

EL RETO DE LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE EN COMUNIDADES CON DOS LENGUAS OFICIALES: LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN LA UNIVERSIDAD MONDRAGÓN

María Pilar Sagasta Errasti, Arantza Mongelos García y Nagore Ipiña Larrañaga

Universidad Mondragón
psagasta@mondragon.edu
amongelos@mondragon.edu
nipina@mondragon.edu

María Pilar Sagasta Errasti y Arantza Mongelos García son Doctoras en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad del País Vasco y Nagore Ipiña Larrañaga por la Universidad Mondragón. Son miembros del grupo de investigación BAHIALE y docentes en el Departamento de Literatura y Didáctica de las Lenguas de la Universidad Mondragón

El desarrollo de la competencia plurilingüe en comunidades con dos lenguas oficiales conlleva un proceso de reflexión acerca del tipo de plurilingüismo que se desea fomentar. ¿Qué tipo de competencia plurilingüe queremos promover? ¿Por qué? ¿Cómo lo realizaremos? ¿Qué tipo de estrategias de intervención utilizaremos? ¿Por qué? Estas son algunas de las preguntas que nos hemos formulado en los últimos años en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mondragón. Fruto de esa reflexión es el programa de formación lingüística que hemos consensuado para el desarrollo de un plurilingüismo aditivo en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Un plurilingüismo que promueve una competencia funcional en las lenguas oficiales de la comunidad, el euskara y el castellano, y una competencia comunicativa y académica en inglés como tercera lengua.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la competencia plurilingüe en comunidades con dos lenguas oficiales requiere un análisis profundo del contexto sociolingüístico y sociocultural, al objeto de fomentar un plurilingüismo aditivo (Cenoz y Genesee, 1998). Y este es el objetivo que nos proponemos para los grados de Educación Infantil y Primaria en Mondragón Unibertsitatea. El marco conceptual que esbozaremos a continuación nos ha servido como base para el diseño de los planes de formación lingüística en dichos grados.

Lambert (1979) estableció la diferencia entre *bilingüismo aditivo* y *bilingüismo sustractivo* en función del contexto sociocultural. Observó que en aquellos contextos donde la lengua familiar gozaba de prestigio social estudiar en una segunda lengua promovía altos niveles de bilingüismo funcional, sin que este proceso de adquisición de dos lenguas

implicara un deterioro de la lengua familiar. No obstante, constató que cuando la lengua de los escolares no gozaba de prestigio social, la instrucción en una segunda lengua redundaba en perjuicio de la lengua familiar y en consecuencia, del rendimiento académico. Estudios realizados en los últimos 35 años, confirman la existencia de ambos tipos de bilingüismo (Skuttnabb-Kangas y Toukamaa, 1976; Muller, Penner, Blowers, Jones y Mosychuk, 1977; Verhallen y Schoonen, 1998; Williams, 1998).

En nuestro caso también proponemos un modelo de plurilingüismo aditivo, donde la lengua minoritaria (euskara) sea la principal lengua de instrucción y de uso en la comunidad universitaria. De lo contrario, nos encontraríamos ante una situación de *plurilingüismo sustractivo* donde el alumnado de Mondragón Unibertsitatea estaría expuesto a la lengua mayoritaria (castellano) y a una lengua de ámbito internacional (inglés)

a consta de la pérdida progresiva de la competencia académica en euskara.

Otro aspecto a tener en cuenta son los usos de la lengua que se deben fomentar. Dado que el objetivo es que el alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria se caracterice por su competencia en tres lenguas (euskara, castellano e inglés), es necesario que todas ellas se conviertan en lenguas de instrucción. Esto contribuirá al desarrollo de la competencia académica en dichas lenguas (Cummins y Swain, 1986; Cummins, 1991), que es *interdependiente* y, por lo tanto, *transferible* (Cummins, 1983, 1991, 2005). Investigaciones realizadas en nuestro contexto (Cenoz, 1992; Lasagabaster, 1998; Sagasta, 2002) y en otros contextos (Verhoeven, 1994; Bernaus, 1996; Huguet y Vila, 1997; Muñoz, 2000; Sanz, 2000; Huguet, 2008) avalan dicho aspecto.

