to discover new things on its own, to feel the world anew every single time, as if for the first time. Precisely at that point in time, children forget about the surrounding world, absorbed as they are in a process of exhilarating discovery, and they enjoy the unique state of pure learning. So the crucial job of teachers is to meet students' look with a look of non-compliant learning, with their own sense that teachers' knowledge is always *in the making*, because teaching brings us to the limit of what we know, and pedagogy is the perfect place to address and meet the wicked problems of today. Knowledge that comes from the past is still useful, but we do have to transform it to live with it and use it nowadays. We are in the process of assimilating digital media, which force us to rethink about things, but they are not giving us the solution, they give us provocations instead. They bring us to the edge of understanding, moving away from the comforts of what we know. *And right now the less dangerous place to be is the edge, where new ways of producing knowledge are being rehearsed.*

Pablo Calvo Calvo
Leonor María Martínez Serrano
CEP Priego-Montilla

Manuel Segura, o el último sabio humanista

Conversación con Manuel Segura Morales

Manuel Segura es uno de los últimos sabios humanistas. El día 19 de septiembre de 2013 tuvimos ocasión de escuchar a este sabio, jesuita, teólogo, filósofo, pedagogo, humanista educado en la Universidad de Barcelona, en Heythrop College (Reino Unido), en la Universidad de La Asunción (Paraguay) y en la Universidad de Valencia, y uno de los grandes expertos en convivencia, en sentido lato, no solo escolar. Hijo de un Catedrático de Universidad en Derecho y ahijado de Manuel de Falla, se crio en el seno de una familia granadina que tuvo el privilegio de contar con la amistad del gran Federico García Lorca. Él y sus restantes ocho hermanos fueron reparto de las actuaciones improvisadas en su casa por el poeta y dramaturgo universal para La Barraca. Don Manuel es auténtico ciudadano del mundo: se educó entre España, Inglaterra y el Nuevo Mundo, se ha pasado una década en Paraguay y Chile, y toda una vida dedicada a los demás, especialmente a los presos y menores delincuentes a los que ha tratado de ayudar con cuantos medios tenía en sus generosas manos. Compartió su tiempo y su sabiduría con nosotros durante casi dos horas que fueron un lugar para el *no tiempo*. Fue un lujo y un honor indecible escuchar sus sabias palabras tan preñadas de sentido, aunque solo fuera un rato. Que es uno de los últimos sabios, lo descubrimos de inmediato: 85 años cumplirá en breve con una lucidez mental envidiable. ¡Qué ser humano! ¡Qué altura, qué elegancia, qué humanidad! Hablamos con él de filosofía y poesía, del conocimiento humano, del per-

feccionamiento moral del ser humano según Kohlberg, del mundo de hoy y de los grandes retos de la educación, del amor y de la libertad para Erich Fromm, de la educación en valores morales y de inteligencia emocional; nos recitó versos de Neruda ("Yo quiero hacer contigo lo que la primavera hace con los cerezos") y de Salinas ("perdóname por ir buscándote así, tan torpemente dentro de ti…"), y nos contó un sinfín de anécdotas de una vida intensamente vivida. Al lado de una vida así, tan bien aprovechada, que ha conseguido cosas palpables y buenas para los demás, cualquier persona medianamente sensible no puede evitar pensar que la propia sigue estando lejos de tan radiante luminosidad – *we've accomplished nothing at all yet.*

Ante todo, en nombre del CEP Priego-Montilla y en el de nosotros mismos, queremos agradecerle que nos reciba y que nos conceda esta entrevista, así como sus numerosas participaciones en actividades formativas organizadas por nuestro CEP, tanto cuando residía en Almería como ahora que vive en Córdoba capital. Su padre fue Catedrático de Historia del Derecho en las Universidades de Salamanca y Granada. De él heredó su vocación por enseñar. ¿Qué es para usted la enseñanza? ¿En qué momento se encuentra la educación en nuestro país?

Ante todo, gracias a ustedes por molestarse en venir a entrevistarme. Estoy muy contento de la acogida que siempre han tenido mis cursos en centros dependientes del CEP Priego-Montilla. En cuanto a las preguntas que me hacen, que son un tanto difíciles, les diré lo siguiente: La Enseñanza, junto con la Medicina, son las profesiones más hermosas y satisfactorias que hay en nuestra sociedad. De eso estoy convencido. Incluso, si me apuráis, más la Enseñanza que la Medicina. Para mí, la enseñanza nunca ha sido prioritariamente impartir conocimientos, sino *formar personas*. Los conocimientos son necesarios y, de hecho, cada día hay más medios, sobre todo electrónicos, para adquirirlos, no solamente en el colegio. Pero si alguien tiene muchos conocimientos y no es persona, será un *bruto enciclopédico*. Así lo denominan los americanos. Actualmente, la educación en nuestro país se encuentra en una etapa de revisión y remodelación. Es increíble que los partidos políticos no se pongan de acuerdo. La educación no es un problema de partidos, sino un gravísimo asunto de Estado. Yo exigiría que, para aprobar una nueva ley de enseñanza, se necesitara el 80% de los votos en el Parlamento, más de lo que se pide para reformar la Constitución. Esto es una cuestión tan importante que tienen que estar todos de acuerdo. Si no, no vale. Leyes para dos o tres años… Ya ni las familias, ni el profesorado ni los niños saben a qué atenerse. Entonces exigiría un 80% de los votos. Y les obligaría a estudiar antes el tema, a formar comisiones mixtas entre los partidos verdaderamente competentes, a invitar expertos extranjeros, y, una vez elaborada la Ley, a aprobarla con el 80% o más, y si no, no se aprueba. Tengan en cuenta que es una cosa muy seria. Esto es lo que yo les diría de cómo está la situación ahora. Y la solución es difícil: conseguir un 80% de votos. Estamos comprobando con PISA que hay otros países que están consiguiendo mejores resultados, y a lo mejor se están gastando menos dinero que nosotros. Pues habría que sacar lo bueno de todo eso. A ellos no les importará que copiemos lo bueno, ¿no?

Don Manuel, usted es una criatura optimista. Ese optimismo es palpable en sus escritos. ¿Cree usted en el ser humano? ¿Qué le permite seguir creyendo en la grandeza de los *humanitos*, como nos llama el autor uruguayo Eduardo Galeano, que llevamos el Cielo y el Infierno en nuestro interior, que somos capaces de las más sublimes proezas, pero también de las mayores atrocidades? ¿Cómo es posible llegar a su edad con ese optimismo?

