



Víctor
Pavón
Vázquez

Doctor en Filología Inglesa por la Universidad de Granada.

Víctor Pavón es profesor titular en la Universidad de Córdoba, donde enseña en las áreas de metodología de la enseñanza de lenguas y educación bilingüe, donde también codirige el Máster Oficial Europeo de Estudios Ingleses Avanzados y Educación Bilingüe. Su labor investigadora se centra sobre todo en el campo del bilingüismo educativo, en particular en lo que concierne a la evaluación de programas bilingües y en la verificación de resultados de aprendizaje. Asimismo, es miembro de la Mesa para la Acreditación Lingüística de la CRUE (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas).

Presidente de la Comisión de Política Lingüística y Director del Departamento de Filología Inglesa y Alemana en la Universidad de Córdoba.



La controversia de LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN ESPAÑA

Víctor Pavón Vázquez

1 *Introducción*

El creciente aumento en la implantación de los programas de educación bilingüe en el Estado español está haciendo cambiar el paradigma de la enseñanza en muchos centros educativos en la mayoría de las Comunidades Autónomas. Pero a la par, esta implantación está suscitando alguna controversia, fundamentalmente debido a que su proliferación está dando lugar a formas diferentes de poner en práctica la denominada “enseñanza bilingüe”.

Este hecho, por otro lado, está siendo aprovechado por diversos sectores para, no ya poner en duda los beneficios de este modelo de enseñanza, sino para atacar abiertamente los beneficios derivados de lo que significa combinar dos (o más) lenguas del currículo como vehículo para el aprendizaje de los contenidos académicos. Las motivaciones de este tipo de comentarios

críticos son diversas y a veces provienen de estamentos y organizaciones más preocupadas por acentuar los peligros que la enseñanza bilingüe, afirman, conlleva en lo que se refiere a su dimensión social más que a revisar o evaluar sus efectos desde el punto de vista estrictamente educativo.

A lo largo de este artículo procederemos a revisar los principios que determinan lo que conocemos como programas de educación bilingüe, sus características, sus potenciales beneficios y sus posibles efectos negativos, de acuerdo con las opiniones de expertos en la materia y las evidencias científicas de las que disponemos. A la par que se abordarán cuáles son los factores que pueden llegar a determinar el éxito o el fracaso de un programa bilingüe y, de forma particular, cómo su utilización por parte de las distintas políticas educativas llega a definir el perfil y características de los diferentes modelos.



2 Origen y características de estos programas

“Bilingüismo” es, técnicamente, la capacidad para expresarse en dos lenguas de forma más o menos equiparada. Lo que conocemos como bilingüismo equilibrado o natural, se basa en la adquisición de ambas lenguas a través de la exposición simultánea, en términos de cantidad y calidad, a ambas lenguas. Los programas de educación bilingüe no propugnan un bilingüismo de este tipo puesto que el alumnado no se encuentra expuesto a dos lenguas en los mismos términos. Aunque podemos mejorar la calidad mediante la instrucción efectiva en el aula, las horas de exposición a la lengua extranjera son mucho menores si las comparamos con la exposición a la lengua materna. Lo que se intenta conseguir en los programas de educación bilingüe es un tipo de bilingüismo conocido como funcional o aditivo¹, en el que el dominio de una lengua es claramente preponderante.

Desde 1995 las políticas lingüísticas promovidas en el seno de la Unión Europea han auspiciado la implantación de métodos de enseñanza innovadores relacionados con la enseñanza de segundas lenguas, entre los que destacan con un carácter especial los relacionados con la enseñanza bilingüe. Así, los programas de educación bilingüe se han convertido en uno de los objetivos de la agenda política de la Unión Europea y, en el caso de España, de todas sus Comunidades Autónomas, quienes se encuentran de una u otra forma inmersas en su implantación. La mayoría de los programas de educación bilingüe en España (y en otros muchos lugares del mundo) han nacido en general a partir de los resultados por los programas de inmersión canadienses y específicamente se basan en el denominado aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE en español, CLIL en inglés). En este tipo de enfoque, los contenidos académicos se enseñan a través de una lengua extranjera con el fin de que el aprendizaje de esos contenidos y el de la propia lengua extranjera se desarrolle de forma paralela.

