

# CALIDAD DE EDUCACION Y BILINGÜISMO

Jesús Arzamendi

---

---

Cuadernos de Sección. Educación 8. (1995), p. 73-83  
ISBN: 84-87471-94-3  
Donostia: Eusko Ikaskuntza

*La ponencia sobre bilingüismo y calidad de educación fue elaborada conjuntamente por dos profesores de la UPK Tras definir una serie de conceptos a menudo interrelacionados como bilingüismo individual y social, políticas lingüísticas asimilacionistas o pluralistas y multilingüismo/plurilingüismo, en la primera parte Jesús Arzamendi analiza los objetivos y los resultados de las experiencias más prometedoras sobre educación bilingüe realizadas en Norteamérica. En concreto se centra en la denominada two ways, ensayada en zonas de USA como Miami y California donde el español está pujante, y los programas intensivos ESL en Quebec.*

*Elebitasunari eta hezkuntza-kalitateari buruzko txostena EHUko bi irakaslek elkarrekin egin da. Maiz asko elkarrekin zerikusia duen kontzeptu sail bat, hala nola elebitasun indibiduala, elebitasun soziala, hizkuntza politika asimilazionistak edo anitzak eta eleaniztasuna, definitu ondoren, lehen zatian Jesus Arzamendik Ipar Amerikan hezkuntza elebidunaren inguruan egindako esperientzia interesgarrien helburuak eta emaitzak aztertzen ditu. Hain juxtu, two ways izena duena, espainiera indartsu dagoen EEBBetako zenbait aldetan, Californian eta Miamin esaterako, saiatu dena eta Quebec-eko ESL programa intentsiboak aipatzen ditu bereziki.*

*This paper on bilingualism and the quality of education was jointly drawn up by two professors from the University of the Basque Country. After having defined a series of often interrelated concepts such as individual and social bilingualism, assimilationist or pluralist linguistic policies and multilinguism/plurilinguism, Jesus Arzamendi, in the first part, analyses the objectives and results of the most promising experiences on bilingual education carried out in North America. It specifically concentrates on the so-called two-way system, tried out in areas of the USA such as Miami and California where Spanish is booming, and the ESL intensive programmes in Quebec.*

## I. ¿QUE SE SUPONE QUE ES CALIDAD DE EDUCACION?

Reconociendo, por supuesto, que nos movemos en terreno de lo opinable, considero que la calidad de educación es una variable dependiente del concepto de calidad de vida por el que hayan optado las personas que configuran un grupo social.

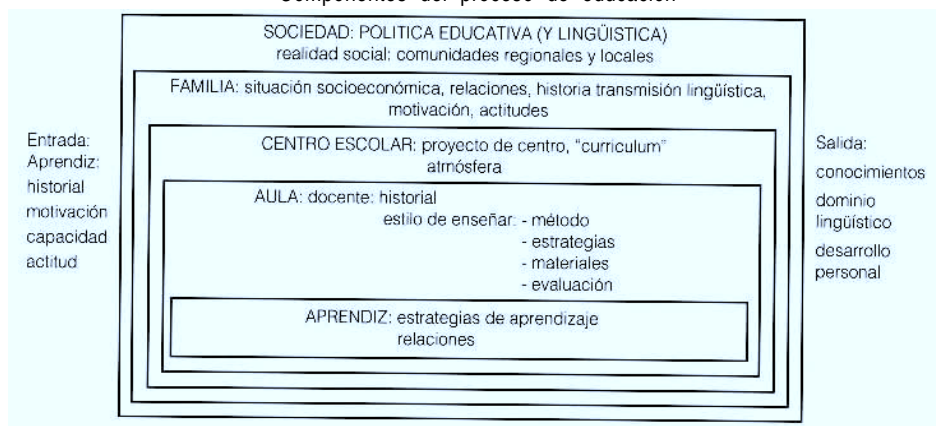
El proceso educativo, por tanto, se diseñará en función de los estándares de calidad de vida que la sociedad haya elegido o aceptado. Y la educación resultará de calidad cuando se lleve a cabo el proceso educativo de modo que se acerque al aprendiz a la consecución y producción de dichos estándares.

