

El plurilingüismo en el contexto escolar: diversidad lingüística, competencia plurilingüe y tipología

Jasone Cenoz

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Introducción

El plurilingüismo no es un fenómeno aislado sino una realidad en la vida diaria de muchas personas y sociedades. La escuela como parte integral de la sociedad es una institución que cuenta con alumnado plurilingüe procedente de una sociedad que se caracteriza cada vez más por su diversidad lingüística y cultural. El sistema educativo tiene el potencial de contribuir a formar a ciudadanos plurilingües capaces de comunicarse en varias lenguas como parte de su formación.

En este capítulo partimos de analizar la diversidad lingüística y su contribución al patrimonio cultural de la humanidad para centrarnos en la diversidad lingüística y el plurilingüismo en educación. Un concepto central es el de competencia plurilingüe que, como veremos más adelante, es único y característico de las personas plurilingües. El concepto de competencia, que es imprescindible al definir un programa educativo como plurilingüe, puede estar basado en distintas fórmulas relacionadas no solamente con factores educativos sino también con las propias lenguas que se aprenden y con el contexto sociolingüístico en el que se desarrollan los programas plurilingües. En este capítulo proponemos un modelo basado en la idea de “continuum” para definir, identificar y comparar diferentes tipos de programas plurilingües.

2. La diversidad lingüística

Se estima que en el mundo se hablan entre 5.000 y 7.000 lenguas. La estimación es difícil porque no siempre existe una diferencia clara entre lenguas y dialectos. Por ejemplo “Ethnologue” (Lewis, 2009) da una cifra que supera las 7.000 lenguas, pero incluye como lenguas algunas variedades que no siempre son reconocidas como tales. Por ejemplo, en el caso de España considera la existencia de 14 lenguas: aragonés, asturiano, euskara, caló, lengua de signos en catalán, catalán-valenciano-balear, extremeño, fala, gallego, gascón-aranés, quinqui, español, lengua de signos en español y lengua de signos en valenciano.

Las lenguas con mayor número de hablantes en el mundo son el chino mandarín, el español, el inglés, el árabe y el hindi. En contraste con estas lenguas, según el “Ethnologue” se estima que más de 4.000 lenguas del mundo son habladas por menos del 2% de la población (Lewis, 2009).

A pesar de las discrepancias que puedan existir respecto a las diferencias entre lenguas y dialectos, es evidente que el elevado número de diferentes lenguas no se corresponde con los aproximadamente 200 estados independientes. En estos estados entran en contacto una gran diversidad de lenguas, algunas con un gran número de hablantes y gran prestigio social y otras en situaciones muy diversas incluyendo las que están en peligro de extinción. Por ejemplo, en el Atlas UNESCO de las lenguas en peligro en el mundo (Unesco, 2009) se incluyen 2.500 lenguas, cuatro de ellas en España. De estas cuatro el aragonés, el asturiano-leonés y el gascón-aranés se consideran “en peligro” y junto a ellas el euskara se considera “vulnerable”.

Algunos autores entablan paralelismos entre la diversidad lingüística y la biodiversidad y consideran que es necesario realizar un importante esfuerzo para conservar las lenguas que se encuentran en peligro de extinción de la misma manera que las especies animales o vegetales. Por ejemplo, Krauss plantea que la pérdida de dos lenguas que desaparecieron recientemente¹ es al menos tan lamentable como la extinción de animales:

Surely just as the extinction of any animal species diminishes our world, so does the extinction of any language. Surely we linguists know, and the general public can sense, that any language is a supreme achievement of a uniquely human collective genius, as divine and endless a mystery as a living organism. Should we mourn the loss of Eyak or Ubykh any less than the loss of the panda or California condor? (Krauss, 1992: 8).

La desaparición de especies es una gran pérdida para la diversidad del planeta y puede tener consecuencias importantes en el ecosistema. La desaparición de una lengua también implica la pérdida del conocimiento y la cultura de esa lengua. Las lenguas son vehículos de transmisión de la cultura y de la historia de sus hablantes y contribuyen al patrimonio cultural de la humanidad.

Según explica Harrison (2007: 7), la extinción de lenguas tiene lugar a un ritmo mucho más acelerado que la extinción de animales y plantas. El 40% de las lenguas está en peligro de extinción, un porcentaje muy significativo comparado con el 11% de las aves, el 18% de los mamíferos, el 8% de las plantas y el 5% de los peces que se encuentran en esta situación.

1 El eyak de Alaska se extinguió en 2008 y el ubykh de Turquía, en 1992.

Según considera Krauss (1992), el 50% de las lenguas podría desaparecer en los próximos 100 años y en el futuro podrían desaparecer el 90% de las lenguas. Baker & Prys Jones (1998: 205) resumen otra comparación entre la diversidad ecológica y lingüística propuesta por Ofelia García, la “analogía del jardín de lenguas”. En esta analogía se parte de la idea de que sería muy aburrido viajar por todo el mundo y ver jardines que tienen solamente flores del mismo tipo y color. La diversidad de formas, colores y tamaños de las distintas flores es lo que nos proporciona una experiencia estética de la que podemos disfrutar. Hay diferencias importantes en los cuidados que precisan las distintas flores y algunas necesitan más protección que otras para su desarrollo. La diversidad lingüística también contribuye a hacer el mundo más interesante, pero el mantenimiento de este jardín con distintas especies requiere cierto esfuerzo. Algunas lenguas crecen con rapidez pero otras necesitan cuidados específicos. La diversidad lingüística precisa de planificación y de acciones como:

1. Añadir flores al jardín al aprender otras lenguas.
2. Proteger las flores menos comunes al proteger y promocionar lenguas por medio de la legislación y la educación.
3. Nutrir las flores en peligro de extinción al intervenir e incluso realizar discriminación económica positiva para salvar estas lenguas.
4. Controlar las flores que se extienden de forma rápida y natural. La expansión de algunas lenguas no debería matar a otras lenguas.

