

Nuevos retos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto europeo: la escuela plurilingüe

M^a Jesús Goikoetxea Tabar*

Ana Ballarín Castán*

Rosa Fontal Reglero*

1. Introducción. El contexto europeo

Europa es un espacio integrado por diferentes estados y pueblos de identidades muy variadas con sus lenguas y sus culturas, Europa es multilingüe y multicultural. Esta diversidad de lenguas y culturas constituye una de sus mayores riquezas, un patrimonio fruto de su devenir histórico.

Desde esa realidad se han ido tomando decisiones en los últimos años, los estados europeos han manifestado su voluntad de desarrollar nuevas estructuras políticas y sociales (económicas, laborales, educativas...) que exigen nuevas relaciones, nuevos ámbitos de encuentro e intercambio tendentes a la construcción de un espacio común europeo, político y social, cohesionado en el que se va a desarrollar la vida de los europeos.

Obviamente en la base de todo ello está la necesidad de intercomunicación sin la cual sería imposible el proyecto europeo. Y desde esta perspectiva (necesidad de comunicación y realidad multilingüe) construir Europa plantea un reto profundo que genera nuevas demandas y exigencias en cuanto al desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas de sus ciudadanos.

* Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua. Universidad Pública de Navarra.

2. Nuevas necesidades

Ante la nueva situación política y social que se va perfilando, ante la voluntad de los europeos de crear ese espacio común político, económico, monetario, laboral, universitario..., surgen necesidades nuevas e íntimamente ligadas: la necesidad de una mayor y más eficaz intercomunicación que posibilite las relaciones entre las personas a la par que la creación de esa identidad europea común desde la diversidad múltiple.

2.1. Necesidad de intercomunicación

Pensemos en una “hipotética” solución fácil: adoptar un único idioma, tomemos el inglés, como medio de comunicación común para todos los europeos, así todos los esfuerzos de enseñanza y aprendizaje se simplificarían infinitamente. Por tentadora que resulte esta opción ¿se trata de una opción realmente plausible? Evidentemente no. Choca frontalmente con la idea de la construcción de un espacio común donde los diferentes ciudadanos europeos se sientan cómodos y valorados, y con el que se puedan identificar aportando cada uno su lengua y su cultura.

Las lenguas son algo más que vehículos de comunicación, son hechos sociales creados a lo largo de la historia (y de la prehistoria) por los grupos humanos con los que se identifican e incluyen el concepto de cultura entendido como sistema de valores (actitudes e ideas), productos (libros, comida, música, leyes, juegos...) y comportamientos sociales. La lengua (las lenguas) no es una invención gratuita, existe, es, en una comunidad y para ella (no para los gramáticos, no para las Academias, no para la escuela...) es para el grupo que la habla y escribe. Así sentimos y percibimos la lengua, como algo propio y exigimos que se respete y valore adecuadamente.

Evidentemente la hipotética opción por el inglés no es la solución sino que esta pasa por potenciar la enseñanza y aprendizaje de idiomas, a ello hay que dedicar todos los esfuerzos, pero con un nuevo enfoque.

2.2. Plurilingüismo

La construcción de Europa (podríamos apelar también a la consideración global del mundo) y la necesidad de intercomunicación necesitan un enfoque nuevo en el modo de situarse ante las lenguas extranjeras, en el modo de entender su uso, su enseñanza, la finalidad que se persigue con ello, a partir de la aceptación de la diversidad lingüística, de las limitaciones humanas ante el dominio de diversas lenguas y con la mirada puesta en la intercomunicación como objetivo.

El Consejo de Europa está realizando grandes esfuerzos y ha elaborado documentos (*Marco común europeo de referencia para las lenguas*, *Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas europeas*, *Portfolio*) que además de dar pautas para unificar cri-

terios y niveles de evaluación y certificación, realizan una importante reflexión sobre el modo de entender la enseñanza de lenguas y en los que aparece un enfoque diferente, nuevo, respecto de cómo se ha entendido dicha enseñanza y sus fines: se habla de plurilingüismo. De formar ciudadanos plurilingües.

Hasta hace muy poco tiempo se ha hablado, estudiado, investigado... mucho sobre bilingüismo pero este concepto, el de plurilingüismo, es más novedoso. Más allá de su etimología, hay que ver qué encierra esta palabra, cómo se describe, se explica, el enfoque plurilingüe especialmente respecto de la adquisición de lenguas y su finalidad en los documentos del Consejo de Europa:

El enfoque plurilingüe:

- No se entiende como la suma de competencias monolingües (no consiste en dominar primero muy bien una lengua extranjera, y luego otra muy bien y luego...)
- El enfoque plurilingüe “enfatisa el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua y después en otras lenguas, el individuo no guarda esas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan”. (*Marco Europeo de Referencia*)
- Desde esta perspectiva la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada: no se trata de aprender una lengua correctamente, tomando como modelo a un nativo, sino que el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Se trata de poder *hacer* cosas usando la lengua.
- Esto supone que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe.
- Todo ello implica reconocer el aprendizaje de idiomas como tarea que dura toda la vida (es curioso pero en cursos para adultos es frecuente que no aparezcan idiomas, sí aparece informática por ejemplo), esto genera una *actitud* que desarrolla la motivación, destrezas y confianza de los jóvenes al enfrentarse con nuevas experiencias lingüísticas fuera del centro escolar: por ejemplo, un chofer que realice rutas por países extranjeros debería interesarse por el idioma de dichos países y poder comunicarse para resolver las necesidades cotidianas (en la gasolinera, información sobre rutas, diálogo con guardias de carretera o municipales, en el restaurante...).