Evidentemente el proceso variará si, en un caso, introducimos como descriptores de calidad de vida conceptos como «respeto mutuo», «paz», «colaboración», «pluralismo», «medio ambiente», «bienestar» y, en otro, «hegemonía», «asimilación», «poder económico», «desarrollo tecnológico»...

Esto no quiere decir que los conceptos de calidad de vida sean excluyentes pero la articulación de los diversos descriptores que componen cada concepción de la calidad de vida da como resultado diferentes modelos de calidad de vida. La educación se dirigirá, pues, a la consecución de los fines plasmados en dichos modelos.

Sin embargo, en este momento no quiero entrar a debatir la filosofía sobre el concepto de calidad de vida y me limitaré a presentar los componentes que integran, en distintos niveles, el proceso educativo cualquiera que sea el tipo de calidad de vida hacia el que se haya inclinado el grupo social:

Cuadro n.º 1  
Componentes del proceso de educación



Este modelo de proceso supone que:

a) En un primer momento lógico (ya que en la realidad esta fase habrá sido precedida de presiones sociales fruto de situaciones anteriores) los distintos agentes sociales optan por un modelo educativo y diseñan en distintos niveles la política educativa correspondiente.

b) Dentro de este ámbito, la familia funciona como célula en la que se desarrolla una parte importante de la vida del aprendiz y ésta es, en realidad, la primera fase en que el niño/la niña son educados, conducidos a la adquisición de determinados conocimientos, comportamientos y, en definitiva, a la acuñación de un estilo de vida.

c) El centro escolar, a su vez, es el punto de confluencia al que diferentes familias dirigen sus hijos/as para confiar a sus gestores otra importante secuencia en el proceso de educación de sus hijos/as. En el Centro escolar cada día se insiste más en la necesidad de contar con un proyecto que aclare y recoja los fines y objetivos a los que tratan de responder los programas educativos de dicho Centro. La existencia de tales proyectos ayuda a los padres a elegir con más conocimiento de causa el tipo de centro en base al proyecto educativo que prefieren.

d) Y dentro del Centro, en el marco de un «currículum» bien planificado y coordinado, se sitúa el aula como unidad de acción básica en este proceso. El aula con sus componentes materiales y físicos pero, sobre todo, con sus componentes humanos: protagonistas los aprendices y grandes colaboradores los educadores. Estos/as deberán analizar las necesidades de sus alumnos/as y, en consonancia, diseñar la programación más adecuada y llevar a cabo el desarrollo del curso utilizando la metodología más participativa posible y ayudando a que el aprendiz desarrolle sus propias estrategias de aprendizaje de la mejor manera posible.

## II. PARA UNA DEFINICION DE BILINGUISMO

Y, ¿qué sucede si a todo este complejo panorama le añadimos un ingrediente más: aprender pero no sólo con una lengua sino con más? Antes de entrar en el tema concreto de la relación entre proceso educativo-programas bilingües-calidad de educación, quisiera recordar brevemente algunos conceptos básicos en torno a este tema:

-bilingüismo individual/social: el primero se refiere obviamente a las personas que dominan más de un sistema lingüístico mientras el segundo se refiere a grupos sociales en los cuales se maneja más de una lengua. Quizás conviene recordar aquí el concepto de densidad del bilingüismo, que indica la proporción de hablantes de una lengua con respecto al conjunto total de una comunidad. Así el castellano es muy denso en el Estado español pero poco denso en U.S.A.

- multilingüismo/plurilingüismo: aunque ambos términos tienen un significado etimológicamente próximo, puede resultar útil, como señala Calvet (1992) adscribir a cada uno de ellos una acepción diferente:

- plurilingüe será el país en que se habla más de una lengua (así Bélgica donde se hablan tres lenguas oficialmente: francés, holandés y, en una pequeña zona del norte, el alemán).

- multilingüe se referirá a las lenguas transnacionales (que se utilizan en más de un país como es el caso del francés que es oficial en Francia, Bélgica, Luxemburgo y Suiza).

