

La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales *

M.^a Pilar Sánchez **
Rosario R. de Tembleque

Universidad Complutense

INTRODUCCION

Todos somos cada vez más conscientes de la necesidad de poseer al menos otro idioma, además de nuestra lengua materna. La evolución social y política de nuestro país, de Europa y del mundo entero, nos hace prever que para todos, pero, especialmente para los que inician su vida activa como ciudadanos en el plazo de unos años, el buen conocimiento de por lo menos una segunda lengua será un requisito imprescindible. Además, en todo el mundo esta planteado el reto de conseguir que en las zonas en las que ya se da el bilingüismo ambiental, los sujetos aprendan, correctamente y con los menores costes posibles, las dos lenguas de la comunidad y, frecuentemente, una tercera más internacional.

El interés cada vez mayor que muestran todos aquellos que de una u otra forma están relacionados con la infancia y la educación, padres, psicólogos, pedagogos y maestros, por los temas concernientes a la educación bilingüe y la enseñanza de una segunda lengua justifica la inclusión de este tema monográfico.

Aunque la educación bilingüe y el aprendizaje de una L2 tienen una larga tradición, es indudable que su sistematización es relativamente reciente. Son importantes los resultados obtenidos en algunos países como Canadá, en menor medida EE. UU. y Europa. En nuestro país, se han realizado también algunas experiencias, y como podemos observar en la Guía documental sobre educación bilingüe que acompaña a este número, los trabajos realizados sobre estos temas alcanzan una cifra respetable, independientemente de su mayor o menor calidad. Pero el campo es lo suficientemente extenso como para poder abarcar todas sus matizaciones de una sola vez, por ello, dedicamos este tema monográfico a los programas de educación bilingüe o de aprendizaje de una L2 más representativos de los realizados fuera de nuestro país. La importancia e influencia de las experiencias realizadas en Canadá nos ha movido a incluir dos artículos procedentes de autores de este país, uno en el que Lambert y sus colaboradores hacen una presentación panorámica de la experiencia pionera realizada en St. Lambert, que tanta repercusión internacional ha tenido, y otro de Buteau y Gougeon como

* La realización de este trabajo ha sido posible, en parte, gracias a la subvención concedida por la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica, número 879.

** *Dirección de los autores*: Universidad Complutense, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Diferencial, seminario de Bilingüismo. Somosaguas 28023-Madrid.

representante de los programas que se han realizado y se están realizando en todo Canadá, especialmente en la provincia francófona de Québec. A su vez, en ellos se hace referencia a otros programas aplicados en este país, lo que puede completar el cuadro de la educación bilingüe y la enseñanza de una L2 en Canadá, si añadimos los programas para los emigrantes de distintas lenguas, especialmente en la provincia de Québec, y que pretenden tanto la integración de los sujetos en la cultura de tradición francesa de la zona como la preservación de la cultura y la lengua de origen. Para el primer fin se utilizan el sistema de las clases de acogida (*classes d'accueil*) o de las clases de «afrancesamiento» (*classes de francisation*), y para el segundo los programas de enseñanza de las lenguas de origen (los PELO), normalmente de forma simultánea.

Por último, incluimos un trabajo de Mägiste como exponente de las investigaciones europeas procedentes de los países donde no existe bilingüismo ambiental. En Suecia es tradicional la preocupación por conseguir un buen dominio de una L2, por las razones que la misma autora expone en el artículo que incluimos en esta monografía. Por otra parte, en este país se han realizado en los últimos años diversas investigaciones sobre distintas características cognitivas de los sujetos bilingües. Los trabajos de Dörnic (en la Universidad de Estocolmo) y los de la propia Mägiste (ahora en un centro distinto, en la Universidad de Uppsala, pero que durante un cierto tiempo trabajó en colaboración con Dörnic) son un ejemplo de ello. Por último, hay un creciente interés en Suecia por la situación lingüística y escolar de los emigrantes, como se pone de manifiesto, por ejemplo, en la celebración, entre otros, de dos congresos recientes: uno en 1983, sobre educación multicultural y multilingüe, y otro en 1985, sobre la investigación con minorías étnicas e inmigrantes, y que incluyó entre sus actividades principales una sesión sobre educación bilingüe y bicultural.

No hemos podido incluir, de momento, por razones de espacio, un ejemplo de la situación en EE. UU., tanto de los programas de educación bilingüe para las mayorías (las más frecuentes han sido de español para los anglófonos), como para las minorías (emigrantes, sobre todo de habla española e indios). Tampoco se incluyen,

por las mismas razones, ejemplos de la situación en países europeos con bilingüismo ambiental (por ejemplo, Bélgica) ni con experiencia en programas para emigrantes. Asimismo, hay experiencias interesantes en algunos países de África y Asia. Por lo tanto, la inclusión de trabajos representativos de cada una de estas zonas complementaría esta primera aproximación que ofrecemos con este tema monográfico. Dentro de nuestras posibilidades, intentaremos completar, en un momento posterior, el panorama de la educación bilingüe y el aprendizaje de una L2 y una lengua extranjera fuera de nuestro país.

Delimitación terminológica

Creemos útil y necesario comenzar este tema monográfico con un intento de precisar la significación de algunos términos que, necesariamente, tendremos que utilizar a lo largo de las páginas siguientes, máxime cuando en los trabajos sobre el tema y, aún en mayor medida, en los comentarios del hombre de la calle, reina a veces un cierto confusiónismo que dificulta el llegar a conclusiones claras y ciertas.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que las definiciones de *bilingüismo* y *bilingüe* están muy lejos de ser unívocas. El bilingüismo no es una variable aislada, con la que podamos caracterizar sin más a un sujeto o a un grupo. Está encuadrado y, en parte, explicado e influido, por una concreta situación social, política, económica, histórica y cultural. Esto, unido a las variables de la historia personal del sujeto (fundamentalmente cuándo y cómo aprendió su L2, además de sus propias variables de personalidad), hace que nos encontremos con un número bastante elevado de tipos de bilingües y de situaciones de bilingüismo. A esta diversidad no podemos aplicarle tratamientos educativos específicos iguales, ni a partir de ella podemos extrapolar muchos resultados o conclusiones generales. Es necesario siempre especificar y ser conscientes del tipo de bilingües y del tipo de situación bilingüe sobre los que trabajamos. Un tema relacionado con éste, y sobre el que hemos insistido en varias ocasiones (ver, p. ej., Amuchastegui, Rodríguez y Sánchez, 1984), es el de la medida del bilingüismo, tema espinoso, que no podemos abordar directamente en este artículo, pero que necesariamente ha de tomarse en consideración cuando se traba-

ja en sujetos bilingües. El lector interesado puede consultar, por ejemplo, la revisión de Erikson y Omark (1981).

En segundo lugar, el término *educación bilingüe* se ha aplicado, desafortunadamente, a un número tan variable de situaciones distintas que creemos conveniente hacer una distinción terminológica. Tal como lo define, por ejemplo, Fishman (1976), *la educación bilingüe es todo sistema de enseñanza en el cual, en un momento variable y durante un tiempo y en proporciones variables, simultánea o consecutivamente, se da la instrucción al menos en dos lenguas, de las cuales una es la primera lengua del alumno*. Lo característico es la utilización de las dos lenguas como medios o instrumentos de enseñanza. Se enseña en dos lenguas. Esta definición excluye los programas de enseñanza de una segunda lengua (L2) o de una lengua extranjera como materia escolar. En este caso la lengua sería el contenido de la enseñanza.

A su vez, en la literatura se denomina:

— *Enseñanza de una L2*, a la situación donde esa lengua está presente en la comunidad amplia en la que está inmerso el sujeto, pero es distinta a su L1¹ (por ejemplo, en EE. UU. el inglés sería la L2 para la población de origen hispano y el castellano la L1, para los angloparlantes canadienses el francés sería la L2).

— *Enseñanza de una lengua extranjera*, cuando esa lengua no es una de las habladas en la comunidad (por ejemplo, la enseñanza del francés en España).

Por lo tanto, un curso de enseñanza de una L2 o lengua extranjera, aunque se dé totalmente en la lengua objeto de aprendizaje, no es educación bilingüe. Sólo cuando contenidos no lingüísticos (como matemáticas, historia, etc.) se imparten en la L2 se puede considerar tal programa como verdaderamente bilingüe. Por otra parte, la definición de Fishman, al insistir también en la utilización de la L1 en el proceso de enseñanza, excluye las situaciones en que los niños aprenden sólo en la lengua que no es la materna o L1. Sería el caso, por ejemplo, de las situaciones de «submersión» en las cuales la lengua utilizada para la instrucción es la L1 para algunos niños, pero no para otros. Examinaremos más tarde este caso al hablar sobre los programas de inmersión.

Por otra parte, el término de «educación bilingüe» abarca también distintas situaciones. Fishman y Lovas (1970), desde una perspectiva sociolingüística, proponen clasificar los programas de educación bilingüe según tres variables: intensidad, objetivo y status de las lenguas.

Según la *intensidad*, se pueden identificar cuatro tipos de educación bilingüe:

a) Bilingüismo de transición, donde la L1 se utiliza sólo para facilitar el paso a la instrucción en L2, que suele ser la lengua de la mayoría².

b) Bilingüismo «asimétrico», en el que sí se utilizan las dos lenguas, pero el niño sólo aprende la lecto-escritura en la lengua mayoritaria.

c) Bilingüismo complementario, en el que las dos lenguas se utilizan para la lecto-escritura, pero la lecto-escritura en la lengua minoritaria (L1) sólo se utiliza para las asignaturas llamadas «culturales», como historia, arte y folklore de la minoría, y la lecto-escritura de la L2 para las asignaturas científicas y técnicas.

Los tipos b y c de bilingüismo se pueden considerar como típicos de una disglotia escolar.

d) Bilingüismo total, en el que los alumnos desarrollan las 4 destrezas (hablar, entender, escribir, leer) en las dos lenguas y en todos los ámbitos del currículum escolar.

Hymes (1972) amplía esta categoría e introduce el concepto de biculturalismo: en un programa bilingüe/bicultural se introduce a los estudiantes en los valores y normas de las dos sociedades. Idealmente se daría la misma importancia al aprendizaje tanto de la L1 como de la L2, y a ninguno de los dos grupos se le consideraría superior.

Según el *objetivo* que se intente alcanzar con la educación bilingüe, se pueden distinguir tres tipos principales:

a) Programas de transición o compensación, dirigidos a alumnos que van a ser escolarizados en una lengua distinta a la hablada en su casa, que además es la lengua minoritaria. El objetivo de la enseñanza es permitir que el niño se escolarice en una lengua que le es familiar, lo cual le permitirá progresar más rápidamente en el aprendizaje de la L2 mayoritaria, para poder continuar la enseñanza en esta lengua.

Hell 1970



Es un tipo de educación bilingüe transitoria y dirigida a la asimilación del individuo perteneciente al grupo minoritario dentro del mayoritario.

b) Programas de enriquecimiento lingüístico, destinados a los niños de la mayoría lingüística y cuyo propósito es ofrecer una experiencia educativa adicional.

c) Programas de mantenimiento, cuando hay una intención de preservar y desarrollar la lengua y cultura de la minoría, dándole a la vez la posibilidad de participar en las actividades del grupo dominante y/o mayoritario.

La tercera variable de Fishman y Lovas, la referida al *status de las lenguas*, tiene un carácter más sociológico, y el autor pretende que sea útil a la hora de predecir el éxito de un programa bilingüe.