En conclusión: formar ciudadanos autónomos en este campo es prepararlos para saber desenvolverse fuera de la escuela con herramientas y habilidades, destrezas, y competencias que les permitan adoptar una actitud básicamente comunicativa (no desentenderse cuando unos turistas se les acercan con un plano repitiendo la cantinela de no sé alemán...)

Este es el enfoque propuesto por el Consejo de Europa en coherencia con los objetivos que se plantea para la enseñanza aprendizaje de idiomas como medio para conseguir mejorar la comunicación entre los ciudadanos europeos. Implica cambios importantes de mentalidad ante la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, sus fines y expectativas en la sociedad y, especialmente, en los colectivos implicados, docentes-alumnos-padres.

3. Enseñanza-aprendizaje de idiomas en el contexto europeo: algunos factores

3.1. Diversidad de situaciones entre los diversos países

No se puede hablar de un contexto europeo unificado en enseñanza-aprendizaje de idiomas, no sería correcto (más allá de la voluntad de construirlo... y ni eso está claro en algunos países como Reino Unido). Las realidades y situaciones en cada país son muy diferentes (y dentro de ellos hay diferencias por regiones, *lander*, etc.):

a) *Interés por los idiomas-objetivos*: Podríamos decir que los objetivos son comunes a todos ellos: ampliar y mejorar el uso de idiomas para la comunicación, pero incluso esto no es correcto pues el interés y, por tanto, el objetivo perseguido varía ampliamente de unos países a otros:

- En Alemania (y otros países) tiene gran tradición: la enseñanza de idiomas cuenta con un gran interés y prestigio y la educación bilingüe que no cesa de aumentar.
- En Reino Unido: salvando individualidades, se detecta en la actualidad enorme desinterés en el plano individual-social (dado que todos hablan inglés no tiene sentido aprender una lengua extranjera o animar a sus hijos a que lo hagan; en secundaria –11/16– es obligatorio estudiar una lengua extranjera –aunque ha habido rumores de supresión–; en el 45% de centros los alumnos pueden estudiar una 2^a lengua extranjera, pero solo un 5% lo hace cuando 5 años atrás era un 10%) y la administración no facilita, antes bien, dificulta pequeñas iniciativas de educación bilingüe que van desapareciendo. (*Datos tomados del informe TEL2L*, vol. II)¹.

b) *La edad de inicio de la enseñanza aprendizaje de idiomas* en el sistema educativo diferencia profundamente a los países: si bien es cierto que, con carácter general cabe señalar la tendencia hacia la disminución de la edad de iniciación, en Alemania

1. Materiales elaborados en el marco del proyecto Teacher Education through the Learning of two Languages (TEL2L) (Proyecto Lengua Action A, n^o 39932: proyecto conjunto de investigación educativa en el que participaron las siguientes universidades: I.U.F.M. de París; Koblenz-Landau de Alemania; College of St. Martin de Lancaster y Universidad Pública de Navarra).

cuando hablan de iniciación precoz se refieren a comenzar en los últimos cursos de Primaria (aproximadamente nuestro 4º de Primaria). Alemania, Reino Unido comienzan en Secundaria (11-12 años).

c) Además hay otras *diferencias en los sistemas educativos*:

- países en que tradicionalmente los niños no van a la escuela antes de los 6 ó 7 años (aunque vayan al Jardín de Infancia);
- tradición escolar fuerte de que la Educación Primaria tiene como objetivo consolidar la lengua materna y para ello no debe sufrir interferencias de otras lenguas;
- Educación Secundaria obligatoria diferenciada en vías excluyentes con currículos muy diferenciados (Alemania, por ejemplo);
- países que solo ofertan un idioma extranjero (otros 2 y 3 ó 7 idiomas diferentes).

3.2. Búsqueda de mayor eficacia: la educación bilingüe

Evidentemente la enseñanza-aprendizaje de idiomas no comienza ahora, es un componente tradicional del currículo escolar, ha sido y es parte de la educación europea. Ante las nuevas demandas ¿cuál es la reflexión que se hace? el modelo ha funcionado y, por tanto, se debe continuar igual o ¿no es así? Yo creo que se puede decir que:

a) La reflexión y valoración sobre las experiencias diversas de enseñanza-aprendizaje de idiomas coinciden en los diversos países en afirmar que, en general, se han alcanzado menos logros de los deseados y esperados. Especialmente en la enseñanza de tipo básicamente formal-gramatical, que ha sido mayoritaria y sigue muy vigente a pesar de todas las declaraciones de principios adscribiéndose a modelos funcionales y comunicativos. (Si describimos la realidad de las aulas, observamos que no se han producido grandes cambios metodológicos. En realidad es el modo de entender y abordar la enseñanza de la lengua ligado a determinados saberes lingüísticos, sucede igual en la lengua materna). Ya en 1985, J.P. Bronckart señalaba:

“Paradójicamente, la enseñanza de las lenguas constituye la actividad educacional más difundida en el mundo y también a menudo la más exigente, la más ingrata y la que con más frecuencia fracasa. ¿por qué una actividad en apariencia tan natural requiere un trabajo educacional de tal magnitud? ¿Y por qué tan pocas veces éste se ve coronado por el éxito?”

b) La búsqueda de mayor eficacia ha llevado a la comunidad educativa en los diferentes países a indagar en la vía de la educación bilingüe en la que se conocen experiencias muy consolidadas y eficaces (piénsese en la experiencia canadiense).

¿Qué se entiende por educación bilingüe?:

Programa educativo que organiza la enseñanza de los contenidos curriculares a lo largo de la escolaridad en dos lenguas (puede haber un tercer idioma o más como asignatura de lengua).

