ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN UNA SECCIÓN BILINGÜE HISPANO-ALEMANA

Rainer Jahn
Universidad Libre de Berlín

Antes de presentar la sección bilingüe hispano-alemana de Berlín (*deutsch-spanisch bilingualer Zug*) me gustaría esbozar el desarrollo de las secciones bilingües y sus concepciones en Alemania.

El desarrollo de las secciones bilingües en Alemania

El número de las secciones bilingües en las escuelas alemanas se ha multiplicado en las últimas décadas, llegando a más de 300. A pesar de la creciente heterogeneidad de los centros pilotos se puede hablar, pienso yo, de un modelo de enseñanza básica, caracterizado porque "la clase en el idioma extranjero meta recibe, por lo general, un número mayor de horas semanales" y porque "el idioma extranjero se emplea al menos en una asignatura no lingüística como (segunda) lengua de la clase" (Kästner 1993:31)[1]. Kästner escribe "segunda" entre paréntesis, porque el uso de la lengua meta en estas asignaturas puede ser exclusivo o combinado con la del país. En cualquier caso, se aumenta por un lado el tiempo de contacto con el idioma extranjero y, por otro, se intensifica la comunicación centrada en temas, p.ej. del ámbito histórico-social. Se supone que hay más posibilidades de experimentar el idioma como medio de transporte o lengua vehicular, ya que el interés pasa del *focus on form* al *focus on meaning*, y de incrementar el aprendizaje intercultural.

Comparando los diferentes *Länder* (paises) dentro de Alemania y las distintas ramas escolares obtendríamos claras diferencias con respecto a las lenguas en que se trabaja y las asignaturas no lingüísticas, su participación cuantitativa en el currículum general y a otros factores. Sin embargo, al igual que Thürmann (1997:5), veo la diversidad de modelos existentes en este momento como algo positivo,

[1] Traducción de las citas: R. J.

ASELE. Actas IX (1998). RAINER JAHN. Enseñanza y aprendizaje en una sección bili...
Centro Virtual Cervantes

porque se abren vías que muestran cómo se puede posibilitar de forma flexible un *content-based language learning* considerando las peculiaridades regionales y locales. En este contexto, es naturalmente de gran interés para las secciones bilingües (germano-hispanas) el desarrollo de modelos bilingües en la enseñanza básica, como p.ej. el de la *Staatliche Europaschule Berlín (SESB).*

Las primeras secciones bilingües en escuelas estatales alemanas fueron las germano-francesas en institutos de enseñanza media. Se instituyeron a partir del curso 69-70 a consecuencia del acuerdo de amistad firmado entre Francia y la República Federal de Alemania el 22 de enero del 63. Mediante la modificación de 1971 del acuerdo de Hamburgo entre los *Länder* se podía impartir también francés (antes sólo inglés) como primera lengua extranjera en las escuelas alemanas. En 1975, cuando las secciones germano-galas tenían todavía carácter de modelo *experimental, se fundó un grupo de trabajo de los institutos con sección bilingüe* germano-gala. Este grupo de trabajo representó "durante mucho tiempo", según Mäsch (1995:341), que fue muchos años su presidente, "... el único motor de la ... sección bilingüe", mucho antes de despertar el interés oficial. El número de las secciones germano-galas creció en los años 80. En ello estuvieron a la cabeza los países de la República Federal fronterizos con Francia como Renania-Palatinado y Renania del Norte-Westfalia.

El éxito de las secciones bilingües germano-galas puede haber jugado un papel importante en la fundación de las primeras secciones germano-inglesas a primeros de los años 70, que, tras un periodo de estancamiento, vivieron a finales de los 80, especialmente en el transcurso del establecimiento de la Unión Europea, un auténtico *boom* de nuevas fundaciones, superando el número de las germano-galas con creces.