Sin embargo, la posibilidad de transferir capacidades académicas de una a otra lengua, depende también del *nivel de competencia en cada una de las lenguas*. Y es necesario desarrollar un *nivel umbral de competencia* para transferir capacidades (Cummins, 1983). Además, en el caso de tres lenguas, el nivel de bilingüismo influye en el desarrollo de la tercera lengua. Estudios llevados a cabo en nuestro contexto sociocultural (Cenoz, 1992; Lasagabaster, 1998; Sagasta, 2002) así como en otros contextos (Duncan y De Ávila, 1979; Thomas, 1988; Ricciardelly, 1992), han puesto de manifiesto que a mayor nivel de bilingüismo mejores resultados en la tercera lengua.

Por lo tanto, he aquí un resumen de las características del plan de formación lingüística que hemos diseñado para los grados de Educación Infantil y Primaria: el currículo prioriza la lengua de menor presencia social (euskara); fomenta un alto nivel de bilingüismo funcional en euskara y castellano y promueve el desarrollo de las competencias comunicativa y académica en la tercera lengua (inglés).

EL PLAN DE FORMACIÓN LINGÜÍSTICA

El alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria deberá de acreditar los niveles C1

en euskara y castellano y el nivel B2 en el caso del inglés al término de sus estudios (Council of Europe, 2001). Al objeto de promover dichos niveles hemos adoptado una serie de decisiones estratégicas. En este trabajo nos referiremos principalmente a tres de ellas: a) trabajar las tres lenguas de manera integrada, b) trabajar el euskara y el castellano en las diferentes materias curriculares a lo largo de todo el grado y c) trabajar el inglés de manera integrada con materias curriculares.

El trabajo de las tres lenguas de manera integrada

Con relación a la primera estrategia mencionada, hemos diseñado dos materias, de 6 créditos ECTS cada una, a las que hemos denominado *Formación Lingüística Disciplinar I y II*. La primera de ellas se imparte en el primer curso y los contenidos que se trabajan están relacionados con el perfil profesional, es decir, hemos tenido en cuenta las competencias comunicativas y académicas que deberán desarrollar los futuros maestros y maestras. También hemos considerado que la formación la reciben a través de tres lenguas y hemos integrado competencias relacionadas con la transferencia de habilidades de una a otra lengua. La Tabla 1 recoge un resumen de dichas competencias.

La segunda parte de esta materia (Formación Lingüística Disciplinar II) tiene su continuidad en cuarto curso. En ella trabajaremos en la consolidación, profundización y evaluación de las competencias desarrolladas en las tres lenguas a lo largo de todo el grado.

El trabajo del euskara y el castellano en las diferentes materias del currículo

La segunda estrategia arriba mencionada está relacionada con la integración de la lengua en las áreas curriculares (ciencias sociales, matemáticas...). Esta necesidad surge, principalmente, en aquellos contextos donde la lengua de instrucción no se corresponde con la lengua familiar de los escolares (Mohan, 1986; Amato y Snow, 1992; Crandall, 1993), es decir, en situación de inmersión. En dichos contextos se ha observado que para poder construir

¿Qué competencias se trabajan?	¿Mediante qué contenidos?	¿En qué lenguas?
✓ Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.	Contenidos relacionados con situaciones de comunicación cotidianas en dichos contextos educativos: ¿en qué lengua nos dirigiremos a los padres? ¿En qué lengua a los niños/niñas recién incorporados?	Euskara y castellano.
✓ Auto-conocerse como usuario de las lenguas: tomar conciencia de las competencias desarrolladas en las diferentes lenguas y utilizarlas para construir conocimientos y comunicarse a través de cualquiera de las lenguas.	De manera transversal, en todas las ocasiones de producción de textos orales y escritos (autoevaluación, co-evaluación).	Euskara, castellano e inglés.
✓ Comprender y producir diferentes géneros textuales orales y escritos.	El texto expositivo, el texto explicativo, algunos textos literarios y el texto de opinión.	Expositivo en castellano; explicativo en euskara; opinión en euskara y castellano; textos literarios en euskara, castellano e inglés.
✓ Saber utilizar los recursos informáticos más apropiados para la comunicación y la propia práctica educativa.	Recursos tecnológicos para escribir adecuadamente en euskara, castellano e inglés: correctores automáticos, diccionarios, tablas de ejercicios, corrector personal.	Euskara, castellano e inglés.