El reto que se asume es el de enseñar-aprender cosas mediante una lengua que se desconoce. La propuesta (radical) de la educación bilingüe indica que solo se puede aprender la lengua en la medida en que se hacen cosas con ella (en la calle, en la vida cotidiana se hacen un tipo de cosas con la lengua: saludar, comprar, vender...). Dado que en la escuela las cosas que se hacen son enseñar y aprender, la forma de dominar una lengua que no se sabe es enseñar y aprender a través de ella: al enseñar (el contenido) los alumnos aprenden cosas y, subsidiariamente, aprenden la lengua que las transmite.

Este modelo exige condiciones: condiciones ligadas a la posibilidad de hacer cosas con las lenguas en presencia (actividad educativa que lo permita); motivación: deseo de adquirir la lengua usándola interactuando con quien puede enseñar (no es independiente del tipo de cosas que se proponen para hacer: actividades significativas para el alumno); actitudes lingüísticas positivas: querer hacer con la nueva lengua cosas que se pueden hacer con otra (familia y escuela optan y apoyan); práctica educativa muy contextualizada: gestos, ritmo y secuencia de las actividades y actitud del docente (que conoce las dos lenguas) consciente de la situación: negociación constante y exhaustiva de los significados.

¿La enseñanza bilingüe es una novedad o tiene su historia? Unos pocos datos:

- Se calcula que data de hace unos 3000 años (en Siria se han encontrado unas tablillas para enseñar a los niños a leer y escribir en lengua sumeria y eblaita).
- El imperio griego lo usó de forma habitual en sus colonias para que los niños nativos pudieran acceder a puestos administrativos o políticos.
- El imperio romano utilizaba el latín como lengua escolar en sus colonias para promocionar la unidad entre ellas.
- El árabe fue lengua de cultura en la península Ibérica.
- El latín era la lengua dominante en la educación en gran parte de la Europa occidental hasta el Siglo XVI (en la universidad continuó más tiempo).
- En Estados Unidos, fruto de su historia de migraciones, existe desde mediados del siglo XIX (escuelas germano-inglesas; franco-inglesas; hispano-inglesas y luego otras)

El proceso reciente de unificación en Europa, “Casa de Culturas y Lenguas”, la integración de los países del Este, y la globalización de la economía, han conducido a un renovado interés y a la inclinación de los educadores por la educación bilingüe como una forma posible de aunar las demandas de lenguas en un mercado de trabajo internacional.

No obstante, conviene no perder de vista que la enseñanza bilingüe puede no tener un enfoque realmente plurilingüe, en muchos centros el planteamiento es el de suma de dos competencias lingüísticas que se desarrollan al mismo nivel, el plurilingüismo implica un punto de vista diferente.

4. Educación bilingüe en Europa: ¿qué modelos ha adoptado?

4.1. Finalidad: ¿la competencia bilingüe?

Tal vez lo primero que hay que aclarar es que no se debe confundir educación bilingüe y competencia bilingüe: la educación bilingüe no produce necesariamente la competencia bilingüe de individuos o grupos dentro de una sociedad, ni siquiera constituye un objetivo de este tipo de educación en muchos casos.

El bilingüismo (competencia bilingüe) entendido como la posesión de una competencia igualmente desarrollada en dos lenguas, en todos los contextos y situaciones es muy poco común (además es una noción que sigue generando problemas, ¿como se mide?, ¿con el nativo de cada lengua?) Sí puede suceder en los programas de inmersión (Canadá donde son escolarizados en la L1 del grupo lingüístico al que no pertenecen, los alumnos de lengua materna inglesa en francés; o bien cuando los padres optan porque sus hijos reciban la educación en una lengua que no coincide con la que se habla mayoritariamente en esa sociedad, caso de la lengua vasca en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra).

Pero en la inmensa mayoría de los casos el objetivo de la educación bilingüe es conseguir unas cotas altas de dominio de la L2 en función de las necesidades y usos que van a tener que realizar en los contextos y situaciones que su vida laboral y social les demande. Pero... sin tratar de “pasar por” nativos.

(“Objetivo habitual más realista: desarrollar la habilidad para la utilización de la L2 con el fin de clasificar, describir, explicar, contar, argumentar, resumir, evaluar, aportar información en el contexto de una lengua orientada hacia la enseñanza de una materia.

Se necesita un conocimiento de la L2 como herramienta de trabajo, en los dos sentidos de la expresión, más que perseguir el mito inalcanzable del dominio casi nativo de la lengua”. TEL2L, vol. 1, p. 13).

Así de modestamente se enuncia el objetivo posible para las clases bilingües y ligado a la materia concreta que se imparta en la L2.

4.2. Diversidad en los programas

En la historia reciente de Europa hemos de reconocer que los modelos han sido Estados Unidos y Canadá con su larga trayectoria de educación bilingüe en el siglo XIX y XX, cuando en Europa se había extendido, fruto del triunfo de la Revolución Francesa, la idea de los Estados-Nación uno de cuyos rasgos distintivos es su definición como monolingües y por tanto un estado = una lengua (cuando es conocido que en el mundo hay más de 5.000 lenguas y tan solo alrededor de 235 estados más o menos).

Vamos a fijarnos en dos modelos:

a) *Modelo de inmersión lingüística*

Es un modelo tomado básicamente de Canadá (el comienzo fue la conocida experiencia de St. Lambert). El modelo tiene un objetivo fuerte, el de conseguir niños bilingües y biculturales inglés-francés; para ello escolarizan a los niños de habla inglesa (lengua fuerte) en francés (inmersión en la L2). La extensión de la experiencia ha sido muy rápida: comenzó en 1965 con clases de inmersión en enseñanza infantil y en la actualidad hay unos 300.000 niños canadienses de habla inglesa en escuelas francesas. El éxito de esta experiencia es abrumador así lo avalan más de 1.000 investigaciones y ha influido enormemente en Europa.