Con las secciones germano-hispanas creadas en los cursos 89-90 y 91-92 en Hürth, cerca de Colonia, y en Berlín-Reinickendorf, se asienta por un lado la consolidación de la enseñanza del español en las escuelas alemanas y por otro se contribuye también en el ámbito de las secciones bilingües a la diversificación de la oferta de lenguas extranjeras a que dice aspirar la *Kultusministerkonferenz,* la conferencia de ministros de educación, el órgano federal que coordina la educación de los distintos *Länder*. Es éste de la diversificación un objetivo importante porque en los últimos años son cada vez más quienes advierten de una "monocultura bilingüe" con inglés como lengua de trabajo. Así, por ejemplo, se pregunta Ingeborg Christ (1991:58) "si el concepto de la diversificación, existente desde el principio, no se ve en peligro a causa del crecimiento de secciones germano-inglesas" y el anglista Helmut J. Vollmer (1992:34, nota 4) extiende su crítica a las secciones germano-galas cuando advierte que "con la acentuación del inglés y el francés en el marco de la enseñanza bilingüe... se favorece la diferencia entre lenguajes de primera y de segunda clase". A la vista de la grave desproporción existente todavía en 1998 entre las secciones germano-inglesas y aquéllas con idiomas escolares

ASELE. Actas IX (1998). RAINER JAHN. Enseñanza y aprendizaje en una sección bili...
Centro Virtual Cervantes

minoritarios, es necesario preguntarse si se tienen suficientemente en cuenta estas críticas a la hora de erigir modelos escolares bilingües.

Las concepciones de las secciones bilingües

Un objetivo a que se aspira en todas las secciones bilingües es la competencia de los alumnos en un segundo idioma por encima del nivel alcanzable normalmente en la clase tradicional de lengua extranjera. Cuando digo "segundo idioma" me refiero en principio sólo a la competencia en la lengua llamada vehicular o de trabajo que se emplea en las otras asignaturas. Son claras las diferencias en la precisión de este objetivo en los planes curriculares: así, encontramos expresiones como "conocimientos profundos", pero también "aproximación al bilingüismo" o, simplemente, "bilingüismo". Qué se quiere decir con este último concepto, tan discutido no solamente en el contexto de las secciones bilingües, se aclara un poco más en algunas publicaciones oficiales, porque sabemos que se pueden considerar "bilingües" tanto quienes poseen similares competencias en el primer y en el segundo idioma, como los que "son capaces de preguntar la hora en la segunda lengua" (Graf 1987: 15).

Puesto que la expresión específica de la competencia a que se aspira en la segunda lengua se ve influenciada de forma determinante por la enseñanza bilingüe de otras asignaturas, la elección de éstas adquiere una especial importancia. Supongamos que esta elección se realiza teniendo en cuenta los objetivos previos en la correspondiente sección y no sólo dependiendo del profesorado disponible, y veamos las diferencias entre los perfiles de las secciones con francés, inglés y español como lengua meta.

Los alumnos de las secciones germano-galas, en consonancia con el acuerdo de amistad entre ambos estados antes mencionado, deben "alcanzar competencias biculturales y ser mediadores, por ejemplo, entre Francia y Alemania...", además, deberían "servir de puente, por ejemplo, hacia la francofonía y, con ello, hacia el mundo extraeuropeo". La elección de asignaturas del área de las ciencias sociales, como Historia, Política o Geografía, dotadas según Mäsch (1995:340) de "una conexión especial con el círculo cultural de la lengua objetivo", es característica del modelo germano-galo. Los primeros planes curriculares para la enseñanza en esas asignaturas, que no por casualidad se llaman *Amtliche Empfehlungen* (recomendaciones oficiales), aparecen en 1988 en Renania del Norte-Westfalia y dicen reflejar "ampliamente la práctica elaborada con anterioridad".