No es en la cantidad en la que radica el mayor de los beneficios de la exposición a una segunda lengua, sino en la calidad

AICLE significa literalmente “aprendizaje integrado de contenidos y lengua”, es decir, que el aprendizaje de los contenidos académicos de las áreas no lingüísticas y de la lengua se realiza simultáneamente, por lo que su objetivo es promover al mismo tiempo este aprendizaje de los contenidos y el uso de esa lengua². Aquí quizá es donde comienzan las primeras diferencias entre los programas de educación bilingüe, sobre todo por la confusión que pueden generar distintas interpretaciones de esta definición. La primera es que se puede entender la “LE” como lengua extranjera, cuando en realidad se refiere a la lengua, es decir, a todas las lenguas que forman parte del proyecto bilingüe. Pero la principal diferencia es que para algunos “simultáneamente” quiere decir en el mismo aula (por parte del profesor de áreas no lingüísticas [ANL], quien enseña contenidos y lengua al mismo tiempo) y para otros esa simultaneidad pueda darse en aulas distintas (los contenidos los enseña el profesor ANL con el apoyo del profesor de las áreas lingüísticas [AL] en sus propias clases)³.

2 ¿Qué es lo que prometen?

Por lo que respecta de forma estricta a sus potenciales beneficios, la inclusión de una lengua extranjera para la transmisión, procesamiento y utilización del conocimiento académico tiene unos resultados visibles y asequibles a corto plazo⁴. Por otro lado, es importante resaltar el incremento que supone con relación a la cantidad y la calidad de exposición a la lengua extranjera. Sin embargo, no es en la cantidad en la que radica el mayor de sus beneficios, sino en la calidad, entendida como tal las características académicas del lenguaje y de las herramientas metodológicas utilizadas, lo que Cummins denomina CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*)⁵, la capacidad para hablar, entender, leer y escribir en la lengua sobre temas académicos. En un entorno AICLE, el gran beneficio de usar la lengua en clase viene dado por el incremento de la capacidad para usar las destrezas lingüísticas relacionadas con los contenidos académicos de la asignatura, más aún que por el incremento de horas de exposición a la lengua.

En otro orden de cosas, se encuentran los beneficios que trascienden a la lengua misma, la influencia que el conocimiento y el uso de otra lengua tienen sobre nuestra mente y nuestro pensamiento. Las investigaciones en el ámbito neurolingüístico apuntan a que los hablantes de más de una lengua poseen una mayor capacidad memorística (en particular, la memoria a corto plazo), una mayor flexibilidad, mayor precisión en la toma de decisiones y en la resolución de problemas, una capacidad de formulación de hipótesis más creativa, la habilidad para no distraerse con información

² Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, pág. 6; y Wolff, D. 2005. “Approaching CLIL”. En Project D3 – CLIL matrix. *The CLIL Quality Matrix*. Disponible en: http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf, pág 11.

³ Podemos encontrar una de las mejores y mas simples explicaciones de esta relación en un artículo de David Marsh publicado en la sección *Learning English del Guardian Weekly*, 06.02.09.

⁴ Véase el capítulo 4 en Marsh, D. 2013. *The CLIL Trajectory: Education and Innovation for the XXIst Century iGeneration*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

⁵ Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

¹ Para conocer más sobre los principios del bilingüismo aditivo, véase Lessow-Hurley, J. 2000. *The Foundations of Dual Language Instruction*. 3rd edition. New York: Longman.



irrelevante en el transcurso de una tarea, o una mayor habilidad para llevar a cabo tareas de forma simultánea⁶.

