

LAS COMPETENCIAS BILINGÜES COMO OBJETIVO. EXPERIENCIAS DOCENTES.

MANUEL GREGORIO CABALLERO CALAVIA.

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE. SEVILLA (ESPAÑA)

Resumen: Partiendo de la forma histórica de aprender idiomas en España, se cita el Marco Común de Referencia Europeo para entender la nueva dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje. Se habla del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía y se analiza la práctica de dicho plan en el I.E.S. Velázquez de Sevilla. Finalmente, se llega a conclusiones relacionadas con el currículo integrado de las lenguas y de las áreas no lingüísticas como nueva metodología y con la adquisición de competencias como finalidad.

Palabras clave: MCERL, AICLE, plurilingüismo, año uno proyecto bilingüe, competencias, metodología, afecto, interculturalidad, tolerancia.

Abstract: Coming from the traditional way of learning foreign languages in Spain, there is a reference to the Common European Framework of Reference for Languages to understand the new dynamics of the process teaching-learning. It is mentioned the Plan to promote the Plurilinguism in Andalusia and it is analysed the experience put into practice in Velázquez secondary school in Seville. Finally, conclusions are drawn concerning the Content and Language Integrated Learning as a new methodology and the acquisition of competences and skills.

Key words: CEFRL, CLIL, plurilingualism, bilingual project year one, competences, methodology, affection, intercultural relationship, tolerance.

Résumé: Partant de la manière traditionnelle d'étudier des langues étrangères en Espagne, on fait allusion au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues pour comprendre la nouvelle dynamique du processus enseignement-apprentissage. On fait allusion au Plan d'encouragement du Plurilinguisme en Andalousie et on analyse l'expérience mise en oeuvre au lycée Velázquez à Seville. Ainsi, on arrive aux conclusions concernant le curriculum intégré des langues et des champs non-lingüistiques comme la nouvelle méthodologie et l'acquisition des compétences comme finalité.

Mots-clés: CECRL, EMILE, plurilinguisme, la première année du project bilangue, compétence, méthodologie, attachement, interculturalité, tolerance.

La pertenencia a la Unión Europea hace que nuestro país tenga que adaptarse necesariamente a las nuevas situaciones sociales nacidas del mundo globalizado en el que nos ha tocado vivir. La libertad de movimiento de personas y capitales dentro del seno de la Unión Europea y las condiciones laborales y de mercado unidas a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han hecho que España salga definitivamente del aislamiento al que fue sometida en períodos recientes de nuestra historia.

No hace tanto tiempo de aquellos primeros viajes a Inglaterra en los que los españoles, una vez en el aeropuerto británico, teníamos que pasar por la puerta del “Resto del mundo” ya que no pertenecíamos ni al Mercado Común Europeo –denominación de la época– ni a la Commonwealth. La entrada estaba precedida de la rigurosa entrevista que un policía de inmigración te hacía y en la que te planteaba todo tipo de preguntas. Luego estampaban un sello en tu pasaporte con el tiempo que te permitía estar en el país –un mes, tres meses...–.

También hay que recordar que en España se estudiaba Francés casi exclusivamente y que este aprendizaje no respondía al método comunicativo, nocional-funcional ni ningún otro que invitara al uso de la lengua extranjera. Bien es cierto que no necesitábamos utilizarla ya que no salíamos de nuestras fronteras. Todavía hay generaciones enteras que hacen suya la frase “He estudiado seis años francés/inglés, pero soy incapaz de hablar tres palabras seguidas”.

Podemos, por lo tanto, inferir que en la situación en la que nos encontramos en este país en cuanto a dominio de lenguas extranjeras se refiere se ha debido a los factores históricos, de la no necesidad de uso y de la metodología.

Pero estamos en 2008, somos miembros de la Unión Europea y vivimos en un mundo globalizado. La convergencia europea de Bolonia en el mundo universitario para octubre de 2010 y el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) junto con el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005) nos marcan un camino sin retorno y en futuro inmediato.