Este modelo cuenta con una alta motivación de la familia (es voluntario), una fuerte implicación del profesorado que es bilingüe competente y desarrolla las clases de modo que la comunicación sea significativa, auténtica, adaptada a las necesidades de los niños; los niños aprenden la L2 de forma inconsciente. Al comienzo los niños pueden usar su lengua materna.

En Europa se ha implantado en colegios de élite y/o centros dependientes o patrocinados por las Embajadas, o en convenios muy específicos en algunos países (programa Franco-Alemania; con particularidades en Luxemburgo, en este caso dadas las características del país) y en las últimas décadas, de forma mucho más amplia, en programas de recuperación de lenguas minoritarias especialmente en el Estado Español: Cataluña, Galicia, Comunidad Autónoma Vasca y Navarra.

b) *Los otros modelos de educación parcial bilingüe*

Son muy diversos, pueden definirse como programas en que se amplía el número semanal de horas de idioma y se imparte alguna o varias asignaturas en la L2 (en este modelo no es frecuente la adquisición de la competencia bilingüe).

El mejor estructurado es, seguramente, el caso alemán (aunque, a su vez, adopta diferentes modalidades según de cuál de los tres tipos de escuela secundaria se trate) y, a la vez, nos parece interesante referirnos a él porque marca algunas diferencias importantes con algunas ideas muy asentadas entre nosotros:

• *Contexto:*

- El Estado Alemán es federal, educación descentralizada (no hay Ministerio de Educación), ello ha permitido tomar decisiones de forma más local y ha favorecido el desarrollo de la educación bilingüe (a su vez, hay diferencias de interés e implantación entre los 16 estados federales). La educación es pública.
- La *enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros comienza en Secundaria* (nivel 5º, edad 10-11 años). La enseñanza Primaria se debe a la lengua materna (es cierto que se habla de poder adelantar un año o dos con carácter experimental, especialmente para los niños menos capaces que luego van a la Secundaria profesio-

- nal, pues les facilitaría el acceso a la educación bilingüe que se está extendiendo en este tipo de centros).
- El sistema educativo clasifica a los niños al final de la Primaria y los escolariza en Secundaria en tres tipos de escuela diferente según niveles de habilidad: GYMNASIUM, nivel de habilidad superior, REALSCHULE, intermedio y HAUPTSCHULE, nivel bajo.
 - Las 400 escuelas que ofrecen educación bilingüe (con inglés, francés, italiano, polaco, y algunas lenguas más) pertenecen a los dos primeros tipos (indistintamente); recientemente se están realizando experiencias en centros con alumnos de nivel más bajo con resultados altamente positivos.

• *Desarrollo del modelo:*

Los cuadros presentan un programa tipo de un centro alemán² (hay variantes)

<i>Curso</i>	<i>Edad</i>	<i>Asignaturas</i>		
5	10	Clases adicionales en inglés		
6	11	Clases adicionales en inglés		
7	12	Historia		
8	13	Historia		
9	14	Historia		
10	15	Historia	Estudios sociales	
11	16	Historia		Geografía
12	17	Historia	Estudios sociales	
13	18	Historia	Estudios sociales	Geografía

<i>Curso</i>	<i>Historia</i>	<i>Estudios sociales</i>	<i>Geografía</i>
5		Clases adicionales en inglés	
6		Clases adicionales en inglés	
7	2 + 1		
8	2 + 1		
9	2 + 1		
10	2 + 1	2 + 1	
11	3		3
12	3	3	
13	3	3	3

[Nota: 2 + 1 = 2 horas en la L2, en este caso inglés, más una en alemán; 3 = 3 horas en inglés]

2. Cuadros tomados de TEL 2L Vol. II

- Los dos primeros cursos (niveles 5 y 6, 10-12 años) reciben, además de las 4/5 clases ordinarias de idioma, otra/s 1/ 2 extraordinarias impartidas por otro profesor (clases de 30 alumnos). Al final de estos cursos los alumnos deben ser capaces de describir una fotografía, explicar el contexto de un texto, sacar conclusiones a partir de los hechos y evaluar resultados en la L2.
- A partir de 7^o, y durante tres cursos, se introduce una asignatura en L2 (Historia, Geografía, Educación Cívica...): 2 clases en L2 (inglés) + 1 en alemán (para asegurar los conceptos y el vocabulario correspondiente en alemán) además de las clases de idioma (estrecha coordinación entre profesores de idioma y de contenidos en L2).
- En 10^o nivel se imparten dos asignaturas en inglés siguiendo con el modelo de 2h/s en L2 (inglés) + 1h/s en alemán. También hay clases de idioma coordinadas.
- En los últimos tres cursos, del nivel 11^o al 13^o, las clases se imparten solamente en L2 (inglés), y en el último curso, el 13^o, son tres las asignaturas que se imparten en L2 (inglés).
- *Método* preferido en la educación bilingüe: *trabajo por parejas y en forma de proyectos*, se rechazan las clases que tienen como eje de la clase al profesor (clases tradicionales). En los niveles 5^o y 6^o, las clases extraordinarias de idioma se entienden ya como clases bilingües priorizando el uso del lenguaje orientado a la realización de actividades (realizan muchos juegos de rol, y acción, hacen collages... motivación) y se aplica el principio de *la prioridad del mensaje sobre la corrección lingüística*. El cambio de código (al alemán) se permite solamente para aclarar el significado del vocabulario o de las instrucciones. En 5^o y 6^o cursos las interacciones en inglés entre alumnos y profesores debe alcanzar el 90%, entre 7^o y 13^o el 99%.
- Los alumnos reciben al final del curso 13^o un certificado que se considera una cualificación adicional para su posterior desarrollo profesional