Para las secciones germano-inglesas se exige actualmente una fuerte consideración del inglés como lengua científica internacional y, con ello, del mundo del trabajo, de las ciencias naturales, de la matemática o de la informática. Para Mühlmann y Otten (1991:6), por ejemplo, la concepción de las secciones germano-galas, "impregnada del autorreconocimiento como *grande nation* y de las especifidades del acuerdo de amistad germano-galo y del acuerdo cultural", no es

ASELE. Actas IX (1998). RAINER JAHN. Enseñanza y aprendizaje en una sección bili...
Centro Virtual Cervantes

necesariamente trasladable a las secciones germano-inglesas. Estos autores defienden la opinión de que "una aguda conciencia (...) del carácter de un idioma *(...) en contextos crecientemente multiculturales.. en regiones distantes... y un* concepto amplio de cultura" conducirán a alternativas al modelo germano-galo. Las llamadas recomendaciones oficiales para la enseñanza en las secciones germano-inglesas (1994, 1995), publicadas también en Renania del Norte-Westfalia, se comprenden como "desarrollos posteriores" de las mencionadas anteriormente, pero sus autores llaman la atención sobre que la concepción en que se basan representa, de momento, sólo "un paso intermedio en el camino a una didáctica (...) de la enseñanza y del aprendizaje bilingües". Limitación ésta que, a pesar de la creciente actividad investigadora, es todavía válida hoy.

Los objetivos del modelo escolar berlinés se describen de la siguiente manera en el escrito de aprobación del 26 de marzo del 91 del gobierno berlinés:

"Es objetivo de la sección bilingüe germano-hispana transmitir profundos conocimientos del español como lengua extranjera, que se imparte con mayor *intensidad, para así contribuir a la educación intercultural, a la consecución de una* conciencia europea e internacional y a una más estrecha interdependencia de las culturas."

No puedo discutir a fondo esta formulación en mi ponencia, pero sí quiero señalar que se adhiere a una declaración del año 1978 de la conferencia de ministros de educación sobre el papel de las secciones bilingües (Mühlmann/Otten 1991:4). Partiendo del actual estado de conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje del tercer idioma, de los modelos escolares bilingües y de la educación intercultural, se percibe una gran necesidad de trabajo conceptual en la sección germano-hispana para poder llenar de contenido los objetivos mencionados y llevar a cabo las intenciones que plantean. Debería partirse, entre otras, de la pregunta qué conocimientos, de qué tipo y de qué manera han de transmitirse para poder apoyar procesos de aprendizaje intercultural. Para ello no debería hipervalorarse la importancia del conocimiento declarativo en el marco de una dimensión europea e *internacional, todavía por determinar con precisión.*

Me parece razonable la renuncia del gobierno berlinés a conceptos como "bilingüismo" o "competencia bilingüe", entre otras razones, por la distancia geográfica entre las comunidades de ambos idiomas y por los aspectos didácticos referidos a la enseñanza del idioma extranjero que de ella se derivan. Creo, además, que el mero énfasis en el bilingüismo conllevaría el peligro de olvidar, entre otras cosas, la realidad plurilingüe y multicultural (Bliesener et. al. 1994) en que viven, componiéndola, los alumnos de Berlín; con ello me refiero a los idiomas que se hablan tanto dentro como fuera de la escuela. El caso del español es, en este sentido, significativo, por ser tanto la lengua materna de muchos inmigrantes como lengua escolar. Por lo tanto, me parece más aconsejable buscar orientaciones didáctico-

Centro Virtual Cervantes

metódicas en propuestas como las que se vienen presentando en los últimos años tanto en el marco de una *Tertiärsprachendidaktik*[2] (didáctica de los terceros idiomas, v. Bahr et. al. 1996) como en el de una *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (didáctica del plurilinguismo) en construcción (v. Jahn 1998, Meißner 1995).