Los países con mayor diversidad lingüística son Papua Nueva Guinea, Indonesia, Nigeria e India y cuentan cada uno con más de cuatrocientas lenguas. En comparación con estos países, Europa no se encuentra entre las áreas con mayor diversidad lingüística. La Unión Europea tiene 23 lenguas oficiales y aproximadamente 60 lenguas regionales o minoritarias. Además, la Unión Europea también cuenta con un creciente número de hablantes de otras lenguas procedentes de otros países (véase, por ejemplo, Extra y Gorter, 2008).

La Unión Europea defiende la diversidad lingüística y promociona el plurilingüismo (o ‘multilingüismo’ para la Unión Europea) porque considera que presenta muchas ventajas:

Una política con éxito en favor del multilingüismo puede mejorar las oportunidades de los ciudadanos, aumentando su aptitud para el empleo, facilitando el acceso a servicios y derechos y contribuyendo a la solidaridad mediante el refuerzo del diálogo intercultural y la cohesión social. Vista bajo esta óptica, la diversidad lingüística puede resultar una ventaja preciosa, más todavía en el mundo globalizado de hoy en día. (Unión Europea, 2008: 3)

La Unión Europea y el Consejo de Europa promueven el plurilingüismo con lenguas oficiales de los estados y también con lenguas europea regionales y minoritarias. Así la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias de Europa*, que entró en vigor en 1998, considera que la protección de estas lenguas contribuye a desarrollar la riqueza cultural de Europa y propone una serie de medidas para garantizar su utilización en diversos contextos (Consejo de Europa, 1992).

A pesar de la postura oficial de la Unión Europea todavía está muy afianzada la ideología del monolingüismo en muchos sectores de la población. Así, por ejemplo, Lüdi & Pi (2009) señalan como ya desde el Génesis existe una visión negativa de la utilización de distintas lenguas en la construcción de la Torre de Babel (véase también Eco, 1993). Esta visión asociada a la confusión considera el plurilingüismo como problema. La idea de asociar un estado a una lengua común está presente en la filosofía griega, en la filosofía escolástica medieval y sobre todo a partir de la Revolución Francesa. Como consecuencia de esta ideología en muchas ocasiones se ha considerado el bilingüismo como peligroso y como una amenaza a la idea de lengua común. Sin embargo, hoy en día es muy difícil pensar en un estado de la Unión Europea (o de otras áreas) en el que se hable solamente una lengua porque, además de las lenguas oficiales de los estados, existen otras lenguas autóctonas, lenguas utilizadas por inmigrantes y lenguas de comunicación internacional. De hecho el plurilingüismo en el mundo es la regla y no la excepción (Romaine, 2000).

3. La diversidad lingüística y el plurilingüismo en educación

La diversidad lingüística existe en los centros escolares de todo el mundo (véase, por ejemplo, Edwards, 2009). Esta diversidad no implica necesariamente que el objetivo de un centro escolar sea favorecer la diversidad lingüística y formar al alumnado hacia el plurilingüismo. Por el contrario, en muchas escuelas en las que existe gran diversidad, el objetivo lingüístico es el obtener competencia comunicativa en la lengua oficial y, como mucho, alcanzar ciertas nociones de una lengua extranjera. Este es el caso de algunas de las grandes capitales europeas como Londres, donde los niños y las niñas en edad escolar hablan más de 300 lenguas diferentes y una tercera parte no habla inglés como primera lengua (National Literacy Trust, 2006). En estos casos el inglés es la lengua vehicular de los centros escolares y en algunos cursos se incluye una lengua extranjera, generalmente francés o alemán, en el currículum. El contacto con las primeras lenguas se da en la familia y en algunos casos fuera de horario lectivo en las llamadas “complementary schools” (Blackledge & Creese, 2009). En algunos contextos, las primeras lenguas sí son reconocidas y utilizadas en las escuelas como ocurre con las lenguas autóctonas que tienen carácter oficial en comunidades como Cataluña, País de Gales, Frisia o el País Vasco (Gorter & van der Meer, 2008; Lewis, 2008; Vila, 2008; Cenoz, 2008). La diversidad lingüística en contextos educativos también se debe a la enseñanza de lenguas extranjeras y

lenguas clásicas. En la realidad de los centros educativos, es muy frecuente que este tipo de situaciones confluyan y no se excluyan entre sí.

Dentro del contexto escolar existen diferentes tipos de lenguas. Los más frecuentes, teniendo en cuenta su presencia en el currículum y los objetivos de su aprendizaje, se incluyen en la tabla 1.