Y es aquí en el MCERL en donde se enmarca el Proyecto de Fomento del Plurilingüismo haciendo suyos sus objetivos:

- “- Preparar para la movilidad.
- Propiciar la tolerancia, el respeto mutuo y la comprensión.
- Mantener la riqueza y la diversidad.
- Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural.
- Evitar los peligros de la marginación.”

Quiero recordar aquí los niveles de competencia lingüística recogidos en el Marco para entender mejor los objetivos marcados en la etapa de Enseñanza Secundaria y Bachillerato de la que me ocuparé después. Se trata de los niveles:

- Básico (A1 y A2)
- Independiente (B1 y B2)
- Competente (C1 y C2)

Cada uno de estos niveles se miden en cinco competencias: Escuchar, conversar, escribir, leer y hablar.

Hay un nuevo concepto del que hay que convencer a los alumnos de todas las edades y es que ellos son los protagonistas de su educación formación y aprendizaje. Lejos quedan los tiempos en que los profesores éramos los responsables de su éxito o fracaso. El alumno, a través de su autoevaluación en el Portfolio Europeo de la Lenguas, empieza diciendo “Soy capaz de ...”

Cada europeo tendrá su Pasaporte de Lenguas (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005) en el que se reflejarán sus conocimientos de las lenguas y el nivel de competencia que tiene en cada una de ellas. Ni qué decir tiene que este pasaporte simplifica el currículum y unifica los criterios de valoración facilitando la movilidad laboral de los europeos.

LA LENGUA EXTRANJERA “POR AFECTO”

Cualquier ciudadano que desee estar identificado con el mundo actual y desee desarrollar su actividad y su persona de acuerdo con el signo de los tiempos tiene que conocer, al menos, tres idiomas: su lengua madre, el inglés y otro idioma ‘por afecto’.

En España, por ejemplo, ya no vale solo conocer el español, hay que hablarlo y redactarlo con corrección y demostrar riqueza de vocabulario.

Todo el mundo debe conocer el inglés por necesidad y saber otro idioma ‘por afecto’; aquel que lo aprendemos porque queremos, porque nos gusta, porque nos hace felices conociendo su literatura, viajando por su país o por las razones que cada persona tenga en el fondo de sus sentimientos. Este idioma lo aprenderemos sin esfuerzo, con agrado y así lo transmitiremos a nuestra familia, nuestros amigos o compañeros.

Quiero referirme aquí a la experiencia documentada de una familia española de profesores del Liceo Español de París, ciudad en la que se casaron y en donde nació su hija. Esta niña no tuvo tiempo de aprender Francés, ya que sus padres regresaron a España cuando solo contaba con meses de edad.

Años más tarde, en 1998, se iniciaba en Andalucía el primer proyecto bilingüe nacido de un convenio entre la Consejería de Educación y la Embajada de Francia en España. Uno de los centros en los que se implantó este proyecto era el colegio de primaria en el que estaba matriculada esta niña, ya de ocho años. Al ser invitados a participar en dicho proyecto, no solo matricularon a su hija en el curso correspondiente, sino que se implicaron en el desarrollo de la iniciativa desde su postura de padres, reuniendo a los demás implicados, promoviendo viajes a París, animando las clases de Francés para padres y madres y apoyando cualquier iniciativa que surgiera desde cualquiera de los sectores implicados. El padre se ofreció a la Consejería de Educación para animar a otras familias a participar con sus hijos en este proyecto. Este era un buen ‘vendedor’ ya que en él concurrían aspectos importantes a la hora de tomar una decisión: era padre –un padre quiere lo mejor para sus hijos–, profesor de Inglés y hacía que su hija participara en un proyecto bilingüe de Francés. Ambos estaban muy seguros de lo que hacían ya que su hija aprendería el inglés por necesidad, el francés como primera lengua extranjera no le resultaría demasiado extraño o difícil al ser, como el español, una lengua latina y el inglés lo iría adquiriendo con menos esfuerzo, pues bien es sabido que, una vez conocido un idioma extranjero, la adquisición de un segundo y un tercero resulta más cómoda.