Entre las tendencias actuales (o quizás ya no tan actuales) que hay que tener en cuenta en la configuración de una sección bilingüe española, me parece imprescindible, además de la anterior, la recepción de la discusión sobre el aprendizaje autónomo que se refleja en las nuevas propuestas curriculares para la enseñanza de E.L.E., en el enfoque por tareas o en lo que Ribé (1997) llama tramas creativas. También en Alemania se percibe una creciente influencia de modelos cognitivistas y constructivistas. Para WOLFF (1997) el éxito de las secciones bilingües se debe, en gran parte, a los *rich learning-environments*, los ricos y auténticos contextos de aprendizaje que éstas ofrecen y a las mayores posibilidades de desarrollar *language awareness* y *language learning awareness* a través del fomento de estrategias y técnicas de trabajo específicas, p. ej. del ámbito histórico-social.

Al parecer de otros autores y al mío, sin embargo, estamos todavía muy lejos de una didáctica de la enseñanza y del aprendizaje bilingüe. Sabemos que hubo y hay una amplísima tradición de investigación sobre inmersion en Canadá, pero sabemos también que "not every content based language teaching is good language teaching", como dice Swain (Harley et. al. 1990: 75) y que las experiencias de un contexto bilingüe como en Canadá no son facilmente transferibles a otros países. Por lo tanto, sea bienvenida la todavía pequeña pero creciente actividad investigadora en este campo en Alemania. Aparte de investigaciones sobre el producto del aprendizaje, es decir, el nivel de la competencia comunicativa de los alumnos de las secciones bilingües (WODE et. al. 1996), se están realizando ahora trabajos sobre el proceso de aprendizaje, p. ej. investigaciones sobre la competencia lectora, tan importante en el campo de la enseñanza de una lengua para fines específicos. También se han analizado los tipos de textos más usuales en las asignaturas no linguísticas (p.ej. mapas, diagramas y estadísticas en Geografía e Historia) y las estrategias requeridas para el trabajo con ellos. Sin embargo, queda mucho trabajo por hacer, sobre todo en el campo del español.

La sección bilingüe germano-hispana en Berlín

En comparación con los modelos escolares de enseñanza "clásica" del español y aquéllos con ramas bilingües, el modelo experimental escolar en el Instituto Friedrich-Engels en Berlín-Reinickendorf ocupa un lugar especial, tanto por el gran número total de alumnos de español (unos 800) como por su actual variante en la rama germano-hispana. Puesto que la enseñanza bilingüe de asignaturas comienza

[2] El español se imparte en Alemania normalmente como tercer idioma, después del inglés y del francés/ latín, de ahí el término.

ASELE. Actas IX (1998). RAINER JAHN. Enseñanza y aprendizaje en una sección bili...
Centro Virtual Cervantes

en Berlín sólo en la novena clase, la sección germano-hispana dispone, al contrario que otras ramas bilingües, de una relativamente larga fase preparatoria de cuatro años con más horas de español, que la misma escuela puede configurar en gran parte según su criterio. A continuación esbozo la sucesión de idiomas y la distribución de horas del modelo experimental escolar:

Idiomas	
5ª clase:	1° idioma extranjero español
7ª clase:	2° idioma extranjero inglés
9ª clase:	3° idioma extranjero francés (optativo)
Nivel secundario I	
9ª clase:	Historia (4 horas semanales a 45 min, de ellas 1 en L2)
10ª clase:	Historia (4 h. en L2), Geografía (3 h., de ellas 1 en L2)
11ª clase	
Español	(curso básico y 1er *Profilkurs*)
Geografía/Política	(2,5 h. en L2)
Historia/Política	(2,5 h. en L2)
12ª/13ª clase	
Español	(*Leistungskurs* y 1ª asignatura en el *Abitur*)
Política	(*Grundkurs* y 3ª o 4ª asignatura en el *Abitur*)

Según informa la dirección del centro, los escolares de la rama bilingüe proceden de diferentes estratos sociales, son más muchachas que muchachos y un 10% de ellos posee conocimientos previos de español. La experiencia hasta ahora nos dice que podemos hablar especialmente en la quinta clase de alumnos altamente motivados, con padres de actitud generalmente positiva hacia el mundo de habla hispana y hacia los conocimientos de lenguas extranjeras. Aunque el modelo berlinés no es traspolable sin más a otros lugares, sí podemos suponer que en las grandes ciudades alemanas existe una amplia demanda de establecimiento de ofertas bilingües germano-hispanas (p. ej. sabemos de iniciativas en Munich).