Fishman distingue 4 dicotomías: «lengua de importancia primaria» VS «lengua de importancia secundaria» en la enseñanza bilingüe; «lengua del hogar» VS «lengua de la escuela»; «lengua mayor» VS «lengua menor» según su importancia en el mundo, y «lengua institucionalizada» VS «lengua no institucionalizada» en la comunidad fuera del colegio.

Sin embargo, nosotras pensamos que para poder predecir el éxito de un programa hay que analizar, además, si en su diseño se han tenido en cuenta otras variables que, como claramente muestra la evaluación de los distintos programas, son fundamentales. Además de las relativas a la organización del programa concreto, es imprescindible tener en cuenta a la hora de elaborar un programa de educación bilingüe o de aprendizaje de una L2, una serie de variables del sujeto y del ambiente, con el fin de optimizar los resultados. De estas variables hablaremos en el apartado siguiente.

CARACTERÍSTICAS DEL SUJETO, DEL AMBIENTE Y DEL PROGRAMA QUE HAY QUE TENER EN CUENTA PARA ELABORAR UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE Y DE ENSEÑANZA DE UNA L2

Hay una serie de variables del sujeto que necesariamente hemos de tomar en consideración cuando diseñamos y evaluamos un programa educativo de las caracte-

terísticas a las que nos referimos en este trabajo.

Variables del sujeto

De estas variables, unas son más globales y más importantes que otras, pero todas ellas deben ser tomadas en cuenta. Intentaremos seguir una progresión lógica, desde las más específicas a las más generales.

Factores intelectuales

No nos es posible referirnos al tema del influjo de las variables intelectuales sobre el bilingüismo con la profundidad que nos gustaría y que exige su complejidad. Nuestro propósito en este apartado es describir las líneas generales de la investigación sobre este tema, remitir al lector a las revisiones oportunas y terminar elaborando unas conclusiones generales que, a nuestro entender, se derivan de los resultados de los trabajos.

Una primera puntualización que nos parece imprescindible hacer es que las investigaciones se centran, en general, sobre las relaciones entre bilingüismo e inteligencia, no siendo su propósito fundamental la educación bilingüe o el aprendizaje de una L2, aunque, naturalmente, de sus resultados se derivan consecuencias para estos temas. Hay excepciones importantes, que citaremos en su momento.

Estas relaciones entre bilingüismo e inteligencia se investigan desde dos enfoques distintos, pero con frecuencia complementarios: el enfoque psicométrico y el enfoque cognitivo.

El primero es, en general, anterior en el tiempo, pero, naturalmente, se sigue utilizando en la actualidad. Por lo que respecta a factores como los de percepción, los de comprensión y los de memoria, los trabajos que tratan de centrarse específicamente en su influencia en la educación bilingüe se han limitado a intentar establecer una serie de principios generales, frecuentemente poco sistematizados, partiendo de los datos que proporcionan las investigaciones evolutivas clásicas sobre, por ejemplo, la capacidad perceptiva auditiva, la imitación de los sonidos, la comprensión de significados del lenguaje, etc. (para una revisión general, ver Sánchez, 1980).

Hay trabajos más actuales, con un enfoque más procesual, sobre todo en lo que respecta al funcionamiento del almacenamiento de la información, pero no están planteados para extraer consecuencias para la educación bilingüe o el aprendizaje de una L2, aunque podrían rastrearse en sus conclusiones (ver Sánchez y Forteza, en prensa). Hay también, desde los primeros momentos de la investigación psicológica sobre bilingüismo, trabajos sobre la evolución de la adquisición y uso de los fonemas, los realizados con la metodología de estudio de casos (desde los trabajos clásicos de Ronjat y Leopold hasta los actuales de Siguán y sus colaboradores en Barcelona), pero su finalidad inmediata se aleja de los problemas de la educación bilingüe, aunque, como en el caso anterior, pueden también tener aplicaciones educativas.

Por lo que respecta a la inteligencia general, la mayoría de los trabajos dentro de este enfoque se han preocupado fundamentalmente de establecer comparaciones entre sujetos monolingües y bilingües, es decir, de evaluar la inteligencia como resultado de la adquisición de dos lenguas, o, incluso más específicamente, de la asistencia a programas de educación bilingüe. Como ejemplo, podemos citar los numerosos trabajos sobre evaluación de los programas de educación bilingüe, como los de St. Lambert, cuyo resumen general se incluye en este número, o las revisiones de Swain (1984), y Cummins (1974 y 1981).

Un interés colateral de estos trabajos, que afecta directamente al tema que estamos tratando, es el de determinar si el CI es la variable más importante a la hora de predecir el éxito en el aprendizaje de una L2 (p. ej., Dunkel, 1948, Gardner y Lambert, 1972, Dockrell y Brousseau, 1976, Genesee, 1977).

Además de la inteligencia general, han de tomarse en consideración las aptitudes específicas cuando hablamos de los factores intelectuales que pueden influir en las diferencias individuales que se producen en el rendimiento en los programas de educación bilingüe y aprendizaje de una L2. Ciertamente, cuando se habla de aptitudes para una segunda lengua, generalmente se hace referencia a las aptitudes que necesitan los niños mayores y los adultos para aprender una L2 en una situación de aprendizaje relativamente for-

mal, y no tanto a la adquisición de un segundo idioma de una forma «natural» por parte del niño más pequeño (hasta los 6 ó 7 años, aproximadamente).

En el primer caso, aparecen diferencias entre los sujetos, que pueden llegar a ser muy importantes. La constatación de este hecho ha llevado a algunos autores a propugnar la existencia de una «aptitud para la segunda lengua» y a intentar investigar cuál es su composición, puesto que parece compleja (Carroll, 1962, 1981, Diller 1981, Pimsleur et al., 1962). Fundamentalmente, la investigación sobre la composición de esta aptitud ha utilizado un enfoque psicométrico, pero al menos uno de los autores (Carroll, 1985) ha intentado también completarlo con un enfoque basado en el procesamiento de la información, aunque de momento de forma meramente especulativa. No es un intento aislado dentro de la obra de Carroll, puesto que es conocido su interés por establecer cuáles son las operaciones cognitivas requeridas en la realización de los tests mentales, y muy especialmente, las relacionadas con la puesta en práctica de la aptitud verbal. Remitimos al lector al capítulo correspondiente del libro de Sternberg: «Human abilities: An information-processing approach», donde Carroll resume sus trabajos (Carroll, 1985).

La mayoría de los trabajos que podríamos encuadrar dentro del enfoque cognitivo responden también a un interés comparativo entre monolingües y bilingües (para una revisión, cfr. Sánchez y Forteza, en prensa). Aquí sólo recordaremos (a título de ejemplo y como excepción a esta característica general, puesto que se centra especialmente en el proceso educativo) el modelo propuesto por Cummins y otros autores relacionados con él, que toma en consideración los aspectos cognitivos como factores dinamizantes del rendimiento en los programas de educación bilingüe. Cummins propone su modelo para intentar explicar algunas de las discrepancias de resultados encontradas cuando se aplica el mismo tipo de programas a situaciones diversas. La propuesta de Cummins no es la única; Lambert (p. ej., 1980, para una visión de conjunto), Hammers y Blanc (1983), Siguán (1985) han intentado también, entre otros, ofrecer explicaciones de este hecho. Cummins hace una especial referencia a factores intelectuales; en las demás se incluyen en

mayor medida aspectos actitudinales y sociales, aunque, naturalmente, ninguna de ellas se basa en un solo tipo de factores de forma excluyente.

No consideramos necesario, sin embargo, extendernos demasiado en la exposición del modelo de Cummins, debido a la difusión que están teniendo sus ideas entre nosotros. Remitimos al lector al n.º 21 de *Infancia y Aprendizaje*, donde se exponen las ideas principales de este autor, especialmente su «hipótesis del umbral» y su «hipótesis de la interdependencia del desarrollo». Estas dos hipótesis se integran en un modelo de educación bilingüe en el que el rendimiento educativo se explica como una función de la interacción entre los antecedentes (lingüísticos, familiares, escolares) del niño, con sus inputs lingüísticos y motivacionales y los tratamientos educativos. Este modelo permite, según el autor, explicar e interpretar datos provenientes de la evaluación de los programas de educación bilingüe que antes parecían contradictorios e ininterpretables.

Una de las variables que conforman el input del niño es el conocimiento conceptual, al que se denomina CALP (Cognitive Academic Language Proficiency, Cummins, 1980), que se refiere a la capacidad de procesar información lingüística, y que comprende aspectos relacionados con esa capacidad, como el conocimiento de los conceptos relacionados con el vocabulario, la capacidad metalingüística y la comprensión del lenguaje descontextualizado. Esta CALP se relaciona con los resultados en los tests de inteligencia general.

Para Cummins, esta capacidad es interdependiente en L1 y L2 y explica el hecho de que a pesar del menor tiempo dedicado a la instrucción en L1 de los niños en Programas de Inmersión Canadiense, estos niños no muestran ningún retraso en su L1, comparados con los niños que asisten al programa regular.

La capacidad de comunicación básica o BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) no estaría tan relacionada con las medidas de inteligencia general como con los factores de personalidad y motivacionales, y las habilidades sociales (Cummins, 1983).

Como conclusión, podríamos decir que, para el tema que estamos tratando, la

cuestión relevante sería la de decidir si es necesario un determinado grado de inteligencia para lograr el aprendizaje de una L2 y/o el buen rendimiento de una enseñanza bilingüe. Es opinión bastante generalizada la de que basta una inteligencia normal, puesto que, como dice Carroll (1962, 1985), la aptitud para hablar y entender una lengua distinta a la materna es una capacidad específica, relativamente independiente de la inteligencia general. Según esto, y en el estado actual de los conocimientos, no se podría establecer un límite intelectual, dentro de la zona de normalidad, puesto que no se puede asegurar que una inteligencia relativamente baja dificulte el aprendizaje de una L2. De cualquier forma, no parece desaconsejable cierta cautela en el sentido de que la introducción de otra lengua podría recargar en demasía al niño que ya tiene dificultades para seguir un ritmo escolar normal. Pero, ¿qué sucede con la debilidad mental propiamente dicha, o con ciertas minusvalías físicas que sabemos que pueden influir en el aprendizaje de la lengua, como la sordera? En un primer momento, y basándonos en los resultados de las investigaciones sobre adquisición de la L1 y la L2, podríamos decir que en el caso de la debilidad mental, por ligera que sea, habría quizás que desaconsejar, aunque no tajantemente, la sobrecarga que supone para el sujeto el aprendizaje de un segundo código de comunicación. En el caso de la sordera, cuando ésta cursa con inteligencia normal, la dificultad parece menor, y sólo habría que limitarse a tener en cuenta las especiales características del desarrollo de estos sujetos, fundamentalmente en cuanto al lenguaje, y ponerlas en relación con las características lingüísticas de su entorno. Los resultados de algunas experiencias realizadas en España confirman esta conclusión (Llugany y Silvestre, 1985; Crall, 1985).

Sin embargo, las decisiones que finalmente tomarán los hipotéticos responsables del diseño y aplicación de un programa de educación bilingüe o de enseñanza de una L2, no podrían basarse sólo en consideraciones relacionadas con los factores cognitivos, e incluso a éstas, expuestas como lo hemos hecho en el párrafo anterior, habría que hacerles algunas matizaciones. En conjunto, habría que tener en cuenta los siguientes puntos:

1. Cierta número de autores relacio-

dados con la educación bilingüe (Bruck, 1982; Cummins, 1979a), denuncian como equivocada la idea, relativamente extendida entre ciertos padres y profesores, de que las dificultades escolares que experimentan ciertos niños en los programas de educación bilingüe y aprendizaje de una L2 vengan causadas por el sistema de enseñanza bilingüe o la introducción de una L2. Defienden que estos niños tendrían las mismas dificultades en una enseñanza monolingüe y que su problema no se soluciona apartándoles de los programas bilingües e inscribiéndoles en la enseñanza regular.

2. No se puede dejar de lado el ambiente familiar y social en el que vive el niño. Si éste se ve rodeado por un bilingüismo ambiental, por ejemplo, no se puede elegir. El niño se ve expuesto a las dos lenguas, y ha de utilizarlas en mayor o menor medida. En este sentido, los estudios y experiencias llevadas a cabo, por ejemplo, en España, parecen indicar la posibilidad de conseguir una buena adaptación de los sujetos débiles mentales a su medio bilingüe (Serra, 1985; Garriga, 1985).

3. Hay que tener siempre en cuenta los objetivos, tanto los generales del sistema educativo en sí como los específicos de el programa de enseñanza bilingüe o de aprendizaje de una L2. En cuanto a los primeros, es posible que la posesión de más de una lengua por parte del niño se considere en un lugar prioritario con respecto a la posesión de otros conocimientos académicos. En cuanto a los segundos, si la meta fundamental es la adquisición de la capacidad de comunicación interpersonal (centrándose en aspectos como la comprensión oral, la pronunciación, el vocabulario, y, en general, la capacidad de comunicación), el programa puede ser perfectamente aplicable a los estudiantes con un nivel intelectual bajo, e incluso, podría ser beneficioso para ellos. Si por el contrario, una meta fundamental es la adquisición de destrezas lingüísticas más académicas, el nivel intelectual de los sujetos será una variable a tener en cuenta. Algunos resultados confirman estas ideas: en primer lugar, toda una serie de trabajos (por ejemplo, Dunkel, 1948; Gardner y Lambert, 1972; Dockrell y Brousseau, 1976) que han encontrado que el CI no es necesariamente la variable más importante a la hora de predecir el éxito en el aprendizaje de la L2, y, en segundo lugar, y a

título de ejemplo, un trabajo de F. Genesee (1977), quien encontró que el rendimiento de los estudiantes en los tests de aptitudes lingüísticas académicas que se aplicaron correlacionaba con el CI, pero que el rendimiento en las medidas de aptitudes de comunicación interpersonal no correlacionaba con el CI.

Factores motivacionales y actitudinales

La persistencia de las diferencias individuales en rendimiento, encontradas ante un mismo tipo de programa educativo para el aprendizaje de una L2, ha llevado a buscar características personales o sociales que sean capaces, junto con las variables cognoscitivas, de explicar esas diferencias. Ya las investigaciones más clásicas sobre el aprendizaje de una L2 dieron cuenta de que el éxito en esta tarea dependía considerablemente de factores de motivación e interés. A partir de los años sesenta quizás hayan sido Gardner y Lambert los autores más representativos del estudio de esta temática (Cfr. p. ej., Gardner y Lambert, 1972; Hodgson, Gardner y Fillembaum, 1960). En sus trabajos con alumnos de las escuelas secundarias de Montreal que estudiaban francés como L2, encuentran que la aplicación del análisis factorial a los resultados de una batería de tests (que comprendía medidas de aptitud lingüísticas, de inteligencia verbal, de diversas actitudes y de motivación) revelaba la existencia de dos factores ortogonales, asociados con el rendimiento en el aprendizaje de una L2: uno, relacionado con las aptitudes cognoscitivas (especialmente, aptitud verbal) y otro, que sugiere que los estudiantes que estaban interesados en aprender la L2, para facilitar la comunicación con los hablantes del grupo cultural donde esta lengua era la materna, eran también, en general, los que tenían actitudes más favorables hacia ese grupo y estaban interesados en lograr un buen aprendizaje de su lengua. A partir de este momento se inicia la distinción hecha por estos autores entre motivación *instrumental* y motivación *integrativa* a la hora de aprender un idioma distinto del materno (Gardner, 1966). La primera reflejaría un interés de orden práctico por aprender esa lengua (p. ej., estar mejor preparado para obtener cierta clase de trabajo), mientras que la segunda reflejaría un interés since-

ro y personal por los individuos y la cultura relacionados con el nuevo idioma. Los sujetos con este segundo tipo de motivación estarían más preparados para mantener ese esfuerzo continuado necesario para lograr un buen aprendizaje de la L2.

Partiendo de estos primeros estudios, se realizan una serie de investigaciones (reunidas en Gardner y Lambert, 1972) que diferirán en la naturaleza y número de variables investigadas, pero que coinciden en su conclusión general de que las variables motivacionales están relacionadas con el rendimiento en la L2, por lo menos, en la misma medida que la aptitud lingüística. Las actitudes negativas (personales y familiares: Frasure-Smith, Lambert y Taylor, 1975), y los estereotipos sobre el otro grupo etnolingüístico pueden influir negativamente (y de forma bastante independiente de la capacidad de aprendizaje del idioma o de la inteligencia verbal) en la motivación necesaria para aprender el idioma del otro grupo, así como las actitudes abiertas y amistosas facilitan el proceso del aprendizaje.

En la década de los setenta, la investigación sobre el tema se dirige a la delimitación de los componentes de la motivación integrativa (Gardner y Smythe, 1974). Los componentes identificados hasta el momento son los siguientes: *Motivación* (Intensidad motivacional, Deseo de aprender la L2 y Actitudes ante el hecho de aprenderla), *Integración* (Actitudes favorables hacia la comunidad que usa la L2 como lengua materna e Interés en comunicarse con los miembros de esa comunidad), *Actitudes hacia la situación de aprendizaje* (p. ej., hacia el profesor), *Instrumentalidad* (Interés en adquirir la L2 para propósitos utilitarios), *Apoyo paterno y Ansiedad con respecto al curso*.

Estas investigaciones, y las llevadas a cabo para esclarecer la importancia relativa de las actitudes y la motivación en el aprendizaje de una L2, han servido de base para la elaboración de un modelo de aprendizaje de un segundo idioma, propuesto en 1974 por Gardner y Smythe, que sugiere que el medio cultural en el que vive el sujeto tiene un efecto considerable en el desarrollo de varias características actitudinales y motivacionales y su relación con el aprendizaje de una L2. Por ejemplo, el medio cultural puede influir en la

importancia de las actitudes lingüísticas del sujeto a la hora de predecir el rendimiento del mismo en el aprendizaje de la L2: si en el ambiente en que éste se desenvuelve hay una cierta expectativa de que todos aprendan un segundo idioma, el predictor principal del nivel de rendimiento de un determinado estudiante lo constituirán sus aptitudes cognitivas. Pero si no existen tales expectativas, se puede esperar que las diferencias en motivación reduzcan la contribución relativa de la aptitud lingüística. Un efecto parecido tendrán otras variables, como el tipo del contexto del aprendizaje (formal/informal) sobre la importancia relativa de los dos tipos de factores en la predicción y explicación del rendimiento.

Diversos estudios (p. ej., Gardner, Smythe, Clement y Glikzman, 1976) apoyan las líneas principales de este modelo, que, como los propios autores señalan, tiene importantes implicaciones prácticas desde el momento en que la motivación puede modificarse más fácilmente que la aptitud; se sugiere la posibilidad de aumentar el rendimiento del estudiante de una L2 cambiando su motivación, que, a su vez, está íntimamente relacionada con la actitud del sujeto hacia el grupo social que tiene como lengua materna, la lengua que él está aprendiendo.

Siguen produciéndose datos sobre este aspecto a partir de los trabajos realizados, matizando las líneas generales. Por ejemplo, Genesee y Hamayan (1979), en una investigación con alumnos anglocanadienses en el grado 1, no encuentran una relación simple entre actitudes y rendimiento en L2 y proponen explorar la evolución completa de las actitudes en su relación con el aprendizaje de la L2. Clement, Gardner y Smythe (1977) y Taylor, Meynard y Rheault (1977), utilizando sujetos francocanadienses, demuestran que las actitudes afectan al aprendizaje lingüístico de forma diferente según se trate del grupo dominante etnolingüísticamente o del minoritario. En el último caso, el aprendizaje de la L2 puede suponer un riesgo para la identidad personal y cultural del sujeto, y esto, a su vez, dificultar el progreso del sujeto en su aprendizaje.

El estudio de las actitudes en relación con la L2, y el grupo de referencia completa lo dicho hasta ahora. Gardner y

Lambert (p. ej., Gardner y Lambert, 1972) investigan también el papel de las actitudes del estudiante hacia el idioma y la comunidad lingüística de que se trate, y creen demostrar que estas actitudes, junto con las variables motivacionales a las que ya hemos hecho referencia, influyen en el rendimiento en el segundo idioma. Estos factores parecen tan importantes como los cognitivos y, además, actúan de forma independiente; una actitud positiva hacia la L2 y su comunidad lingüística es tan buen predictor del éxito en el aprendizaje como una alta puntuación en aptitud lingüística. Esta influencia de las actitudes se hace particularmente evidente cuando hay una desigualdad en el prestigio de las dos lenguas que utiliza el sujeto. Por ejemplo, cuando la L2 es infravalorada, la actitud de los estudiantes hacia ella puede ser totalmente negativa, y ello dificulta o impide el completo aprendizaje, si no se contrarresta. Cuando se da el caso contrario, los sujetos suelen estar más motivados para el aprendizaje lingüístico, aunque en muchos casos exista una cierta ambivalencia en las actitudes hacia ese segundo idioma socialmente más valorado que la propia lengua materna.

En realidad, la actitud y el rendimiento en la L2 se influyen mutuamente; el grado de conocimiento de la L2 que demuestran las personas puede influir sobre sus actitudes y las que les atribuyen los demás. Por ejemplo, en el estudio de Gattobon (1975) con jóvenes canadienses francófonos en Montreal, la autora encontró que el grado de perfección con el que sus sujetos hablaban inglés influía sobre las actitudes sociales o políticas que les atribuían otros canadienses franceses de la misma edad. En concreto, a los que hablaban en inglés correctamente, como un hablante nativo, se les atribuían actitudes favorables hacia los canadienses anglófonos como grupo, mientras que a los que hablaban el inglés con menos perfección, se les atribuían actitudes muy favorables hacia los francófonos como grupo. Esto también influía en la posible deseabilidad de los sujetos bilingües como participantes en ciertas actividades: según para qué tipo de actividades, eran más aceptados los sujetos que peor hablaban inglés. Naturalmente, todo ello está muy condicionado por la situación social concreta en la que se encuentran los sujetos que hablan dos lenguas. En otro estudio, de Genesee y Ho-

lobow (1977), los sujetos eran canadienses anglófonos que estaban siguiendo el aprendizaje del francés (un grupo en un Programa de Inmersión, y el otro, según una enseñanza tradicional) para que juzgasen a hablantes bilingües anglófonos y francófonos; los resultados indicaban que todos los sujetos reaccionaban igual ante el grado de perfección del hablante en su L2. Los niños juzgaban a los sujetos que hablaban bien su L2 (tanto si éste era francés como si era inglés) de forma más positiva en todas las dimensiones que se les propusieron, y como compañeros más deseables en diversas actividades, que a los hablantes con peor dominio de su L2. Es decir, en resumen, todos reaccionaban más positivamente ante los sujetos que hablaban mejor su segunda lengua, fuera cual fuera ésta.

Variables del ambiente

Al lado de las variables del sujeto, hay una serie de variables que caracterizan su medio ambiente, que son también importantes a la hora de diseñar, aplicar y evaluar un programa de educación bilingüe y/o enseñanza de una L2. A veces, la delimitación de estas variables con respecto a las que hemos llamado «del sujeto» no es tajante, especialmente con las últimas tratadas en el apartado anterior, la motivación y las actitudes. Sin embargo, hemos tratado de establecer una distinción entre ellas, aun siendo conscientes de que la inclusión en uno u otro apartado tiene una cierta dosis de arbitrariedad en algunos casos.

Un concepto fundamental en relación con los temas que vamos a tratar es el de «grupo étnico», que, siguiendo a Glaser (1958), consideramos definido por una o más variables descriptivas (religiosas, sociales, lingüísticas, etc.) que generan en el individuo sentimientos de identidad (denominada identidad étnica) y que son la base de su sentido de pertenencia a un grupo y de relación con los demás grupos. La importancia del lenguaje como factor de identidad étnica está suficientemente documentada (Cfr. p. ej., Taylor, Basili y Aboud, 1973; Giles, 1977; Taylor, 1980; Le Page y Tabourret-Keller, 1985). Los temas que vamos a tratar a continuación tienen una influencia, mayor o menor según

los casos, sobre el sujeto que está en período de aprendizaje de una L2.

Relaciones sociales con los demás

El sujeto que tiene sólo una competencia intermedia en su L2 (es decir, que está todavía en período de aprendizaje de su L2) puede mostrarse inseguro sobre los cambios de estilo adecuados a las distintas circunstancias de la interacción social. Esto, a su vez, influye sobre la calidad de sus experiencias de interacción con los hablantes nativos de lo que, para él, es su L2.

Un estudio típico sobre este tema es el realizado por Segalowitz y Gatlinton en 1977, quienes utilizan sujetos anglófonos con un nivel intermedio de competencia en francés, a los que pedían que respondieran dos veces en francés (una vez en un contexto formal y la otra, en un contexto informal) a un interlocutor francófono al que no veían, y dos veces a un interlocutor anglófono en las mismas circunstancias. El interlocutor desconocido hablaba en primer lugar, por lo que era él el que marcaba la pauta. Después de cada situación, los sujetos contestaban un cuestionario de autoevaluación sobre cómo se habían sentido mientras dialogaban, qué impresiones generales del interlocutor habían obtenido al oírle hablar, y qué impresiones acerca de sí mismos creían que había obtenido el interlocutor. Se utilizó un grupo de control que oía al interlocutor sin hablar con él. Los autores encontraron que los sujetos del grupo experimental, en relación con la interacción en francés, se sentían peor en la situación informal, atribuían características de personalidad más negativas a su interlocutor en esa situación (al contrario que en el grupo de control), creían que parecían menos amigables cuando usaban su L2 que cuando empleaban su L1 y menos inteligentes y con menos confianza en sí mismos en la situación informal que cuando hablaban su L1, pero se invertían los términos cuando hablaban en inglés; asimismo, creían que se expresaban mejor y eran más fácilmente entendidos en la situación informal en inglés, y a la inversa en francés. En resumen, el menor dominio de la L2 del bilingüe le hace sentirse inseguro sobre su capacidad de cambiar de estilo adecuándose a las distintas circunstancias de su interacción social,

lo que, a su vez, influye sobre su percepción del interlocutor y sobre la propia imagen que cree ofrecer a ese interlocutor.

Conflicto entre dos identidades y posibilidades de anomía

El sujeto que adquiere sus dos lenguas en momentos distintos es más propicio que el que las adquiere simultáneamente a experimentar un conflicto entre dos identidades, puesto que debe adquirir un conjunto nuevo de normas y valores después de tener ya uno internalizado.

Hay datos que nos permiten suponer que el estudio intensivo de una L2 (Lambert, Gardner, Barik y Trunshall, 1962) puede engendrar sentimientos de conflicto cultural o de ruptura con normas culturales anteriores, pertenecientes al grupo cultural anterior; esta anomía se relaciona positivamente con el aumento de actitudes favorables hacia el grupo cuya lengua se está aprendiendo. Queda abierta la cuestión de si es el hecho de que el estudiante vaya progresivamente conociendo mejor la otra cultura lo que hace surgir la anomía o es la aparición de la anomía lo que motiva que los sujetos tengan interés en la otra cultura.

Por otra parte, parece deducirse de estudios posteriores (Lambert y Tucker, 1972) que este sentimiento de anomía va disminuyendo después de alcanzar un punto álgido en un momento determinado del progreso en el aprendizaje de la L2. Esto parece deberse al hecho de que el proceso de convertirse en bilingüe (que es una consecuencia, al menos posible, del aprendizaje de la L2) implica también un progresivo biculturalismo del sujeto, lo que, a su vez, produce un debilitamiento de los sentimientos de solidaridad con el grupo que habla la L1, y esto da lugar a dos procesos diferentes:

El debilitamiento de los vínculos entre los valores culturales y una forma particular de expresión lingüística, debido a que las diferencias y similitudes entre las distintas culturas se hacen psicológicamente más relevantes para las personas bilingües-biculturales que para las que pertenecen a una sola cultura. Las primeras tienen una experiencia más directa de esas diferencias y similitudes al cambiar de lengua, mientras que la persona monolingüe sólo pue-

de tener una aproximación indirecta, a través de la traducción de la experiencia de otras personas a su propia lengua. Lo mismo que sucede con la relación entre el nombre y el objeto al que representa, el bilingüe o el sujeto en proceso de serlo, parece desarrollar representaciones de valores y actitudes de forma relativamente independiente de su forma de expresión lingüística.

Por reacción, el sujeto en proceso de convertirse en bilingüe, puede, en determinados momentos, sobreestimar la importancia de retener el lazo entre lengua y cultura, por solidaridad con el grupo que usa su lengua materna (Spolsky y Cooper, 1977). La interacción entre estos dos procesos en el sujeto, que pueden variar según el momento en el que esté el proceso de adquisición de la L2 y según las características sociales del entorno del sujeto, configurará la relación entre sus dos identidades culturales y su influencia sobre el propio proceso de adquisición de la L2.

Formación del autoconcepto y socialización primaria y secundaria

La influencia del aprendizaje de una L2 sobre la formación del autoconcepto ha sido especialmente estudiada en un caso particular: el del niño que habla en su casa un lenguaje minoritario y, al llegar a la escuela, se encuentra inmerso en el lenguaje mayoritario (Christian, 1976).

Basándose en la concepción de la formación del autoconcepto del George Herbert Mead (1934), Christian distingue la intervención de dos agentes: por una parte, los «otros significativos», que son las personas más significativas para el niño por lo que a su autoevaluación se refiere y a su aceptación social, y el «otro generalizado», constituido por los otros fuera del grupo primario. De hecho, para los sujetos de los que estamos tratando, la división es, a menudo, lingüística, al mismo tiempo que social: el uso oral de su L1 en la casa es identificado con los «otros significativos», mientras que el uso formal del lenguaje escolar se identifica con el «otro generalizado». Partiendo de esta base, se plantea la importancia de procurar evitar esa división tan tajante que puede perjudicar el propio desarrollo del autoconcepto, puesto que cosas tan básicas como el

propio nombre pueden quedar relegadas (en su pronunciación original) al ámbito exclusivo del lenguaje materno, no alfabetizado, lo que contribuye a su desvalorización sistemática. Se propone, como consecuencia, la necesidad de alfabetizar a los niños en su L1 para evitar la posibilidad de que el sujeto transfiera el conflicto entre L1 y L2 que frecuentemente se da en la sociedad en que vive (diglosia) a sus procesos de socialización primario y secundario, si los identifica respectivamente, con su lengua materna y su L2.

Actitudes hacia los hablantes nativos de la L2 del sujeto

El aprendizaje de una L2 puede modificar las actitudes de los sujetos hacia el grupo que tiene esa lengua como materna. El estudio básico en este tema es el proyecto de St. Lambert (Lambert y Tucker, 1972; Lambert y Gardner, 1972), cuyas características principales se exponen en el artículo de Genesee, Lambert y Holobow que se incluye en esta monografía.

De esta investigación vamos a hacer referencia aquí a la parte centrada en la influencia del programa educativo sobre las actitudes de los niños hacia los hablantes nativos de la lengua que ellos están en proceso de aprender correctamente.

Los autores parten de la idea de que, puesto que han comprobado previamente que no hay diferencias en las actitudes familiares hacia los franceses y la cultura francesa (L2 para los niños implicados en el programa) al comienzo del proyecto, se puede plantear la cuestión de examinar si las actitudes de los niños hacia el otro grupo etnolingüístico se ven modificadas a medida que avanza el programa educativo.

Como veremos a continuación, las actitudes experimentan una evolución con el paso del tiempo y el avance del programa, y los resultados pueden ligarse con los referentes a los sentimientos de anomía que surgen en determinados momentos del proceso de aprendizaje de una L2. Los resultados son los siguientes:

- Cuando los niños estaban en los Grados II y III (primeros en los que se midieron las actitudes), las actitudes de los niños del grupo experimental hacia los franceses y la cultura francesa fueron más imparciales que las de los ni-





ños del grupo de control francés e inglés. En medidas estándar de actitudes sociales, fueron menos etnocéntricos y menos sesgados hacia su propio grupo étnico que los del grupo de control. Al mismo tiempo, tenían visiones más sanas de ellos mismos.

- Cuando a estos mismos niños se les volvieron a pasar las mismas medidas al año siguiente (Grados III y IV), los resultados fueron similares a los encontrados en el grupo de control inglés: eran neutrales o bien ligeramente favorables a los franceses europeos y relativamente hostiles a los franceses canadienses, al mismo tiempo que se mostraban claramente favorables a su propio grupo. Los autores especulan sobre tres posibles causas que expliquen este cambio, una de las cuales sería el deseo, en ese momento de su aprendizaje, de no desligarse demasiado de su propio grupo cultural, de ser como ellos, y no ser considerados como franceses.

- Al llegar los niños al Grado V, muestran actitudes más favorables hacia el grupo cuya lengua dominan ya, e incluso se consideran a sí mismos como franco y anglocanadienses a la vez.

Cotejando estos resultados con otros posteriores (recogidos en Lambert, 1980), pueden esbozarse dos conclusiones generales sobre este tema:

1. A la larga, a medida que progresa el conocimiento del sujeto en su L2, sus actitudes se hacen más favorables hacia el grupo etnolingüístico que tiene esa lengua como materna, salvando posibles retrasos.

2. Este efecto se produce cuando se trata de un cierto tipo de programa de educación bilingüe, los llamados Programas de Inmersión (de los cuales, el proyecto St. Lambert es un ejemplo representativo).

Como conclusión e idea básica de este apartado, podríamos decir que, en un proceso de aprendizaje de una L2, se produce mucho más que una simple adquisición de destrezas lingüísticas en un código nuevo. Directa o indirectamente, el sujeto aprende características de otro pueblo y otra cultura y el tener en cuenta este aspecto interpersonal y cultural del proceso de aprendizaje lingüístico tiene una importancia fundamental a la hora de diseñar programas y a la hora de entender el efec-

to global del programa educativo en el que el sujeto esté implicado.

Variables del programa

De la revisión sobre la investigación de los diferentes programas de educación bilingüe y de aprendizaje de una L2, se deduce que hay una serie de factores socio-lingüísticos y pedagógicos de los programas que tienden a asociarse con resultados positivos. Consideramos como tales unos resultados que impliquen el haber logrado que los sujetos adquieran un buen nivel de desarrollo lingüístico, unos resultados académicos adecuados y una conducta psicosocial positiva.

Entre los programas bilingües que han alcanzado estos resultados citamos los Programas canadienses de Inmersión, y algunos de los Programas Bilingües de mantenimiento, desarrollados en Estados Unidos.

Podemos señalar los siguientes factores:

La Duración del Programa (o Tratamiento): Para alcanzar una competencia en la L2, el programa debe durar como mínimo de 4 a 6 años. Esto ha sido confirmado por una gran cantidad de trabajos centrados en la evaluación tanto de programas de inmersión diseñados para la mayoría lingüística, como de programas bilingües de mantenimiento diseñados para las minorías (Swain, 1984; Cummins, 1981, National Commission on Excellence in Education, 1983).

Exposición a la L2: Los alumnos deben ser expuestos a gran cantidad de «input» comprensible en la L2, en ambientes que permitan la adquisición (Krashen, 1981). En los programas de Inmersión canadiense, esto se logra mediante las clases de lengua basadas en el principio de la comunicación y en la enseñanza de asignaturas mediante la L2, con un lenguaje adaptado al nivel de conocimientos de los alumnos. En los programas bilingües totales de Estados Unidos, los alumnos tienen un amplio y adecuado contacto con la L2 (inglés) en clase, así como en la comunidad.

Uso de la L1: La L1 del alumno se enseña como asignatura y se utiliza como medio de instrucción de otras materias. El objetivo es promover el desarrollo de la L1, y facilitar los resultados académicos,

así como proporcionarle al alumno los conocimientos que hagan comprensible el input en L2 (Krashen, 1981).

Tanto en los programas bilingües de mantenimiento como en los de inmersión, la secuencia de instrucción en L1 y L2 se selecciona de acuerdo con la noción sociolingüística de que la escuela debe promover inicialmente la lengua con un menor apoyo social. Independientemente de la secuencia en que se haga, los programas bilingües eficaces utilizan las dos lenguas hasta el final del tratamiento.

Apoyo a los resultados académicos: Los programas se centran en los resultados académicos además de en el desarrollo lingüístico. Los alumnos de estos programas bilingües tienen el mismo currículum académico que los alumnos en los programas regulares.

Forma de instrucción bilingüe: Se refiere a la forma en que se utilizan las dos lenguas en la instrucción. Parece que el enseñar en cada una de las lenguas separadamente, da mejores resultados, tanto lingüísticos como académicos, que el cambiar de lengua o mezclar ambas lenguas durante una misma clase.

La calidad del profesorado: El profesor debe ser nativo de la lengua en la que enseña, o, si es bilingüe, debe asumir el papel de monolingüe en clase. Pero no basta con eso. También debe «saber enseñar». Gran parte de los fracasos cosechados en la educación bilingüe o la enseñanza de

una L2 se deben a la mala preparación del profesorado.



La curva de aprendizaje: Incluso con condiciones óptimas, los alumnos participantes en los programas de educación bilingüe a veces muestran un retraso en resultados académicos en los primeros años, si se les compara con los alumnos escolarizados en el programa regular. Esta diferencia desaparece en los grados intermedios y aproximadamente en el 6.º año, los niños en los programas bilingües sobrepasan a sus compañeros en los programas regulares. Los niños escolarizados en programas bilingües de mantenimiento logran remontar el retraso académico que les separa normalmente de los hablantes nativos de inglés. Puede consultarse el artículo de Genesee, Lambert y Hollobow en este número, para los resultados de los programas de inmersión.

Para una explicación de cómo el estudiar en una lengua produce como resultado un «logro» académico en la otra, ver Cummins (1979c, 1981), en donde hipotetiza una Competencia Subyacente Común a las dos (o más) lenguas del alumno. Hemos hecho una breve referencia a este modelo en un apartado anterior.

En el cuadro 1 puede verse cómo estas variables se concretan en un programa de Inmersión Total Temprana Canadiense, un Programa tipo Inmersión Bilingüe de Mantenimiento y otro de transición en EE. UU. y un programa de Submersión o falso programa bilingüe que citábamos anteriormente.

CUADRO 1

Comparación de las características de los tres tipos fundamentales de educación bilingüe

		Inmersión Total Temprana	Programas bilingües Totales	Programa bilingüe de transición	Falso programa bilingüe o submersión
OBJETIVOS	Lingüísticos.	Desarrollo total L1; Desarrollo L2 a un alto nivel.	Mantenimiento y Desarrollo L1; Desarrollo L2 a un alto nivel.	Adquisición rápida de L2 a través de la L1 para integración grupo 1, mayoría.	Desarrollo L2, integración grupo lingüístico mayoría.
	Académicos.	Resultados académicos fundamentalmente en L1 y también en L2.	Resultados académicos en L2 fundamentalmente y también en L1.	Resultados académicos en L2.	Resultados académicos en L2.

CUADRO 1 (Continuación)

		Inmersión Total Temprana	Programa bilingües Totales	Programa bilingüe de transición	Falso programa bilingüe o submersión
	Culturales.	Desarrollo del conocimiento cultural nativo + cultura de la L2 como enriquecimiento.	Desarrollo de los conocimientos culturales de L1 y de L2.	El desarrollo cultural en la L2 es lo central.	Se ignora o desvaloriza la cultura de la L1.
DISEÑO DEL PROGRAMA	Lengua en que se inicia la instrucción y lecto-escritura.	Se comienza con L2 sólo. No L1. Lecto-escritura L2.	Se comienza con instrucción en L1. Lectoescritura en L1. Clases de enseñanza de L2.	Como en el anterior pero la instrucción en L1 decrece rápidamente.	L2 para instrucción y lecto-escritura. Enseñanza de L2 compensatoria.
	Cambios en el porcentaje de instrucción en L2.	La instrucción en L2 decrece paulatinamente hasta un 40 por 100.	La instrucción en L2 aumenta paulatinamente hasta un 80 por 100.	La instrucción en L2 aumenta rápidamente hasta alcanzar el 100 por 100 al 2.º ó 3.º año.	L2 100 por 100.
	Cambios en el porcentaje de instrucción en L1.	En L1 aumenta según decrece la instrucción en L2.	En L1 decrece hasta un 20 por 100 (al 5.º ó 6.º año).	En L1 desaparece a los dos o tres años.	No L1.
	Metodología empleada para la instrucción L2.	Basada en la noción del «input» comprensible.	Basada en la noción del «input» comprensible.	Basada en parte en la noción del «input» comprensible.	Los niños siguen el programa regular con los niños de la mayoría.
	Duración del programa.	Cinco a nueve años o más.	Cuatro a siete años o más.	Aproximadamente tres años.	
VV DE INSTRUCCION Y SOCIOLINGÜÍSTICAS	Uso y exposición a la L2.	Materias escolares impartidas en L2. Separación L1 y L2.	Clases de L2 orientadas al desarrollo de las competencias de comunicación en L2. Materias en L2. Interacción con la comunidad amplia. Separación L1 y L2.	Clases de L2 orientadas al desarrollo de las competencias de comunicación en L2. Interacción con la comunidad amplia.	Exposición total.
	Uso y exposición a la L1.	Enseñanza en L1 aumenta a lo largo del currículum. Interacción familiar y comunidad amplia.	Interacción familiar. Desarrollo lenguaje oral, asignaturas y lecto-escritura en L1.	Desarrollo oral y lecto-escritura sólo como preparación para enseñanza y lecto-escritura en L2.	No se contempla.
	Apoyo para la obtención de resultados académicos.	Instrucción adaptada al desarrollo L2 (Sheltered).	Instrucción adaptada para progresivamente pasar a instrucción regular en L2.	La instrucción adaptada desaparece a los dos o tres años.	No hay apoyo. Se espera que el niño aprenda su L2 y a la vez obtenga éxito académico.



		Inmersión Total Temprana	Programa bilingües Totales	Programa bilingüe de transición	Falso programa bilingüe o submersión
Profesorado.		Siempre personal cualificado. Bilingüe en el período inicial y especialistas unilingües según avanza el programa.	No siempre personal cualificado. Bilingüe en el período inicial y especialistas unilingües posteriormente.	Bilingüe o monolingüe L2. No siempre personal cualificado.	Monolingüe L2 cualificado.
Tipo probable de bilingüismo resultante.		Aditivo.	Aditivo.	Neutro o sustractivo.	Sustractivo.

LA EVALUACION DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACION BILINGÜE

«Evaluación» es un término ambigüo. A veces se le ha considerado como sinónimo de aplicación de tests, otras veces se le ha equiparado al juicio de una autoridad profesional o se le ha reducido sólo a una comparación entre los resultados y los objetivos de un programa. Las definiciones actuales, sin embargo, consideran la evaluación en el ámbito educativo de forma más amplia y pluralista haciendo hincapié tanto en el procedimiento sistemático que debe guiar una evaluación como en la necesidad de incluir un juicio de valor. Como la definen Worther y Sanders (1973), «evaluar es determinar el valor de una cosa. Implica obtener información para juzgar el valor de un programa, producto, procedimiento u objetivo, o la utilidad potencial de enfoques alternativos diseñados para alcanzar objetivos específicos».

Pero si recordamos la definición de educación bilingüe: «todo sistema de enseñanza en el cual, simultánea o consecutivamente, se le da instrucción al menos en dos lenguas, de las cuales una es la primera lengua del alumno», es evidente que esta innovación educativa, utiliza unos procedimientos tan distintos, se aplica a unas poblaciones tan diferentes y con unos fines tan dispares que resulta de todo punto imposible tratar de ofrecer unos juicios sobre sus resultados de forma global.

Sin embargo, revisando la extensísima literatura sobre la evaluación bilingüe, re-

sulta obvio que este hecho no siempre se ha tenido en cuenta, y así vemos que los datos de evaluación de un programa concreto aplicado a una población de alumnos específica, se han generalizado a programas y/o muestras bien distintos, e incluso al término más general de educación bilingüe. Esto ha contribuido en gran manera a la actual confusión en torno a los resultados de la evaluación de este tipo de educación. Por esta razón, en vez de dar cuenta de los resultados de programas concretos, a los que, por otra parte, se hace referencia en otros artículos de este tema monográfico, hemos preferido definir las áreas que parecen cruciales a partir de la investigación sobre la evaluación bilingüe; sólo así pueden interpretarse correctamente los resultados. Estas áreas son las siguientes:

1. Un paso previo a la evaluación propiamente dicha del programa es *determinar el fin para el que se hace la evaluación*. Hay que distinguir, según los fines, entre evaluación formativa y evaluación sumativa o de resultados.

El objetivo de la evaluación formativa es mejorar la enseñanza. Trata de determinar el funcionamiento real del programa para poder mejorarlo y se lleva a cabo durante su desarrollo y puesta en práctica.

La evaluación sumativa es una evaluación final de un programa que ya está funcionando. Su propósito es hacer juicios acerca del valor de éste. En último término, la evaluación sumativa se conecta a las decisiones acerca del apoyo y continuación del programa. Estos dos tipos de eva-

luación no son incompatibles, pero los datos requeridos para cada uno de ellos son diferentes, así como es diferente la actitud del evaluador. Durante la fase de desarrollo del programa, el evaluador utilizará todos los recursos para corregir los fallos que detecta. Sin embargo, la información sumativa acerca de un programa debe ser recogida desapasionadamente y organizada sistemáticamente. Si este principio no guía el proceso, la evaluación, en el verdadero sentido del término, es imposible: en su lugar se está haciendo propaganda.

2. *La evaluación de las metas y objetivos* educativos del programa (Jarvis y Adam, 1979): Aceptar metas sin cuestionar su validez o deseabilidad es un error que reduce el resto de la evaluación a una pirueta irrelevante. Las metas y objetivos son importantes desde tres perspectivas:

a) Se debe juzgar las conductas en el aula, tanto de alumnos como de profesores, en términos de metas a alcanzar.

b) Hay formas más o menos apropiadas de formular los objetivos. El proceso mediante el cual han sido formulados debe ser juzgado en sí mismo.

c) Debe evaluarse el contenido de las metas y objetivos con el fin de poder responder a las siguientes preguntas: ¿Son consistentes con las necesidades y el tipo de sociedad? ¿Son consistentes con los conocimientos actuales del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Son consistentes con la clase de alumnos a los que se dirige? ¿El contenido del programa es consistente con el contenido de los objetivos? ¿Son realistas ambos contenidos?, etcétera.

3. *Definición de las variables independientes*. Ya hemos hablado en un apartado anterior de la influencia de una serie de factores y características del sujeto y de su ambiente que influyen en la educación bilingüe y en las que por lo tanto no nos vamos a detener. Pero sí insistimos en la necesidad de definir y controlar estas características, ya que los resultados de algunos programas pueden deberse más que a variables del programa, a estas características de los alumnos y/o del contexto social. Las variables del programa o variables de tratamiento deben ser también identificadas y definidas con precisión. A algunas de ellas nos hemos referido también en un apartado anterior. Es difícil llevar a cabo esta definición de las variables

independientes sin una observación directa. Es esencial el papel de los datos etnográficos en cualquier evaluación. El evaluador podrá conocer, mediante técnicas descriptivas, qué ocurre en realidad en la clase y seleccionar adecuadamente a los estudiantes, y al grupo de control correspondiente. Este tipo de obtención de datos es fundamental para conocer la forma en que en realidad se está llevando a cabo un modelo de programa concreto, ya que, aunque muchos programas siguen el mismo, es raro que ni siquiera dos clases lo apliquen de forma idéntica. Incluso puede que alguna de las variables del programa cambie a lo largo del curso escolar (p. ej., el cambio de un profesor por otro, con una dominancia de lengua distinta, puede cambiar el porcentaje de tiempo empleado en la utilización de una u otra lengua e incluso cambios más sutiles, como los usos para los que se emplea cada una de ellas, Philips, 1975). Estas variaciones no pueden evitarse en muchos casos, pero deben ser detectadas y definidas para poder incluirlas en el diseño de la evaluación. Este tipo de información complementa la forma tradicional de obtención de datos que sirve para identificar las características relevantes de la muestra y las variables de tratamiento. En la mayoría de las evaluaciones, sin embargo, no será posible llevar a cabo un estudio muy detallado utilizando técnicas de observación. Pero creemos indispensable observar las interacciones en clase al menos varios días completos, en distintos periodos del año escolar. Estas observaciones de profesores, currículum y alumnos, se pueden llevar a cabo de forma bastante sencilla y con excelentes resultados. Entre las técnicas que se han utilizado en la evaluación de programas bilingües (p. ej., Bouteau), citamos la de Flanders (Interaction Analysis Categories), que codifica la conducta verbal del profesor en siete categorías y la de los alumnos en tres categorías; es particularmente interesante, ya que Moskowitz (1968) realizó una modificación para las clases de lengua extranjera.

Los datos provenientes de la observación directa y los provenientes de la evaluación del producto o sumativa, deben ponerse en relación de forma que los resultados puedan ser interpretados en términos de variables independientes, correctamente percibidas y denominadas.

4. En estrecha relación con los objeti-

vos y las variables independientes, consideramos esencial el definir claramente las *variables dependientes*. Esta cuestión está en relación con la pregunta. ¿Qué conceptos queremos medir?

Debe haber una razón suficiente para incluir cada variable, y cada concepto debe ser definido cuidadosamente antes de seleccionar un instrumento. Sólo con una clara definición del concepto que se quiere medir podemos percibir las inadecuaciones del instrumento de medida antes de utilizarlo. Por tanto, los evaluadores deben tener una noción clara de conceptos tales como dominancia lingüística, competencia comunicativa, nivel de bilingüismo, etc., e ideas claras acerca de lo que quieren medir cuando hablan de lectura, desarrollo lingüístico, autoconcepto, etc. Como dice Cohen (1979 b), «los evaluadores no deben ser técnicos que encajan tests y etiquetas de conceptos, sino individuos que entienden el proceso educativo y tienen conocimientos teóricos y prácticos en las áreas social, cognitiva y de desarrollo y evaluación lingüística».

5. Una vez definidas las variables dependientes hay que *seleccionar los instrumentos* que medirán de forma adecuada estas variables, teniendo en cuenta sus propiedades psicométricas.

6. Otra cuestión en relación con la medida es determinar *el papel* que el profesor de la clase va a jugar en la construcción, administración y corrección de los tests. Hay que tener en cuenta, por un lado, los sentimientos de los profesores que con frecuencia se quejan de que su programación de clase se ve interrumpida por los evaluadores, que pasan gran cantidad de cuestionarios, tests, etc., y de cuya evaluación ellos se sienten aislados y desinteresados, pues raramente reciben información.

De las experiencias en evaluación se deduce que *la participación de los profesores en la evaluación* de un programa puede ser útil en el momento de su planificación, ayudando a definir los conceptos que deben ser medidos, describiendo las características o parámetros de sus clases y alumnos bilingües, así como ayudando a interpretar los resultados una vez hayan sido analizados.

Sin embargo, aquí hay que tener cuidado pues puede ocurrir que las necesidades

de evaluación de los profesores no coincidan con las de los evaluadores del programa. El profesor suele preferir tests referidos a un criterio, pues los resultados le darán información sobre los aspectos sobre los que puede actuar. Para el evaluador del programa, sin embargo, los tests basados en normas (tests normativos) pueden ser más interesantes, pues le permiten hacer comparaciones entre programas, por ejemplo. Además, se debe tener sumo cuidado en no dar a los profesores el papel de asistentes de investigación (puede que no sepan, ni tienen porqué saber, seguir adecuadamente las normas para recoger, transcribir y puntuar los datos del lenguaje natural). Por tanto, determinar la forma en que los profesores pueden contribuir a la evaluación, debe ser también un componente básico de toda evaluación de un programa educativo.

7. Y por último, otra área de suma importancia es la de seleccionar para la investigación y la evaluación *una amplitud de campo adecuada*.

Hay muchas experiencias de evaluación que tratan de cubrir todas las áreas en un intento masivo. Esto ha traído consigo en muchos casos el gasto de grandes cantidades de dinero, la evaluación de miles de niños y el uso de muchos tests y procedimientos distintos. Los resultados de tales evaluaciones son normalmente ininterpretables, debido a la utilización de procedimientos de examen poco rigurosos, escaso control de las variables independientes, falta de datos y análisis estadísticos inapropiados (Cohen, 1979 b).

Se recomienda empezar con un campo reducido, seleccionando una o dos clases para un estudio inicial, y familiarizarse con el curriculum, profesores, estudiantes y, entonces, seleccionar una o dos áreas críticas para examinarlas, analizar los datos lo antes posible y redactar un informe final a los pocos meses de haber finalizado la obtención de datos. Entonces, es conveniente revisar los resultados con el personal educativo implicado, y con su ayuda planificar la próxima evaluación que, cada año, puede ampliarse con el fin de examinar áreas de otras aptitudes y destrezas, utilizando diferentes tipos de alumnos en distintos programas.

Este es el plan de acción que de hecho se siguió en la evaluación del proyecto St. Lambert (ver artículo en este mismo nú-



mero) y que luego han seguido las evaluaciones de los diferentes programas de educación bilingüe llevados a cabo en Canadá (ver, por ejemplo, el artículo de Buteau y Gougon en este mismo número) y en el programa de Culvert City en EE. UU. (Cohen, 1974, 1975) destinados a niños de la mayoría y, con las modificaciones pertinentes, en los programas para niños de la minoría navaja de Rock Point (Rosier y Farella, 1976) y el Proyecto de Redwood City (Cohen, 1975) para niños mejicano-americanos.

En estos proyectos se examinaron una o dos clases, anualmente, con los grupos de control apropiados según iba avanzando el programa. Las preguntas a las que se trataba de contestar en cada evaluación, estaban determinadas, ya por una preocupación de padres y educadores, basada en resultados previos, ya por un interés teórico de un investigador particular. De hecho, este último tipo, a menudo añade temas nuevos a muchas evaluaciones no tradicionales y que reflejan una preocupación del momento en un campo concreto. Como resultado, se amplían los horizontes de la investigación cada año, y en especial en Canadá, con los programas de Inmersión en Francés, que se han ido aplicando a lo largo de los años a grupos de sujetos con características distintas, por lo que en la actualidad se cuenta con una base de investigación lo suficientemente coherente como para que se puedan establecer algunas conclusiones definitivas acerca de los efectos de la educación bilingüe en esos contextos específicos y de las que hablaremos, entre otras, en el siguiente apartado.

CONSIDERACIONES FINALES

Para terminar, resumimos las conclusiones que, hasta el momento, parecen derivarse de la investigación sobre educación bilingüe, y esbozamos cómo algunas de estas conclusiones se han aplicado a la enseñanza de la L2 y la lengua extranjera.

1. Según la L2 sea un medio de instrucción de la enseñanza o el contenido de la enseñanza, distinguimos entre educación bilingüe o enseñanza de L2. La característica fundamental de la educación bilingüe es que la enseñanza se imparte en dos lenguas, por lo menos.

2. Cuando la L2 es el contenido de la enseñanza, distinguimos entre Enseñanza de la L2 y Enseñanza de Lengua Extranjera, según la lengua de que se trate sea una de las lenguas hablada por la comunidad o no.

3. No todos los programas bilingües tienen como objetivo la enseñanza de las dos lenguas. En algunos, la enseñanza en la L1 del sujeto es sólo un medio para, en un momento posterior, utilizar la L2 como único medio de instrucción.

4. Los niños pequeños (de cuatro a ocho años) parecen tener ventajas sobre los mayores para la adquisición de las destrezas de comunicación básicas (BICS) (la pronunciación, especialmente, la comprensión y la producción orales), si el aprendizaje se da en un ambiente que favorezca la adquisición y se sabe aprovechar su natural curiosidad y atracción por establecer contacto con otras personas, su gusto por manipular frases y palabras y su incipiente interés por el valor conceptual de éstas (Titone, 1975). Estas destrezas comunicativas básicas parecen relativamente independientes de la inteligencia y fundamentalmente relacionadas con las habilidades sociales.

Por el contrario, los niños mayores suelen progresar más rápidamente que los más pequeños en los aspectos cognitivos y académicos del aprendizaje de la L2, debido a su mayor madurez cognitiva.

5. No se ha identificado ningún grupo de alumnos para los que un programa de educación bilingüe de tipo «aditivo» sea desaconsejable. En algunos casos en los que se detectaron problemas de aprendizaje en algunos momentos, las investigaciones realizadas demostraron que no eran debidos al programa en sí.

6. Para que se muestren las ventajas cognitivas asociadas al bilingüismo parece necesario alcanzar un cierto nivel de competencia tanto en la L1 como en la L2.

Si este nivel de competencia no se alcanza en la L2, pero la L1 se desarrolla normalmente, los resultados cognitivos son neutros.

El «semilingüismo» o el déficit cognitivo son consecuencia de no haber alcanzado el umbral del nivel de competencia necesario en ninguna de las dos lenguas (Cummins, 1979 b).

7. Las Competencias Cognitivas Lingüístico Académicas (CALP) son interdependientes. Esta hipótesis explica el hecho de que la cantidad de tiempo empleado en la instrucción en la lengua de la minoría esté relacionada con el rendimiento de esa lengua pero no con el rendimiento en la lengua de la mayoría. Las competencias que se adquieren por medio de la instrucción en la lengua menos apoyada por el ambiente, parecen transferirse a la lengua mayoritaria.

8. Las diferencias en motivación para el aprendizaje de la L2, unidas a las diferencias en actitudes hacia ese idioma y comunidad lingüística, explican una parte importante de las diferencias individuales en el rendimiento de los sujetos que reciben un programa de educación bilingüe o de aprendizaje de una L2.

9. En un contexto social bilingüe, el grado de competencia en L2 alcanzado por un sujeto en un momento dado, puede generar conflicto entre sus dos identidades y anomía, conflictos que se resuelven más fácilmente si el sujeto pertenece a la mayoría lingüística de la comunidad.

10. En el caso de los niños pertenecientes a la minoría, es de suma importancia proporcionarles una escolarización que continúe el desarrollo de su L1, incluidas las habilidades cognitivo/académicas, evitando así la desvalorización de su propio grupo y, como consecuencia, promoviendo el desarrollo de un autoconcepto positivo.

11. Los programas bilingües que se han mostrado eficaces tienen una duración mínima de cuatro-seis años.

12. La inmersión total en L2 sólo es eficaz si el desarrollo de la L1 del sujeto es el adecuado en el momento de la escolarización y si el contexto familiar y social del sujeto permite continuar su desarrollo.

En el caso de las minorías lingüísticas, estas circunstancias no suelen darse, de ahí la conveniencia de su escolarización en L1 aunque simultáneamente puede introducirse la L2.

13. El registro lingüístico utilizado para la enseñanza en la L2 debe estar adaptado a la capacidad de comprensión del niño en esa L2. Esto es algo a lo que no siempre se presta la suficiente atención.

Por otra parte, al comienzo del progra-

ma el contenido de las asignaturas impartidas en L2 debe adaptarse al nivel de los alumnos en ese idioma. Los programas de inmersión tardía realizados en Canadá suelen ir precedidos de un año de clases de una hora diaria de L2, con el objeto de desarrollar las destrezas básicas de comunicación. Una vez que los alumnos tienen una competencia de comunicación suficiente en éstas, el currículum puede ser el mismo que el del programa regular.

14. Parece que separar las dos lenguas (con distinto profesor, a distintas horas e incluso para distintas asignaturas) redundan en mejores resultados académicos y lingüísticos y en una mayor satisfacción para el profesorado.

Algunos resultados provenientes de la investigación sobre educación bilingüe pueden aplicarse también a los programas de enseñanza de una L2 y de enseñanza de una lengua extranjera, lo que ha propiciado un cambio de enfoque en ellos, que estaría caracterizado por los puntos siguientes:

1. Establecer una secuencia de aprendizaje, de la forma siguiente: comprensión oral-expresión oral-comprensión y expresión escrita. En algunos casos, la comprensión escrita puede iniciarse simultáneamente a la expresión oral, con el fin de facilitarla. Esto dependerá fundamentalmente de la edad de los sujetos.

2. Establecer como objetivo prioritario el de la comunicación. El valor máximo del aprendizaje de una lengua distinta de la materna debe ser el de poder comunicarse mediante ella.

3. En consecuencia, los contenidos deben adaptarse a lo que al sujeto le interesa comunicar, y, a su vez, promover el interés del sujeto por comunicarse.

4. Desarrollar la competencia de comunicación por medio de los programas denominados «de orientación nocional-funcional».

Estos programas están organizados en torno a los «actos de lenguaje» a los que, de forma simplificada, podríamos definir como «lo que hacemos cuando hablamos» y «qué conseguimos al hablar». Por ejemplo, narramos, describimos, explicamos, intimidamos, ordenamos o mostramos acuerdo o desacuerdo. Estas son funciones comunicativas para expresar nociones

de tiempo, espacio, cantidad, cualidad, relaciones de acción, obligación, condición, etc. En un programa de este tipo, la enseñanza de la lengua se organiza a partir de estas nociones y funciones más que a partir de reglas gramaticales. Se avanza desde lo más necesario a lo accesorio y no de lo más fácil a lo más difícil, es decir, en términos de usos más que en términos de forma de comunicación.

5. Optimizar el tiempo de exposición a la L2, utilizando ésta casi exclusivamente en el desarrollo de la clase, pero con un nivel de complejidad sólo ligeramente superior al de los alumnos.

6. Evitar al máximo el aprendizaje mediante traducción. Por lo tanto, no utilizarla.

7. Centrar la enseñanza en el alumno más que en la lengua. Admitir sus estrategias (o tácticas, según Seliger) de comunicación, aunque sean incorrectas, como estadios transitorios de «interlengua» o de acercamiento a la norma. Estar atento a las posibles «fosilizaciones» (términos incorrectos pero que, al ser eficaces para la comunicación, no se corrigen) y programar los ejercicios oportunos para su corrección.

8. Utilizar la cultura propia de la L2 como contenido de la enseñanza, lo que sirve, por una parte, para interesar al sujeto, y, por otra, para hacerle conocer la dimensión cultural de la lengua que está aprendiendo.

Esperamos que las ideas expuestas en este artículo hayan contribuido a clarificar algunas ideas sobre qué es la educación bilingüe y de qué datos disponemos en la ac-

tualidad procedentes de la investigación de sus efectos y resultados.

A nuestro juicio, la dicotomía de si la educación bilingüe es aconsejable o no, carece de fundamento. En muchos casos, es la única alternativa si se quiere preparar a individuos aptos para vivir en una comunidad que ya es bilingüe, y que, felizmente, por la riqueza cultural que este hecho encierra, quiere seguir siéndolo. Pero tampoco se puede aceptar un programa educativo simplemente por el hecho de ser bilingüe. Sus efectos deben ser evaluados en los distintos grupos de población escolar a los que se ha dirigido y sus características deben estar en relación con los objetivos generales y específicos que se pretenden alcanzar.

Para terminar, quisiéramos hacer hincapié en la idea de que la posibilidad de diseñar y aplicar un programa de educación bilingüe no tiene por qué restringirse a las comunidades o regiones bilingües. Cualquiera niño, viva o no en un ambiente bilingüe, puede participar de los beneficios de este tipo de educación. Aparte de los tradicionales Institutos y Liceos vinculados a las delegaciones culturales de las embajadas de sus respectivos países, y que gozan en la mayoría de los casos de un merecido prestigio, algunas escuelas privadas están intentando, con mayor o menor fortuna, responder a una demanda cada vez más generalizada de este tipo de educación. El reto con que nos enfrentamos todos aquellos que de alguna u otra forma estamos relacionados con la educación es que esta posibilidad no quede restringida a una minoría, y que los niños que asisten a las escuelas públicas tengan también acceso a ella.

Notas

¹ La L1 no tiene por qué ser la primera que cronológicamente aprendió el sujeto, aunque es lo más frecuente. Pero siempre será la lengua que el sujeto domina mejor en el momento a que hagamos referencia (por ejemplo, la iniciación en la escuela).

² *Lengua de la mayoría* (mayoritaria) es la hablada por los grupos sociales que ostentan el poder político, económico y/o social. Es normalmente la lengua oficial de instrucción y la que habla la mayoría de la población. Las otras lenguas habladas en una población donde existe una lengua mayoritaria se denominan *lengua de la minoría* (minoritarias). Es, por tanto, una distinción que depende de la relación de importancia que tengan las lenguas en el contexto social amplio donde se desenvuelve el sujeto.

Referencias



- AMUCHASTEGUI, S.; RODRÍGUEZ, F. y SÁNCHEZ, M. P.: «Fiabilidad y validez de los cuestionarios de medida de bilingüismo». *Informes de Psicología*, 3-12, 1984.
- BARIK y SWAIN, M.: «A longitudinal study of bilingual and cognitive development». *International Journal of Psychology*, vol. 11, n.º 4, 1976.
- BRUCK, M.: «Language impaired children's performance in an additive Bilingual Program». *Applied Psycholinguistic*, 3, 45-60, 1982.
- CARROL, J. B.: «The prediction of success in intensive foreign language training» en Glaser (ed.): *Training research and education*. University of Pittsburg Press, 1962.
- CARROLL, J. B.: «Twenty-five years of research on foreign language aptitude» en Diller (1981) (ed.): *Individual differences and Universals in Language Learning Aptitude*, Rowley, Newbury House.
- CARROLL, J. B.: «Second-language abilities» en Sternberg, R. J.: *Human abilities. An information processing approach*. W. H. Free, am amd Company, 1985.
- CARTER, T. P.: *Mexican Americans at school: A history of educational neglect*. N. Y. College Entrance Examination Board, 1970.
- CHRISTIAN, Ch. C. Jr.: «Social and psychological implications of bilingual literacy» en Simoens, A. Jr.: *The bilingual child*. New Academic Press, 1976.
- CLEMENT, R.; GARDNER, R. C. y SMITHE, P. C.: «Motivational variables en second language acquisition: A study of francophones learning of English». *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 9, 123-133, 1977.
- COHEN, A. D.: «The Culvert City Spanish immersion program: the first two years». *The Modern Language Journal*, 58, 95-103, 1974.
- COHEN, A. D.: «Progress report on the Culvert City Spanish immersion program: The third and fourth years. Working papers in English asa second language, vol. 9. University of California. L. A., 47-63, 1975.
- COHEN, A. D. y SWAIN, M.: «Bilingual education: The Immersion model in the North American context». *Tesol Quarterly*, vol. 10, n.º 1, 1976.
- COHEN, A. D.: «Bilingual education in a bilingual community: Some insights gained form research». *Communication del «Interactive Forum, Ethnoperspectives in Bilingual Education Research Proyect*, Eastern Michigan University, 1979a.
- COHEN, A. D.: «Evaluating Evaluation». *Bilingual Education Series: 6. Papers in Applied Linguistics*. Center for Applied Linguistics, 1979b.
- «CRALL»: «Experiencia de integración de niños deficientes auditivos en un medio bilingüe» en Siguan, M (coord.): *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*. Barcelona, ICE, 1985.
- CUMMINS, J.: «Should the child who is experiencing difficulties in Early Immersion be swiched out to the regular English Programme? A reinterpretation of Trites data. *Guardian Modern Language Review*, 36, 139-143, 1979a.
- CUMMINS, J.: «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children». *Review of Educational Research*, 49, 2, 222-251, 1979b.
- CUMMINS, J.: «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children». *Review of Educational Research*, 49, 2, 22-251, 1979c.
- CUMMINS, J. y GUDUTSAN, M.: «Bilingual Education and Cognition». *The Alberta Journal of Educational Research*, XX, 3, 1974.
- CUMMINS, J.: «The cross lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and The Optimal Age Issue». *Tesol Quarterly*, 14, 2, 175-187, 1980.
- CUMMINS, J.: *Research Findings from French Immersion Programs across Canada: A parent's Guide. Early French Immersion Teacher's Resource Book*. Victoria, 1981, 1980.
- CUMMINS, J.: «The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En *Schooling and Language Minority Students: A theoretical framework*. Evaluation Dissemination Ass. Center, California State University, L.A., pp. 3-50, 1981.
- CUMMINS, J.: «Language proficiency, biliteracy and French Immersion». *Canadian Journal of Education*, 8, 2, 117-138, 1983.
- DILLER, K. C. (ed.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Newbury House, 1981.
- DOCKRELL, W. B. y BOUSSEAU, J. F.: «The correlates of second language learning by young children». *Alberta Journal of Educational Research*, 13, 295-298, 1976.
- DONOGHUE, M. y KUNKLE, J. F.: *Second languages in Primary Education*. Newbury House, Rowley.
- DUNKEL, H. R.: *Second language learning*, Boston, Ginn, 1948.
- ERICKSON, J. G. y OMARK, D. R.: *Communicative assessment of the bilingual bicultural child*, Baltimore, University Park Press, 1981.
- ERVIN-TRIPP, S. M.: «Is second language learning like the first?» *Tesol Quarterly*, 8, 111-127, 1974.
- FELIX, S. W.: «The effect of formal instruction on second language acquisition». *Los Angeles Second Language Research Forum*, 1980.
- FISHMAN, J. A. y LOVAS, J.: «Bilingual education in sociolinguistic perspective». *Tesol Quarterly*, 4, 215-222, 1970.
- FISHMAN, J. A.: *Bilingual education*. Rowley, Newbury House, 1976.
- FISHMAN, J. A.: «The sociology of bilingual education» en Spolsky, B. y Cooper, R. L. (eds.): *Frontiers of bilingual education*. Rowley, M. A., Newbury House, 94-105, 1977b.
- FRASURE-SMITH, N., LAMBERT, W. E. y TAYLOR, J. M.: «Choosing the language of instruction for one's children: A Quebec study». *Journal of Cross-cultural Psychology*, 6, 131-155, 1975.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E.: «Motivational variables in second language acquisition». *Canadian Journal of Psychology*, 13 (4), 266-272, 1959.