Pero, quizás, la razón más fuerte y que subyacía bajo todos los planteamientos anteriores no era otra que la razón ‘afectiva’. Esta niña había nacido en París y de alguna forma su identidad estaba ligada a ese país, su entorno y sus primeras sensaciones ya desde el mismo momento de su concepción.

Ha pasado el tiempo, la niña ya tiene 18 años, se desenvuelve con soltura en Francés e Inglés –lo ha estudiado como segundo idioma en sus estudios de secundaria– y el próximo curso quiere empezar sus estudios universitarios de Traducción e Interpretación con Francés como primer idioma e Inglés como segundo.

¿Quién sabe si en el futuro ve la necesidad de aprender chino dada la proyección mundial de dicho país?

PROYECTO PARA EL FOMENTO DEL PLURILINGÜISMO EN ANDALUCÍA

En 2005, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía lanza una política lingüística a través de su Plan de Fomento del Plurilingüismo (Consejería de Educación, 2005) en cuya primera página resume sus objetivos e intenciones con una cita que dice: “El hombre es enemigo de lo que ignora: enseña una lengua y evitarás una guerra. Expande una cultura y acercará un pueblo a otro” (Boutanos, 2004: portada).

De este documento quiero citar dos párrafos que, para mí, son la clave de todo el proyecto:

En la Educación Secundaria Obligatoria y Post-Obligatoria, se hace más imprescindible, si cabe, la necesidad de un currículo que integre todas las lenguas enseñadas en el Instituto de Enseñanza Secundaria y las áreas del conocimiento directamente vinculadas al Programa de Centros Bilingües. En efecto, éstos habrán de superar la delimitación de programaciones por Departamentos Didácticos para elaborar un currículo integrado. Estas programaciones se incardinan en el Proyecto Curricular de Centro que hará suya la especificidad de la Educación Bilingüe y que fomentarán la apertura del Centro en el plano internacional, que desarrollará actividades extraescolares relacionadas con otras culturas y que dinamizará los intercambios del alumnado y del profesorado con otros países vecinos. (Consejería de Educación, 2005:57).

El papel del profesorado de las lenguas se verá modificado por la incorporación del estudio comparativo lingüístico, la anticipación de determinados contenidos gramaticales y el avance en técnicas y procedimientos que el alumnado trabajará en otras áreas. (Consejería de Educación, 2005:59).

Estamos ante un nuevo concepto del proceso enseñanza-aprendizaje, tanto desde el punto de vista de las programaciones y diseños curriculares como desde la metodología a aplicar.

Cuando hablamos de enseñanza bilingüe tenemos que ajustar lo que queremos decir con este término y los sentidos que esta expresión puede tener: “enseñanza bilingüe de transición, cuando se enseña a un estudiante de una comunidad lingüística minoritaria la lengua –mayoritaria– de la escuela a costa de su lengua materna; enseñanza bilingüe de mantenimiento, cuando tanto la lengua de la escuela como la lengua materna son enseñadas en la escuela; o enseñanza bilingüe de enriquecimiento, cuando se enseña una lengua adicional –lengua extranjera– a todos los estudiantes” (Baker, 2006: 213-214).

En los centros bilingües de Andalucía estamos en una enseñanza bilingüe de enriquecimiento para los que tienen el español como lengua madre. No hay que olvidar que también podemos estar ante casos de bilingüismo de enriquecimiento combinado con otro de transición. Estoy pensando en los estudiantes inmigrantes escolarizados en nuestros centros.

La lengua extranjera ya no es una asignatura más que hay que aprobar, es un instrumento no solo de comunicación sino también de aprendizaje y de diversión.

Vista desde esta perspectiva, casi me parece mentira la anécdota que me sucedió no hace muchos años cuando quise convencer a mis alumnos de 14 años de que el inglés servía para comunicarse con otras personas para lo que los tuve que sacar del centro y llevarlos a la plaza Virgen de los Reyes de Sevilla –enfrente de la Giralda– para que hicieran pequeñas entrevistas a los turistas que normalmente rodean la torre almohade. Recuerdo que en su primera entrevista, uno de los alumnos vino corriendo hasta el lugar en donde yo me encontraba gritando: “¡Manolo, Manolo, me entienden!”

Ahora, esto ya no sería posible porque, entre otras cosas, los alumnos de centros bilingües manejan el idioma extranjero en diversos contextos que van desde la clase de Dibujo, al chat por el Messenger, pasando por la clase de Historia y aterrizando en la de Inglés, Francés o Alemán propiamente dichos.

La puesta en marcha de este proyecto es muy reciente (2005) y como tal lleno de dudas y dificultades, aunque también de iniciativas y esperanzas.

Inicialmente el proyecto requería que al menos un tercio del programa de dos asignaturas se impartiera en el idioma extranjero lo cual planteaba y sigue planteando la necesidad de que hubiera profesores de las llamadas

Áreas no Lingüísticas que tuvieran conocimientos del idioma extranjero suficientes como para dar ese tercio del programa.

No es difícil imaginar que ese número de profesores ‘bilingües’ era difícil de encontrar dada la historia y trayectoria de nuestro país en esta materia. No obstante, se observó, desde el principio, un gran entusiasmo por parte de muchos profesores que querían aprender idiomas, que querían refrescar sus conocimientos o que simplemente querían montarse en el carro que les sacara de cierto hastío en el que habían caído ante tanto cambio de sistema educativo y degradación de los niveles de conocimiento. Estoy convencido de que muchos de ellos querían, de alguna forma, reafirmarse en su dignidad profesional. Fue y sigue siendo el momento de profesores estudiando en las Escuelas Oficiales de Idiomas, a través del método *That's English*, apuntándose a las clases de conversación con los lectores nativos del centro y solicitando licencias por estudios para hacer curso en Inglaterra, Irlanda, Malta, Francia, Alemania, etc.

Bien es cierto que el dominio de un idioma no se improvisa ni se adquiere de la noche a la mañana, pero lo importante es ponerse en marcha y seguir en el camino.

En este punto es donde se colocaban y colocan los detractores del plan que le auguraban un fracaso total. Bien es verdad que seguimos teniendo muchas dificultades y problemas de ajustes de horarios, de profesores, de distribución de alumnos y un largo etcétera que tampoco tendría inconveniente en detallar, pero soy de los convencidos de que en algún momento había que empezar y de que la experiencia y el día a día nos va mostrando la ruta. También podríamos haber esperado a que salieran las nuevas generaciones de carreras universitarias conjuntas de Humanidades y Traducción, Economía y Traducción, Derecho y Traducción o las carreras bilingües que ya se imparten en algunas universidades.

Los profesores que están impartiendo las áreas no lingüísticas en el idioma extranjero cuentan con el apoyo y la presencia de los lectores nativos tanto a la hora de preparar los contenidos como a la hora de impartirlos.

Esto último que estoy comentando es uno de los ‘efectos’ positivos que este plan ha traído consigo. Dudo que se buscara a propósito dado el esce-

ticismo aparente del que se partía y el esfuerzo y generosidad que hace falta cada día de la semana, pero la verdad es que ha surgido y a mí, personalmente, me ha sorprendido.

LA VIDA DIARIA EN UN CENTRO BILINGÜE DE SECUNDARIA

La dinámica educativa y el proceso enseñanza-aprendizaje en un centro bilingüe de secundaria, al igual que un centro de primaria había que inventársela desde el principio. Teníamos orientaciones, sugerencias, ideas, teorías y demás aspectos del mundo abstracto del proyecto, pero las acciones concretas, las actividades, la metodología había que crearla delante de los alumnos y con la mirada atenta de las familias que habían puesto grandes esperanzas en el proyecto.