Tabla 1: Formación Lingüística Disciplinar I (6 ECTS)

conocimientos en las áreas en cuestión, es imprescindible reparar en aspectos lingüísticos, ya que la lengua vehicula los contenidos del área, y la comprensión antecede a la construcción de conocimientos. En los últimos años y en el ámbito europeo, esta práctica docente se está extendiendo, con diferentes matices, a contextos de enseñanza-aprendizaje donde la lengua objeto es una lengua extranjera (Mehisto, Mash y Frigols, 2009; Coyle, Hood y Marsh, 2010).

En nuestro caso también consideramos que trabajar el euskara y el castellano de manera integrada en las materias curriculares redundará en beneficio de la competencia académica de los futuros docentes. Además, promoverá la colaboración entre el profesorado de lenguas y el profesorado del resto de las materias (Snow, Met y Genesse, 1989). La Tabla 2 recoge algunas de las competencias que trabajamos de manera integrada.

El trabajo integrado del inglés y las materias curriculares

En cuanto a la tercera estrategia adoptada, hemos diseñado 2 materias de 6 ECTS cada una en ambos grados para trabajar las competencias comunicativas y académicas en inglés junto con competencias específicas de dichas titulaciones. La Tabla 3 aporta información referente a dichas materias.

En el primer curso de ambos grados trabajamos la materia *La educación en Europa y en el mundo global. Buenas prácticas*, y a ella nos referiremos con detalle en el siguiente apartado. Posteriormente en segundo curso en Educación Infantil trabajamos la materia *Enseñanza-aprendizaje precoz de las lenguas*. La mayoría de los niños y niñas en el sistema educativo vasco están matriculados en los programas vehiculados a través del euskara, lengua minoritaria en proceso de normalización, por lo que gran parte

Materias curriculares	Competencias a trabajar
Definición y contextualización de la profesión de maestro y desarrollo de competencias generales (10 ECTS, primer curso).	Diagnóstico de las competencias en euskara, castellano e inglés.
Perspectiva global de la realidad (6 ECTS, primer curso).	Producción y evaluación de un texto explicativo: el informe. Producción y evaluación de una síntesis.
Una escuela para todos (6 ECTS, primer curso).	Comprensión de textos expositivos escritos.
-Practicum (8 ECTS, segundo curso).	Competencias relacionadas con la descripción y la reflexión sobre la práctica docente. Competencias relacionadas con la presentación oral: la adecuación al contexto comunicativo.

Tabla 2: El trabajo conjunto de euskara, castellano y materias curriculares

Curso	Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria
1º	<i>La educación en Europa y en el mundo global. Buenas prácticas</i> (6 ECTS).	
2º	<i>La enseñanza-aprendizaje precoz de segundas lenguas en contextos plurilingües</i> (6 ECTS).	<i>La enseñanza-aprendizaje de las lenguas por medio de contenidos curriculares en contextos de L2 lengua curricular</i> (6 ECTS).

Tabla 3: Materias impartidas en inglés en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria

de dicha población desarrolla simultáneamente competencias comunicativas y académicas. Por otra parte, en la mayoría de los centros educativos, el inglés se introduce a la edad de cuatro años. Por lo tanto, es imprescindible formar a los futuros docentes para que puedan gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos contextos de manera satisfactoria.

En el caso de Educación Primaria hemos diseñado una materia para que los futuros maestros y maestras desarrollen competencias para trabajar el currículum y las lenguas de manera articulada. Actualmente, en los centros escolares vascos, se está extendiendo la práctica del trabajo conjunto de lenguas extranjeras y materias curriculares, a partir de Educación Primaria. Los futuros docentes, por lo tanto, deben familiarizarse con dicha práctica.