- GARDNER, R. C.: «Motivational variables in second language learning». *International Journal of American linguistics*, 32, 24-44, 1966.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E.: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, M. A., Newbury House, 1972.
- GARDNER, R. C. y SMITHE, P. C.: «Second language acquisition: Motivational considerations» en Carey, S. T.: *Bilingualism, biculturalism and Education*. Education University of Alberta Press 1974.
- GARDNER, R. C.; SMITHE, P. C.; CLEMENT, y GLIKSMAN: «Second language learning: A social psychological perspective». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 32, n.º 3, 1976.
- GARRIGA, E.: «Estudio en un centro de educación especial en un medio bilingüe» en Siguan, M (coor.): *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*. Barcelona, ICE, 1985.
- GATBONTON, E.: «Systematic variations in second language speech. A sociolinguistic study». Tesis doctoral (sin publicar) McGill University. Citado por Genesee, F. y Holobow, N., en: «Students' reactions to variations in second language competence». *Instructional Service Department of the Protestant School Board of Great Montreal*, noviembre, 1977, 1975.
- GENESEEE, F.: «The role of intelligence in second language learning». *Language learning*, 26, 2, 267-280, 1977.
- GENESEEE, F. y HOLOBOW, N.: «Students' reactions in second language competence». *Instructional Service. Department of the Protestant School Board of Great Montreal*, noviembre, 1977.
- GENESEEE, F. y HAMAYAN, E.: «Individual differences in young second language learners». McGill University Psychology Department, mimeo, 1979.
- GILES, H (ed.): *Language, ethnicity and intergroup relations*. New York Academic Press, 1977.
- HAMMERS, J. y BLANC, M.: *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruselas, Mardaga, 1983.
- JARVIS, G. A. y ADAMS, Sh. J.: *Evaluating a second language program*. Language in Education: Theory and Practice. Arlington, Virginia, Center for Applied Linguistics, 1979.
- HYMES, D.: Models of the interaction of language and social life. Gumperty, J. J. y Hymes, D (eds.): *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York, Holt, Rinehart y Winston, 37-71, 1972.
- KESSLER, C.: *The acquisition of syntaxis in bilingual children*. Washington, Georgetown University Press, 1971.
- KRASHEN, S.; LONG, M. y SCARCELLA, R.: «Age, rate and eventual attainment in second language acquisition», *Tesol Quarterly*, 13, 537-582, 1979.
- KRASHEN, S.: *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press, 1981.
- KRASHEN, S. D.: «Immersion: Why it works and what has it told us». *Language and Society*, Special Issue, Commissioner of Official Languages, n.º 12, Winter, 61-66, 1984.
- LAMBERT, W. E.; HODGSON, R. C.; GARDNER, R. C. y FILLENBAUM, S.: «Evaluational reactions to spoken languages». *Journal of abnormal and social psychology*, 1, 44-51, 1960.
- LAMBERT, W. E.; GARDNER, R. C.; BARIK, H. C. y TRUNSTALL, K.: «Attitudinal and cognitive aspects of intensive study of a second language». *Journal of abnormal and social psychology*, 66, 358-368, 1962.
- LAMBERT, W. E. y GARDNER, R. C.: *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, M. A., Newbury House, 1972.
- LAMBERT, W. E. y TUCKER, G. R.: *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*, Rowley, M. A., Newbury House, 1972.
- LAMBERT, W. E.: «The social psychology of language: A Perspective for the 1980's» en Giles, H., Robinson, W. P. y Smith, P. M.: *Language. Social Psychology Perspectives*. Oxford, Pergamon Press, 1980.
- LEPAGE, R. B. y TABOURET-KEUER, A.: *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- LLUGANY, J. y SILVESTRE, N.: «La adquisición del lenguaje oral del niño sordo en un medio bilingüe: Estudio de cinco niños sordos educados en Cataluña» en Siguan, M. (coor.): *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*. Barcelona, ICE, 1985.
- MEAD, G. H.: *Mind, self and society*. Chicago, University of Chicago Press, 1934.
- MOSKOWITZ, G.: The effects of training teachers in interaction analysis. *Foreign Language Annals*, 1 (March): 218-35, 1968.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELENCE IN EDUCATION: *A nation at risk the imperative for educational reform* L'S Department of Education, Washington D.C., 1983.
- OKSAAR, E.: «Implications of language contact for bilingual language acquisition». IX International Congress of Anthropological and Ethnological Sciences, Chicago, Illinois, 1983.
- PAULSTON, C. B.: «Ethnic relations and bilingual education: Accounting for contradictory data» en Alatis, J. y Twaddel (eds.): *English as a second language in bilingual education*. Washington DC, Tesol, 1976.
- PHILIPS, J. M.: *Code-switching in bilingual classrooms*. M. A. Thesis, California State University, Northridge, 1975.
- PIMSLEUR, P. et al.: «Foreign language learning ability». *Journal of Educational Psychology*, 53, 15-26, 1962.
- ROSIER, P. y FARELLA, M.: «Bilingual Education at Rock Point-some early results. *Tesol Quarterly*, X, 379-388, 1976.
- SÁNCHEZ, M. P. y FORTEZA, J. A. (en prensa): «Bilingüismo e inteligencia» en Yela, M. (ed.), Madrid, Ed. Pirámide.
- SÁNCHEZ, M. P.: Comparación de la estructura aptitudinal entre sujetos monolingües y bilingües. Tesis Doctoral, Madrid. Ed. de la U.C.M., 1980.
- SEGALOWITZ, N. y GADBONTON, E.: «Studies of the monfluent bilinguals» en Hornbi: *Bilingualism. Psychological, social and educational implications*. New York Academic Press, 1977.
- SERRA, M.: «Bilingüismo y deficiencia mental» en Siguan, M. (coor.): *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*. Barcelona, ICE, 1975.
- SIGUAN, M.: «Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares: Una interpretación sociocultural» en Siguan, M. (coor.): *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*, Barcelona, ICE, 1985.
- SKUTNABB-KANGAS, T. y TOUKOMAA, P.: «Teaching migrant children's mother tongue and learning the lan-

- guage of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family». Helsinki, The Finnish National Commission for UNESCO, 1976.
- SPOLSKY, B. y COOPER, R.: *Frontiers of bilingual education*. Rowley, M. A., Newbury House, 1977.
- SWAIN, M.: «French immersion: Early, late or partial?» *The Canadian Modern Language Review*, 34, 557-585, 1978.
- SWAIN, M.: «A review of Immersion Education in Canada: Research and Evaluation Studies», en *Studies on Immersion Education: A collection for United States Educators*, Sacramento, California State Department of Education, 87-112, 1984.
- TAYLOR, D. M.; BASSILI, y ABOUD: «Dimensions of ethnic identity: An example from Quebec». *The Journal of Social Psychology*, 89, 185-192, 1973.
- TAYLOR, D. M.; MEYNARD, R. y RHEAULT, E.: «Threat to ethnic identity and second language learning» en Giles, H. (ed.): *Language, ethnicity and intergroup relations*, Londres, Academic Press, 1977.
- TAYLOR, D. M.: «Ethnicity and language. A social psychological perspective» en Giles, Robinson y Smith: *Language. Social Psychological perspectives*. Oxford, Pergamon Press, 1980.
- TITONE, R.: *Bilingüi a tre anni*, Roma, Armando Armando (Traducción castellana: Bilingües a los tres años. Buenos Aires, Kapelusz), 1975.
- U. S. COMMISSION ON CIVIL RIGHTS: «Teachers and students: Differences in teacher interaction with Mexican-American and Anglo students». *Mexican American Education Study*, Report V, Washington DC, US Government Printing Office, 1972.
- U. S. COMMISSION ON CIVIL RIGHTS: «The excluded student: Educational practices affecting Mexican-Americans in the South-West». *Mexican American Education Study*, Report III, Washington DC, US Government Printing Office, 1972.
- U. S. COMMISSION ON CIVIL RIGHTS, 1975.
- WORTHEN, B. R. y SANDERS, J. M.: *Educational Evaluation: Theory and practice*. Worthington, Ohio, C. A. Jones Publishing Co, 1973.

Resumen

Dada la importancia que están adquiriendo en nuestro país y en el mundo entero las investigaciones sobre educación bilingüe y enseñanza de una L2, en este artículo, que sirve de introducción para el tema monográfico sobre la segunda lengua en la escuela, se pretende, en primer lugar, ofrecer una revisión de los términos fundamentales relacionados con estos temas, intentando precisar la significación de algunos de ellos para evitar ciertas confusiones que se producen con frecuencia.

En segundo lugar, se hace referencia a las características del sujeto, del ambiente y del programa que es necesario tomar en consideración para elaborar y evaluar un programa de educación bilingüe y de enseñanza de una L2.

En tercer lugar, se insiste en la importancia de realizar una evaluación correcta y completa de estos programas, para lo cual han de tenerse en cuenta todos los factores analizados previamente.

Summary

Due to the growing interest about research on bilingual education and teaching and learning of a second language, this paper —introductory to the monographic theme about second languages at school—, intends to clarify the meaning of some of the terms related with these issues.

Next, the individual environmental and program characteristics that should be considered for are analyzed, and last designing an effective bilingual education program some considerations are made about how these characteristics should be taken into account for a valid evaluation.

Résumé

Compte tenu de l'importance croissante des recherches sur l'éducation bilingue et l'enseignement d'une deuxième langue, on essaie d'exposer dans cet article une révision des termes essentiels pour la compréhension des travaux qui suivent à cet article introductoire.

On fait en suite référence aux caractéristiques du sujet, du milieu et du programme qui doivent être mises en considération pour élaborer et évaluer un programme d'éducation bilingue et d'enseignement d'une deuxième langue.

Finalement, on met en relief l'importance de réaliser une évaluation appropriée et complète de ces programmes pour les quelles on doit tenir compte de tous les facteurs préalablement analysés.