• *Valoración-comentarios:*

Los resultados son muy satisfactorios, es comprobable en las clases y evaluaciones realizadas. Razones para el éxito:

- Se trata de proyectos perfectamente *definidos* y *limitados*, apoyados decididamente por el centro y muy especialmente por todos los implicados (dirección, departamentos de lenguas y de la materia, ej. Historia/Geografía...), si no hay apoyo masivo puede ser considerado elitista y perder apoyos necesarios. La administración apoya y aporta los fondos necesarios.
- Alta motivación en alumnos, familias (alta valoración en la sociedad), y gran selección del alumnado (en los *Gymnasium* por los presupuestos económicos).
- Profesorado muy implicado: cuenta con la doble capacitación en la lengua y en el contenido; además está dispuesto a formarse en la metodología bilingüe. Implica trabajo extra de elaboración de materiales.

- Metodología específica bilingüe: tal y como venimos señalando en diversos apartados, además se cuida la secuenciación muy adecuada en función de la progresiva adquisición de la competencia lingüística de los alumnos.
- Realizan evaluaciones rigurosas.
- Los alumnos obtienen certificaciones de valor y aceptación socio-laboral.

- *Dificultades:*

No obstante, y a pesar de que los programas se iniciaron hace más de 35 años, sigue habiendo controversias y dificultades sobre determinados aspectos.

- Discusión abierta sobre la *selección de alumnos*. Tradicionalmente se seleccionaba a los alumnos más aventajados (fuerte selección – resultados espectaculares). Pero la experiencia ha demostrado que el factor que determina el éxito o el fracaso no es tanto el potencial cognitivo cuanto el tipo de enseñanza: *la metodología de las clases bilingües posibilita el éxito en alumnos menos inteligentes*. Se amplían programas de educación bilingüe en la secundaria a la que van los alumnos de habilidades más bajas (*Hauptschule*) con éxito. A la vez alumnos de *Gymnasium* no pueden acceder en su centro al haber solo una línea bilingüe (por razones presupuestarias y de personal): debate social, protestas de padres...
- *Preparación del profesorado bilingüe* (doble titulación): si se van a mantener y ampliar estos programas, como es el caso, sería necesaria una formación inicial con doble titulación, algo que no existe en la universidad. Se han realizado cursos especiales (18 meses en algunos casos). Reclutar y convencer al profesorado sigue siendo un trabajo árduo para los coordinadores.
- El problema de los *materiales* es uno de los más fuertes, pues los materiales de los países nativos son demasiado difíciles (solamente en los últimos 3 cursos sí los pueden usar con eficacia para los alumnos), y deben adaptarlos con el trabajo correspondiente pero hay materiales interesantes (vídeos didácticos...) que presentan problemas.
- *Metodología especial*: la profundización en la misma les exige una reflexión constante; la prioridad del mensaje sobre la corrección lingüística supone una reeducación para muchos profesores, especialmente los que provienen del mundo de las filologías; atención constante al desarrollo de funciones lingüísticas en las clases bilingües; cambio de código en la clase si hay necesidad de aclarar; trabajo por proyectos. Todo ello supone reflexión, trabajo y, a veces, necesidad de orientación externa.

A pesar de todo ello, lo que resulta evidente es que en los programas de educación bilingüe se dan los factores relevantes que señaló Mortimer (1998) para considerar la efectividad de un centro educativo (liderazgo del director, implicación jefe de estudios y profesorado, coordinación entre profesores, sesiones de clase muy estructuradas, aprendizaje es un reto intelectual, entorno basado en el trabajo, enfoque limitado en cada sesión, comunicación profesores y estudiantes, implicación de los padres, buen ambiente de clase). Ello hace que sean centros y/o secciones que funcionan académicamente muy bien.

5. Reflexiones sobre nuestro contexto y nuestra tarea educativa

Ante el nuevo contexto europeo y los nuevos retos hay que reflexionar cuál es nuestra situación de partida, cómo nos situamos desde el sistema educativo español, y desde la Comunidad Foral de Navarra, para la consecución de dichos objetivos, cómo interpretamos y acomodamos nuestra tarea a los nuevos fines perseguidos.

- *Ideas, actitudes, prejuicios... sobre las lenguas y su diversidad.*

Es importante considerar el conjunto de ideas tradicionales sobre las lenguas, la mentalidad, porque genera actitudes y modos de enfrentarse o situarse ante ellas; hay que considerarlas pues operan a nivel semiconsciente pero de manera muy operativa y su transformación, su cambio, es lento

A pesar de los avances democráticos de los últimos años respecto de las lenguas del estado y del auge actual de las lenguas extranjera conviene recordar que:

La sociedad española, como pocas, ha negado hasta hace poco toda diferencia. Desde los Reyes Católicos, en el Estado español la uniformidad religiosa y cultural y lingüística ha sido el ideal y la regla.

En cuanto a la lengua: la tentación de uniformidad ha dominado, también, durante siglos: se miraba con recelo la existencia de diferentes lenguas dentro de las fronteras por quienes desde posiciones de poder adoptaban una lengua como la mejor, si no la única y las demás iban al cajón de las de segunda clase (se les atribuía el término “dialecto” para indicar su menor rango “¿señorita, a que el vasco es un dialecto del español?” preguntaban algunos niños esperando la confirmación de la maestra).

Como hemos indicado más atrás esta tendencia se vio reforzada por la postura del Estado Francés tras la Revolución Francesa que hizo que pareciera natural identificar lengua y estado.

En paralelo a esta actitud se entendía que la lengua española (en Francia el francés) era la mejor lengua (no por ser la nuestra que para un hablante lo es, como su pueblo es el más bonito del mundo) sino en términos absolutos. Y el que quiera aprenderla que venga, nosotros no necesitamos hacer nada para difundirla pues la hablan más de 300 millones (el Instituto Cervantes se ha creado cuando se ha empezado a superar esta mentalidad, precisamente. En los años 70-80 había chistes de FORGES maravillosos que denunciaban esta actitud).

Porque de actitudes se trata, de actitudes lingüísticas que operan seriamente. En cierto sentido es normal pues la lengua la sentimos como algo propio y cotidiano, es nuestra, y nos sentimos con derecho para hablar, opinar sobre ella en charlas de café y demás y decimos que fulano habla mal o bien, que tal lengua suena fatal, que aquella otra lengua no es importante, etc.

Manifestamos actitudes ante las lenguas que, no nos engañemos, van más allá de la pura opinión personal y afectiva. En la mayoría de los casos se manifiestan en for-

ma de “juicios de valor”, son prejuicios que no solo califican las formas de hablar sino, y muy especialmente, a quienes las utilizan (decir que una lengua no es importante quiere decir que no merece la pena enseñarla o aprenderla, de los andaluces suele decirse fuera de Andalucía que hablan muy mal pero son muy graciosos), todo esto no se basa en criterios lingüísticos sino en apreciaciones de un grupo (por eso conforman ideología).

En general tenemos poca tolerancia ante desviaciones de lo que consideramos la norma (en nuestra propia lengua materna): somos inflexibles “eso no se dice así” “a que está prohibido/no se puede decir tal cosa”, el concepto de corrección unido a la idea de que correcto solo puede ser un modo de decir (solo una opción es la correcta) ha generado una actitud cerrada e inflexible especialmente en la escuela confundiendo el progresivo desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, que incluye el dominio de la lengua estándar y formal, con la eliminación de cualquier variante. (La escuela tiende a no distinguir los usos orales y escritos y especialmente los usos que manifiestan vivencias, usos sociales de la lengua..., pretende o ha pretendido someterlos al uso más formal sin tener en cuenta el contexto).

Además, hay una gran arbitrariedad sociolingüística, somos más tolerantes con unos usos fuera de la norma que con otros cuando desde el punto de vista de la estricta norma lingüística todos ellos son igual de “incorrectos” o de “correctos” (por ejemplo el uso de “dijistes”, “estuvistes” es ampliamente tolerado). En todo caso la intolerancia deberíamos guardarla para criticar el uso nefasto de la lengua materna en ámbitos y contextos formales donde es exigible un registro estándar o formal.

En la escuela deberíamos fomentar la autoestima hacia los propios usos compaginando con el respeto y valoración de los ajenos; ampliar el repertorio comunicativo es parte del desarrollo de la competencia comunicativa, pero no debería ir en detrimento del respeto hacia las variedades y lenguas propias y ajenas.

Este punto de partida tan poco tolerante no es el ideal para abrirnos a usos lingüísticos vacilantes en otras lenguas (sabedores de que nuestro dominio es escaso pero suficiente para comunicarnos). Nos retraemos y autocensuramos pues anticipamos el juicio que van a hacer de nosotros (porque es el que nosotros haríamos en iguales circunstancias).

- *¿Cómo se interpreta desde la sociedad y la administración el impulso europeo por el enfoque plurilingüe?*

La sensación que tenemos es la de que el mensaje por el plurilingüismo no ha llegado ni a la sociedad ni a la administración, antes bien parece que las cosas van en dirección contraria, al menos hasta ahora.

El enunciado “Vivimos un momento de gran auge e interés por las lenguas, es como si de pronto tuviéramos prisa por aprender italiano, portugués, danés, griego, sueco, alemán o francés”, ¿es correcto? (obsérvese que no hago demagogia citando el polaco, el moldavo, búlgaro, georgiano, el rumano...). Evidentemente no, las prisas solo afectan al inglés, un interés idiomático muy *monolingüe*. lo que interesa es inglés

y al modo de los nativos (aunque sin interés por la cultura anglosajona). Esto se percibe en la sociedad y en el sistema educativo.

En Navarra tenemos un dato altamente revelador y preocupante: la casi eliminación del francés en Primaria siendo como es comunidad fronteriza con Francia y que contaba con un profesorado bien preparado, con condiciones óptimas para realizar intercambios y visitas, etc. no tiene justificación alguna. En Secundaria existen como optativos francés o euskera (no se pueden elegir los dos). ¿Por qué todo el mundo debe tener el inglés como primera lengua extranjera? Zonas fronterizas tradicionalmente trilingües están dejando de serlo. Esto es facilitado y potenciado desde la administración que se ocupa tanto de la educación pre-universitaria como de la universitaria, para la administración parece que solo cuenta el inglés.

Todo esto queda muy lejos de que “las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse” como hemos señalado más atrás.

Por otra parte ¿los centros y los propios docentes de las diferentes lenguas del currículo (español, inglés, lengua vasca) han adoptado o llevan camino de adoptar un enfoque plurilingüe de cooperación y apoyo mutuo o la visión de una enseñanza colaborativa entre las diferentes lenguas es una hipótesis que no se plantea en absoluto? (Esto afecta al punto siguiente)

Creo que en nuestro país no se ha asumido el enfoque plurilingüe: con un planteamiento más mercantilista ¿pragmático? lo que interesa es el inglés y a este paso lo normal en adelante va a ser dirigirse a un italiano en inglés en lugar de aprovechar la cercanía del italiano con el español y añadirle un poquito de esfuerzo e interés por el italiano. Esa interpretación tiene muy poco de plurilingüe y de europea.

- *¿Cómo interpretamos el impulso europeo por la enseñanza y aprendizaje de las lenguas? ¿Qué medidas adoptamos en nuestro Sistema Educativo?*

– *Primera medida: disminución de la edad de comienzo de la enseñanza de idiomas.*

Ha sido espectacular: en la Comunidad Foral de Navarra hasta la LOGSE se comenzaba en 6º de EGB; a partir del 93-94 se comenzaba en 3º de Primaria y desde el 2002-3 en 1º de Educación Infantil y en muchos colegios con anterioridad (además los colegios privados ofrecen aulas de inglés de 2 años). En apenas 12/14 años se ha pasado de comenzar con el idioma a los 12 años a hacerlo a los 3 años. Parece que se fía casi todo a la mera exposición, el máximo tiempo posible, a la lengua (pero es engañoso, pues no se trata de programas de inmersión y el profesorado no es bilingüe y, por otro lado, la metodología no sufre cambios más allá de hacer lo que se puede hacer con niños pequeños: por ejemplo se insiste en el canto y juegos).

No deja de ser sorprendente con qué alegría nos hemos “saltado” aspectos de la legislación sobre Educación Infantil y de las recomendaciones psicopedagógicas sobre dicha etapa con tal de introducir el inglés, y ello sin demasiadas explicaciones por parte de la administración ni cuestionamiento serio por los docentes (más allá de que les quitan horas de clase a los tutores) y contando con la unánime aprobación de la sociedad, los padres, que lo aceptan como algo estupendo por sí mismo.

(En buena cantidad de países europeos no ha sido así –pensemos en Alemania–, o está en debate todavía: nosotros queremos quitarnos el complejo ya).

Habría que realizar evaluaciones para observar la eficacia de estas costosas medidas. Y, además de esa línea de disminución de la edad (o junto a ella), habría que realizar otros proyectos centrados en metodologías innovadoras.

– *Segunda medida: Adopción de medidas complementarias:*

En Navarra, al igual que en otras comunidades autónomas, se vienen tomando muchas medidas complementarias (clases extraescolares en los centros subvencionadas o no, campamentos de verano o en la ciudad cursos intensivos de verano; convenio con la EOID; salidas al extranjero subvencionadas; ampliación del nº de lectores ingleses, los padres optan por las academias...) para mejorar el aprendizaje del inglés, pero por su propia naturaleza de complementarias no llegan a toda la población escolar. Por el contrario no nos consta que se haya abordado seriamente una renovación metodológica de la enseñanza de idiomas (las clases ordinarias de inglés no se tocan –más allá de los cursos de los CEP–, ¿se dejan por imposible?, ¿a quién, a los alumnos o al profesor?) Y se arbitran medidas periféricas. Eso genera profundos desniveles en las clases que aumentan seriamente la complejidad docente (desmotivación en los mejores alumnos al mantener un programa y nivel únicos para el grupo, o, peor, el descuelgue de un número importante de alumnos que no pueden seguir las clases, entre otros efectos). Y, a veces, sucede que los alumnos que “pasan” de las clases del centro luego van a academias o a la EOI.

Esto se puede interpretar como una falta de confianza en el sistema escolar. En nuestro país una certificación de idioma del bachiller ¿qué significa? Cuando se quiere que el esfuerzo y el trabajo tenga un valor añadido en el currículo del estudiante se recurre a Certificaciones externas al centro educativo, por ejemplo la EOID, una institución externa al sistema escolar ordinario (pensada y diseñada para adultos) tiene que venir a validar, ¿el sistema educativo no puede certificar y que esos certificados tengan un peso importante? Esto es muy difícil explicarlo fuera de España, no se entiende. Este estado de cosas nos parece incoherente visto desde la eficacia y consideración exigibles a un sistema educativo e insostenible desde una perspectiva europea. Las buenas intenciones de las medidas complementarias deberían reconducirse desde dentro del sistema educativo.

– *Tercera medida: Implantación de programas bilingües con carácter no elitista:*

En principio creemos que es una buena respuesta por todo lo que hemos ido señalando más atrás sobre la eficacia de estos modelos (el alemán entre otros).

Pero somos bastante críticos en cómo se ha hecho, o se está haciendo, en muchos casos: La introducción de los proyectos bilingües o plurilingües supone un cambio educativo y como tal hay que abordarlo, la administración puede/debe posibilitarlo pero son los equipos docentes los que deben saber a qué se comprometen (no es obligatorio).

Una de las claves más importante que todo cambio educativo conlleva o debe conllevar es *la adecuada formación del profesorado*. El requisito sería un profesorado doblemente competente, en la materia que va a impartir y en la segunda lengua (debe ser bilingüe), además debe formarse en procesos de enseñanza-aprendizaje bilingüe. Y ello porque la función que va a desarrollar es diferente a la que ha realizado hasta el momento.

Al profesorado de idiomas se le había pedido hasta el momento capacidad para servir de guía del manual (¿quién no sigue un manual? O mejor ¿quién se atreve a no seguirlo?) de idioma ante y con sus alumnos y lo hace perfectamente. De repente, ante algunas propuestas por parte de algunas administraciones de implantar programas bilingües por doquier aparece el comentario de que determinado profesorado está mal preparado en idioma. Como si el paso de impartir idioma con un manual y poniendo el énfasis en el uso de los verbos, pronombres, etc. (programas de corte más o menos gramatical-formal), a un proyecto bilingüe fuera seguir haciendo lo mismo. Con semejante falta de conocimiento ante lo que desean implantar, la educación bilingüe, es muy difícil que estos programas funcionen con rigor. Si se desconoce o minimiza las exigencias de profesorado (junto a otras igual de importantes) y prima el afán de implantar cuanto antes el mayor número posible de centros o secciones bilingües el resultado será... el que sea.