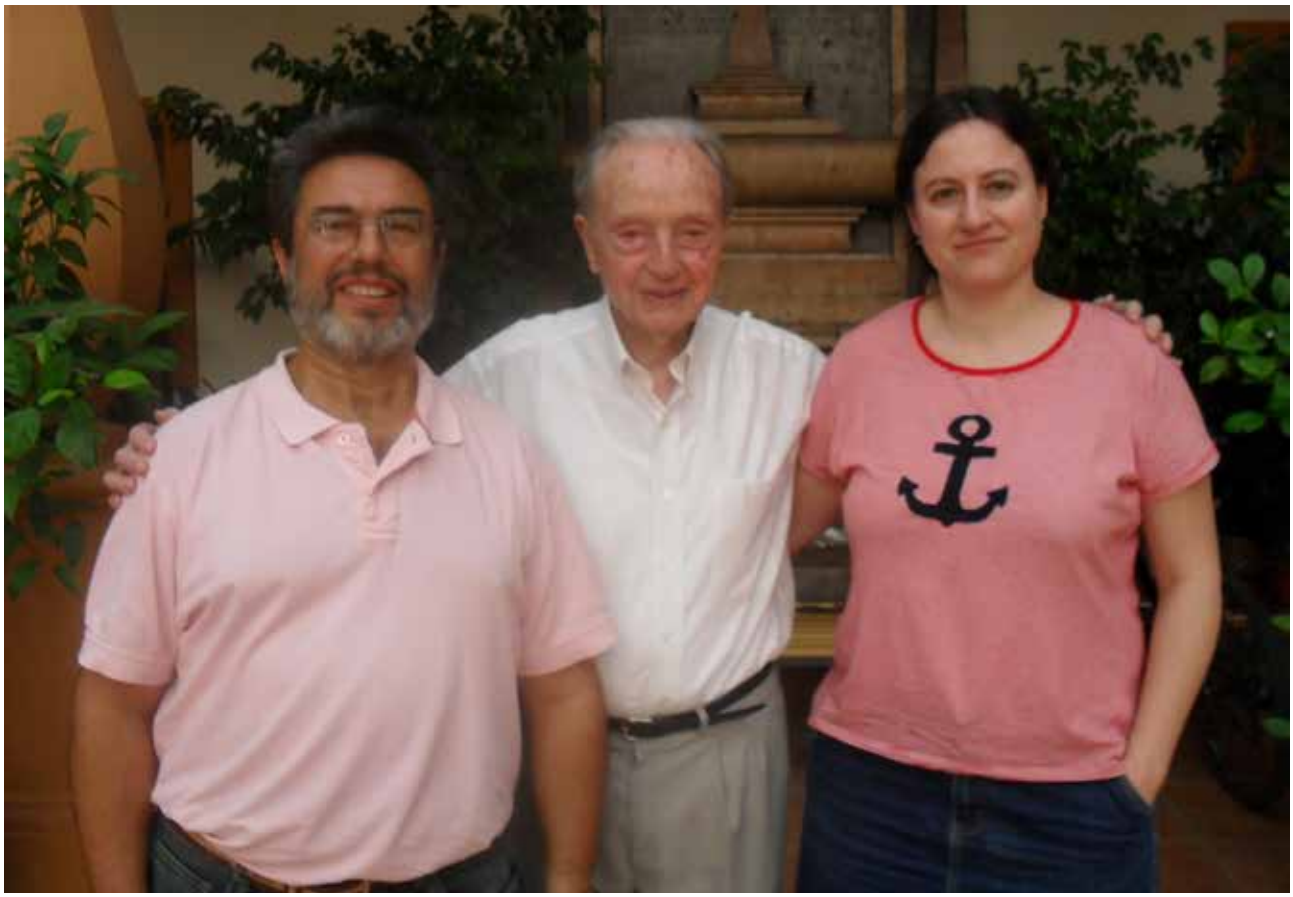
La Enseñanza, junto con la Medicina, son las profesiones más hermosas y satisfactorias que hay en nuestra sociedad

Pues miren, Lutero decía – y ese fue uno de sus enfrentamientos con la Teología católica – que el ser humano está corrompido hasta el fondo por el pecado y solo la gracia de Dios puede salvarlo. Yo creo, con los católicos ya desde el Concilio de Trento, que el fondo último de todo ser humano es bueno. El fondo es siempre bueno. Y eso lo aprendí principalmente no en libros de Filosofía o Teología, sino en mi trabajo en las cárceles. En las cárceles uno se encuentra normalmente lo peor de la sociedad. Los mismos funcionarios dicen: "¡Esa chusma!" Y a mí eso me ponía furioso. Yo siempre decía: "Esa chusma podíamos ser usted y yo si nos hubieran dado la educación que a estos, nacidos de una prostituta, tirados en la calle…" De modo que, en ese tiempo, me he dado cuenta de que el tipo más agresivo, más violento, más *rechazante* de la convivencia de los demás, tiene un fondo bueno, tiene un fondo que necesita cariño. En el momento en que se toca ese fondo, es capaz de llorar y de cambiar completamente. O sea, que ese optimismo no lo he adquirido yo en los libros, sino en la práctica. El ser humano es bueno, pero tiene mil capas de hipocresía, agresividad, resentimiento, que

hay que saber penetrar. Son máscaras que nos ponemos. Mi optimismo no es filosófico, sino adquirido por la experiencia. Esa es mi respuesta. Lo que he visto lo he visto en gente en que parecía imposible, y no es imposible. Si tú llegas a ganarte su confianza, a hablarles de persona a persona, eso es impresionante. Y esta respuesta mía fue el único encontronazo fuerte que yo tuve en la cárcel, no con los internos, sino con los funcionarios. Recuerdo que me dijo uno, estando yo ya en la Universidad: "Don Manuel, ¿por qué no da usted uno de esos cursos a esas piedras que hay ahí en el patio en vez de dárselo a esta chusma? Responderían mejor las piedras." Me dolió eso tanto, que pensara así… Y le dije: "Mira, si a ti y a mí nos hubieran educado como a ellos… Tú entérate de la niñez que han tenido muchos: tal vez hijos de prostituta, sin saber quién es su padre, en la calle, viviendo en la calle desde los diez o doce años, robando porque no tenían otra manera de ganarse la vida… Pues si en vez de tener los padres que hemos tenido y la educación que hemos recibido en la escuela, hubiésemos tenido lo que ellos, seríamos nosotros como ellos o peores. Estaríamos nosotros ahí y ellos aquí." Y me dice: "¿Me está usted comparando con esa chusma?" Y le digo: "No, no te estoy comparando. Me estoy comparando yo. Yo sería peor que ellos si hubiese tenido la niñez que han tenido ellos." Y es que es verdad. Si tú prescindes de eso y das por supuesto que han tenido una casa normal, unos padres que los han querido, un colegio normal, entonces el tío es un sinvergüenza rebelde. Pero es que no lo ha tenido; ha tenido que endurecerse ante la vida, y por eso hay que tratar de enseñarle a ser persona, porque no lo es: no es nada más que un enemigo de lo que se le presente.