Según estos criterios podemos encontrarnos con todo tipo de combinaciones: a) cabe un país oficialmente bilingüe con individuos monolingües, como Bélgica país en el que puede darse el caso de gente que hable sólo en francés y otros que utilicen sólo el holandés; b) cabe un país monolingüe oficialmente con individuos bilingües (por ej. Francia o Dinamarca); c) cabe un país bilingüe con individuos bilingües como es el caso del País Vasco o Cataluña; d) cabe un país bilingüe cuyos individuos plurilingües conozcan L2 que no sean las oficiales del país, que es lo que ocurre si un belga habla el francés y el inglés.

- lenguas segundas/extranjeras: podemos utilizar esta distinción para referirnos, en el primer caso, a lenguas que, por supuesto, se aprenden tras la adquisición de la primera pero que pueden usarse en el contexto inmediato (sean oficiales o no). Tal es el caso del euskera para los castellanohablantes del País Vasco o de la persona holandesa que aprende el frisón. Por su parte lengua extranjera serviría para referirse a aquellas lenguas que se aprenden en segundo lugar y que no se usan en el contexto inmediato fuera del recinto escolar o de ciertos medios de comunicación, como ocurre con el aprendizaje del inglés en el País Vasco,

- lenguas oficiales/minoritarias: son conceptos ligados al estatus de oficialidad que presentan las lenguas. Este estatus no coincide necesariamente con el carácter de lengua más o menos usada. Así el catalán, siendo una lengua «minoritaria», es decir, no oficial a nivel de la Comunidad Europea, es más usado que una de las lenguas oficiales de la CEE como es la danesa.

- política lingüística asimilacionista/pluralista: siempre que comunidades lingüísticas diferentes entran en contacto se manifiesta una de estas tendencias: o bien se trata de asimilar (hacer desaparecer a la otra) o de respetar y crear un espacio o comunidad bilingüe. Entre los ejemplos de la primera destaca el caso de U.S.A. durante muchos años y, como modelo, aunque no perfecto, de la segunda nos encontramos con la Comunidad Europea.

### III. EUROPA BILINGÜE Y PLURILINGÜE

Aunque en la primera fase del camino hacia la unidad europea tuvo prioridad el ámbito económico y las actividades culturales, éstas fueron si no excluidas pospuestas (Bruno de Witte 1993). Actualmente nos encontramos con un panorama donde el multilingüismo y el plurilingüismo son una realidad patente. Como dice Calvet (1992, p. 9) «Douze pays, neuf langues officielles, une trentaine de langues régionales, près de deux cents langues de migrants, l'Europe linguistique est une mosaïque de parlars... Trois cent quatre-vingts fonctionnaires interpretes, deux à trois cents «free-lances» engagés a la journée, mille deux cents traducteurs (Comission), trois à quatre cents traducteurs (Comité Economique et Social): le plurilinguisme coûte cher à la Communauté».

Pero es que además éste es un fenómeno que se considera enriquecedor, y que por tanto merece ser fomentado y coordinado. Así se recoge en el preámbulo de la declaración del programa LINGUA (cfr. O. Riagáin, 1991, p. 271): «the establishment of the internal market should be facilitated by the quantitative and qualitative improvement of foreign language teaching and learning in the Community to enable the Community's citizens to communicate with each other and to overcome linguistic difficulties which impede the free movement of persons, goods, services, and capital. Although the LINGUA programme is clearly linked to the integration issue, it is also committed to «preserving

the linguistic diversity and cultural wealth of Europe» and thereby seeks to promote «the diversification of the teaching and learning of languages».

