

El fracaso de la enseñanza bilingüe

Fuente: <http://www.atlanticaxxii.com/3493/el-fracaso-de-la-ensenanza-bilingue>

Publicado en [marzo 7, 2015](#)



Un alumno en un colegio bilingüe asturiano. Foto / Pablo Lorenzana.

Primitivo Abella Cachero / *Profesor de Secundaria en el IES de Pravia. Miembro de la Corriente Sindical de Izquierdas (CSI).*

Pasado ya un tiempo desde su implantación, la llamada enseñanza bilingüe no parece haber demostrado ser especialmente efectiva en el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés, la lengua que monopoliza los programas. Y sin embargo se convierte en un lastre para los objetivos de otras materias y en un elemento de segregación social en las aulas.

La economía española está definiendo, cada vez con más claridad, el papel que le toca en este mundo globalizado. La precarización y los bajos costes laborales son, como diría David Ricardo, la ventaja comparativa, el polo de atracción para inversiones y transferencias internacionales. Viejas y nuevas multinacionales considerarán España entre grupos de países como Rumanía, Turquía o Chequia y en el futuro que imagina la casta político/sindical podrá disputar localizaciones hasta con China. Los bajos precios en los paquetes turísticos aumentará la afluencia de turistas y el desplome de precios en

el sector inmobiliario creará condiciones para la adquisición de viviendas por los fondos buitres a la espera de una nueva burbuja. Por otra parte, la “sobreformación” determinará la emigración de trabajadores cualificados a los países europeos más desarrollados. En ese contexto la competencia en una lengua extranjera se convierte en la reina de las competencias. Los poderes públicos insisten y los partidos tradicionales juegan al “y yo más” respecto al fomento del uso de lenguas extranjeras en la escuela. Las familias son conscientes de su importancia en esta nueva realidad. El bilingüismo se convierte en un producto que todos los vendedores quieren ofrecer y todos los usuarios comprar.

Llamaremos “programa bilingüe” a un sub-currículo escolar que, en esencia, refuerza el aprendizaje de una lengua extranjera (casi siempre el inglés) mediante la impartición de varias materias no lingüísticas en esa lengua extranjera. Comenzó a desarrollarse hace diez años en la Comunidad de Madrid y actualmente se extiende con fuerza por todo el Estado, atrayendo cada vez más recursos y detrayendo otros de los programas de compensación de desigualdades. En el pasado curso, una resolución de la Consejería de Educación asturiana “relajaba” el programa en Secundaria al suprimir la hora lingüística adicional, reducir los mínimos del programa a una materia no lingüística en la que se use la lengua extranjera en el 50% del tiempo, suprimir el límite de admitidos y también la ratio máxima de los grupos “bilingües” y recomendar a los equipos directivos la formación de grupos heterogéneos. La medida fue criticada por la Junta de Personal y algunos docentes implicados en los programas incluso recogieron firmas contra la resolución. Probablemente lo que explica estos cambios sea la necesidad de dar una respuesta a la creciente demanda y garantizar la continuidad con Primaria (donde el programa ya es masivo) sin aumentar los costes de personal. La cuestión es analizar con un poco de rigor y profundidad la oportunidad de estos programas desde un punto de vista pedagógico y de defensa de una educación inclusiva.

Vicios fonéticos del *spanGLISH*

La primera reflexión para ese debate tendría que ver con la propia eficacia de los programas bilingües respecto del objetivo que persiguen. No está claro que la mejor forma de aprender una lengua extranjera sea usarla como lengua vehicular al enseñar Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza o Historia de España. La ilusión bilingüe se convierte así en simulacro. El aprendizaje intencional de las lenguas no es igual que su adquisición natural en entornos efectivamente bilingües. En el empeño por desarrollar

los programas a toda costa, más por rentabilidad política que por necesidades del mercado, las autoridades educativas daban por válidas (hasta el pasado curso) certificaciones privadas que, como la del Trinity, distan mucho de acreditar una adecuada calificación del profesorado. Pueden convertirse los programas, en muchos casos, en una manera involuntaria de dar por buenos para los oyentes ciertos vicios fonéticos del *spanGLISH*.