Usted ha hablado y escrito en diversas ocasiones sobre el gran Lawrence Kohlberg y su idea de los estadios del perfeccionamiento moral del ser humano (*The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, 1981). Ese perfeccionamiento lo define como un crecimiento en el amor, lo cual nos recuerda unas palabras de María Zambrano, que dice que "el amor es la esencia de la vida" en uno de sus *Fragmentos de los Cuadernos del Café Greco* (p. 26), que compuso en la década de los años cincuenta en su destierro personal en Roma. "El ser persona es lo que verdaderamente cuenta", dice ella (p. 60). La filósofa malagueña también reflexiona en algún momento sobre el pensamiento de Platón y, refiriéndose a la utopía, dice que el gran filósofo griego fue un "racionalizador de esperanzas" cuando habló de la inmortalidad del alma, del amor y de la convivencia humana sobre la tierra en su *República*. Pero ese *crecimiento en el amor* del que se ocupa Kohlberg es un estado de gracia (o un estadio de perfeccionamiento y sabiduría moral) que alcanzan muy pocos hombres y muy pocas mujeres en esta Tierra. No todos podemos ser Martin Luther King, Gandhi o la Madre Teresa de Calcuta, pero el creer en la utopía como horizonte hacia el que hay que caminar es esencial para vivir con ilusión y esperanza. ¿Llegará algún día en que los versos de Schiller que inmortalizó Beethoven, *alle Menschen werden Brüder*, sean una realidad y no una utopía?

Es verdad que es profunda y complicada la pregunta. Para mí, los seis estadios de crecimiento moral de Kohlberg no son un dogma, sino un resumen claro y muy práctico de lo que viven millones de personas. Él lo estableció a base de muchas encuestas, sobre todo cuando ya lo ficharon en Harvard, porque en Chicago no tenía tanto dinero. Pero en Harvard hizo cientos de miles de encuestas, y de ahí sacó la idea, una cosa práctica deducida de la experiencia. Algunas de sus afirmaciones habrá que matizarlas, pero todos pasamos por esos estadios de maduración moral a lo largo de la vida. Algunas de esas matizaciones ya las hicieron los mejores especialistas del mundo cuando Kohlberg cumplió ochenta años en un libro homenaje, pero al mismo tiempo un libro polémico, titulado *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy* (1986). El primer artículo del libro que leí, porque me llamó la atención, era de un profesor de Filosofía Moral, un tal Roger Straughan, que se titulaba: "Cómo llegar al sexto estadio (y recuerden que Kohlberg hablaba de seis estadios de perfeccionamiento moral) y ser un hijo de puta". Perdón por la expresión. "And remain a bastard", decía el título. Él insistía mucho en que no había que entender a Kohlberg como teoría. Mucha gente está convencida de que hay que darles de comer a todos los niños del mundo, que es un desastre que se mueran los niños de hambre… "Pero, ¿tú quieres dar un euro para eso?" "No, ese no es mi problema." Entonces ese tío no está en el sexto estadio. Habla y piensa en el sexto estadio, pero no actúa. Estará en el primero o en el segundo. De modo que es una cosa práctica. Pero es muy iluminador lo que dice Kohlberg para darnos cuenta del estadio moral en que están nuestros alumnos y ayudarles a crecer, no por simple curiosidad. El quinto y sexto estadios son muy exigentes. Él pone de ejemplos precisamente a Martin Luther King, a Gandhi y a la Madre Teresa de Calcuta, pero este estadio no es solo de santos. Él insiste mucho en que en nuestra familia y entre nuestros conocidos siempre hay alguien generoso y bueno que está en esos estadios. Es verdad. Yo he conocido a mucha gente sencilla. Un vendedor de lotería de Tenerife dio para los pobres de África todo el dinero de su vida. Ya estaba jubilado, tenía una pensioncita, y le dijo el misionero: "Hombre, no dé todo." Pensando que iba a dar unos cuantos miles y tal… Diez millones de pesetas tenía ahorrados de toda su vida, emitió un cheque y lo envió. Ese hombre está en el



sexto estadio: hacer a otro lo que yo querría que hicieran por mí, si otro tuviera dinero y yo tuviera hambre. Siempre hay alguien generoso. Y por supuesto que estoy de acuerdo con la insigne María Zambrano, con Platón, con Schiller y Beethoven en que los hombres deben sentirse hermanos, todos de todos, y también espero que llegue un día en que lo seamos de verdad, hermanos. Ese es el "Reino de Dios" del que habló Jesucristo. Que seamos hermanos, no hay necesidad de más aparatosidades ni de organizaciones. Es que de verdad seamos hermanos. Ahí no se acabarían todos los problemas, porque seguirían la muerte, la enfermedad, la pérdida de seres queridos, pero este mundo sería otra cosa. Al que le faltara algo, lo ayudábamos; al que estuviera solo, lo acompañábamos. Que nos sintiéramos hermanos de verdad sería una maravilla. Y creo que se puede llegar a ello, y que tenemos que luchar por conseguirlo.

Si le parece, nos centramos en la convivencia, en la que usted es un auténtico experto, no solo a nivel nacional sino también internacional. De hecho, uno de sus libros más leídos es *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Continuamente, miembros de las comunidades educativas de los centros, especialmente el profesorado, hablan de la convivencia sin ponerse de acuerdo a menudo en lo que entienden por esa palabra. ¿Qué es para usted la *convivencia escolar*? ¿Cómo deberíamos interpretar el término convivencia escolar? ¿Cuándo, cómo y dónde se debe enseñar a convivir?

Pues sobre el término, *convivencia* no es desde luego estar unos al lado de los otros, o, como dicen los diccionarios – el diccionario de la RAE, el *Larousse* en Francia, el *Oxford* en Inglaterra– , vivir bajo el mismo techo: convivir es vivir bajo el mismo techo. Ya los expertos dicen que esa es una definición muy simplista, que se puede vivir con una persona bajo el mismo techo y estar a miles de kilómetros de esa persona. En cambio, puedes estar muy lejos de alguien, porque se ha tenido que ir a vivir lejos por trabajo o estudio, y estar completamente en sintonía con esa persona. Por eso mismo, Csikszentmihalyi, un hombre húngaro que trabaja con Gardner en Harvard y autor de *Fluir*, dice: "Vivir es tener objetivos; convivir es compartir objetivos." Eso es convivir. Convivencia no es estar unos al lado de los otros, es vivir juntos como personas, respetándose de verdad, oyéndose, ayudándose, compartiendo alegrías y tristezas. La *convivencia escolar* es eso mismo, no solo dentro de la escuela, sino durante la edad escolar, dentro y fuera del edificio de la escuela. Y eso lo tienen que enseñar los profesores, y lo ideal es que hubiera empezado antes con los padres, que hubiesen