Tipos de lenguas y ejemplos	Currículum	Objetivo
Lengua oficial del estado: <i>alemán en Alemania, inglés en el Reino Unido, estonio en Estonia</i>	Asignatura y lengua de instrucción	Obtener un alto nivel de competencia oral y escrita y desarrollar conciencia metalingüística
Lenguas clásicas: <i>latín y griego</i>	Asignatura	Desarrollar conciencia metalingüística. Aprender a leer y traducir
Lenguas regionales o minoritarias: <i>galés, catalán, euskara, frisón, alemán en Italia</i>	Asignatura y en algunos casos lengua de instrucción	Obtener competencia oral y escrita en diversos grados para mantener y extender el uso de estas lenguas
Lenguas de inmigrantes: <i>turco en Alemania, rumano en España, punjabi en el Reino Unido</i>	Asignatura (en muchos casos fuera de las horas lectivas)	Obtener competencia oral y escrita en diversos grados y/o desarrollar competencia intercultural
Inglés como lengua internacional: <i>En todos los estados excepto el Reino Unido e Irlanda</i>	Asignatura y en algunos casos lengua de instrucción	Obtener un alto nivel de competencia (oral y escrita) para comunicar con hablantes de otras lenguas
Lenguas extranjeras: <i>francés o alemán en España, francés o español en Alemania</i>	Asignatura y en algunos casos lengua de instrucción	Obtener competencia (oral y escrita) para comunicar con hablantes de otras lenguas

Tabla 1. Diversidad lingüística en el sistema educativo en Europa

Como podemos observar, existe diversidad respecto a las tres categorías: los tipos de lenguas, su presencia en el currículum y los objetivos del aprendizaje de las lenguas. A continuación comentamos los distintos tipos de lenguas que aparecen en la tabla 1.

Lengua oficial del estado. La Unión Europea tiene 23 lenguas oficiales que, en la mayoría de los casos, se estudian como asignaturas y lenguas de instrucción en los estados correspondientes. Algunos estados tienen más de una lengua oficial y otros comparten la misma lengua. Algunas lenguas oficiales, como el irlandés, tienen una posición débil en el sistema educativo. Además de tener como objetivo el alcanzar un alto nivel de competencia comunicativa oral y escrita en estas lenguas, también se estudia su estructura fonética, sintáctica, léxica y su funcionamiento desde una perspectiva metalingüística.

Lenguas clásicas. La enseñanza-aprendizaje de estas lenguas está restringida a algunos itinerarios en enseñanza secundaria y superior. A diferencia de otras lenguas, no se considera la competencia comunicativa como objetivo y la enseñanza se basa en la comprensión escrita y la traducción. Tradicionalmente se ha considerado que las lenguas clásicas, en particular el latín, ayudan a desarrollar la conciencia metalingüística y también se ha reconocido su influencia positiva en el aprendizaje de otras lenguas (Cenoz & Todeva, 2009).

Lenguas regionales y minoritarias. Existen diferencias muy importantes al analizar la situación de las distintas lenguas regionales y minoritarias. Estas diferencias se presentan en el número de hablantes y van desde la importante vitalidad demográfica del catalán con millones de hablantes (más que algunas de las lenguas oficiales de la Unión Europea) y lenguas con un número de hablantes mucho más reducido. Algunas lenguas europeas incluso llegan a una situación crítica como el livonio en Letonia (UNESCO, 2009). Algunas lenguas regionales o minoritarias como el catalán, el galés o el euskara tienen una importante presencia en el sistema educativo y hoy en día son utilizadas como lengua de instrucción también para muchos de los hablantes de las lenguas mayoritarias respectivas (véase también Gorter & Cenoz, en prensa).

Lenguas de inmigrantes. Aunque existen algunos programas de enseñanza de lenguas inmigrantes dentro del horario escolar, en la mayoría de los casos, la enseñanza de estas lenguas tiene lugar como actividad extracurricular. Existen programas específicos para desarrollar competencias interculturales y para desarrollar la reflexión sobre las distintas lenguas presentes en los centros escolares. Por ejemplo, el proyecto Eulang tiene como objetivo desarrollar la conciencia lingüística en la escuela primaria. Entre sus objetivos destaca el ayudar al alumnado a reflexionar sobre lenguas y a desarrollar actitudes positivas hacia distintas lenguas y culturas (Candelier, 2008).

El inglés como lengua internacional. La función del inglés como lengua de comunicación internacional se ve reflejada en su papel cada día más importante en el currículum escolar. En los últimos años el aprendizaje del inglés tiene lugar cada vez desde una edad más temprana. Además de un mayor número de horas existe una tendencia hacia la integración de lengua y contenido en propuestas metodológicas como CLIL/AICLE y en la utilización del inglés como lengua vehicular (Marsh, 2008; Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010; Coyle, Hood & Marsh, 2010). Hoy en día el inglés es la lengua extranjera más extendida en los centros educativos de toda la Unión Europea.

Otras lenguas extranjeras. Aunque no tienen el papel tan destacado del inglés, otras lenguas (sobre todo el francés, el alemán y el español) también se incluyen en el currículum de distintos estados de la Unión Europea. En general estas lenguas, cuando se estudian como lenguas extranjeras, son asignaturas del currículum y no lenguas de instrucción.