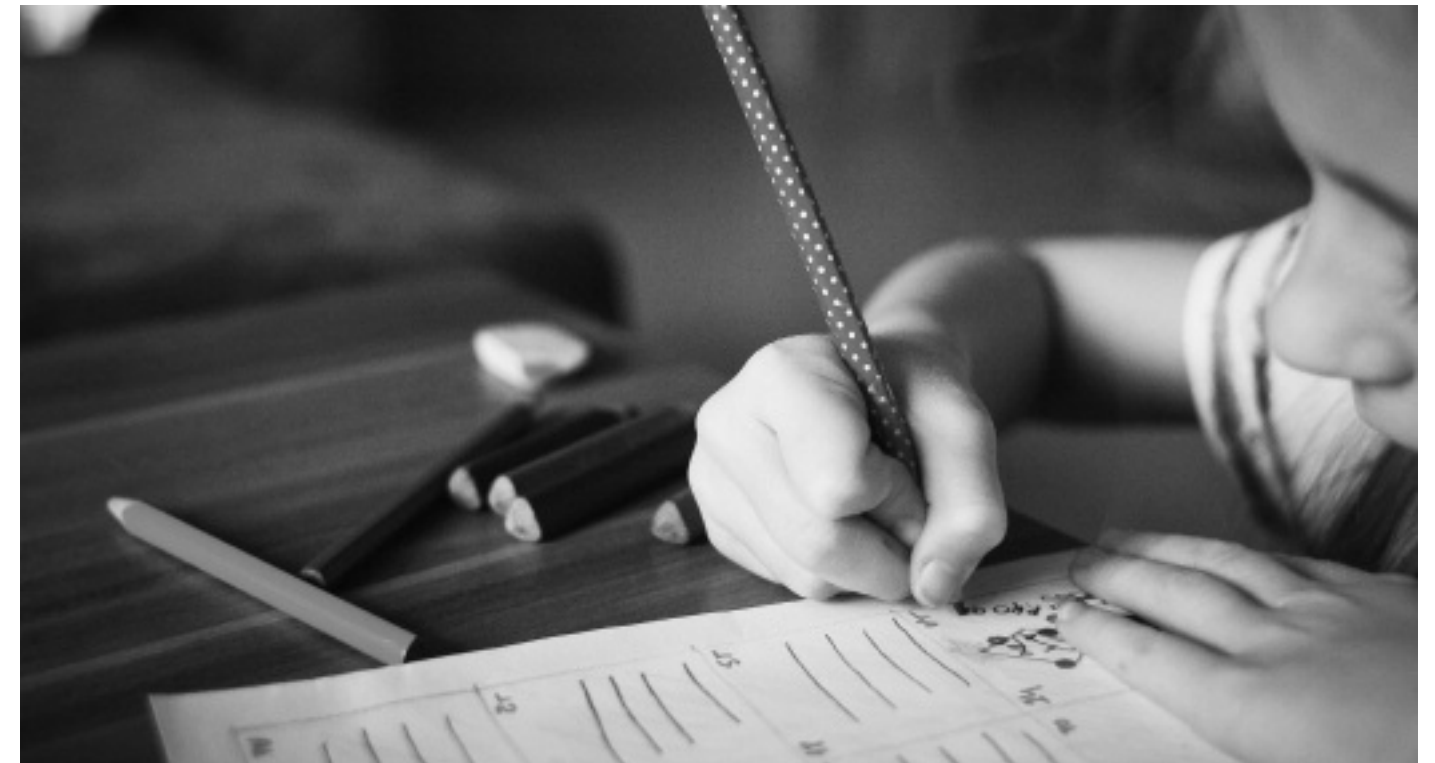
3 La controversia: mitos y realidades

A menudo desde un sector crítico con respecto al bilingüismo educativo se suele preguntar el porqué de la necesidad de implantar estos programas. De entre las varias razones que se pueden aportar destaca la importancia que tiene el conocimiento de lenguas distintas a la materna en un mundo global, donde los medios de comunicación, el comercio y los negocios, el mundo del turismo, ocio y viajes, la difusión científica de conocimientos o el acceso a diferentes formas de manifestaciones culturales, hacen necesaria la adquisición de vehículos de comunicación distintos al que ya poseemos. Junto a estas motivaciones, las unidades políticas supranacionales, en nuestro caso la Unión Europea, persiguen que entre sus Estados miembros se facilite el intercambio de bienes e ideas y para ello se marcan objetivos lingüísticos a corto y medio plazo, entre los que se incluye que sus ciudadanos puedan manejar varias lenguas⁷. Si, como es el caso de nuestro país, los resultados en la enseñanza de idiomas no son los apetecidos⁸, se revela necesario diseñar políticas educativas para hacer variar la situación mediante la mejora de alguno de los factores responsables de ese déficit en la adquisición de lenguas extranjeras.

