

Trilingüismo escolar: sobre la presencia del inglés en el sistema educativo vasco



David Lasagabaster

David Lasagabaster es profesor titular del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad del País Vasco.

1. Introducción

La evolución que ha sufrido el sistema educativo vasco desde que en 1983 se pusieran en marcha los vigentes modelos lingüísticos hasta la actualidad ha llamado la atención de muchos investigadores interesados en la educación bilingüe y en la adquisición de lenguas. Esto es algo que no debería extrañar, puesto que la transformación que se ha producido ha sido enorme y en muchas ocasiones quienes participamos del sistema educativo vasco no somos conscientes de esta realidad.

Desde el final de la dictadura franquista hasta 1983, la utilización e impartición en las escuelas vascas del euskera era prácticamente testimonial, pero a partir de esta fecha su presencia ha ido reflejándose en un aumento constante del porcentaje de alumnado preuniversitario que elige alguno de los dos modelos lingüísticos bilingües. Los tres modelos lingüísticos a los que nos referimos se pueden describir sucintamente del siguiente modo:

- Modelo A: éste es un programa en el que todas las asignaturas se imparten en castellano excepto la asignatura de Lengua Vasca y su Literatura, la cual cuenta con aproximadamente una hora diaria de clase. La L1 de los alumnos es el castellano. En el año 1983 el porcentaje de alumnado preuniversitario que estaba cursando sus estudios en este modelo ascendía al 72,8%, mientras que hasta el curso 2005-06 se había producido un marcado y gradual descenso, hasta el punto de que su matriculación no representaba ni un cuarto del total (en concreto llegaba al 24%).
- Modelo B: éste es un programa de inmersión temprana parcial en el que aproximadamente la mitad de las asignaturas se imparten en euskera y la otra mitad en castellano. En cualquier caso, se ha de considerar que este modelo lingüístico es el más heterogéneo y que la proporción puede variar mucho de un centro a otro. La L1 de los alumnos es mayoritariamente el castellano. El porcentaje de alumnado matriculado en este modelo se ha estabilizado durante los últimos años en alrededor de un 22%-24%, desde un 10,5% con el que partió en 1983.
- Modelo D: se trata de un programa en el que todas las asignaturas se imparten en euskera excepto la clase de Lengua Española y su Literatura (una hora diaria de clase aproximadamente). La L1 de los alumnos es bien el euskera (para quienes se trata de un programa de mantenimiento) o el castellano (para quienes se convierte en un programa de inmersión temprana total). En el curso académico 1983-84 sólo un 16,5% de los alumnos optó por este modelo, mientras que en la actualidad ha pasado a ser el más popular con más del 53% del alumnado cursando estudios en sus aulas.

Es en este contexto en el que la introducción temprana de la lengua inglesa se ha convertido en una cuestión de suma actualidad, ya que las posturas ante la presencia de la lengua extranjera se pueden dividir en dos grandes bloques. Por un lado, nos encontramos con una gran mayoría que considera que el aprendizaje temprano es el camino más adecuado si el objetivo que se pretende es que el alumnado alcance una mejor competencia en inglés de la que se venía logrando hasta ahora. En este grupo se incluirían los progenitores, muchos de los cuales no son capaces de desenvolverse en inglés y desean que sus hijos no padezcan las mismas limitaciones lingüísticas. Por otro lado, existe una minoría que considera que esta introducción temprana no es el camino correcto, ya que en su opinión ni los resultados lingüísticos la avalan, ni consideran justificados los altos costes económicos que su puesta en marcha conlleva. Además, estas voces contrarias (Etxeberria, 2002) también muestran preocupación por la posible influencia negativa que la presencia temprana del inglés puede conllevar para el normal desarrollo de las lenguas oficiales (euskera y castellano), pero especialmente en el caso de la lengua minoritaria. Otra cuestión sobre la que se arrojan dudas está relacionada con su posible influencia perniciosa en las actitudes que el alumnado muestre en un futuro hacia el euskera, la lengua que siempre aparece en una posición de debilidad. Etxeberria (2004: 197), por ejemplo, se muestra muy crítico con respecto al aprendizaje temprano del inglés:

There is no solid basis for justifying the introduction of such programmes at the nursery stage. None of the studies examined provide the slightest theoretical justification that these kinds of programmes can be carried out with a minimum guarantee of efficacy or success. I believe that there has been a kind of unjustified logical jump in assuming that all that is valid for bilingual education must also hold good for trilingual learning.