Dentro de la Unión Europea destacan algunos programas por considerarse más representativos del plurilingüismo en el contexto escolar. Entre ellos, el sistema educativo de Luxemburgo se considera como una referencia importante. En este país la primera lengua de instrucción al llegar a la escuela es el luxemburgués, la lengua nacional de Luxemburgo, cercana al alto alemán pero con influencia del francés. La lengua alemana se aprende como asignatura en Educación Primaria para pasar después a reemplazar al luxemburgués como lengua de instrucción. El francés se aprende como asignatura y se utiliza como lengua de instrucción en secundaria. Además se estudia inglés como lengua extranjera en secundaria (Kirsch, 2006). El sistema educativo de Luxemburgo es una referencia importante en educación plurilingüe pero también presenta complicaciones teniendo en cuenta que casi la mitad de la población escolar es inmigrante. En general, las lenguas que estos escolares tienen como primera lengua no forma parte del sistema educativo plurilingüe de Luxemburgo.

Otra referencia importante de educación plurilingüe en la Unión Europea son las “Escuelas Europeas” también llamadas “Schola Europea”. En la actualidad existen 14 escuelas de este tipo en siete países (Alemania, Bélgica, España, Italia, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido). Estas escuelas están dirigidas a hijos de funcionarios de instituciones europeas y por ello las más grandes se encuentran en Bruselas y Luxemburgo. En el 2007 contaban con 21.021 estudiantes (Schola Europea, 2008). La mayor parte del alumnado (68.9%) son hijos de funcionarios pero también asisten a estas escuelas un número limitado de otros alumnos que pagan tasas a diferencia de los anteriores.

La mayor parte del alumnado que asiste a las Escuelas Europeas tiene como lengua de instrucción su primera lengua y comienza a aprender una segunda lengua en el primer año de Educación Primaria. Esta segunda lengua es alemán, francés o inglés y se convierte en la lengua de instrucción en los últimos cursos de Educación Primaria y en Secundaria. Después se aprende una tercera lengua como asignatura y solamente en algunos casos como lengua de instrucción. El número de lenguas que pueden elegirse en las Escuelas Europeas varía en función del tamaño y la localización de la escuela pero puede llegar a 12 lenguas diferentes en Bruselas y Luxemburgo. Las Escuelas Europeas no solamente tienen el objetivo de conseguir un buen nivel de competencia comunicativa en las distintas lenguas sino que también fomentan una perspectiva europea global y el desarrollo de la propia identidad como base de la ciudadanía europea. Las Escuelas Europeas tienen un gran prestigio pero están dirigidas solamente a una parte de la población.

La investigación realizada sobre el bilingüismo y el plurilingüismo en contextos escolares confirma las ventajas de estos programas no solamente para la adquisición y uso de varias lenguas sino por sus beneficios en otros ámbitos (Baker, 2006, García, 2008, Cenoz, 2009). Así Colin Baker (2000: 12) refiriéndose al bilingüismo considera que existen ventajas comunicativas, culturales, cognitivas,

de carácter, de currículum económicas y profesionales. Estas ventajas se han asociado tradicionalmente al conocimiento de lenguas extranjeras como el inglés, francés o alemán y algunos alumnos económicamente más privilegiados se han beneficiado al cursar sus estudios en centros escolares internacionales en los que se utiliza una de estas lenguas como vehículo de instrucción (véase De Mejía, 2002; Carder, 2007). En otros casos podemos referirnos al llamado “folk bilingualism” (bilingüismo popular) cuando hablantes de lenguas de menor estatus aprenden por necesidad una lengua como el inglés en la escuela. Este tipo de bilingüismo no ha gozado del mismo reconocimiento que las competencias en lenguas como el inglés, francés o alemán. Sin embargo, las investigaciones en las que se comparan programas bilingües en los que se utiliza la primera lengua del alumnado y no solamente el inglés en Estados Unidos y en países de África y Asia demuestran claramente que los resultados son superiores a los programas monolingües en inglés (Genesee et al., 2006; Heugh y Skutnabb-Kangas, en prensa). A pesar de esto existe una tendencia importante hacia la utilización del inglés como la única lengua de instrucción para hablantes de distintas lenguas como el español en Estados Unidos o distintas lenguas indígenas en países como India o Etiopía.

4. La competencia plurilingüe

Generalmente se considera que la competencia comunicativa es el objetivo al aprender una lengua tanto en el caso de la primera lengua como en el caso de lenguas adicionales. El concepto de competencia comunicativa fue propuesto originalmente por Hymes (1972) para destacar, a diferencia del concepto de competencia lingüística, la utilización de la lengua en contextos sociales de una manera efectiva. La competencia comunicativa incluye varias dimensiones como la competencia lingüística, sociolingüística (también llamada sociocultural), pragmática (también llamada accional o funcional), discursiva y estratégica (véase, por ejemplo, Celce-Murcia, Dörnyei and Thurrell, 1995).

En el caso de la educación plurilingüe, el adquirir competencia comunicativa implica adquirir competencia lingüística, sociolingüística, pragmática, discursiva y estratégica en varias lenguas. Tradicionalmente la referencia utilizada como objetivo a conseguir ha sido la del hablante nativo totalmente competente. En el caso del plurilingüismo, este objetivo implica que idealmente una persona plurilingüe es la suma de varios hablantes nativos competentes en cada una de las lenguas. El alcanzar un nivel de hablante nativo “ideal” en una segunda lengua o en una lengua adicional es excepcional y por ello es frecuente que exista un sentimiento de fracaso por no haber podido completar de forma adecuada el proceso de aprendizaje de lenguas. Hoy en día esta idea “monolingüe” del hablante plurilingüe está siendo cuestionada. Desde un punto de vista psicolingüístico, Cook (2002) ha planteado que las personas plurilingües (incluyendo a las personas bilingües como variante

del plurilingüismo) tienen un tipo de competencia que no es comparable a la de las personas monolingües porque la adquisición de lenguas ejerce influencia en la totalidad del sistema cognitivo. Se trata de una forma diferente de competencia, que Cook (1992) ha propuesto denominar ‘multicompetencia’ destacando el hecho de que no solamente la primera lengua influye en las demás lenguas sino que la adquisición de lenguas puede tener también una influencia en la primera lengua o lengua materna (Cook, 2003).