Así mismo Colin Baker (1993) nos indica que unidad europea no significa homogeneización cultural y lingüística sino un mayor intercambio basado en un mejor multilingüismo, Calvet (1993), finalmente, refiriéndose al microcosmos lingüístico que es Europa señala que esta pluralidad representa una riqueza inestimable y sería estúpido no explotarla. Pero, mientras los países europeos tienden hacia una ordenación coordinada del pluralismo lingüístico, ¿qué ocurre con los sufridos ciudadanos/as que se enfrentan a la dura realidad de tener que aprender dos, tres o más lenguas? ¿Es, quizás, esto un obstáculo que va en detrimento de otros procesos de aprendizaje? Como dice Calvet (1993) parece que la ideología judeo-cristiana ha heredado el mito de Babel y la idea de que la multiplicidad de lenguas es un castigo divino. Hasta hace unos cuarenta años era casi un tópico creer que las personas bilingües ofrecían peores resultados en pruebas de inteligencia y de léxico que los monolingües (cfr. Jones, 1952; Darcy, 1953).

Pero, por un lado, el análisis de las circunstancias en que se habían realizado estas pruebas (personas en situación de minusvalía sociocultural y que pasaban las pruebas utilizando su lengua más débil) puso en entredicho las conclusiones de estos trabajos. Y, por otro lado, recientes investigaciones en varios países indican lo contrario, es decir, que el bilingüismo ofrece ventajas para el logro de determinados procesos cognitivos (Ehlich, 1991; Cenoz 1994). Hamers (1991, p. 131) es rotunda al afirmar que «Il y a suffisamment d'indications transculturelles pour conclure au caractère universel d'un avantage cognitif lié à l'expérience bilingüe précoce, même si la forme de créativité peut varier d'une culture à l'autre».

Aceptando, pues, que el ser bilingüe presenta aspectos ventajosos en el desarrollo psicológico de la persona, nos preguntamos ahora sobre cómo puede incidir la enseñanza reglada en favorecer estos procesos de aprendizaje de lenguas y en qué sentido repercute este aprendizaje en la calidad de la educación.

### III. PROGRAMAS BILINGÜES

Según Hamers (1983, p.451) educación bilingüe es intervention pédagogique dans laquelle à un moment variable pendant un certain temps et dans des proportions variables, simultanément ou consécutivement, l'instruction est donnée dans au moins deux langues, dont l'une est généralement la première langue de l'élève= Veamos someramente algunos tipos de programas bilingües que se llevan a cabo en la actualidad:

a) «Two ways»: en diversas áreas de U.S.A. (Miami, New York, California) se están aplicando programas llamados de transición en los que alumnos de L1 diferentes (hispanos/norteamericanos) inician el aprendizaje de su L2 que es la L1 del vecino (inglés para los hispanos y castellano para los norteamericanos). El porcentaje de tiempo y el tipo de contenidos enseñado en estas lenguas varía de un centro a otro. En general se considera este tipo de programas como una respuesta a los abundantes fracasos por submersión (concepto utilizado por Lambert para referirse a las situaciones en que los estudiantes procedentes de L1 minoritarias son instruídos en una L2 mayoritaria sin respetar el cultivo de su L1 produciéndose así un bilingüismo sustractivo). Recordemos, de paso, el concepto de densidad para superar la paradoja de llamar, en la situación mencionada de U.S.A., al castellano lengua minoritaria cuando es una de las lenguas más usadas del

mundo. En cualquier caso estos programas están dirigidos a integrar y asimilar a los hispanos en la cultura anglófona americana.

b) Programas intensivos (ESL en Quebec): desde hace 25 años se emplean, en diversos centros francófonos de Montreal cada vez en aumento, programas donde la enseñanza de la asignatura «lengua inglesa» se realiza de forma condensada en el tiempo (durante cinco meses) y empleando la lengua como medio de aprender contenidos aunque estos no sean curriculares (cfr. Lightbown y Spada, 1991). El éxito de dichos programas, además de a la intensidad del tiempo dedicado a la enseñanza-aprendizaje, estas autoras los atribuyen a la especial preparación y dedicación de los docentes apoyados por un orientador curricular (Spada y Lightbown, 1989, p. 25).

c) Programas de inmersión: es un término que en los últimos tiempos y por razones sociopolíticas de nuestro entorno, ha adquirido unas connotaciones de conflictividad y tensión. Sin embargo nada más lejos del motivo que impulsó a mediados de los sesenta a un grupo de padres anglófonos de St. Lambert (junto a Montreal) a iniciar la experiencia de un programa educacional enseñando en francés a los alumnos las diversas materias del «currículum». Estos padres optaron por esta vía con la intención de superar «les deux solitudes» de Montreal refiriéndose al aislamiento de las dos comunidades francófona y anglófona que compartían la misma ciudad. Esta experiencia fue seguida de cerca por los profesores Lambert y Tucker (1972) convirtiéndose en punto de referencia obligado en todo el desarrollo posterior. Hoy, según nos indica Cummins (1991), contamos con más de mil trabajos de investigación en torno a los diversos programas bilingües llevados a cabo en Canadá.