Existe un tipo de críticas hacia los programas bilingües que utiliza tópicos manidos

Existe un tipo de críticas hacia los programas bilingües que apoyan generalizaciones inexactas tales como que ni se aprende inglés ni se aprenden los contenidos académicos

para desacreditar sus beneficios⁹. Así, se toman como ejemplos de evidencias estudios sin la necesaria rigurosidad científica para apoyar generalizaciones inexactas y justificar afirmaciones tales como que ni se aprende inglés ni se aprenden los contenidos académicos. A la par, se intentan dar por válidas opiniones relativas a la idoneidad de los programas bilingües con un marcado carácter político, arguyendo por ejemplo que se trata de promocionar un modelo educativo encaminado a fomentar el elitismo y la segregación social en las aulas, llegando hasta el extremo de calificarlo como instrumento para el colonialismo mental y de estar dirigido a promover un modelo económico encaminado a convertir a España en un país de turismo. En otros casos, la valoración crítica de los programas bilingües es más certera¹⁰ ya que asumen que no se cuenta con las evidencias científicas suficientes para valorar en profundidad los efectos de estos programas en el aprendizaje de los contenidos académicos, pero al mismo tiempo sí que inciden en señalar algunos de los problemas más significativos en la implantación de estos programas, a saber: la formación lingüística y



metodológica del profesorado, conseguir que la enseñanza bilingüe sea una opción por igual para todo el alumnado, la ausencia de incentivos dado el esfuerzo añadido que supone o también, como ejemplo, la insuficiente dotación de auxiliares lingüísticos cualificados.

En otro tipo de críticas, por el contrario, lo que se argumenta es que los beneficios que muestran los alumnos en la educación bilingüe no se deben a este modelo de educación en sí sino que vienen dados por las características del alumnado que la recibe¹¹. Según esta premisa, los resultados son mejores porque los alumnos son mejores de antemano, por lo que no se podría adjudicar el mérito del éxito al programa bilingüe. Sin embargo, estos estudios mayormente se encargan de refutar que los beneficios atribuidos a la enseñanza bilingüe no

proviene de ella, pero no proporcionan ninguna evidencia científica de que no sea así. En todo caso, sería la propia educación bilingüe la que ha hecho aflorar o acelerar estos beneficios, así que ¿por qué desdeñar o renunciar a su influencia positiva?

De nuevo, debemos volver a la idea de que la ciencia no puede estar basada en intuiciones, visiones sesgadas o generalizaciones más o menos intencionadas. Las opiniones pueden ser variadas, subjetivas y, por tanto, discutibles, pero los hechos científicos no lo son. Lo que aporta la investigación científica es que existen indiscutibles beneficios para el desarrollo de la lengua extranjera¹², cuando los programas son sólidos también se aprecia un rendimiento óptimo en la adquisición de los contenidos académicos¹³ y los alumnos tienen un mayor

⁶ Estos y otros beneficios aparecen en el informe "The Contribution of Multilingualism to Creativity". Disponible en: <http://bit.ly/multiling>

⁷ Council of Europe. 2010. *The Languages of Schooling*. Bruselas: Comisión Europea; Council of Europe. 2014. Education and Languages, Language Policy. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp; Council of Europe. 2015. *Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*. Bruselas: Comisión Europea.

⁸ Eurobarómetro 237-Wave 63.4. 2005. *Europeans and Languages*. Comisión Europea.

⁹ Observatorio por la Educación Pública. 2017. *Informe bilingüismo*. Izquierda Unida: Área de Educación. Disponible en: <http://oxep.org/wp-content/uploads/2017/01/Bilinguismo-Informe-Area-Educacion-IU.pdf>; CC.OO. Andalucía. 2017. *El Plan estratégico de desarrollo de las lenguas en Andalucía. Horizonte 2020: Un Plan de estrategia publicitaria*. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/plantillai.aspx?p=3&d=4702>.

¹⁰ CSIF Andalucía Educación. 2017. Análisis y valoración del CSIF sobre el Plan Estratégico para el Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Disponible en: <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/224695>

¹¹ Bruton, A. 2011. "Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research". *System*, 39(4), 523-532; Bruton, A. 2013. "CLIL: Some of the Reasons Why...and why not". *System*, 41, 587-597; Paran, A. 2013. Content and Language Integrated Learning: panacea or policy borrowing myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2): 317-342.