Otro aspecto del programa bilingüe es su efecto en la comunicación entre el docente y el estudiante en las materias impartidas en lengua extranjera. La limitación resulta trivial. La capacidad -aunque solo sea léxica- del comunicador está limitada, la comprensión del oyente está limitada, la interacción está limitada. Se está usando un vehículo más lento porque no es el propio. El objetivo es mejorar la capacidad de comunicación en otra lengua pero en ese objetivo el vehículo habrá dado menos viajes.

El informe FEDEA [*Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*. Brindusa Anghel, Antonio Cabrales, Jesús M. Carro. Fundación de Estudios de Economía Aplicada, 2013] compara colegios bilingües desde el 2004 con colegios que no se incorporaron al programa. La evaluación se basa en los resultados de las pruebas que realiza anualmente la Comunidad de Madrid al alumnado de 6º de Primaria. En este caso se toman las de los años 2010 y 2011. Se presentan, a modo de resumen, los datos en Lengua y Matemáticas (impartidas en castellano) y Cultura General (que casi se corresponde con Conocimiento del Medio que se imparte en lengua extranjera en los programas bilingües). Los datos son de diferencias en diferencias: es la variación de la puntuación estandarizada de 25 colegios antes y después de ser bilingües.

Los datos confirman lo que algunos intuíamos. Los resultados en Lengua y Matemáticas mejoran un 3% y un 5 % respectivamente mientras que los de Cultura general empeoran hasta un 11 %. Lo significativo es que los objetivos vinculados a Conocimiento del Medio empeoran sustancialmente después de trabajar en esta materia 6 años usando el inglés como lengua vehicular.

¿Por qué esa leve mejoría en Lengua y Matemáticas, las impartidas en castellano? Para encontrar una explicación plausible tenemos que entrar en un tercer aspecto: la segregación social implícita en el programa.

Las familias entienden que una consecuencia de matricular a sus hijos en un programa bilingüe es la necesidad de un apoyo externo, bien sea en el propio entorno familiar, bien en academias o clases particulares. El programa complica el acceso a los contenidos para muchos alumnos así que sus padres no optan por ese modelo. En el informe FEDEA se observó que en los centros que se incorporaron al programa bilingüe las características de su alumnado variaron de la siguiente manera:

Aumentó el porcentaje de alumnos de padres con estudios universitarios (del 33% al 39%). Aumentó el número de alumnos con padres de ocupaciones profesionales (24% al 29%). Disminuyó el porcentaje de alumnos inmigrantes (del 19% al 13%), en particular los de origen latino (que pasaron del 10% al 6%) y el de alumnos de necesidades (del 11% al 6%).

Al formarse grupos en los que los factores socioeconómicos favorecen el “éxito escolar” se crea la falsa ilusión en las virtudes del bilingüismo. Algunas familias y algunos profesionales hacen la asociación inversa y confunden causa y consecuencia.

Es en esa modificación de las características familiares del alumnado donde hay que encontrar explicación a la tímida mejora de resultados en Matemáticas y Lengua, las materias impartidas en castellano. Se dan entonces dos tendencias contrarias. Una que favorece el éxito escolar de los que están dentro del programa porque el programa es segregador y otra que empeora los resultados en las materias impartidas en lengua extranjera. Un último estudio del mismo informe confirma esta idea.

En este caso se toman los 54 colegios que se incorporan al programa en el curso 2005/2006 que según los autores del informe “tienen características socio-demográficas mejores que los primeros 25 colegios bilingües para los cuales detectamos un efecto negativo y significativo en Cultura General”. Los resultados finales concluyen que no hay diferencias significativas en los resultados globales en ninguna competencia. En el camino, al igual que en el caso anterior, hay huida de inmigrantes y alumnos de necesidades pero, al generalizarse el programa, los cambios ya no son tan sustanciales. Sin embargo, la cosa cambia cuando se analizan los resultados en correlación con la formación académica de sus padres.

Cuando en la familia no hay un nivel de formación que permita compensar el déficit educativo, los resultados retroceden sustancialmente llegando a un descenso cercano al 20% para el nivel de estudios primarios. El informe concluye: “Nuestros resultados indican que hay un claro efecto negativo en el aprendizaje de la asignatura enseñada en inglés para los niños cuyos padres tienen, como máximo, estudios secundarios obligatorios”. Aquellos niños y niñas que viven en entornos de menor capital cultural, asociados en general a entornos socioeconómicos más desfavorables, están empeorando su competencia en las materias no lingüísticas de los programas.