Si recogemos los objetivos perseguidos en la experiencia de St. Lambert:

- «1. functional competence in both written and spoken aspects of French.
2. normal levels of English language development.
3. achievement in academic subjects commensurate with the student's academic ability and grade level.
4. and understanding and appreciation of French Canadians their language and culture without detracting their own identity.» (Genesee, 1987, pp. 12-13)

y añadimos el fin que el propio Genesee considera común a todos los programas de inmersión:

«to create the same kinds of conditions that are thought to occur during the first language acquisition; namely, there is an emphasis on creating a desire in the students to learn the language in order to engage in meaningful and interesting communication.» (Genesee, *oc.*, pp. 14-15)

vemos que no se señalan metas utópicas sino posibles y alcanzables. De hecho los resultados de estos programas muestran que, en gran número de casos, se han alcanzado los fines propuestos sin menoscabo de los demás aprendizajes y logrando un enriquecimiento en el desarrollo personal.

Esto nos lleva a realizar una serie de consideraciones sobre aspectos a tener en cuenta:

1) Análisis de la situación: es imprescindible observar el contexto en que se va a desenvolver el programa bilingüe. Debemos recoger las actitudes, motivaciones, necesidades, expectativas del entorno familiar y social, así como las posibilidades de uso de estas lenguas en el entorno extraescolar. Sólo a partir de esta base podremos *establecer los fines y objetivos* posibles y adecuados a dicha situación, encuadrarlos en un *proyecto*

*de centro* que debe integrar, planificar y coordinar el desarrollo del programa bilingüe. Ello conlleva el diseño de una programación adecuada y una distribución de contenidos y tiempos que no lesione los derechos e intereses de aquellas personas del Centro que no toman parte en el programa. En esto tienen un papel importante, tanto el equipo directivo del Centro, como el equipo responsable del programa bilingüe para crear una atmósfera positiva dentro del Centro.

2) Formación del profesor/a: este es, quizás, el rasgo más destacado y pieza clave en el resultado del programa bilingüe. Partiendo del supuesto de que poseen un buen dominio de la lengua a través de la cual van a impartir la docencia, los profesores de estos programas presentan un perfil bastante definido. Utilizan prioritariamente una metodología interactiva y participativa. Esto quiere decir que la docencia está centrada en el alumno/a, que se procura que éste/a desarrolle sus estrategias de aprendizaje a través de una participación cooperativa en el aula. Quiere decir también que se da más importancia a alcanzar una competencia comunicativa valiéndose de contextos significativos y de la utilización de tareas como unidad de trabajo docente. Significa, además, que el profesor/a realiza una reflexión permanente sobre su labor (en la línea de lo que se viene denominando «investigación/acción»).

Cuando se tienen en cuenta estos elementos en el desarrollo de un programa bilingüe observamos que los resultados son positivos. No comparto la idea de que la clase social es un factor determinante del éxito o fracaso de este tipo de experiencias. Opino que el elemento fundamental es el grupo humano que participa en ellas. Sí creo que hay que dedicar una atención especial y, quizás, no se puede pretender que este modelo se imponga por decreto ley pero, en cualquier caso, si tenemos la oportunidad de ponerlo en práctica porque tenemos los ingredientes necesarios para ello (padres que lo deseen, centros que crean que merece la pena y, sobre todo, docentes preparados y deseosos de llevarlo a cabo) no debemos dudar en apoyar tales iniciativas.