¹² Falcón, E., y Lorenzo, F. 2015. "El desarrollo de la sintaxis compleja en L1y L2 en entornos educativos bilingües (CLIL). Un estudio de caso". *E-Aesla*, 1, 1-9; Roquet, H., y Pérez-Vidal, C. 2015. "Do productive skills improve in Content and Language Integrated Learning contexts? The case of writing". *Applied Linguistics*, 2015, 1-24.

¹³ Surmont, J., Struys, E., Van Den Noort, M., y Van De Craen, P. 2016. "The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(2), 319-337; Fernández, J., Fernández-Costales, A. y Arias, J.M. 2017. "Analysing students' content-learning in CLIL vs. Non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism (advance access)*. 1-14.



grado de motivación, interés y actitud positiva¹⁴. Estos datos se ven corroborados en mayor o menor medida si analizamos lo que aporta la bibliografía científica con respecto a la opinión de los profesores¹⁵, de los alumnos¹⁶ e incluso de los padres¹⁷.

Así pues, la controversia está servida, por un lado encontramos a quienes defienden las ventajas de la educación bilingüe y por el otro los que se niegan a reconocer sus potenciales beneficios incidiendo en los aspectos negativos a los que estos programas pueden dar lugar. Tanto unos como otros se dividen a su vez en dos grandes familias: los que sostienen sus argumentos sobre las ideas, percepciones o intuiciones expresadas por académicos y profesores; y los que intentan demostrar con los datos resultantes de la investigación que sus críticas o sus alabanzas se encuentran basadas en una realidad educativa comprobada y medida de acuerdo con parámetros científicos. Hay que tener en cuenta que en todo ámbito científico, y la educación como componente de las ciencias sociales lo es, las ideas y los conceptos que nos han sido transmitidos a lo largo de la historia por parte de los expertos en la materia y los profesores y, desde contextos muy diversos, solo se podrán ver corroborados o refutados a la luz de los resultados de una investigación de calidad realizada en el contexto particular que se esté juzgando.

El problema con el que nos encontramos es que se tiende a generalizar con respecto a la educación bilingüe, lo que resulta un hecho marcadamente injusto. Generalizar no es bueno puesto que se achacan problemas a un modelo educativo de forma global basándose en ejemplos en los que alguno o algunos de los factores cruciales puede que no se hayan resuelto

Una insuficiente competencia lingüística por parte del alumnado puede llegar a arruinar un buen programa bilingüe. Es necesario diagnosticar de forma certera la competencia de partida del alumnado y de este modo poder ajustar los objetivos del programa

convenientemente. Sin embargo, estos casos no invalidan la potencialidad de los programas bilingües ni la posibilidad de conseguir notables beneficios en el caso de que se encuentren bien pensados, organizados e implementados.

La implantación de un programa de bilingüismo educativo en contextos como el español debe tener en cuenta que, en general, en nuestro ámbito se dan unas particularidades que condicionan el modelo que debe ser elegido. Así, una insuficiente competencia lingüística por parte del alumnado puede llegar a arruinar un buen programa bilingüe, por lo que es necesario que se realice una labor previa para diagnosticar de forma certera la competencia de partida del alumnado y de este modo poder ajustar los objetivos del programa. Asimismo, se debe escoger al profesorado más idóneo, que cuente con una suficiente competencia lingüística pero también con una necesaria formación