Convivencia no es estar unos al lado de los otros, es vivir juntos como personas, respetándose de verdad, oyéndose, ayudándose, compartiendo alegrías y tristezas

empezado a enseñarles a convivir con los otros. Convivir, relacionarse bien, es ser personas y hacerse personas. No saber relacionarse sino por agresividad o por miedo, como ya explicó Freud, al hablar del sadismo o del masoquismo, el dominar al otro o el dejarme dominar, el hacerme un esclavo… No, por amistad. No saber relacionarse sino por agresividad o por miedo es no ser todavía persona. Y ya dijo hace años Erich Fromm que quien no tiene nadie que lo quiera y nadie a quien querer, está al borde del suicidio o de gravísimas enfermedades mentales. Entonces, convivir es ser persona, y hay que convivir, y convivir es eso: respetarnos, ser capaces de entender al otro, ponernos en el lugar del otro… Todo lo que se enseña en mi curso: enseñar a pensar, enseñar a controlar las emociones propias y a conocer las de los demás, y tener valores morales y vivirlos de verdad.

Según usted, para que los niños y niñas sean personas asertivas, es decir, eficaces y justas, se les tiene que enseñar a pensar, a reconocer y a utilizar las emociones, y a tener valores morales. ¿Qué ocurriría si faltara o fallara alguno de estos tres factores? ¿Qué debemos entender por *educación emocional*? ¿Qué deben saber los niños y los jóvenes sobre las emociones?

Los tres factores que nos constituyen como personas son: saber pensar, conocer y controlar las emociones (propias y ajenas), y vivir los valores morales básicos. Esas tres cosas no pueden faltar. Si falla uno solo de esos factores, ya no tenemos una persona, sino un tonto que se deja engañar (porque no piensa), o una fiera que no controla su ira (sus emociones), o un sinvergüenza inteligente, que aprovecha su inteligencia y su conocimiento de las emociones propias y ajenas para engañar, vender armas o drogas, para abusar de los otros, para hacer daño. De modo que esos son los tres factores. Y por educación emocional, que sería el segundo factor, que ahora ha tenido un desarrollo enorme desde el famoso libro de Goleman acerca de la inteligencia emocional… Pues por educación emocional se entiende (con pequeños matices diferenciales entre Goleman, de la Universidad de Harvard, y Salovey y Mayer, de la Universidad de Yale, que empezaron antes a usar esa expresión) la formación necesaria para conocer todas las emociones fundamentales y saber controlarlas en uno mismo, utilizarlas y ayudar a otros a controlarlas. Esa es la descripción de ser inteligente emocionalmente: educación emocional es sencillamente eso. Ahora hay muchos libros, hay innumerables cursos. Yo participo en un curso de Máster en la Universidad de Barcelona en el que todos los años doy un módulo de inteligencia emocional. Y, ¿qué deben saber los alumnos? Cuanto más sepan los alumnos de las emociones humanas, mejor. Porque siendo ya adolescentes, no ya tan pequeños, no tienen ni idea de lo que son las emociones. "¿Cómo te encuentras?" "Bien." "Y, ¿qué es *bien*?" "Pues bien." "Pero, hombre, dime cómo te encuentras: que me han dado una buena noticia, que he visto que mi madre me quiere mucho…" "Me encuentro mal." "Y, ¿mal qué es? ¿Es triste, enfadado, enojado, rencoroso? Hay muchas maneras de sentirse mal." Que conozca por lo menos las emociones fundamentales. Yo creo que esos cursos están muy bien, son muy prácticos, proponen muchos tipos de ejercicios. Hay escuelas en Estados Unidos donde los niños y las niñas, al entrar por la mañana, tienen que ponerse una nota sobre cómo están emocionalmente: "Hoy estoy diez. Hoy estoy dos. Hoy estoy cero." Y les piden una explicación sobre eso. Cuanto más, mejor en educación emocional, pero junto al saber pensar (claro, si no saben pensar, tampoco van a poder asimilar eso) y junto a los valores morales, porque se pueden tener muchos conocimientos de las emociones propias y ajenas, y, si no tienes valores morales, los utilizas para hacer daño, se utilizan también mucho fotografías, dibujos de cómo está este niño o esta niña, qué expresa. En corro pones a los chiquillos y le dices a cada uno de ellos una emoción sin que la oigan los demás y tiene que representarla cuando llegue su turno sin decir nada para que los demás la adivinen. Yo lo hice en Jerez de la Frontera y era para morirse de la risa, porque había un chiquillo que era muy expresivo a la hora de expresar la alegría, el amor… En cambio, había otro que para tres emociones distintas, porque hicimos tres vueltas, hizo el mismo gesto. Eso es una verdadera enfermedad, que se llama alexitimia: la imposibilidad no de sentir, sino de manifestar tus sentimientos. De modo que hay que educar en emociones todo lo que se pueda.

¿Cree que su programa de competencia emocional *Relacionarnos bien* para Educación Primaria y *Ser persona y relacionarse* para Educación Secundaria sigue estando vigente después de más de treinta años desde su primera publicación?