El profesorado no es *totoderreno*, no sabe hacer de todo sin preparación específica, y hay que tener un cuidado exquisito en las tareas y funciones que se demandan a cada profesor y ser consciente de los cambios que se introducen y de cómo se presentan las cosas ante los niños, en ese ámbito tan delicado de relaciones y funciones como es un aula (por ejemplo es importante la imagen que los niños tienen del profesorado: “hoy nos toca inglés con el que sabe”, decía un niño de 9 años para indicar que tenía clase con el lector. ¿Qué imagen tiene este niño de su profesor de inglés? ¿le puede enseñar alguien “que no sabe”?, pero... entonces profesores de inglés ¿solo pueden ser los ingleses?).

Es, pues, indispensable presentar a los niños unos programas claros y contar con las necesidades de la educación bilingüe y madurar el *proceso de gestación de la implantación de un programa bilingüe*. la elaboración del proyecto por el centro, previsión de necesidades, seguimiento de la implantación y desarrollo, evaluación de la experimentación, etc. y todo el proceso se debe hacer con rigor.

Para todo ello hay que arbitrar medidas (líneas) de formación de profesorado con doble titulación, algo que no se está planteando en absoluto en la futura reforma de los planes de estudio universitarios con motivo de la convergencia europea.

Otro aspecto es el de la *continuidad de los programas bilingües en Secundaria*. ¿en qué nivel educativo se desarrollan? En ocasiones solo en Primaria (tal vez en Infantil) sin continuidad en Secundaria lo que no tendría ningún sentido. La psicolingüística ha demostrado la necesidad de asentar los idiomas en edades avanzadas de la adolescencia y juventud.

Desde luego habría que aprovechar experiencias de bilingüismo de inmersión tan ricas en nuestro país y no montar la educación bilingüe con lenguas extranjeras como si fuera algo absolutamente nuevo.

Final

1. El cambio escolar (en general) es muy lento: un buen ejemplo es el de la enseñanza de la lecto-escritura. A la escuela le cuesta despojarse de los modelos alfabéticos aun cuando todos los avances científicos en el modo de entender el aprendizaje, en el modo de entender la lengua escrita como comunicación, y las investigaciones didácticas específicas demuestran la necesidad de abordar de otro modo su enseñanza.

2. Es muy importante tener claro de donde partimos para no caer en el desánimo docente:

Los cambios de mentalidad (las ideologías) sobre la y las lenguas no se producen de forma tan rápida, no creamos que porque de pronto “hay que saber inglés” (convicción/obsesión paterna más que del estudiante) con un espíritu o motivación más mercantilista que otra cosa, va a funcionar todo de maravilla, ese tipo de motivación suele ser menos eficaz. Y en ello debe jugar un papel determinante la formación específica del profesorado.

3. En nuestro país debe mejorar la enseñanza de las lenguas, empezando por la lengua materna, como se desprende de evaluaciones recientemente realizadas (Pisa y otras). Debe superar marcos teóricos que no se ocupan del uso de la lengua y apoyándose en modelos funcionales y comunicativos establecer pautas de colaboración serias en la enseñanza de las diversas lenguas del currículo. El reto de la educación plurilingüe requiere una reconversión profesional para una educación plurilingüe, como orientación actual de la educación que permita responder a la complejidad de la identidad cultural y de la comunicación intercultural: estas problemáticas de nuestro contexto social y cultural constituyen los dos pilares en que debe basarse una enseñanza lingüística de calidad. La enseñanza de las diversas lenguas debe realizarse con un espíritu de cooperación, de negociación de la significación, de conocimiento de la diversidad cultural y de respeto hacia las diferencias lingüísticas y culturales.

4. Somos optimistas y creemos que la educación plurilingüe puede convertirse en el motor de la escuela y ser un factor clave para su innovación y adecuación a las necesidades actuales y futuras. Estos programas exigen un esfuerzo, un grado de conciencia importante sobre el hacer escolar por parte del profesorado, una atención esmerada al recorrido de la construcción de significados por parte de los alumnos, una puesta a punto de las mejores capacidades y competencias del docente para desarrollar, también, actitudes abiertas ante las lenguas y culturas ajenas. Pero la necesidad de actualización y formación del profesorado no puede ni debe minimizarse para que el proceso siga los cauces adecuados y alcance una aceptable eficacia.

Bibliografía

- Bronckart, J.P. (1985), *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, UNESCO, Col. Ciencias de la Educación, Lausana.
- Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
- (2002), *Portfolio sobre las lenguas*, Departamento de Política Lingüística. Estrasburgo.
- (2002), *Guía para la elaboración de las Políticas lingüísticas europeas*, Departamento de Política Lingüística. Estrasburgo.

Publicaciones del Proyecto TEL2L

- Martin, Edward (ed.) (1999): *TEL2L Materials, Teaching Content through a Foreign Language. Bilingual Education*, Verlag Empirische Pädagogik, Landau (ISBN 3-933967-01-5).
- (1999): *TEL2L Materials, Teaching Content through a Foreign Language, Case Studies of Current Practices in Mainstream Bilingual Education in France, Germany, Spain and the UK*, Verlag Empirische Pädagogik, Landau (ISBN 3-933967-19-8).
- Streeter, Janet (ed.) (2000): *TEL2L Materials, Teaching Content through a Foreign Language. Teaching Methods in the Bilingual Classroom*, Verlag Empirische Pädagogik, Landau (ISBN 3-933967-26-0).