De entrada existía y existe una gran demanda por entrar en las secciones bilingües. Los motivos pueden ser diversos y pertenecen al fuero interno de cada uno, pero lo que siempre flota en el ambiente es el deseo de que algo mejore en la enseñanza y tanto los alumnos como sus progenitores o tutores ven, desde el principio, que este es el momento y la circunstancia.

Cuando empezamos a desarrollar el proyecto había dos objetivos que teníamos que conseguir en un corto espacio de tiempo: crear ambiente bilingüe y hacer que tanto los alumnos como el resto del profesorado no nos consideraran como algo distinto o ajeno y ni mucho menos como un grupo de elite, cosa harto difícil ya que la sección bilingüe se forma por sorteo entre todos los solicitantes y una vez adjudicadas las treinta plazas, se dividen en dos mitades que se mezclaran con otras dos mitades de otro grupo del mismo curso.

Para crear el ambiente bilingüe no hay nada mejor que implicar a otras personas y departamentos. En este sentido pensamos implicar al departamento de Tecnología para que incluyera en su programación la elaboración de los distintos carteles del directorio del centro rotulados en los tres idiomas —español, francés e inglés—. Con esta actividad conseguíamos además que otros alumnos se sintieran parte del centro y cuidaran de su propia obra.

El dinamismo debe ser una de las características de un proyecto nuevo así como acoger y poner en práctica cualquier iniciativa que surja de las reuniones del equipo de profesores o de cualquier otro miembro de la comunidad

educativa. Por definición, casi me atrevo a decir que la sección bilingüe tiene que estar presente en todas y cada una de las actividades que se desarrollen el centro o fuera de él. Como ejemplo citaré la Semana de las Lenguas en la que cada día estuvo dedicado a un idioma (inglés, francés, español, italiano, gallego y chino). Fue una experiencia muy interesante ya que todas las actividades tuvieron un fuerte componente lúdico, como fue el caso de ‘scetches’ representados en inglés así como la explicación, elaboración y consumo de ‘cookies’; la lectura del Quijote por parte de alumnos y profesores durante toda una mañana; la lectura dramatizada en gallego por parte de tres profesores oriundos de esta región o la rotulación de nuestros nombres en chino dirigidos por algunos de nuestros alumnos provenientes de China.

En los tiempos actuales, es importante contar con alumnos de distintos idiomas, países y costumbres porque el objetivo del pluralismo y de la interculturalidad se alcanzan de forma natural, ya no son un concepto, son un hecho: mi compañero chino me enseña algo de su cultura que me enriquece y mis lectores, bien sean de Inglaterra, de Estados Unidos, de Bélgica o de Francia comparten mis horas de estudio y actividades aportando no solo su lengua sino también su forma de entender las cosas.

Gran parte del posible éxito de este proyecto habrá que adjudicarlo a la coordinación de todos los profesores implicados y que se materializa en reuniones semanales por grupos de nivel. Esto también es algo nuevo que aporta el proyecto espontáneamente: el trabajo en equipo. No obstante, tengo que decir que en esta forma de trabajar estamos algo desorientados debido, seguramente a la falta de hábito y surgen dificultades a la hora de compartir nuestro trabajo con otros grupos. Al igual que los alumnos debemos, unos y otros aprender a desarrollar el ‘aprendizaje cooperativo’ una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que los alumnos trabajan en pequeños grupos estructurados para conseguir objetivos comunes. Cada miembro del grupo logra su objetivo sólo si el resto de los miembros del grupo también lo consigue.

Pero lo más difícil de poner en práctica es el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera) también conocido en inglés como CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Estoy hablando de la elaboración y puesta en práctica del

Currículo Integrado que persigue un doble objetivo, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera.

El reto es importante ya que la mayoría de profesores de áreas no lingüísticas del momento no se sienten seguros de su nivel en la lengua extranjera y delegan el menester de enseñarla en el profesor especialista. Por otra parte, se han de cubrir los contenidos de las programaciones acordadas por los distintos departamentos para todos los alumnos del centro. No obstante, el problema surge cuando los contenidos han de ser transmitidos, trabajados o manipulados de acuerdo con el nivel de lengua extranjera que tengan los alumnos. Por ejemplo, el profesor de Física o Química necesitará que sus alumnos dominen la voz pasiva en inglés para poder entender bien las explicaciones o el profesor de Historia necesitará que sus alumnos manejen con soltura el tiempo pasado para poder desenvolverse con las referencias históricas pertinentes. Esto podría provocar un pequeño desorden en la programación y desarrollo de la lengua extranjera.

Sin embargo, estoy convencido, y la corta experiencia de dos cursos escolares nos avalan, que estos problemas no son tales, que la inmersión lingüística en la materia a lo largo de los meses hace que los alumnos capten el mensaje y comprendan el contenido. Aquí radica una de las causas de por qué en España no hemos aprendido idiomas; y es que nos hemos preocupado de enseñar básicamente la gramática y de forma gradual pudiendo darse el caso de que un alumno principiante no hubiera escuchado un tiempo futuro de ningún verbo en todo un curso escolar. Esto ya no es así y los profesores de idioma nos ajustamos a las necesidades de los demás profesores utilizando todos los recursos a nuestro alcance para que, al menos, comprendan el mensaje y sean capaces de comunicarlo a otra persona.

Esto nos lleva a la gran controversia de si los mensajes que producen los alumnos deben ser expresados correctamente siempre y si no es así, deben ser penalizados. Bajo mi punto de vista esta polémica no tiene demasiado sentido en los primeros estadios de adquisición de una lengua; el alumno no debe tener miedo a usar lo mucho o poco que sabe no debe tener miedo a equivocarse y para esto no hay nada mejor que enfrentarse al público de frente y de golpe. Digo esto último porque mis alumnos de doce años en su primer curso de la ESO, una de las cosas que hacen es actuar encima de un escenario en

inglés. Me permito recomendar esta actividad ya que puede ser muy rica en muchos aspectos: en primer lugar pierden el miedo a utilizar el idioma, en segundo lugar, los unos se corrigen a los otros —en los ensayos, ellos son actores y público— y en tercer lugar se aprende sobre el teatro con todas las connotaciones literarias y artísticas que el teatro lleva consigo.

El currículo integrado debe comprender otros aspectos aparte de los meramente lingüísticos. Digamos que debe educar en valores, en ideas y en conceptos que pueden estar unidos e interrelacionados en un mismo tema. Estoy pensando en el tema que desarrollamos con motivo del día del libro. Se trató del poema de Federico García Lorca *Pequeño Vals Vienés* del cual tiene una interpretación literaria y musical Leonard Cohen. Pensemos en todos los aspectos desde los que se puede trabajar este tema: el literario, haciendo un estudio comparativo de la traducción y de los cambios que tuvo que hacer el cantante para ajustarlo a su armonía musical; el histórico, acercándonos al período de la historia en que vivió Federico, a su trágico final y sus causas, incluso pasando por la identidad sexual de las personas. Coincidiendo que Leonard Cohen es canadiense podemos adentrarnos también en el bilingüismo de su país y extrapolarlo al de otros países en el que conviven varios idiomas oficiales empezando por el nuestro. Y finalmente podemos tratar el tema de la tolerancia.

Como se puede observar, estamos ante una nueva forma de entender la educación y el proceso enseñanza-aprendizaje. Al principio produce un poco de inseguridad y desasosiego. Siempre es más seguro, para el profesor, empezar por el tema uno seguido del dos y hasta el quince, siempre de acuerdo con las enseñanzas contenidas en un libro de texto o en unos apuntes ya elaborados en los años anteriores.

Hay que convencerse de que el alumno tiene que ser el protagonista de su educación y aprendizaje, tiene que ser capaz de autoevaluarse y decirse a sí mismo “soy capaz de...”

Afortunadamente, las nuevas tecnologías puestas a disposición de las personas ayudan mucho en este terreno de la elaboración de materiales didácticos, tanto a los profesores como a los alumnos. Recuerdo uno de los últimos trabajos de aprendizaje cooperativo llevado a cabo con alumnos de doce años: el objetivo era la preparación de un dossier de presentación de la clase

para otra clase de un centro inglés con el que teníamos un hermanamiento. La clase se dividió en ocho grupos y cada uno de ellos tuvo uno de los siguientes temas: España, Andalucía, Sevilla provincia, Sevilla ciudad, nuestro centro, el aula, los profesores y los alumnos. Cada uno recogió información tanto de libros que podía consultar como de Internet y al final se elaboró un dossier que cubría prácticamente todos los aspectos de la vida de esos lugares y personas. Una de las partes más divertidas fue el apartado del profesorado ya que se sintieron totalmente libres a la hora de describirnos y quedamos sorprendidos no solo por los detalles en que se habían fijado sino por las apreciaciones que tenían sobre nosotros –a un profesor que mide un metro setenta lo consideraban más alto que a otro que mide un metro setenta y tres–.

Este último ejemplo podría apuntar hacia el afecto que algunos sienten por un profesor determinado. No sería de extrañar ya que con esta forma de aprender juntos que se está instaurando, la comunicación fluye sin problemas, nos conocemos mejor, estamos más en contacto e inevitablemente surge el afecto.

Es muy pronto para llegar a conclusiones y que estas sean fiables, pero estoy convencido de que cuando los alumnos que empezaron con doce años este proyecto bilingüe tengan dieciocho habrán adquirido un nivel de competencia lingüística en Inglés del C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, sabrán cómo trabajar en equipo y serán autónomos para empezar sus carreras universitarias, serán tolerantes y respetuosos con la diversidad a la vez que celosos de su propia identidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKER, Colin (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon. Multilingual Matters Ltd.
- BYALISTOK, E. (2005): *Consequences of Bilingualism for Cognitive Development*. New York. Oxford University Press.
- BOUTANOS, Naïm (2004): *Rencontrer la langue arabe*. Paris. Albouraq.
- CABALLERO CALAVIA, Manuel (Ed.) (2007): *El año uno del proyecto bilingüe. Dinámica real de un centro de enseñanza secundaria*. IES Velázquez. Sevilla
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2005): *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Sevilla.

- FALTIS, C.H. and S.J. HUDELSON (1998): *Bilingual Education in Elementary and Secondary School Communities*. Boston. Allyn and Bacon.
- CRANDALL, J. (1999): Cooperative Language Learning and affective factors en Arnold J. (ed) *Affect in Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press.
- MARSH, David (1994): *Bilingual education & Content and Language Integrated Language Learning*. International Association for Cross-Cultural Communication, Language Teaching in the Member states of the European Union (Lingua). Paris. University of Sorbonne.
- MARSH, David (2000): *Using languages to learn and learning to use languages*. (Eds) D. Marsh – G. Langé. Finland. University of Jyväskylä.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005): *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Madrid. — (2005) *Pasaporte de Lenguas*. Madrid.
- MOHAN, B. and T. SLATER (2005): “A functional perspectiva on the critical ‘theory/practice’ relation in teaching language and science”. *Linguistics and Education* 16: 151-172.
- TRUJILLO SÁEZ, F y M.A. ARIZA PÉREZ (eds) (2006): *Experiencias Educativas en Aprendizaje Cooperativo*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- VAN DE CRAEN, P. (2002): “Content-and-language-integrated learning, culture of education and learning theories”. *Reflections on Language and Language Learning*. Eds. MBAX and Z. JAN-WOUTER. Amsterdam. John Benjamins: 209-220.