Pues yo creo que sí está vigente. Los dos programas

siguen teniendo vigencia y son de mucha utilidad. Esta mañana mismo me ha llegado un paquete de la Editorial Narcea con cinco ejemplares de *Relacionarnos bien*, el programa de Primaria, que ahora alcanza la décima edición. *Enseñar a convivir no es tan difícil* va por la decimocuarta edición. Al principio decían: "Estos libros no van a tener mucha venta." Y ya va por la edición número catorce. Creo que tiene valor y que los profesores que lo utilizan le sacan partido. Todo el *feedback* que me dan es ese: "Si lo hacemos en serio, entero, esto es magnífico." Ahora, si hacemos un juego hoy, otro juego dentro de un mes, y a final de curso hemos hecho dos o tres de los veinte capítulos, entonces es lo mismo que los antibióticos. Si te dicen tómate veinte antibióticos en diez días, y tú te tomas tres, pues claro, probablemente no te hacen ningún efecto. Pero siguen vigentes, los docentes están contentos, la gente los está haciendo. El de Secundaria, *Ser persona y relacionarse*, va por la octava edición y me ha servido de base para un programa dedicado a las cárceles y centros de menores, que se titula *Jóvenes y adultos con problemas de conducta*. Gracias a Dios, a la segunda edición, que ha salido hace unos meses, le han puesto el subtítulo *El buen rollo*, que era el que yo le quería poner como título, pero decían que no, que los adolescentes entienden por eso el enamorarse. Lo están utilizando en varias cárceles y centros juveniles, y hace poco (ocho o diez meses) me hicieron un homenaje en la cárcel de Almería, donde siguen ese programa desde hace cinco años y han notado una importante mejora en los internos: hay mucha menos violencia, hay mejor convivencia, menos peleas, los internos se interesan mucho más por los cursos de preparación que les dan para cuando salgan, para futuros trabajos (carpintería, panadería, electricidad, etc.). Antes iban cuatro o cinco, y ahora es masivo, y salen con deseos de trabajar. Bueno, me hicieron un homenaje tremendo. Vino el representante del Gobierno, otro de la Junta de Andalucía, hubo discursos… Pero a mí lo que me gustó es que les sirva; eso es porque se lo han tomado muy en serio. Yo me he reunido muchas veces con ellos, me consultaban cuando tenían algún problema. Entonces ese programa es el mismo de *Ser persona y relacionarse*, pero a lo bestia: en vez de 25 sesiones, cuarenta sesiones, porque hay que machacar más hasta que entienden todo. Creo que sigue teniendo mucho valor; algunas cosas habrá que corregirlas. Ya tengo preparadas algunas correcciones para *Ser persona y relacionarse* para cuando vayan a sacar la próxima edición. Algunas alusiones, algunos cuentos, algunas cosas habrá que modificarlas, pero el cuerpo del trabajo es cosa de experiencia, no solo mía, sino de centenares de profesores que lo han visto, que lo han hecho primero cuando lo teníamos en fotocopias, y después lo hemos pensado juntos, lo hemos criticado y ya lo hemos impreso.

Esta pregunta es de una gran pertinencia en medio de los tiempos en que vivimos, de un individualismo feroz, en medio de una aparente apatía e insensibilidad ubicuas y desalentadoras, en medio de una profunda crisis de valores y decadencia en todos los órdenes de la vida. La existencia de valores en la familia y en la escuela es imprescindible. Necesitamos, más que nunca, humanizar a la sociedad, recordarnos nuestra común humanidad. ¿Cuál es la gran misión social de la escuela? ¿Qué puede conseguir la educación para hacer de este un mundo más justo? ¿Cómo podemos educar a nuestro alumnado en valores? Y, ¿qué mensaje daría al profesorado que puede encontrarse en su tarea docente con alumnado "difícil", como así lo llama usted mismo?

Bueno, como decía, para alumnos difíciles, que antes se llamaban pre-delincuentes, ya mayores de quin-

Sin valores la convivencia es durísima

ce años, puede ser muy útil el libro que acabo de citar, *Jóvenes y adultos con problemas*. Para jóvenes normales, lo más práctico para educar en valores, es el método propuesto por Kohlberg mismo: la discusión de dilemas morales. Es una cosa muy sencilla. En mis obras yo propongo varios de esos dilemas y cualquier profesor puede inventar otros con facilidad, basados en las noticias, en lo que sale en la tele, en una película, en lo que sea. Situaciones como esta: a una señora que no ve bien, ¿le venderías una fruta podrida? También hay otros métodos muy útiles y además interesantes, como terminar frases inacabadas: "Me subo a un taxi y encuentro un sobre con bastante dinero, entonces yo…" La fotocopias y se la das a cada alumno para que la complete. Después se leen en voz alta, porque son anónimas las distintas respuestas: me quedo con el dinero, pregunto al taxista, etc. También la discusión del final de una película. Vemos una película, termina así y preguntamos a nuestros alumnos si podrían darle un final más justo, porque al final la pobre chica queda desamparada, otro muerto, etc., y se discuten los dos finales, el de la película y el que inventamos nosotros. O de noticias aparecidas en un periódico o en la tele. En mis libros ofrezco ejemplos de esos métodos. No hay que cansarse, porque es un punto esencial: un individuo, joven o viejo, sin valores, no es persona. A veces no se los han inculcado desde pequeños, entonces decir la verdad o la mentira les da igual, lo que más les sirva. Un individuo, joven o viejo, sin valores, no es persona. Será prácticamente imposible convivir con él. Sin valores la convivencia es durísima, como pasa en algunas parejas, como pasa

en la cárcel y como pasa en otros sitios. Una persona que va a aprovecharse, que engaña, que siempre antepone lo suyo a lo de todos los demás. Eso pasa en los trabajos, en las oficinas… Es una persona muy difícil, porque o pasas o te enfrentas a ella y se puede poner violenta, o todo el mundo baja la cabeza porque este individuo siempre tiene la razón, y no sabe qué es lealtad, no sabe qué es amistad, no sabe lo que es verdad, no sabe lo que es responsabilidad… Son valores básicos que forman parte de nuestra cultura, aunque no tengamos creencias religiosas. Esos valores son fundamentales.

Estábamos pensando de nuevo en María Zambrano y en un librito suyo que hemos leído recientemente. *Claros del bosque* (1977) es un clásico, pero *Hacia un saber del alma* es una delicia de libro. Sabemos que esta es una pregunta difícil, pero se trata de uno de los grandes interrogantes que ha frecuentado la filosofía en su indagación metafísica sobre el ser y la nada. Usted mismo ha estudiado Filosofía y Teología. ¿Qué es para usted el alma, don Manuel? ¿Por qué *ser y vivir*, mejor que *dejar de ser o existir*?