De los profesores de español de la rama bilingüe, entre tanto más de una docena, algunos trabajaron en el mundo hispanohablante, ya sea en una *Deutsche Schule* en el extranjero, en un *Goethe-Institut* o en la universidad, con lo que podían aportar algunos de los conocimientos y de las habilidades lingüísticas y específicas necesarias en un centro piloto. Un colega enviado por el Ministerio de Educación y Ciencia español es responsable, sobre todo, de la construcción y del mantenimiento del Centro de Recursos de la Consejería de Educación.

En lo que se refiere a los materiales de enseñanza y aprendizaje en las secciones bilingües hay que destacar que la carencia de material adecuado es considerada por el profesorado como tarea a solucionar en primera instancia. Para las ramas

Centro Virtual Cervantes

germano-hispanas este problema se presenta doblemente: no sólo en las asignaturas como Geografía e Historia sino también en la enseñanza misma de la lengua. Puesto que no existe casi ninguna experiencia con el español como primera lengua extranjera en las escuelas alemanas, tampoco tenemos ni los recursos correspondientes para la quinta o sexta clase, ni materiales adecuados a la edad de los alumnos para los cursos siguientes. Teniendo en cuenta cuánto tiempo tardaron las editoriales alemanas en mostrar interés por libros de texto del español exclusivos para las escuelas y a la vista del todavía pequeño mercado, no es de esperar que sea de este lado de donde venga la ayuda necesaria para las ramas germano-hispanas.

Los libros de texto del español para niños en edad de escolarización básica se pueden usar sólo puntualmente, según mi opinión, ya que su adecuación como materiales facilitadores del fomento de las capacidades y destrezas exigidas en la enseñanza bilingüe puede ser puesta en duda a causa de su concepción. Por el contrario, veo ocasión para innovar en la creación y adaptación de materiales específicos para la clase de español en una sección bilingüe, que permite considerar mejor las necesidades y capacidades individuales, más en consonancia con las nuevas teorías de aprendizaje. A su favor habla también la exigencia de una mayor actualidad de los materiales y del fomento del aprendizaje orientado a los contenidos de las asignaturas de la sección bilingüe, tan insuficiente en las obras de enseñanza para principiantes existentes hasta ahora.

Comprendemos, pues, que una sección bilingüe tiene que aprovechar todas las posibilidades de intercambiar ideas y materiales con profesores y alumnos hispanohablantes.También fue uno de los motivos para un proyecto de encuentro con un instituto de Barcelona en el que intentamos integrar el aprendizaje del idioma extranjero y de las otras asignaturas de la sección bilingüe (Jahn 1997).

Conclusión

Quiero terminar con la esperanza de que la iniciativa de algunas universidades y centros de formación de profesorado en Alemania de integrar en sus programas aspectos de la enseñanza en las secciones bilingües sea fructífera también para el español como lengua meta. También sería deseable que las autonomías del Estado español se interesasen por estos nuevos modelos de aprendizaje, sea en forma de creación de secciones europeas en los últimos años de la escuela, como en Francia, o de módulos específicos en la clase del idioma extranjero común y corriente. Iniciativas con el alemán como lengua meta y, en concreto, una o unas seccion/es bilingües „hermanas" en España serían especialmente importantes para apoyar el desarrollo de sus secciones „homólogas" en la República Federal.

ASELE. Actas IX (1998). RAINER JAHN. Enseñanza y aprendizaje en una sección bili...

Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFÍA (INTRODUCTORIA)

Baetens Beardsmore, H. (ed.) (1993): *European models of Bilingual Education.* Clevedon, Avon, Multilingual Matters

Bahr, A. et. al. (1996): *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*, Bochum, Brockmeyer

Bliesener, U. et. al. (Hrsg.) (1994), *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland.* Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.