El MCER (Instituto Cervantes, 2002: 131) también se refiere a la “competencia plurilingüe y pluricultural” resaltando que no es frecuente conseguir una competencia equilibrada entre las lenguas y que además el perfil de competencias que tienen los hablantes plurilingües es diferente en distintas áreas. Ciertamente, los plurilingües tienen distinta experiencia en las distintas lenguas que utilizan como podemos ver en el siguiente comentario de un estudiante de la Universidad del País Vasco:

La lengua que más utilizo es el euskara, mi primera lengua. Prefiero hablar euskara con mis amigos pero también podría hablar en castellano de temas personales aunque me siento más cómodo en euskara. Me resultaría más difícil hablar de temas personales en inglés. Normalmente leo el periódico en castellano pero me gusta leer novelas en inglés. Suelo escribir algunos trabajos en inglés pero veo la televisión sobre todo en castellano. En internet utilizo castellano para chatear con algunas palabras en euskara y en inglés.

Otra característica de la competencia plurilingüe es su carácter dinámico. Las personas plurilingües presentan una competencia variable en las distintas lenguas dependiendo de sus experiencias a lo largo de la vida. En el siguiente ejemplo, Radmila Popovic (2009: 48), en la narración en la que explica el proceso por el que se ha convertido en plurilingüe, comenta como su competencia en inglés ha mejorado pero al mismo tiempo ha perdido competencia comunicativa en otras lenguas:

As can be seen from this account, my English has definitely improved throughout my adult life, but the knowledge of other languages (Russian, French, Greek) has deteriorated, while German and Italian have shrivelled out of disuse.

La adquisición de lenguas no debe ser considerada como la adquisición de distintas competencias monolingües sino como un proceso diferente, que tiene su propia existencia como diferencias de las competencias monolingües. Tal y como se apunta en el MCER (Instituto Cervantes 2002: 5),

Ya no se contempla como el simple logro del “dominio” de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada con el “hablante nativo ideal” como modelo fundamental. Por el contrario el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas

Desde una perspectiva global y plurilingüe se puede considerar que la competencia plurilingüe permite a los hablantes utilizar sus lenguas según las necesidades comunicativas de sus interlocutores incluyendo combinaciones de lenguas y alternancias. Los estudios de adquisición que van más allá de la segunda lengua centrándose en terceras lenguas y lenguas adicionales indican que existe interacción entre las distintas lenguas del repertorio de hablantes plurilingües tanto en lo que se refiere al aprendizaje como al uso de las lenguas (De Angelis, 2007).

Los hablantes plurilingües necesitan desarrollar todas las dimensiones de la competencia comunicativa pero no al mismo nivel para todas las lenguas. Esta competencia plurilingüe incluye las distintas lenguas y sus interacciones. Así, como dice Canagarajah (2007: 933), la competencia comunicativa de los plurilingües constituye ‘un todo’ que es cualitativamente diferente de las partes.

Este enfoque de la competencia plurilingüe tiene importantes implicaciones en la educación plurilingüe y no es compatible con la idea del hablante nativo ideal como referencia de la competencia que se debe alcanzar. En el caso del inglés la referencia del hablante nativo también es muy cuestionada por la creciente utilización de esta lengua como “lingua franca” de comunicación internacional (Seidlhofer, 2007).

5. Tipologías y el modelo “Continua of Multilingual Education”

La educación plurilingüe, que incluye la educación bilingüe, tiene como objetivo la competencia plurilingüe en dos o más lenguas. Es el resultado de la aplicación de una política lingüística que, en nuestro contexto, puede ser a nivel local, autonómico, nacional o europeo. Existen centros escolares en los que el alumnado es bilingüe o plurilingüe porque es originario de otros países y utiliza lenguas distintas de las lenguas del curriculum. La diversidad lingüística del alumnado no implica que la educación sea plurilingüe. La educación plurilingüe es el resultado de la implementación de una política lingüística educativa que se marca unos objetivos y cuenta con planes de intervención. A nivel europeo, la política lingüística educativa promueve el plurilingüismo tanto desde la Unión Europea, que cuenta con 27 estados miembros, como desde el Consejo de Europa, que tiene 47 miembros. Sin embargo, como el poder ejecutivo de la Comisión Europea y del Consejo de Europa son muy limitados, las competencias educativas residen principalmente en los niveles nacionales y autonómicos. La política lingüística educativa de los distintos

estados presenta importantes diferencias respecto a la promoción e implementación del plurilingüismo.

Hay múltiples posibilidades al organizar la enseñanza de lenguas en centros educativos plurilingües. Como hemos visto anteriormente, la educación plurilingüe en Luxemburgo y en las Escuelas Europeas es diferente en cuanto a la organización del currículum. También encontramos diferencias importantes en muchos otros contextos. Por ejemplo, en España existen diferencias importantes respecto al número de lenguas en el currículum y su utilización como lenguas vehiculares en distintos niveles educativos. También existen diferencias en los contextos sociolingüísticos en los que los centros escolares están ubicados.

Existe un gran número de tipologías de educación bilingüe que tienen como objetivo clasificar los distintos tipos de programas en relación al contexto sociolingüístico. Una de las tipologías más conocidas es la de Colin Baker (2006) que distingue entre formas débiles y fuertes de educación bilingüe teniendo en cuenta cuatro indicadores: el tipo de alumno (de lengua mayoritaria o minoritaria), la lengua de instrucción, los objetivos sociales y educativos y los objetivos en resultados lingüísticos. Entre las formas débiles se encuentran los programas de transición en la que la enseñanza bilingüe se limita a unos años para servir de puente hacia la lengua oficial en el caso de alumnado que tiene otra primera lengua. Entre las formas fuertes se encuentran, por ejemplo, los programas de inmersión en los que una segunda lengua es utilizada como la lengua de instrucción para hablantes de la lengua mayoritaria. Esta tipología da una idea de la diversidad de programas de educación bilingüe pero como ocurre al utilizar distintas categorías cerradas no incluye todos los programas de educación bilingüe.

Cuando el programa educativo incluye más de dos lenguas, resulta más difícil realizar una tipología que abarque toda su diversidad. Ytsma (2001) propuso una tipología de educación trilingüe en educación primaria basada en tres indicadores: el contexto sociolingüístico en el que estaba localizado el centro escolar, la distancia lingüística entre las tres lenguas y el diseño del programa en cuanto a la presencia de las lenguas en el currículum. Las principales categorías que distingue esta tipología son las siguientes:

- Contexto sociolingüístico: área monolingüe, área bilingüe y área trilingüe.
- Distancia lingüística: tres lenguas relacionadas, una lengua no relacionada, tres lenguas no relacionadas
- Diseño del programa: simultáneo o consecutivo

Esta tipología también incluye otras variables como la de ser lengua mayoritaria o minoritaria, lengua extranjera y lengua de inmigrantes. En su aplicación Ytsma (2001) distingue 46 posibilidades. A pesar del gran número de categorías

esta tipología no permite realizar distinciones que pueden resultar importantes para clasificar distintos programas plurilingües. Por ejemplo, considera que las tres lenguas más comunes en el sistema educativo del País Vasco (Euskara, castellano e inglés) son “no relacionadas entre sí”. Aunque es cierto que el Euskara es una lengua indoeuropea de origen desconocido, el español es una lengua indoeuropea románica y el inglés es una lengua indoeuropea germánica, puede en algunos casos resultar problemático utilizar la etiqueta de “no relacionadas entre sí”. Por ejemplo, si comparamos la relación entre estas tres lenguas a la relación entre el Euskara, el hindi y el japonés, que incluso utilizan diferentes grafías, podemos observar que la distancia entre lenguas es más relativa que absoluta. Además, también se debe tener en cuenta que aunque dos lenguas tengan un origen totalmente diferente pueden estar en contacto durante muchos siglos y haber recibido influencia entre sí, sobre todo en su léxico y fonética.

Tal como señala Edwards (2007), las tipologías son un instrumento útil para ordenar las distintas posibilidades en categorías nítidas. Sin embargo, también presentan problemas al no poder encasillar de forma satisfactoria la compleja realidad de la educación plurilingüe.

Una alternativa a las tipologías que permite incluir un mayor número de programas plurilingües de forma más flexible es la utilización del modelo “Continua of Multilingual Education” (véase Cenoz, 2009, capítulo 2). Este modelo se basa en la utilización de diversos “continua” entre dos polos que indican posiciones opuestas. El modelo distingue tres áreas: la distancia lingüística, el contexto sociolingüístico y el contexto escolar. En el caso de la distancia lingüística se propone un continuum que va desde “menos distante” a “más distante” (tabla 3). Este continuum nos permite distinguir entre un programa de educación plurilingüe con tres lenguas totalmente diferentes como el euskara, hindi y japonés, otras situaciones intermedias como la de euskara, español e inglés y otras situaciones con lenguas más próximas como podrá ser el holandés, inglés y frisón.

Menos distante ←————→ Más distante

Tabla 3. Continuum de distancia lingüística

En el caso del contexto sociolingüístico se distinguen dos niveles. El nivel “macro” se refiere a la utilización de distintas lenguas en la sociedad y a su vitalidad y prestigio. El nivel “micro” se refiere a la utilización de lenguas en las redes sociales más cercanas del individuo que incluyen la familia, amigos, compañeros de clase o vecinos. En ambos casos el “continuum” tiene como polos opuestos “más plurilingüe” o “menos plurilingüe” (tabla 4).

Menos plurilingüe ←————→ Más plurilingüe

Tabla 4. Continuum de contextos sociolingüísticos

La utilización de más lenguas en cada uno de los dos niveles del contexto sociolingüístico puede analizarse como “más plurilingüe” en comparación con otros contextos en los que se utiliza solamente una lengua.

El “continuum” de “menos plurilingüe” y “más plurilingüe” también se aplica a las variables del contexto escolar. En este contexto se distinguen cuatro categorías que se reflejan en cuatro “continua”:

Continuum de asignatura o área. Se refiere al número de lenguas que se enseñan como asignaturas o áreas del currículum en un programa plurilingüe. Un centro escolar con un currículum con más lenguas se posiciona en el “continuum” como “más plurilingüe” que otro que tiene menos lenguas. Asimismo, al comparar el currículum de distintos centros, un centro será más plurilingüe si dedica más horas que otro a las distintas lenguas.

Continuum de lengua de instrucción. La utilización de más lenguas como lenguas de instrucción posiciona a un centro escolar hacia el polo “más plurilingüe”, mientras que si las distintas lenguas solamente se aprenden como asignaturas o áreas la posición tenderá a ser hacia “menos plurilingüe”. Es importante considerar aquí posiciones en las que se integra el contenido y la lengua como las propuestas de CLIL.

Continuum del profesorado. El conocimiento y utilización de más lenguas por parte del profesorado se tiene en cuenta para situar un centro escolar en este continuum como “más plurilingüe” o “menos plurilingüe”. Además, el haber recibido una formación específica para la educación plurilingüe contribuye a que la posición en este continuum se acerque al polo de “más plurilingüe”. La propia filosofía del centro y del profesorado también puede considerarse más o menos plurilingüe. Si se adopta un enfoque plurilingüe que tiene en cuenta el repertorio lingüístico total del alumnado y no solamente cada lengua por separado y se integran las distintas lenguas relacionándolas entre si, podríamos considerar el centro escolar como más plurilingüe.

Continuum del contexto escolar. La posición en este continuum puede ser más o menos plurilingüe dependiendo de la utilización de distintas lenguas en las prácticas comunicativas del centro escolar fuera del aula. Si las conversaciones informales, las reuniones o la información escrita están en varias lenguas, el centro escolar se situará hacia el polo “más plurilingüe”.

El modelo “Continua de Educación Plurilingüe” es una herramienta que nos permite analizar y comparar el grado de plurilingüismo de distintos tipos de pro-

gramas en los que se tiene como objetivo el aprender varias lenguas. Su aplicación implica la comparación de al menos dos contextos de educación plurilingüe concretos puesto que las posiciones en los continúos son relativas a las distintas situaciones consideradas. La utilización de “continúo” en vez de categorías más cerradas nos proporciona mayor flexibilidad para relativizar el grado de plurilingüismo dependiendo de los programas que entran en la comparación. Las tres áreas del modelo –distancia lingüística, contexto sociolingüístico y contexto escolar– están relacionadas entre sí, y el modelo puede incluir una gran diversidad de programas de educación plurilingüe de distintas partes del mundo (véase Cenoz, 2009).

6. Conclusión

En este capítulo hemos podido observar que los cambios en la sociedad actual tienen un efecto importante en el plurilingüismo en el contexto escolar. Por una parte, la sociedad actual es más plurilingüe y tiene una mayor diversidad cultural y esta nueva realidad ha dado lugar a aulas que son cada vez más heterogéneas en lenguas y culturas como la propia sociedad.

Además, en el contexto español y también en otros estados de la Unión Europea, han adquirido mayor estatus y presencia en el currículum escolar lenguas cooficiales como el catalán, el euskara o el gallego tanto para alumnado con estas lenguas como primera lengua como para alumnado con español como primera lengua. Al desarrollo de programas bilingües se ha unido la necesidad de mejorar el nivel de competencia comunicativa en inglés en un contexto en el que la internacionalización y la movilidad son cada vez más imprescindibles. La combinación de estas situaciones ha dado lugar a programas de educación plurilingüe de distintos tipos teniendo en cuenta, como en el modelo “Continúo de Educación Plurilingüe”, la distancia lingüística entre las lenguas del currículum, el contexto sociolingüístico y el contexto educativo. Estas diferentes fórmulas de educación plurilingüe, que tienen como objetivo el desarrollo de la competencia plurilingüe, deben ser no solamente analizadas y evaluadas sino también compartidas en distintos contextos. Aunque cada programa plurilingüe necesita tener unas características específicas relacionadas con su entorno se podrán compartir y adaptar a diferentes contextos las prácticas educativas que fomentan de forma más satisfactoria la competencia plurilingüe.

En un contexto escolar plurilingüe que cuenta con distintas lenguas en el currículum, el objetivo de alcanzar una competencia “plurilingüe y pluricultural” como plantea el MCER (Instituto Cervantes, 2002), entendido como un tipo de competencia diferente o “multicompetencia” (Cook 2002), tiene importantes implicaciones didácticas. Supone el sustituir la referencia al hablante nativo monolingüe al aprender, enseñar y evaluar cada una de las lenguas por la referencia al hablante plurilingüe que puede comunicar de forma efectiva en varias lenguas

pero no tiene necesariamente un nivel de competencia del hablante nativo ideal. Además, también implica que es necesario realizar un tratamiento integrado de las lenguas en el contexto escolar considerando que existe una relación entre las lenguas y culturas que los hablantes plurilingües conocen y aprenden:

Conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua (...) el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Instituto Cervantes, 2002 4)

Referencias bibliográficas

- BAKER, C. (2000). *The Care and Education of Young Bilinguals. An Introduction for Professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. y PRYS JONES, S. (1998). *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters (4th edition).
- BLACKLEDGE, A. y CREESE, A. (2009). *Multilingualism: a Critical Perspective*. London: Continuum.
- CANAGARAJAH, S. (2007). *Lingua franca English, multilingual communities and language acquisition*. *Modern Language Journal* 91 Supplement 1: 923-939.
- CANDELIER, M. (2008). "Awakening to languages" and educational language policy. En J. CENOZ, J. y HORNBERGER, N. eds., *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 6. *Knowledge about Language*. New York: Springer. 219-232.
- CARDER, M. (2007). *Bilingualism in International Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CELCE-MURCIA, M., DORNYEI, Z. y THURRELL, S. (1995). *Communicative competence: A pedagogically motivated framework with content specifications*. *Issues in Applied Linguistics* 6: 5-35.
- CENOZ, J. (2008). *Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country*. *Aila Review* 21:13-30.
- CENOZ, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- CENOZ, J. y TODEVA, E. (2009). *The well and the bucket: the emic an etic perspectives combined*. En E. TODEVA y J. CENOZ, eds., *The Multiple Realities of Multilingualism*. Berlin: Mouton de Gruyter. 265-292.

- COOK, V. (1992). Evidence for multi-competence. *Language Learning* 42: 557-591.
- COOK, V. (2002). Background to the L2 user. En V. J. COOK (ed.) *Portraits of the L2 User*, Clevedon, Multilingual Matters: 1-28
- COOK, V. (2003). Introduction: the changing L1 in the L2 user's mind. En V. COOK, ed., *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters. 1-18.
- Consejo de Europa. (1992). *Carta Europea de lengua regionales y minoritarias*. Estrasburgo: Consejo de Europa. [Documento disponible en Internet].
- COYLE, D., P. HOOD Y MARSH, D. (2010). *CLIL: Content and Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE ANGELIS, G. (2007). *Third or Additional Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DE MEJÍA, A.M. (2002). *Power, Prestige and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ECO, U. (1993). La búsqueda de la lengua perfecta. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad Arcis.
- EDWARDS, J. (2007). Societal multilingualism: reality, recognition and response. En P. AUER y L. WEI, eds., *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter. 447-467.
- EDWARDS, J. (2009). *Language Diversity in the Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- EXTRA, G. y GORTER, D. eds. (2008). *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- GARCÍA, O., ed. (2008). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- GENESE, F., K. LINDHOLM-LEARY, W.M. SAUNDERS y CHRISTIAN, D. eds. (2006). *Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence*. New York: Cambridge University Press.
- GORTER, D. y VAN DER MEER, C. (2008). Developments in bilingual Frisian-Dutch education in Friesland. *Aila Review* 21: 87-103.
- GORTER, D. y CENOZ, J. (en prensa). Regional minorities, education and language revitalization. En M. MARTIN-JONES, A. BLACKLEDGE y A. CREESE, eds., *Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge.
- HARRISON, K.D. (2007). *When Languages Die*. Oxford: Oxford University Press.
- HEUGH, K. y SKUTNABB-KANGAS, T. eds. (en prensa). *Multilingual Education Works: from the Periphery to the Centre*. New Delhi: Orient BlackSwan.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. En J.B. PRIDE y J. HOLMES, eds., *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. 269-285.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. [Documen-

- to de Internet disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf. Último acceso: 15.01.2009].
- KIRSCH, C. (2006). Young children learning languages in a multilingual context. *The International Journal of Multilingualism* 3: 258-279.
- KRAUSS, M. (1992). The World's Languages in Crisis. *Language* 68(1): 4-10.
- LASAGABASTER, D. y Y. RUIZ DE ZAROBÉ, eds. (2010) *CLIL in Spain*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- LEWIS, G. (2008). Current challenges in bilingual education in Wales. *Aila Review* 21: 69-86.
- LEWIS, M.P., ed. (2009). *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, Tex.: SIL International. [Documento de Internet disponible en <http://www.ethnologue.com/>. Último acceso 20.01.2009].
- LÜDI, G. y PY, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6: 154-167.
- MARSH, D. (2008). Language Awareness and CLIL. En J. CENOZ y N. HORNBERGER, eds., *Encyclopedia of Language and Education*. Vol 6. Knowledge about Language. New York: Springer. 233-246.
- National Literacy Trust. (2006). Literacy and education levels by ethnic groups and populations. [Documento de Internet disponible en <http://www.literacytrust.org.uk/Database/STATS/EALstats.html#20languages>. Último acceso: 17.01.2009].
- POPOVIC, R. (2009). A long adventurous road to (im)perfection. En E. TODEVA y J. CENOZ, eds., *The Multiple Realities of Multilingualism*. Berlin: Mouton de Gruyter. 33-52.
- ROMAINE, S. (2000). Multilingualism. En M. ARONOFF y J. REES-MILLER, eds., *The Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell. 512-532.
- Schola Europea. (2008). Annual report of the Secretary-General to the Board of Governors of the European schools. [Documento de Internet disponible en <http://www.eursc.eu/index.php?id=134>. Último acceso: 08.01.2009].
- SEIDLHOFER, B. (2007). Common property: English as a lingua franca in Europe. En J. CUMMINS, J. y DAVISON, C. eds., *International Handbook of English Language Teaching*. Part 1. New York: Springer. 137-153.
- Unesco. (2009). Atlas UNESCO de las lenguas en peligro en el mundo. [Documento de Internet disponible en <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00139>. Último acceso: 21.01.2009].
- Unión Europea. (2008). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas: Unión Europea. [Documento de Internet disponible en http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_es.pdf. Último acceso: 27.12.2009].



- VILA I MORENO, F.X. (2008). Language-in-education policies in the Catalan language area. *Aila Review* 21: 31-48.
- YTSMÁ, J. (2001). Towards a typology of trilingual primary education. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4: 11-22.