La filosofía cristiana, basándose más en Platón y Aristóteles que en las ideas de Israel, expuestas en la Biblia, ve el alma como una entidad separable del cuerpo (eso es la muerte: se separa el alma del cuerpo y el cuerpo se queda sin vida) al que se unirá de nuevo en la resurrección. Yo me siento más de acuerdo con la Biblia: alma y cuerpo son una sola cosa, somos un cuerpo animado y un alma corporal o corporeizada, y cuando uno se muere, todo se muere, y cuando uno resucita, todo resucita. Para mí el alma es lo más íntimo nuestro, el verdadero "yo", opuesto en la Psicología actual al "ego" falso y teatral, el personaje ficticio, lleno de ambición y mentira, que ponemos delante de los otros, pero que tenemos que dominar para que salga a la luz el yo auténtico. Eso es lo más íntimo, eso es nuestra alma. Unamuno decía que no podía pensar en nada más terrible que imaginarse a sí mismo como no existiendo. La nada nos puede atraer momentáneamente, cuando estamos sufriendo mucho. Pero…, pensándolo con serenidad, tenemos que estar de acuerdo con Unamuno. No hay cosa más terrible que imaginarse que uno muere, termina, y no queda nada más que polvo, huesos, y se acabó. No estamos hechos para terminar en nada, sino para vivir. Vivir pasajeramente aquí y vivir luego para siempre, después de la muerte. La resurrección fue ya una intuición en Grecia (con el mito de Orfeo y Eurídice), en Egipto (donde empezó con los faraones y se extendió a todo el mundo) y en Mesopotamia, y es una certeza luminosa en nuestra fe cristiana: la resurrección. Es decir, que estamos hechos para la vida, no para la muerte. Y eso es lo más profundo nuestro, eso es el alma. No es algo que se pueda separar, porque Platón era muy organizado y Aristóteles lo era aún más, sino que es una cosa maravillosa, un misterio también, porque nuestra alma tiene como cierto fondo infinito casi. No terminamos nunca ni de conocernos a nosotros mismos ni de conocer a otros, ni de llegar al fondo, al fondo a veces de maldad. Pero, cuando llegamos al fondo de maldad conseguimos tocar el fondo de bondad, que es el último. Es lo que los hebreos llamaban *el corazón*. Ahora, desde el siglo XIX, con el Romanticismo, el corazón lo asociamos con el enamoramiento y los sentimientos. La cabeza representa el pensar y el corazón el sentir. Pero eso antiguamente no era así: el corazón era el centro de las grandes decisiones, donde se pensaba y donde se sentía, todo junto. Entonces, en el corazón uno toma la decisión que considera más adecuada. Claro, ahora sería el cerebro, más que el corazón, que se ve más como un músculo. Pero ahora también están viendo otra vez el corazón como un repertorio de sentimientos. Yo creo que lo más acertado era lo antiguo: el corazón era lo más profundo de la persona, el conjunto de cómo piensa y de cómo actúa. Y ese es el corazón, y eso es lo que después hemos llamado *el alma*.

¿Por qué estudió usted Filosofía? ¿Qué significan para usted la filosofía y la poesía? ¿Estaría usted de acuerdo con nosotros en que, como el amor, son formas de conocimiento del mundo y del lugar que ocupamos los seres humanos y los seres no humanos en él?

Decía Ortega y Gasset que la Filosofía pronuncia de vez en cuando, equivocadamente, su palabra definitiva. Cada nuevo filósofo tiene su visión del mundo y de la vida, y piensa que Wittgenstein o Russell o el otro antes que él estaban equivocados. En verdad, yo creo que la Filosofía pregunta y pregunta, pero todas las respuestas, después de un tiempo, resultan insatisfactorias. No falsas, aunque algunas sí lo son, pero incompletas. Entonces, lo valioso de la Filosofía es preguntar, más que las respuestas, que son lo que buscamos, pero las respuestas no las hay. Yo estudié Filosofía porque era condición indispensable para cursar luego la Teología y llegar al sacerdocio. Pero aprendí mucho. Aprendí por lo menos a preguntar, a preguntarme. Por supuesto, estoy totalmente de acuerdo con que la poesía es una forma estupenda de interpretar el mundo de los humanos. Es una intuición profunda y rápida. Cuando es buena la poesía (porque también hay poesía que no lo es), es una intuición llena de luz y de belleza. Nos ayuda a entender los grandes misterios, mejor que lo hace la Filosofía. Lo que es el amor es muy difícil explicarlo en términos filosóficos, y no digamos ya en

términos médicos (que si producimos ciertas sustancias químicas), pero la poesía es la que explica mejor lo que es el amor. La responsabilidad de querer. Me gusta muchísimo esa frase y se la digo a los novios cuando se van a casar, la frase de Neruda que dice: la responsabilidad que se tiene sobre el otro. Muchas veces de eso no se habla. Tú te unes a una persona y eres responsable de ti y, en parte, de él o de ella, quieres que sea mejor. Yo ya te quiero como eres, pero quiero, porque te quiero, que seas lo mejor posible. No para angustiarte con ser algo imposible, sino para sacar de ti lo mejor, para que consigas ser lo que puedes llegar a ser. Y decía Neruda a la mujer a la que amaba: "Yo quiero hacer contigo lo que la primavera hace con los cerezos." ¡Fíjate! ¡Qué bonito! Los cerezos, esos arbolillos tan feos con cuatro varillas y, cuando llega la primavera y los ves en el Valle del Jerte… Es una cosa verdaderamente mística. El valle lleno de flores. Y yo quiero hacer contigo eso: que saques lo que tienes, lo que tienes dentro. Por supuesto que la poesía lo explica mucho mejor que la Filosofía o cualquier cosa.

¿Qué le ha enseñado la vida? ¿Qué ha aprendido a lo largo de todos estos años? ¿Cuál es la gran lección, la más elemental de todas, que le ha mostrado o regalado la vida?

Creo, curiosamente, que la lección más práctica y elemental que me ha enseñado la vida a nivel personal ha sido NO TEMER. De pequeños nos enseñan a temer los castigos, a tener miedo a los niños más grandes, a Dios que nos puede castigar. Pero ahora ya sé que, aunque la vida sigue siendo un misterio, es un regalo maravilloso. Que Dios nunca nos castiga, somos nosotros. Que Dios es padre y que no solo los seres humanos, sino también el universo entero, somos hermanos. Por eso decía San Francisco con esa intuición *hermano sol, hermana luna, hermana agua*. De modo que eso creo yo que es muy importante: no tener miedo. Es que si no, uno vive asustado por miles de cosas: la gente vive asustada por enfermedades que no tiene, por cómo van a reaccionar sus familias, por cómo sus hijos no los quieren… Vivimos en un perpetuo sinvivir, en un no respirar. ¿Qué es lo más que pueden hacerte? ¿Matarte? A mí han intentado matarme dos o tres veces en América Latina. "No tengáis miedo", nos dijo Jesucristo, y yo estoy empezando a no tenerlo.

Muchísimas gracias, don Manuel, por su tiempo y su generosidad.

Muchas gracias a ustedes.

▪ *Musicoterapia* ▪ *Autismo* ▪ *Pictogramas* ▪ *Música*

Blas González Alba
Máster en Psicopedagogía Clínica y en Atención Temprana, Licenciado en Psicopedagogía y Diplomado en Educación Musical. Logopeda y Técnico en CEPER (Asociación malagueña en favor de las personas con discapacidad intelectual)

Musicoterapia y autismo

En el presente artículo exponemos una experiencia llevada a cabo en la provincia de Málaga por parte de uno de los componentes del proyecto MUSICOTEMPRANA. Las actividades que se describen han sido realizadas en el taller de musicoterapia tanto en Centros de Educación Infantil como en un Centro de personas con discapacidad con resultados muy satisfactorios tanto para los usuarios como para los cuidadores y educadores que han recibido dichos talleres.

A continuación ofrezco una experiencia realizada a lo largo de 6 meses con alumnos adultos autistas y alumnos con discapacidad mental y problemas de lenguaje, esta actividad es uno de los talleres que pertenecen al proyecto MUSICOTEMPRANA. Este proyecto nace del trabajo, esfuerzo y experiencia de dos profesionales de la atención temprana, la musicoterapia y el autismo con el fin de investigar y mejorar tanto la formación de otros profesionales como la calidad de vida de las personas a las que atienden. El proyecto nace en el ámbito de la atención temprana y de la discapacidad, para ello se han creado distintos cursos y talleres como masaje infantil, musicoterapia, comunicación alternativa y aumentativa, autonomía personal, entre otros, que se han realizado en Centros de Educación Infantil y Centros de Personas Discapacitadas. A continuación vamos a ofrecer algunas de las actividades más relevantes de las que se han realizado en el taller de musicoterapia del cual yo he sido el encargado.

En primer lugar vamos a contextualizar qué es la musicoterapia para a continuación ofrecer una experiencia realizada a lo largo de 6 meses con alumnos adultos autistas y alumnos con discapacidad mental y problemas de lenguaje, así como con niños de 2 y 3 años sin ningún tipo de discapacidad dentro del taller de musicoterapia, esta actividad es uno de los talleres que pertenecen al proyecto MUSICOTEMPRANA.

Se suele decir que la música comienza donde se acaba el lenguaje, pero, ¿Qué hacer cuando no encontramos comunicación oral?, por ello vamos a utilizar la música como medio de comunicación para mejorar la capacidad de expresión de las personas que tengan este problema así como ofrecerle un sistema alternativo como es la música, los instrumentos musicales y los pictogramas.

Hemos de tener en cuenta que cada niño es distinto aun mostrando un mismo síndrome o necesidad especifica de apoyo educativo, es por ello que las intervenciones han de ser específicas y personales, partiendo de las actividades, preferencias musicales e instrumentales del niño, para ello hemos preguntado a sus cuidadores de referencia y hemos tenido en cuenta sus capacidades y limitaciones, para partir desde una situación real y personal.

A través de la música mejoraremos la comunicación con las personas autistas, la música es el lenguaje más universal que existe, el lenguaje oral posee melodía y ritmo al igual que la música, instrumentos como el xilófono o el piano nos ayudarán a acercarnos al lenguaje oral y a través de la danza nos comunicaremos a través del lenguaje corporal.

"Todas las personas son como el resto de personas, como algunas personas y como ninguna persona". Speight

Además la musicoterapia tiene efectos terapéuticos, a continuación se señalan algunos de los más destacados:

Posee efectos psico-emocionales, ya que la música puede despertar, evocar, fortalecer y desarrollar cualquier emoción o sentimiento humano, así como puede provocar efectos sedantes, estimulantes, enervantes, etc. y nos puede ayudar a identificar y reconocer nuestros sentimientos y facilitar su expresión.

Asimismo, produce efectos cognitivos-intelectuales, como el desarrollo de la capacidad de atención sostenida, la facilitación del aprendizaje, el desarrollo del sentido del orden y del análisis, la ejercitación de los procesos de razonamiento, el desarrollo de la memoria, el desarrollo de las relaciones témporo-espaciales, el inicio a los procesos de relajación, reflexión y meditación, el estímulo de la imaginación y la capacidad creadora.

Por otro lado, tiene efectos sociales, ya que la música es un agente socializador, facilita el diálogo, favoreciendo las relaciones sociales y el sentimiento de pertenencia a un grupo.

La primera actividad que hemos realizado ha sido una actividad de presentación, nos sentamos todos en círculo, de tal forma que nos veamos las caras, todas las sesiones las

hemos empezado con esta actividad, en primer lugar yo me he presentado con la pandereta, dando tanto golpes como sílabas tiene mi nombre y se dice el nombre en voz alta, por ejemplo:

Ramón: Se dan dos golpes RA-MON, y se dice en voz alta cada una de las sílabas

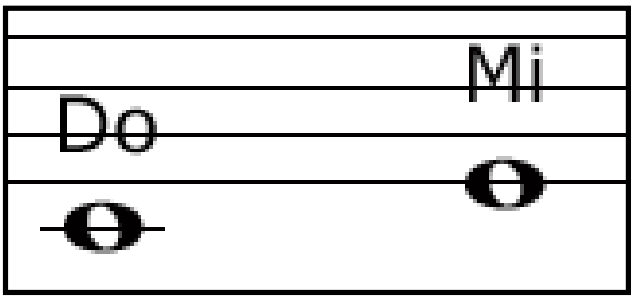
Sergio: SER-GIO

Así uno a uno se van presentando cada uno de los participantes de la actividad, el fin es que digan su nombre es voz alta para iniciar la comunicación con una palabra que ya saben.

De esta forma se van presentado todos los participantes uno a uno, en principio con la ayuda del terapeuta y poco a poco se le va retirando la ayuda.

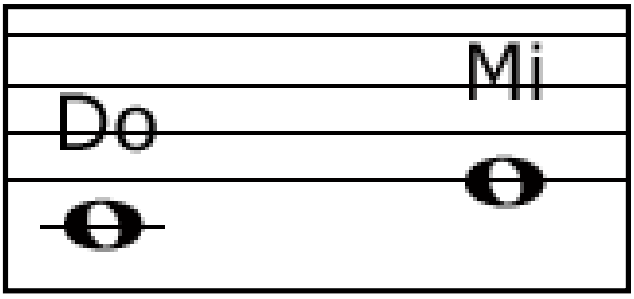
La segunda actividad es también una actividad de presentación, pero en este caso utilizaremos un pequeño xilófono

La nota Do corresponde con la sílaba Ra y la nota Mi con la sílaba mon



Ra món

La nota Mi corresponde con la sílaba Ser y la nota Do con la sílaba gio

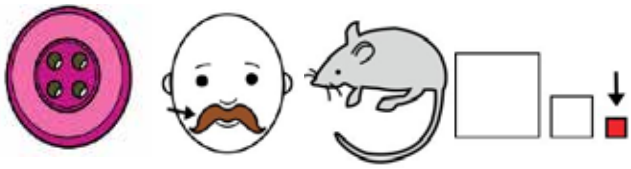


Ser gio

A través del xilófono cada uno de los alumnos se va presentando, diciendo su nombre y tocando la melodía de su nombre.

Otra de las actividades que hemos realizado ha sido tocar esa misma melodía pero tocando en el piano con los dedos índices de tal forma que trabajemos de otra forma la motricidad fina, así como el instrumento y el timbre.

La tercera actividad que hemos realizado ha sido cantar la canción infantil debajo de un botón, en un primer lugar hemos aprendido la canción tocándola a voz y guitarra, para ello nos hemos ayudado de algunos pictogramas para aprender algunas palabras, en este caso hemos utilizado los siguientes pictogramas, lo primero que hemos hecho ha sido trabajar cada uno de los cuatro pictogramas por separados y los explicamos para después hacer los gestos de la canción y relacionarlos con los pictogramas.