Brinton, D. et. al. (1989), *Content-based second language instruction*, Boston, Massachusetts, Heinle & Heinle Publishers.

Christ, I. (1991), "Bilinguale Bildungsgänge - Perspektive der Schulaufsicht", in Raasch et. al. (Hrsg.), *Fremdsprachen lehren und lernen: Perpektiven für ein Europa nach 1992*, Beiträge zum FMF-Kongreß Lübeck 1990, SALUS, Band 7. 57-60.

Christ, I. (1996), "Aprender el idioma en las disciplinas no linguísticas de las secciones bilingües - Aspectos del vocabulario" *en C. Segoviano (ed.), La enseñanza del léxico español como lengua extranjera,* Frankfurt am Main, Vervuert, Madrid, Iberoamericana, 59-69.

Genessee, F. (1987), *Learning Through Two Languages*, Boston, Mass., Heinle & Heinle.

Graf, P. (1987), *Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern*, Ismaning, Hueber.

Harley, B. et. al. (eds.) (1990), *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge, Cambridge University Press.

Jahn, R. (1997), *"El cielo de Berlin es azul como el de Barcelona...*-Anmerkungen zur Einrichtung eines deutsch-spanischen Zugs an einem Berliner Gymnasium", in F. Meißner (Hrsg.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag*, Tübingen, Gunter Narr, 279-296.

Jahn, R. (1998), "Spanischunterricht im Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik" in, F. Meißner (Hrsg.), *Lehr- und Lernerfahrungen mit der romanischen Mehrsprachigkeit*, Tübingen, Narr (im Druck).

Kästner, H. (1993), "Zweisprachige Bildungsgänge an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland" in *Die Neueren Sprachen* 92, 23-53.

Klapper, J. (1996), *Foreign-language learning through immersion: Germany's bilingual wing schools* (Mellen studies in education; v. 21.). Lewiston/Queenston/Lampeter, The Edwin Mellen Press.

Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1988), *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht (Erdkunde - Geschichte - Politik),* Frechen, Ritterbach.

Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1994/95), *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht (Geschichte*

Centro Virtual Cervantes

- *Politik - Erdkunde),* Frechen, Ritterbach.

Mäsch, N. (1995), "Bilingualer Bildungsgang" in K. Bausch et. al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 3., überarb. und erw. Aufl. Tübingen, Basel, Francke, 338-342.

Meißner, F. (1995), "Umrisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik" in L. Bredella, *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung,* Bochum, Brockmeyer, 172-187.

Mühlmann, H. & E. Otten (1991), "Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien - Diskussion didaktisch-methodischer Probleme", *Die neueren Sprachen* 90, 2-23.

Pagés-Margalef, J. L. (1996), *El estudio del español en el sistema educativo alemán.* Consejería de Educuación y Ciencia de la Embajada de España en Bonn.

Ribé, R. (1997), *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas. Prototipos de tareas de tercera generación,* Universitat de Barcelona.

Vollmer, H. J. (1992), "Immersion und alternative Ansätze des Fremdsprachenerwerbs in Nordamerika, Probleme des Transfers in die Bundesrepublik Deutschland", *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3, 5-38.

Wefers, E. (1991), "Erfahrungsbericht über den bilingualen Zug am Albert-Schweitzer-Gymnasium Hürth", *Hispanorama,* Nr. 58, 143-144 und Nr. 59, 133-137.

Wode, H. et. al. (1996), "Die Erprobung von deutsch-englisch bilingualem Unterricht in Schleswig-Holstein, Ein erster Zwischenbericht", *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung,* Band 7, Heft 1, 15-42.

Wolff, D. (1997), Zur Förderung von Sprachbewußtheit und Sprachlernbewußtheit im bilingualen Sachfachunterricht", *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 167-183.

ASELE. Actas IX (1998). RAINER JAHN. Enseñanza y aprendizaje en una sección bili...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes