

Formación complementaria en idiomas para enseñanzas universitarias bilingües o plurilingües.

Francisco Zayas Martínez, Elena Romero Alfaro, Flor Herrero Alarcón

Departamento de Filología Francesa e Inglesa, Facultad de Filosofía y Letras

paco.zayas@uca.es

RESUMEN: Los proyectos de enseñanza bilingüe en títulos universitarios requieren con frecuencia, entre otras medidas, sistemas complementarios que apoyen la capacitación idiomática de los participantes. En esta línea, los responsables del llamado 'Itinerario Plurilingüe' del Grado en Educación Primaria de la UCA, instalamos en la Facultad de Ciencias de la Educación un novedoso modelo de formación en inglés, francés y alemán: bajo la supervisión de los docentes de lenguas extranjeras del centro, convocamos prácticas curriculares (o de empresa) para estudiantes extranjeros nativos de las lenguas indicadas y/o para estudiantes de último curso de las filologías correspondientes con una acreditación superior al nivel C1 del MCERL; seleccionamos después los candidatos idóneos, ya fuera para tutelar prácticas de conversación con nuestros alumnos y profesores, o para conducir y supervisar el desarrollo de la producción escrita; tanto los lectores nativos como los mentores para la producción escrita fueron adiestrados durante las primeras semanas por parte de un especialista en didáctica de lenguas extranjeras; finalmente, organizamos grupos reducidos de alumnos según sus niveles en cada lengua y gestionamos el seguimiento individualizado de los profesores. Las más de 1000 horas de formación en idiomas celebradas durante este curso, los más de 130 estudiantes que se han beneficiado de este modelo, el descubrimiento por parte de muchos del alemán o del francés como lenguas inexploradas, la ganancia en solvencia y seguridad de los profesores, son sin duda alguna los resultados más sobresalientes.

PALABRAS CLAVE: proyecto, innovación, mejora, docente, bilingüismo, idiomas, formación, lector, nativo, prácticas, tutor, mentor, asistente, lingüística, aplicada.

INTRODUCCIÓN

Cada vez es mayor la demanda de títulos universitarios bilingües. Junto a las cuestiones puramente metodológicas, uno de los obstáculos principales es la insuficiente capacidad idiomática de alumnos y profesores. El problema puede ser resuelto fácilmente en instituciones privadas, o menos comprometidas con los principios de igualdad de oportunidades, seleccionando sencillamente solo profesores con un nivel idiomático elevado y filtrando el acceso de los alumnos desde este mismo criterio.

Por encima de estos intereses elitistas, el compromiso social de las universidades públicas nos obliga a buscar alternativas que nos permitan seguir siendo competitivos. Una alternativa a este dilema puede estar precisamente en las posibilidades que nos ofrece la movilidad de los universitarios en el EEES, pues con ellos viajan también sus lenguas.

NUESTRO PROYECTO DE INNOVACIÓN

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCA tratamos de aprovechar esta circunstancia para, de forma ordenada, incidir en la mejora de las competencias en lenguas extranjeras. Con este objetivo proyectamos para el curso 13/14 lo que denominamos un 'Plan de Actualización Lingüística', un sistema de formación complementaria en lenguas que desarrollaríamos los profesores de lenguas extranjeras del centro con la ayuda de los hablantes nativos y estudiantes universitarios que lográramos implicar en el proyecto.

Convocamos en primer lugar plazas para alumnos universitarios en prácticas que pudieran ayudarnos a configurar un sistema de formación complementaria en idiomas; y de forma paralela comprometimos la participación de los alumnos y profesores del llamado 'Itinerario Plurilingüe'

del Grado en Educación Primaria, una modalidad formativa que aspira a la capacitación plurilingüe y multicultural de los futuros maestros de educación primaria.

Para lograr el correcto funcionamiento del Plan de Actualización Lingüística diseñamos entonces un curso previo de formación metodológica para los lectores, que tutelarían las prácticas de conversación, y para los mentores lingüísticos, alumnos de máster o de último curso de grados filológicos, que trabajarían en la mejora de las capacidades de producción escrita de nuestros alumnos y profesores.

Atendimos después las cuestiones organizativas: revisamos las biografías lingüísticas de nuestros estudiantes y profesores, y realizamos entrevistas que nos permitieran identificar su nivel de dominio en cada lengua; propusimos los agrupamientos por nivel de los participantes; fijamos horarios complementarios (justo antes o después de los horarios previstos para la docencia reglada) y concertamos espacios docentes para cada grupo; establecimos después un sistema de seguimiento de la presencialidad y el aprovechamiento, así como fórmulas para la emisión de informes valorativos periódicos; e iniciamos finalmente las gestiones para la oficialización de los reconocimientos que hubieran de ser aplicados a unos y otros. En las líneas siguientes expondremos con más detalle los pormenores del funcionamiento de estas medidas.

LECTORES NATIVOS

Una de las principales dificultades en la construcción del proyecto fue precisamente el relativo a la localización de lectores nativos de las tres lenguas con las que trabajamos. El problema parece estar en la cada vez más amplia oferta de destinos de prácticas para estudiantes universitarios. Muchos prefieren solicitar plazas que lleven asociadas algún tipo de

incentivo económico o de ayudas “en especies” (bonos de comida, tickets para transporte, incluso alojamiento, etc.). Esta diversísima oferta hacía de las nuestras unas plazas poco atractivas para quienes no contaran con ayudas (Erasmus Práctica, en su mayoría), o con fórmulas de financiación propias.

Aun así, recibimos solicitudes suficientes de estudiantes francesas, alemanas, finlandesas, eslovacas, etc., lo que nos permitió contar con tres lectoras durante el primer semestre y cuatro más durante el segundo. La mayoría de ellas fueron estudiantes de másteres universitarios, o estudiantes de últimos cursos, siempre muy interesadas en dos cuestiones concretas: la posibilidad de mejorar su español durante su estancia en nuestro país, por una parte; y la experiencia práctica en sí misma, como miembros de un equipo formativo que habría de atender las cuestiones más elementales de la actividad docente, por la otra.

Las lectoras participaron con gran interés en el curso de formación metodológica que les ofrecimos al inicio de cada semestre, donde trabajamos de forma muy decidida las cuestiones relativas a: el uso exclusivo con los alumnos y profesores españoles de la lengua que cada una de ellas defendiera, tanto dentro como fuera del aula; la motivación constante de los participantes, como elemento fundamental e imprescindible en todas las sesiones; la priorización del uso oral de las lenguas sobre el uso escrito y el valor de la interacción como eje central de las prácticas; la estructura organizativa de las sesiones de trabajo (en cada práctica de conversación para grupos de alumnos y en cada monitorización individualizada para profesores); la localización y/o diseño de recursos didácticos para cada nivel; y las fórmulas de seguimiento de la disposición y el aprovechamiento de los participantes.

Las siete lectoras participantes no siempre procedían de países donde la lengua asignada se hablara como lengua oficial, muy especialmente el inglés, para el que hubimos de aceptar candidatas de países como Finlandia. Para corregir esta circunstancia en un futuro próximo, estamos ya poniendo en marcha fórmulas de cooperación con instituciones universitarias alemanas, francesas, belgas y norteamericanas. Nuestro objetivo será la creación de una red universitaria de cooperación para el impulso del plurilingüismo, donde se priorizará la movilidad internacional de los universitarios con el doble objetivo de estudiar en una institución extranjera, por una parte, y ejercer como lector de su lengua materna en sistemas de formación complementaria de la institución de destino, por la otra.

En esta misma línea de mejora del sistema que venido explorando este año, se puede instalar un sistema de apadrinamiento idiomático para los lectores extranjeros con la ayuda de alumnos colaboradores españoles. Este sistema, que estamos todavía esbozando en la actualidad, garantizaría el seguimiento directo e individualizado del desarrollo de las capacidades lingüísticas de los lectores en español, lo que podría ayudar a compensar las deficiencias de nuestra oferta de plazas en prácticas, haciéndolas más competitivas.