La Educación en Europa y en el mundo global. Buenas prácticas.

La materia que presentamos se desarrolla en el primer curso de ambos grados (Educación Primaria y Educación Infantil), consta de 6 créditos ECTS, es obligatoria y la lengua de instrucción es el inglés. El objetivo de esta materia

es el desarrollo de las competencias que se especifican en la Tabla 4.

Como se puede observar en dicha tabla, hemos definido competencias específicas y generales. Las competencias específicas vienen a integrar competencias relacionadas con la educación en Europa y en el mundo; la interculturalidad, el plurilingüismo; la calidad y las buenas prácticas en educación. Y, asimismo, incluyen competencias académicas a desarrollar en inglés, conjuntamente y de manera articulada con el resto de las competencias específicas.

Esta materia consta de 4 secuencias didácticas según se muestra en la Figura 1. Como se observa, las secuencias se van integrando sobre cada una de las anteriores y todas ellas van dirigidas al desarrollo del proyecto final. A la hora de secuenciar los distintos conocimientos se parte de lo más cercano y conocido para el alumnado. Es decir, se comienza a trabajar la organización del sistema educativo no universitario del País Vasco. Se trata de un aspecto conocido, por haberlo vivido en primera persona, además de haberlo trabajado previamente en euskara desde perspectivas diferentes en dos materias cursadas justo antes

	Saber:	Saber hacer:
Competencias específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el sistema vasco de educación, y los distintos sistemas educativos no universitarios de otros países europeos. • Conocer distintos sistemas educativos bilingües, plurilingües y sistemas donde se trabaja la educación intercultural. • Conocer modelos de calidad y buenas prácticas en organizaciones educativas. • Conocer las características y organización de un texto expositivo oral y escrito en inglés en un contexto formal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrastar diferentes sistemas educativos. • Identificar y definir los indicadores de “buenas prácticas” en educación. • Analizar contextos educativos para reflexionar y poder identificar áreas de mejora en la práctica de enseñanza-aprendizaje. • Extraer las ideas principales de un texto expositivo relacionado con sistemas educativos. • Producir textos expositivos sencillos y coherentes relacionados con la educación en un contexto formal. • Transferir conocimientos y estrategias relacionadas con el texto expositivo oral y escrito, y trabajadas en euskara y en castellano. • Buscar, seleccionar, recoger y evaluar información relevante para comparar distintos sistemas educativos. • Saber utilizar la wiki como instrumento para el trabajo colaborativo
Competencias generales	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a aprender: reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas a lo largo de la materia. • Trabajo en grupo: consensuar reglas de funcionamiento y hacer un seguimiento de su cumplimiento. 	

Tabla 4: Competencias de la materia: *La Educación en Europa y en el mundo global. Buenas prácticas.*

de comenzar la presente materia. A continuación, se da paso a los sistemas educativos europeos. El alumnado ha desarrollado ya una competencia básica que le permite describir las características y la organización de su sistema educativo y necesita ahora trabajar las diferencias con los nuevos sistemas educativos propuestos.

Una vez trabajados los sistemas educativos se profundiza en una de las características propias del sistema educativo del País Vasco, como es el hecho de ser bilingüe/plurilingüe. Esto lleva a la posibilidad de compararlo con sistemas educativos de otros países que también cuentan con dos lenguas oficiales, una de las cuales es minoritaria. Además, se une a esta característica un hecho cada día más común en nuestra sociedad: la presencia de diferentes culturas y, por ende, de diferentes lenguas.