metodológica específica para la enseñanza bilingüe. Por otro lado, los centros deben también definir sus proyectos bilingües y optar por un modelo de inmersión completa o parcial, ajustar los porcentajes en el caso de que se decida que solo parte del currículo se impartirá en la lengua extranjera, seleccionar de forma adecuada las asignaturas que se impartirán en una lengua extranjera, y además decidir si se implanta el comúnmente denominado “Proyecto Lingüístico de Centro”, en el que el objetivo es conseguir una competencia lingüística común entre todas las lenguas presentes en el currículo (en diferentes niveles para cada una de las lenguas). Asimismo, se debe elegir la orientación pedagógica que mejor se adapte a los objetivos y circunstancias del centro, orientación que debe estar basada en el trabajo cooperativo y colaborativo, el fomento de la interacción, el aprendizaje basado en tareas, el trabajo por proyectos, la utilización de criterios e instrumentos de evaluación adecuados y la atención expresa a los géneros textuales y las funciones discursivas propias del lenguaje académico. Otro de los elementos esenciales en un programa bilingüe se encuentra relacionado con el establecimiento de una sólida estructura de colaboración entre el profesorado de lenguas (materna y extranjeras) y el profesorado de contenidos, así como entre ellos mismos. Se debe, por otra parte, aumentar la exposición a la lengua extranjera a través del incremento de sus horas de clase, las actividades extracurriculares y culturales, los programas internacionales y procurar que se realice una utilización efectiva del programa de auxiliares lingüísticos. Por último, habría que destacar como un elemento de gran importancia la estimulación de las transferencias interlingüísticas a través de la conexión entre las distintas lenguas, sobre todo las relacionadas con el uso académico del lenguaje, consolidando esta conexión por medio del establecimiento de un plan lector coordinado entre todas las lenguas, y dependiendo de las circunstancias disponer de un protocolo para el uso correcto y sistematizado de la L1 como herramienta pedagógica.

5 Conclusión

Vistas las diferencias que se pueden manifestar en los programas de educación bilingüe es fácil caer en la tentación de dividirlos entre buenos y malos programas. Sin embargo, habría que diferenciar más bien entre cuál es la filosofía que los impregna, es decir, la conceptualización del modelo de enseñanza bilingüe que se pretende aplicar, y de lo que atañe a las iniciativas y a los mecanismos que los articulan, esto es, la manera en la que se da forma al modelo de enseñanza elegido. La filosofía puede ser más o menos acertada, y si lo es, serán las acciones que se elaboren para llevar a cabo el programa las que determinarán su éxito o fracaso. Pero si no lo es y, por ejemplo, el programa bilingüe se dedica fundamentalmente a que los alumnos consigan mejorar su nivel lingüístico en la lengua extranjera de acuerdo con unos parámetros estandarizados, por mucho que las acciones sean variadas y correctas la enseñanza de los contenidos académicos se verá menoscabada y, por lo tanto, el éxito del programa será incompleto.

De todas formas, a pesar de contar con abundantes evidencias científicas, la controversia existe¹⁹ y no va a dejar de existir en tanto en cuanto existan ejemplos de implantación de programas bilingües que, ya sea por su sobredimensionado enfoque lingüístico o por no acertar con la puesta en práctica de las acciones, iniciativas y mecanismos que son necesarias para un funcionamiento efectivo, no llegan a alcanzar los resultados de aprendizaje exigibles para el alumnado. Es cierto que todavía se debe avanzar más en la realización de investigaciones con un carácter científico riguroso que aporten más evidencias en contextos diversos, pero sobre todo es necesario que los programas bilingües cuenten con los elementos necesarios para asegurar que se puedan conseguir los objetivos de aprendizaje para la lengua y para los contenidos académicos, lo que determinará que asegure también, con carácter general, la calidad de la enseñanza.

¹⁴ Lasagabaster, D., Doiz, A. 2015. “A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factors”. *Applied Linguistics (advance access)*, 1-26; Coonan, C.M. 2012. “Affect and motivation in CLIL”, in D. Marsh y O. Meyer (eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*. Eichstätt: Eichstätt Academic Press, 52-65.

¹⁵ Hüttner, J., Dalton-Puffer, C., y Smit, U. 2013. “The power of beliefs: lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 267-284.

¹⁶ Coyle, D. 2013. “Listening to learners: an investigation into ‘successful learning’ across CLIL contexts”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 244-266.

¹⁷ Pladevall-Ballester, E. 2015. “Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students’, teachers’ and parents’ opinions and expectations”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45-59.

¹⁸ Cenoz, J., F. Genesee, F., y Gorter, D. 2013. “Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward”. *Applied Linguistics (advance access)*, 1-21.

¹⁹ Pérez-Cañado, M.L. 2016. “From the CLIL craze to the CLIL conundrum: addressing the current CLIL controversy”. *Bellaterra Journal of Teaching Language and Literature*, 9(1), 9-31.