PRÁCTICAS DE CONVERSACIÓN

La primera gran dificultad de la organización de prácticas complementarias de conversación fue para nosotros convencer a los participantes españoles del innegable

beneficio que, independientemente de su todavía incierto funcionamiento a largo plazo, conllevarían para sus particulares niveles de dominio de la lengua de que se tratara. Las reuniones informativas eran relativamente tensas y los estudiantes verbalizaban sus inquietudes de forma clara: ¿tendrían que ser nuevamente “evaluados” para determinar su nivel de partida en cada lengua?, ¿estarían obligados a acudir a prácticas fuera del horario inicialmente previsto para cada curso por el centro?, ¿sería obligatorio hacer prácticas en todas las lenguas a lo largo del curso?, etc. Y nuestra respuesta era siempre un sí, que se aceptaba “a regañadientes”, o incluso con airadas protestas e intentos de cambio de grupo.

El tiempo y el trabajo bien hecho fue transformando esta inicial resistencia en una actitud más colaborativa por parte de la mayoría y hasta en reclamación, por parte de los estudiantes de último curso (que ya no tendrían opción a disfrutar de este programa), sobre el derecho que también ellos deberían haber tenido a disfrutar de este tipo de programas.

La organización de los grupos de prácticas fue una tarea ciertamente compleja, pues heterogeneidad en los niveles de los participantes nos llevó a programar prácticas en hasta 15 niveles diferentes para algunas lenguas: prácticas de nivel 1, 2 y 3 para grupos de tres momentos de avance del nivel A1 del MCERL; niveles 4, 5 y 6 para tres grados de avance del A2; niveles 7, 8 y 9 para el B1; 10, 11 y 12 para el B2; y 13, 14 y 15 para el C1.

Aunque la asignación definitiva de una persona a un nivel no se producía hasta transcurridas dos semanas de prácticas (4 sesiones), la atomización de los niveles de dominio, unida a nuestra voluntad por rentabilizar las prácticas al máximo con grupos muy reducidos, nos condujo a la asignación de una media de entre 4 y 7 participantes por grupo. Este número de participantes, aparentemente beneficioso para el aprovechamiento de las sesiones, se fue revelando como un obstáculo importante en el ámbito metodológico: las sesiones de prácticas estaban pensadas para un desarrollo muy dinámico y estructuradas en tareas de interacción, con lo que, allí donde sólo tomaban parte 2 ó 3 individuos, no podíamos explotar la tarea de que se tratara más de 2 ó 3 veces. Es decir, el ritmo sería demasiado rápido y los participantes no podrían interiorizar el uso de nuevos recursos lingüísticos. Esto nos llevó a buscar grupos algo más numerosos durante el segundo semestre y al convencimiento de que la media ideal debe rondar los 10 alumnos por grupo, aun cuando los niveles de los participantes no sean todo lo homogéneos que deseáramos.

Durante el primer semestre organizamos un total de 18 grupos de prácticas, 7 de francés y 11 de alemán, cada uno de los cuales celebró un total de 22 sesiones entre octubre y enero. En el segundo semestre pudimos aumentar el número de sesiones hasta 26 y también organizamos un mayor número de grupos hasta alcanzar los 30, 22 de inglés y 8 de alemán. El motivo de este aumento fue el que 23 de los 134 participantes en el proyecto aceptaron nuestra oferta de compatibilizar prácticas en las dos lenguas durante este periodo. En estos casos, los alumnos recibían 4 sesiones de prácticas de conversación semanal, 2 en inglés y 2 en alemán, siempre en días alternos. Ello les permitiría no abandonar el uso de una lengua durante todo un semestre, muy

particularmente allí donde la relación con el alemán estuviera en sus estadios iniciales.

El trabajo de los lectores con los docentes del centro fue más difícil. El problema principal aquí fue, en nuestra opinión, la disposición de los profesores para reunirse con los lectores en sesiones individualizadas de forma sistemática durante el curso. Es cierto que la excesiva burocratización de la universidad, unida a la cada vez mayor presión sobre el rendimiento de nuestra investigación, hace que tengamos poco tiempo y, en consecuencia, desplazamos la formación en idiomas a espacios marginales de nuestra vida académica. Sea como sea, las actividades de práctica de conversación con docentes se han concentrado mayoritariamente en el mes de junio, con lo que las prácticas en sí mismas no pueden tener el efecto que habrían producido a más largo plazo.