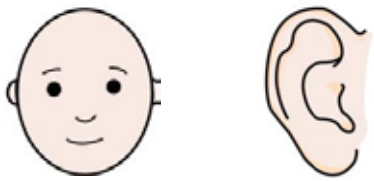


Canción del cuerpo

Antes de cantar la canción vamos a enseñar cada uno de los pictogramas y los vamos a señalar en el propio cuerpo, en primer lugar le preguntamos a cada uno ¿dónde está tu ojo?, señálalo, si contesta bien, le decimos que muy bien y si no contesta cogemos su mano y con su dedo señalamos su ojo, eso lo hacemos con cada uno de los pictogramas y las partes del cuerpo que vamos a trabajar. Una vez que hemos trabajado individualmente todos los pictogramas con cada uno, cantamos la canción apoyándonos en los pictogramas y señalando la parte de nuestro cuerpo para que todos nos vean.

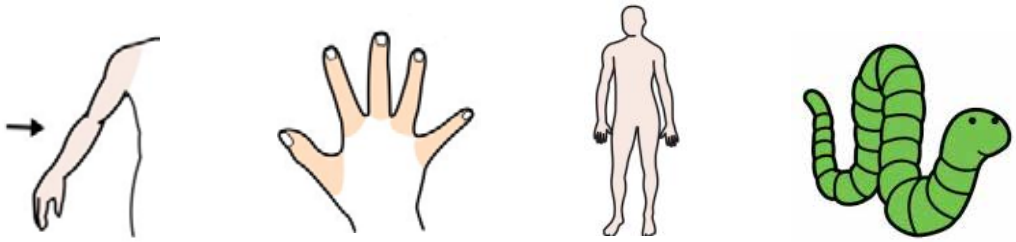
Ojo, ojo, boca y nariz

Mi cara es redonda mis orejas están aquí

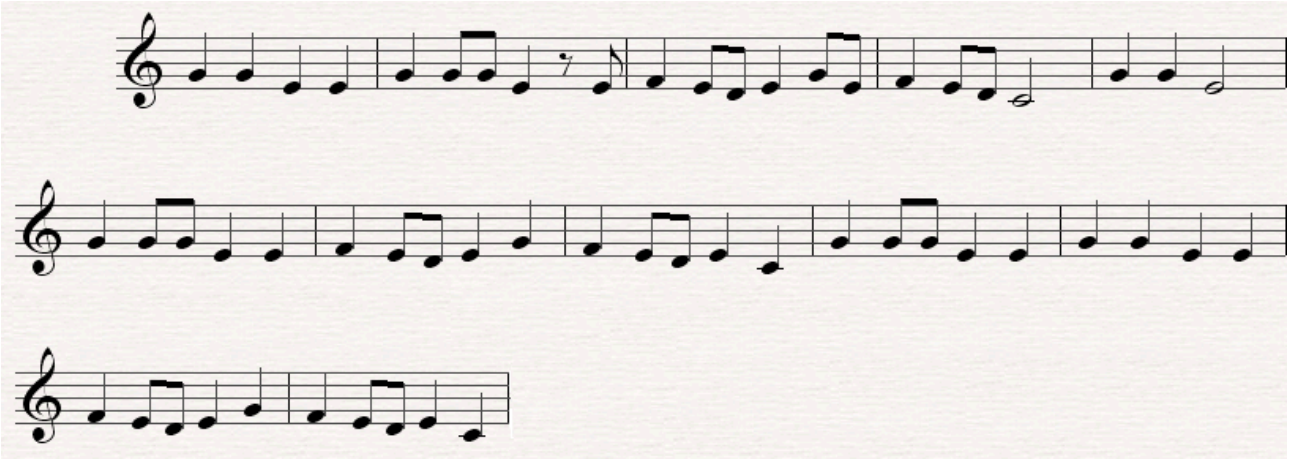


Tengo tres pelos rizados y con el peine los he peinado

Muevo mis brazos y mis manos, muevo mi cuerpo como un gusano



La canción se llama "Mi cuerpo"



Esta canción pretende trabajar algunas de las partes del cuerpo humano apoyándonos tanto en los pictogramas cómo en nuestro cuerpo, su objetivo principal es que la persona reconozca algunas de las partes de su cuerpo para que se pueda comunicar con nosotros, pues es una forma agradable y dinámica de trabajar con los pictogramas.

La letra y la música es original y los pictogramas han sido descargados de la página de ARASAAC, pues todos los pictogramas que utilizamos son sacados de esta página u obtenidos a partir del programa Araword.

BIBLIOGRAFÍA

- Benenzon R. (2000) *Musicoterapia, de la teoría a la práctica*. Buenos Aires. Paidós Ibérica
- Chichón Pascual MJ, Lacárcel Moreno J., Lago Castro P., Melguizo Aguilera F., Ortiz Alonso T., Sabbatella P. (1999). *Música y salud: Introducción a la Musicoterapia I y II*. Madrid. UNED.
- Posch Velasco S. (2006) *Compendio de Musicoterapia*. Barcelona. Herder.
- http://www.catedu.es/arasaac/
- musicotemprana.blogspot.com.es

ENCLAVE DE HUMOR

Por
Manuel Linares

■■■ NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

Consentimiento de Raíz

EDICIONES FONORUZ — **Gabriel Marín**

Disco con libreto de 50 páginas, fruto de un Proyecto Artístico Integrado, donde se dan la mano varias artes espaciales y temporales, que con el permiso de nuestras raíces, pretende mostrar los sentimientos de los pueblos malagueños de montaña, en este caso en particular, El Borge, a través de una de las manifestaciones musicales tradicionales más antiguas de nuestra península ibérica, los verdiales.

El material sonoro es acompañado por un libreto explicativo-ilustrado que incluye un pequeño estudio sobre los verdiales combinado con una muestra de fotografías e ilustraciones que forman parte de una exposición itinerante.

Punto de distribución: www.elargonauta.com

■■■ NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

Didáctica de la música en primaria

EDITORIAL SÍNTESIS — **Andrea Giráldez**

Didáctica de la música en Primaria ofrece una perspectiva actual de la materia, tomando en consideración algunos de los desafíos a los que se enfrenta la educación musical contemporánea. Se trata de una obra indispensable tanto para estudiantes de magisterio como para maestros generalistas y especialistas de música interesados en encontrar propuestas educativas innovadoras.

Además, se promueve la integración de la música en la escuela por sus propios beneficios y también como estímulo y soporte para otros aprendizajes, reconociendo su contribución al desarrollo de habilidades fundamentales en la educación del siglo XXI.

Diputación
de Córdoba