Y es una impresión nada más, basada en las mínimas experiencias de programas plurilingües que se están realizando en nuestro entorno, pero parece que la dinámica creada por los programas bilingües está teniendo un efecto catalizador en la docencia de otras áreas haciendo que lentamente vaya cambiando el estilo de los docentes.

Pero no se pueden sacar conclusiones sin realizar trabajos de investigación que reflexionen seriamente sobre la situación real de nuestro entorno. Curiosamente vivimos en un país donde la vitalidad de las experiencias educativas es enorme pero no le acompaña una evaluación y reflexión sobre dichas experiencias cosa que sí se da en países como Canadá.

Resumiendo: una educación plurilingüe bien planificada y desarrollada con un seguimiento de apoyo y evaluación, permitirá que nuestros jóvenes adquieran una formación personal, académica y lingüística que les permita caminar seguros por Europa sin perder, al mismo tiempo, la riqueza de la cultura y la lengua de nuestro pueblo. Como dice Byram (1993, p. 54): «TO learn another language is to enter into another way of life, i.e. another culture, from which viewpoint the learner's own culture appears relative and even problematic, This experience may be positive and desirable, creating an increased understanding of other and 'otherness' and a greater flexibility in relationships across linguistic and cultural boundaries».



## Bibliografía

- BAKER Colin: «Bilingual Education in Wales» pp.7-29 in *European Models of Bilingual Education* (BAETENS BEARDSMORE H. edit.) 1993. Clevedon. Multilingual Matters.
- BYRAM M.: «Bilingual or Bicultural Education and the Case of the German Minority in Denmark» pp.54-65 in *European Model of Bilingual Educations* (BAETENS BEARDSMORE H. edit.) 1993. Clevedon. Multilingual Matters.
- CALVET L.J.: *L'Europe et ses langues* 1993. Paris. Plon.
- CENOZ M.A.: *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3* 1994. Bilbo. Univ. del País Vasco.
- CUMMINS J.: «The politics of paranoies» pp. 183-199 in *Bilingual Education* (GARCIA O. edit.) 1991, Amsterdam. Benjamin.
- DARCY N.T.: «A review of the literature on the effects of Bilingualism upon the measurement of intelligence» pp.21-57 in *Journal of Genetic Psychology* 1953. 82.
- EHLICH K.: «Linguistic integration» and «identity» -the situation of migrant workers in the EC as a challenge and opportunity» in *A Language Policy for the European Community* (COULMAS F.) 1991, Berlin Mouton de Gruyter.
- HAMERS J.: «L'ontogenèse de la bilinguauté. Dimensions sociales et transculturelles» in *Bilingualism, multiculturalism and Second Language Learning* 1991. Lawrence Erlbaum.
- HAMERS J.-BLANC M.: *Bilinguauté et Bilingualisme* 1983. Bruxelles. Mardaga.
- JONES W.R.: «Attitudes towards Welsh as a second language» in *British Journal of Educational Psychology* 1950, 19 pp.44-52; 20, pp.117-132.
- LAMBERT W.-TUCKER G.: *The Bilingual Educatjon of Children: The St. Lambert experiment 1972*. Rowley. Newbury House.
- LIGHTBOWN P.-SPADA N.: «Etude des effets à long terme de l'apprentissage intensif de l'anglais, langue seconde, au primaire» pp.91-117 in *Canadian Modern language Review* 1991, 48.1.
- O RIAGOIN P.: «National and international dimensions of Language Policy» pp.255-278 in *A Language Policy for the European Community* (COULMAS F. edit.) 1991. Berlin. Mouton de Gruyter.
- WITTE B. de: «The impact of European Community rules on linguistic policies of the Member States» pp.163-178 in *A Language Policy for the European Community* (COULMAS F. edit.) 1991. Berlin. Mouton de Gruyter.
- SPADA N.-LIGHTBOWN P.: «Intensive ESL Programmes in Quebec Primary Schools» pp. 11-32 in *TESL Canada Journal* 1989, 7.1.
- SWAIN M.-LAPKIN Sh.: *Evaluating Bilingual Education: a Canadian Case of Study* 1982. Clevedon. Multilingual Matters.