Pero hay otro aspecto del sistema educativo que nos lleva a seguir reflexionando, como es el tema de la calidad en la educación. Se pretende que los futuros docentes sean capaces de analizar ejemplos de buenas prácticas realizadas en nuestro entorno, de manera que posteriormente

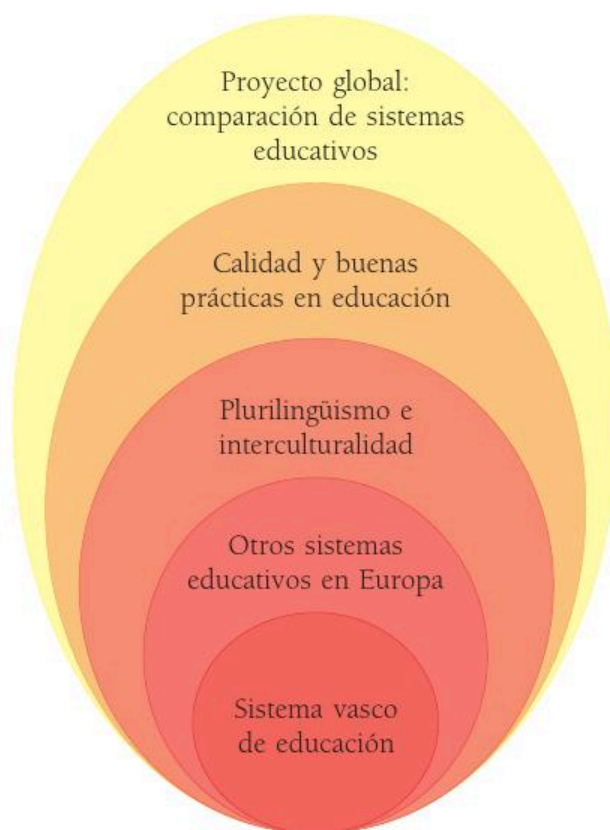


Fig. 1: Organización interna de la materia *La Educación en Europa y en el mundo global. Buenas prácticas.*

puedan identificar ejemplos concretos en otros sistemas educativos.

Sin embargo, lo que realmente llega a integrar las diferentes secuencias es la creación de un proyecto. Este proyecto se plantea como un elemento que progresa de forma paralela junto con la materia. A medida que se van trabajando las distintas secuencias, éstas se van integrando en el proyecto. De esta forma, el proyecto es un elemento que aglutina en sí mismo todos los elementos de la materia.

CONCLUSIONES

Promover la competencia plurilingüe en comunidades con dos lenguas oficiales es una tarea educativa compleja. Implica un profundo análisis de la situación sociolingüística del contexto, unos objetivos claros, un buen diseño del proceso de implementación del plan de formación y un seguimiento continuo de dicho proceso. Todo esto no es posible sin el consenso de todos los agentes que participan en el currículum en cuestión, ya que el desarrollo de la competencia plurilingüe es labor de todo el equipo docente.

En relación a la integración de contenidos curriculares y lengua, hemos de manifestar

que presenta retos que deberemos superar paulatinamente. Uno de los más importantes es prestar la debida atención a ambas dimensiones, la dimensión “contenido curricular” y la dimensión “lengua”, tanto en la fase de diseño de las secuencias didácticas, como en la implementación y la evaluación de las mismas. Este reto ha sido ampliamente documentado en la investigación desarrollada en contextos de segundas lenguas (Swain, 1985; Laplante, 2004; Lyster, 2007). En general, se presta mayor atención al significado (contenido curricular) que a la forma (lengua).

Este aspecto quizá esté relacionado con la formación del profesorado. Cada área de conocimiento del currículum se caracteriza por una serie de géneros discursivos y registros específicos (Carrasquillo y Rodríguez, 1996) que conviene conocer, para planificar, desarrollar y evaluar la dimensión “lengua” con éxito. Sin embargo, muchos de los docentes que participamos en experiencias de integración de contenidos curriculares y lengua no hemos recibido esta formación. Quizá por ello incidamos más en la construcción de significados y no tanto en la forma de expresarlos. Confiamos en que en un futuro próximo la formación de profesorado avance en esta dirección.