Los éxitos académicos del bilingüismo son muy discutibles. Foto / Mario Rojas.

Dentro y fuera

En estos momentos, el éxito de los programas bilingües entre las familias se explica ya por una ley de masas: se elige estar dentro para no estar fuera. Las agrupaciones a que obligan las secciones bilingües tienen un efecto segregador evidente y los padres perciben nítidamente la distinción que supone incorporarse a esos grupos y el riesgo que entraña quedar fuera de ellos. La propaganda institucional alimenta también el pretendido prestigio social del “bilingüismo” y son muchos los que presumen de la categoría bilingüe del colegio de su prole. Entre los docentes tiene mucho defensor y mucho beneficiario. Plazas en el concurso de traslados, oportunidades de empleo

interino, reducciones horarias, ofertas formativas, viajes, acreditaciones y, en algunas Comunidades, complementos salariales.

Para terminar, una última reflexión. Ni siquiera el programa “bilingüe” tiene a nivel internacional muchos defensores. En Europa no hay muchas experiencias similares, o no existe o la incorporación de la lengua extranjera como vehicular es más tardía. En Alemania hay un programa similar limitado a las zonas fronterizas con Francia en la que existe mutua influencia por la historia de las dos naciones, con territorios que han pertenecido a ambos Estados. En Francia, además del programa franco-germano, existen las “Secciones europeas” a partir del equivalente a 4º de ESO consistentes en una hora de refuerzo en lengua extranjera y una materia impartida en lengua extranjera. En Italia el programa se limita a las zonas fronterizas con Francia y Austria y afecta a menos de 3.000 estudiantes. En otros países, como Polonia, se introducen los programas en la última fase de secundaria (el equivalente a nuestro bachillerato). En Finlandia y Holanda se comienzan a ofertar materias en lengua extranjera en la primera etapa de secundaria y en la etapa superior se amplía la oferta. En el Reino Unido o Irlanda, como cabía esperar, no existe.

El argumento que emplean los defensores de este sistema es muy simplón: el nivel de competencia en una lengua extranjera en el Estado español es muy bajo comparativamente con otros países, por tanto la solución pasa por incrementar su importancia en el currículo usándolo como lengua vehicular desde edades tempranas.

Las causas objetivas que explican el bajo nivel de competencia de una segunda lengua en una comunidad lingüística están en la propia importancia internacional de la lengua propia (los ingleses son los que menos y los letonios o los suecos los que más), la exposición a diferentes lenguas ambientales (la competencia lingüística está más desarrollada en Euskadi que en Madrid y en Luxemburgo que en Francia) o las relaciones históricas, culturales o económicas con otras comunidades lingüísticas (la competencia es mayor en México que en Argentina). Para no plantearse objetivos absurdos, se puede iniciar un debate de cómo mejorar esa competencia. Debería ser un debate serio y con participación de toda la comunidad escolar. En este debate debería entrar la situación legal de la llingua asturiana, cuyo aprendizaje inicial junto con el castellano, en la medida de que se trata de una segunda lengua del entorno, favorecería la capacidad general de aprendizaje lingüístico. Por otra parte, la alternativa clara de

exposición es la inmersión, estancias en otros países, intercambios de estudiantes, etc. Por supuesto, cualquier cambio curricular o de desarrollo del currículo debe ser comprensivo para cualquiera y por tanto dotado de suficientes recursos para compensar las desigualdades de partida.

No se niegan las ventajas de una mayor capacidad de comunicación con personas de otros países, lo que aquí se plantea es que el mal llamado “programa bilingüe” no desarrolla adecuadamente la competencia lingüística, afecta negativamente a otras competencias y tiene un efecto segregador.

PUBLICADO EN ATLÁNTICA XXII N° 35, NOVIEMBRE DE 2014

- See more at: <http://www.atlanticaxxii.com/3493/el-fracaso-de-la-ensenanza-bilingue#sthash.uorC8Bc6.dpuf>