La práctica oral de los profesores se concreta en sesiones individualizadas de conversación sobre la materia que imparten o pretenden llegar a impartir en lengua extranjera. Durante la sesión, exponen el tema que les ocupa (en ocasiones ha preferido hablar del programa en su conjunto, o de la materia en general) para una única persona, la lectora. La sesión se desarrolla en el despacho de cada profesor y la auxiliar, conocedora con antelación suficiente del tema del que se hablará, actuará como alumna aventajada, con preguntas que la ayuden a ahondar en el tema sin abandonar el guion principal.

En ocasiones, hemos podido probar a repetir la sesión de forma casi consecutiva (con, al menos, dos días de intervalo) cambiando únicamente la lectora. Esto permite al profesor ensayar el discurso repetido sobre un mismo asunto, adaptándolo con pequeñas variaciones a los requerimientos de la comunicación con una nueva interlocutora. El éxito, en este caso, depende del grado de coordinación entre las lectoras, que deben haber previsto en el intervalo entre las dos sesiones los esquemas lingüísticos en que conviene hacer hincapié, para conducir el debate hacia dilemas, preguntas o aclaraciones que requieran el uso de dichos esquemas.

MENTORES PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Si la práctica oral era atendida por los lectores nativos o auxiliares de conversación, el desarrollo de la producción escrita se desarrolló mediante el sub-proyecto que denominamos "mentores lingüísticos". Se trata de alumnos de último curso de grados filológicos, es decir, ahora sí, especialistas en la lengua en cuestión, que pueden pertenecer a la UCA u otras universidades extranjeras. Los mentores cubren con nosotros las prácticas curriculares de sus estudios, para lo cual se les exige un nivel C1 de dominio. Después de instruidos en un curso creado expresamente para este fin, se le asigna a cada mentor un número concreto de estudiantes, de entre aquéllos que hubieran mostrado una mejor disposición y actitud ante las prácticas de conversación oral. El trabajo con ellos se planifica de forma individualizada, según el nivel de cada cual, y se desarrolla a lo largo de 9 semanas consecutivas.

El mentor tiene como primer objetivo constatar el nivel de dominio del uso escrito de la lengua de cada uno de sus 'mentorizados', así como también identificar sus principales intereses personales. Debe después localizar o preparar el

material necesario como input para los primeros ejercicios de composición, esto es, el documento oral o escrito donde aparece, al menos, parte del material lingüístico o la estructura compositiva con la que pretendemos que trabaje. El input para las tareas de las siete semanas siguientes, así como la variación en la tipología de textos con la que se trabaje, irá dependiendo del avance de cada participante.

Cada participante recibe semanalmente una tarea concreta de composición de un texto escrito de diversa naturaleza y de no más de 200 palabras, a la que se le adjunta un input concreto y diferente para cada cuestión, que debe ser revisado (leído o escuchado) antes de hacer frente a la actividad productiva propiamente dicha. Esta tarea se envía, siempre on-line al mentor, que la valora siguiendo un esquema de corrección muy específico, donde no se pretenden corregir todos los errores, sino solo aquéllos que ofrezcan una mayor rentabilidad funcional, antes de devolverlo al alumno. El alumno, en cualquier caso, debe siempre re-escribir el texto por segunda vez atendiendo las indicaciones del mentor y entregarlo de nuevo a éste, condición sine qua non para recibir la tarea siguiente.

Es importante destacar que las prácticas curriculares de esta naturaleza son poco demandadas por alumnos de nuestra institución. Pensamos que las causas principales son dos: de un lado, la falta habitual de una acreditación de nivel C1 de dominio en la lengua extranjera de especialidad que les permita solicitarlas; del otro, la idea inicial de funcionamiento de que el seguimiento habría de hacerse de forma presencial, con lo que el trabajo de corrección implicaría al menos un desplazamiento semanal al campus donde estudian los participantes.

El trabajo de desarrollo de la producción escrita con los profesores fue nuevamente el menos exitoso de los previstos. Una vez más, las causas hay que buscarlas en la falta de tiempo de los docentes y, parcialmente al menos, también en el pudor que éstos pudieran sentir por someter a evaluación sus materiales didácticos en lengua extranjera. Conviene resaltar que la docencia AICLE se caracteriza, entre otras cuestiones, por el trabajo previo de preparación lingüística y adaptación de los contenidos. Es decir, preparar una sesión AICLE no se reduce a traducir los materiales didácticos con los que habitualmente enseñamos a la lengua meta con la que se trabaje, sino que va acompañada de una reflexión metodológica de hondo calado. No es, por tanto, tan sorprendente que solo 5 profesores llegaran a cubrir esta faceta del proyecto a lo largo del curso.

CONCLUSIONES

Los planes de actualización lingüística complementaria son fundamentales para lograr el correcto funcionamiento de un título universitario bilingüe o plurilingüe. Sobre esta cuestión y sobre otros elementos del Plan de Lenguas de Centro de una facultad como la nuestra venimos trabajando en los últimos años (1) (2) (3) de forma decidida, lo que nos permite esbozar algunas conclusiones.

Entre ellas, de forma muy destacada, cabe señalar que este tipo de planes requieren la atención constante y muy decidida de especialistas en lengua extranjera del centro o la institución. De este tipo de profesores depende, además de la responsabilidad académica y/o profesional que les toca ejercer sobre las prácticas de los lectores y mentores (su

formación, su seguimiento, la evaluación del rendimiento de las actividades que ellos desarrollan, etc.), también la organización de los grupos de beneficiarios y de la infraestructura administrativa y física de la actividad: registro de los participantes, nivelación, agrupamientos (o sistema de monitorización para los profesores), organización de horarios, localización de espacios, sistemas de acreditación de la actividad, etc.

En definitiva, además del cansancio lógico que una actividad tan ambiciosa e intensa provoca, la sensación que tenemos es en cierto modo de abandono. Y es que el sostenimiento de este sistema de formación en el futuro, parece depender de la implicación y el empuje que los profesores que estamos a su cargo logramos imprimirle y no, como debiera ser, del respaldo institucional que le corresponde. Este respaldo no puede limitarse a la felicitación puntual del gestor de turno, sino que tiene que traducirse en un verdadero compromiso por consolidar administrativa y académicamente el proyecto hasta hacerlo sobrevivir de forma suficientemente autónoma.

REFERENCIAS

1. Herrero, F., C. Rodríguez, E. Romero, F. Rubio y F. Zayas (2012), "Proyecto AICLE en la formación inicial de maestros en la Universidad de Cádiz", en A. Ambrós, J. Perera y M. Suárez (eds.), *didàctica de la llengua i la literatura experiències d'innovació docent a la universitat*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 61-70.
2. Romero Alfaro, E. y F. Zayas Martínez (2014), "Identidad docente y formación inicial. El maestro generalista, el especialista de lengua extranjera y el maestro AICLE en un proyecto lingüístico de centro", en *HEPCLIL: Higher Education Perspectives on CLIL*, Barcelona, Universitat de Vic y Universitat Central de Catalunya (en prensa).
3. Romero Alfaro, E. y F. Zayas Martínez (2015), "Bilingual Programs in Andalusian Early Childhood Education (ECE)", en *Global Education Review*, New York, Mercy College (en prensa).

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro agradecimiento a los estudiantes del Itinerario Plurilingüe del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCA, por su implicación en los procesos formativos que les propusimos. Su confianza ha llegado a resultar fundamental para sostener nuestro propio ánimo. También al resto del equipo de coordinación de este proyecto, los profesores Francisco Rubio Cuenca y Cristina Rodríguez Pastor, responsables directos de algunos de los episodios más complejos de los comentados en este trabajo. Y muy especialmente queremos agradecer el esfuerzo y el compromiso de las lectoras, que sostuvieron el gran peso del trabajo diario con los alumnos y profesores del centro, y el de nuestro becario en el PLC, Eduardo del Águila González-Outón, quien, además de su trabajo y su entusiasmo diario, asumió de forma desinteresada la responsabilidad de que ellas se sintieran cálidamente acogidas dentro y fuera del centro.