REFERENCIAS

- Amato, R. y M. A. Snow, eds. 1992. *The Multicultural Classroom*. NY: Addison Wesley Publishing Company.
- Bernaus, M. 1996. “Introduction of a third language from kindergarten. How it can affect L1 and L2 acquisition”. *APAC of news*: 26.
- Carrasquillo, A. L. y V. Rodríguez, V. 1996. *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. 1992. *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Tesis Doctorales. Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Cenoz, J. y F. Genesee, eds. 1998. *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multicultural Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coyle, D., P. Hood y D. Marsh. 2010. *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Crandall, J. 1993. “Content-centered learning in the United States”. *Annual Review of Applied Linguistics* 13. Issues in Second Language Teaching and Learning. Eds. W. Grabe, C. Ferguson, R. B. Kaplan, G. R. Tucker y H. G. Widdowson. NY: Cambridge University Press. 111-126.
- Cummins, J. 1983 “Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües”. *Infancia y Aprendizaje* 21: 37-61.

- Cummins, J. 1991. "Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children". Ed. E. Bialystok. *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press. 70-89.
- Cummins, J. 2005. "La Hipótesis de la Interdependencia 25 años después: La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe". Eds. D. Lasagabaster y J. M. Sierra. *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE-HORSORI. 113-132.
- Cummins, J. y M. Swain. 1986. *Bilingual Education*. Essex: Longman Group.
- Duncan, S. E. y E. A. De Ávila. 1979. "Bilingualism and cognition: some research findings". *NABE Journal* 4: 15-50.
- Huguet, A. 2008. "Interdependencia Lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante". *Infancia y Aprendizaje* 31/3: 283-301.
- Huguet, A. e I. Vila. 1997. "Nuevas aportaciones a la Hipótesis de Interdependencia Lingüística de escolares bilingües". *Infancia y Aprendizaje* 79: 21-34.
- Lambert, W. E. 1979. "Language as a factor in intergroup relation". *Language and Social Psychology*. Eds. H. Giles y R.N. St Clair. Oxford: Basil Blackwell. 186-192.
- Laplanche, B. 2004. "Aprendre a parlar ciències en la immersió: implicacions en les altres matèries". *Immersió Lingüística. Revista d'Ensenyament Integrat de Llengües i Continguts*: 8-20.
- Lasagabaster, D. 1998. *Creatividad y conciencia metalingüística: Incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Serie Tesis Doctorales. Universidad del País Vasco. Departamento de Filología Inglesa y Alemana.
- Lyster, R. 2007. *Learning and Teaching Languages through Content. A Counterbalanced Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mehisto, P., D. Mash y M. J. Frigols. 2009. *Uncovering CLIL*. London: Macmillan.
- Mohan, B. 1986. *Language and Content*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Muller, L., W. Penner, T. Blowers, J. Jones y H. Mosychuk. 1977. "Evaluation of a bilingual (English-Ukrainian) program". *The Canadian Modern Language Review* 33/4: 476-485.
- Muñoz, C. 2000. "Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia". *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Eds. J. Cenoz y U. Jessner. Clevedon: Multilingual Matters. 157-178.
- Ricciardelli, L. A. 1992. "Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory". *Journal of Psycholinguistic Research* 21: 301-316.
- Sagasta, M. P. 2002. *La producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Sanz, C. 2000. "Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia". *Applied Psycholinguistics* 21: 23-44.
- Skutnabb-Kangas, T y P. Toukamaa. 1976. *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere, UNESCO Report: University of Tampere.
- Snow, A. M., M. Met y F. Genesee. 1989. "A conceptual framework for the integration of language and content in Second/Foreign language instruction". *TESOL Quarterly* 23: 201-217.
- Swain, M. 1985. "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". *Input in the Second Language Classroom*. Eds. S. Gass y C. Madden. Rowley, MA: Newbury House. 235-252.
- Thomas, J. 1988. "The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9: 235-246.
- Verhallen, M. y R. Schoonen. 1998. "Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders". *Applied Linguistics* 19/4: 452-470.
- Verhoeven, L. 1994. "Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited". *Language Learning* 44/3: 381-415.
- Williams, E. 1998. "Reading in two languages at year five in African primary schools". *Applied Linguistics* 17/2: 183-209.