Es por ello por lo que en este artículo, basándonos en estudios realizados en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV de ahora en adelante), trataremos de dar respuesta a las siguientes tres preguntas:

- ¿El aprendizaje temprano del inglés afecta negativamente al normal desarrollo de las dos lenguas oficiales?
- ¿Este aprendizaje temprano ejerce una influencia negativa en las actitudes que los alumnos muestran hacia la lengua minoritaria, el euskera?
- ¿Es el aprendizaje temprano del inglés la panacea y, por tanto, ayudará a mejorar la competencia en esta lengua, o existen otras posibilidades, tales como su utilización para enseñar contenidos?

Dedicaremos las tres secciones que presentamos a continuación a la búsqueda de respuestas ante estas tres cuestiones. Naturalmente, el deseo de dar una imagen lo más amplia posible sobre los efectos del aprendizaje temprano de la lengua extranjera, nos impide analizar en profundidad los diferentes estudios que se presentan en este artículo, pero en cualquier caso los lectores interesados podrán recurrir a la sección de referencias bibliográficas para poder consultar en más detalle los trabajos originales.

2. El efecto del aprendizaje temprano del inglés en la competencia en euskera y castellano

Para responder a la primera de las preguntas recurriremos a dos estudios que han analizado esta cuestión. La primera de ellas es una investigación que fue realizada por la [Federación de Ikastolas](#) para evaluar el proyecto de multilingüismo temprano iniciado en 1992 (Garagorri, 2002). Llegados a este punto hemos de recordar que las Ikastolas se encontraban entre los primeros centros educativos que se

decantaron por la introducción temprana de la lengua inglesa y, puesto que su compromiso con el desarrollo y fomento de la lengua y cultura vascas son bien conocidos, se convirtieron de este modo en pioneros a la hora de fomentar el trilingüismo escolar en la CAV.

Para lograr los objetivos propuestos en este estudio los alumnos participantes completaron pruebas de euskara, castellano y de desarrollo cognitivo. El grupo experimental estaba formado por 195 alumnos y había empezado a aprender inglés a la edad de 4 años, mientras que el grupo de control comenzó a recibir clases de inglés a los 8, es decir, cuatro años más tarde, y estaba compuesto por 154 alumnos. Todos los participantes estaban cursando 2º de la ESO en el momento de pasar las pruebas de euskera, castellano y desarrollo cognitivo, pero el grupo experimental llevaba diez años aprendiendo inglés y el de control seis.

Los resultados no arrojaron diferencias significativas en cuanto a desarrollo cognitivo y competencia en las dos lenguas oficiales de la comunidad entre ambos grupos. Considerando todo lo anterior, el grupo de investigadores encargado del estudio consideró probado que el comienzo temprano de la enseñanza del inglés no conllevaba efectos negativos, ni en relación con el euskera y castellano, ni en relación con el desarrollo cognitivo general de los alumnos. Al comienzo de la experiencia, en el año 1992-93, los tests que completaron estos dos grupos no mostraron diferencias en estas pruebas, tendencia que como acabamos de ver se mantuvo diez años después. Además, también se pudo constatar por medio de un cuestionario diseñado a tal efecto que no se producían diferencias entre ambos grupos en relación a sus actitudes hacia el euskera y al grado de identificación con la lengua minoritaria.

El segundo de los estudios que repasaremos brevemente en esta sección es la reciente tesis doctoral realizada por Egiguren (2006). En dicho trabajo de investigación esta autora contó con la colaboración de 121 alumnos de 4º de Educación Primaria (9-10 años) que formaban dos grupos. El primero de estos grupos estaba compuesto por alumnado que había comenzado a recibir clases de inglés a los 4 años, mientras que el segundo había comenzado cuatro años más tarde, es decir, a la edad de 8 años. Entre las distintas cuestiones analizadas en este trabajo, en esta sección nos centraremos en la influencia que el aprendizaje temprano de la lengua extranjera resultó ejercer en la competencia en las dos lenguas oficiales de la CAV.

Como ya ocurriera en el estudio anterior, los estudiantes que comenzaron a una edad más temprana no vieron menguados sus resultados en las pruebas de lengua; al contrario, las únicas diferencias estadísticamente significativas que se observaron favorecieron en ambos casos a estos alumnos y, concretamente, se produjeron en la prueba de escritura. Por lo tanto, los resultados de este estudio muestran que comenzar a aprender inglés a los 4 años no resulta perjudicial para el grado de competencia logrado en euskera y castellano, llegando incluso a favorecer el desarrollo de la competencia escrita en las otras dos lenguas del currículo.

3. La influencia del aprendizaje temprano del inglés en las actitudes hacia la lengua minoritaria

Con el objetivo de dar respuesta a nuestra segunda pregunta vamos a presentar un estudio realizado por quien firma este artículo en el que participaron 222 estudiantes universitarios de la especialidad de Magisterio que contaban con una media de edad de 20 años. El 68,5% de la muestra estaba compuesto por mujeres, en concordancia con los porcentajes que habitualmente se producen en los Centros de Formación del Profesorado.

En el cuestionario que tuvieron que cumplimentar se les mostraban 10 ítems referentes a cada una de las tres lenguas presentes en el currículo. Cada uno de los ítems se presentaba junto a una [escala Likert](#) de cinco puntos en las que las opciones que se les presentaban eran las siguientes:

1. Totalmente de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Totalmente en desacuerdo

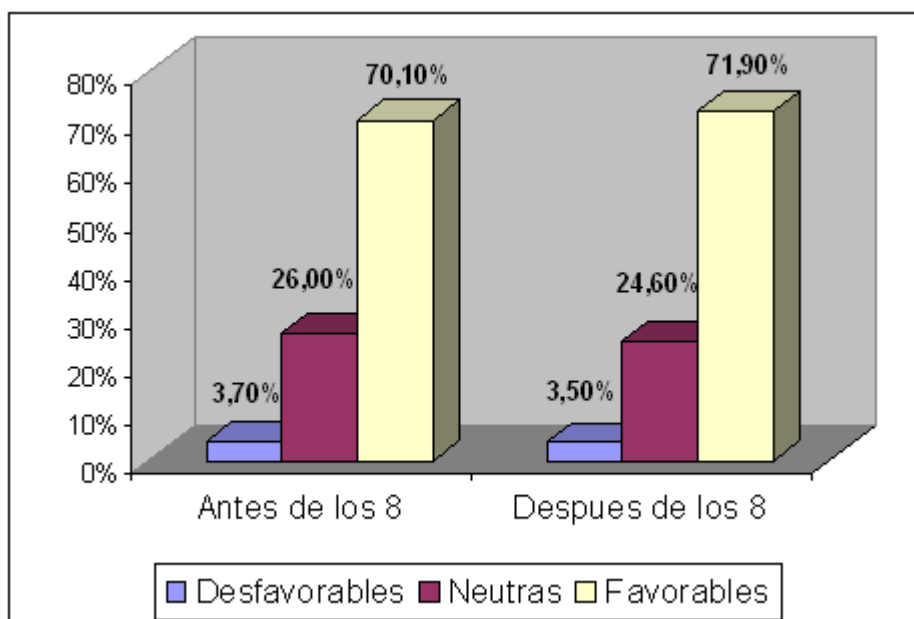
Cada una de estas opciones fue recodificada otorgándole un valor del 100 al 0, práctica esta que ya se ha llevado a cabo en otros estudios realizados en contextos bilingües diversos (Lasagabaster y Hugué, 2007). De este modo, el valor 1 fue recodificado como 100, el 2 como 75, el 3 como 50, el 4 como 25 y el 5 como 0. Una vez de haber recodificado estas puntuaciones, se procede a obtener la puntuación media de los diferentes ítems referidos al euskera. Esto nos permite contar con una variable cuantitativa que también puede funcionar como cualitativa, ya que nos permite dividir las actitudes mostradas en tres categorías:

- Actitudes desfavorables: en esta categoría se engloban las de aquellos sujetos cuyas puntuaciones se encuentran entre el 0,000 y el 33,333.
- Actitudes neutras: aquéllas que se sitúan entre las puntuaciones 33,334 y 66,666.
- Actitudes favorables: las de quienes se enmarcan en el tramo de puntuación que va desde el 66,667 hasta el 100,000.

La posibilidad de poder reconvertir la variable cuantitativa en cualitativa favorece la presentación visual de los resultados. Tras haber explicado la recodificación de los ítems relativos a las actitudes lingüísticas, pasamos a analizar los resultados en relación con el euskera, la lengua que como viéramos en la introducción mayor preocupación despierta con respecto a las actitudes del alumnado.

Para someter a análisis el efecto de la introducción temprana del inglés en las actitudes hacia el euskera, la muestra fue dividida en dos grupos atendiendo a la edad de comienzo. De este modo, en la gráfica 1 aparece un primer grupo conformado por aquellos estudiantes que habían comenzado a estudiar inglés antes de los 8 años (la gran mayoría de ellos había comenzado a los 4 años), y un segundo grupo compuesto por quienes habían empezado a recibir clases de inglés después de los 8 años (el 80% de los mismos a partir de los 11 años).

Gráfica 1. Actitudes hacia el euskera.



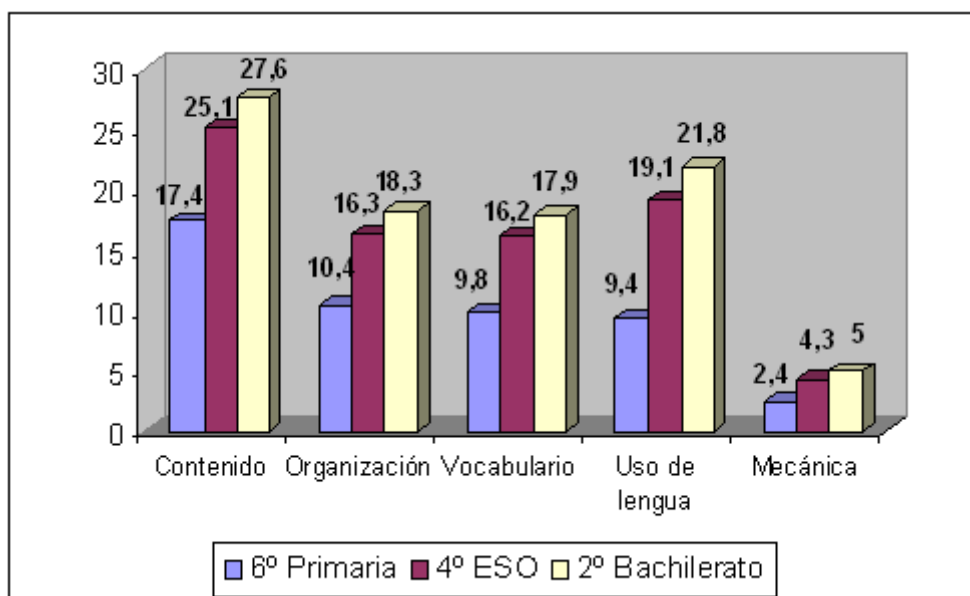
Los resultados muestran un claro paralelismo entre los dos grupos sometidos a comparación. De hecho, en ambos casos 7 de cada 10 alumnos mostraron actitudes favorables hacia el euskera, mientras menos del 4% eran reacios a dicha lengua. Asimismo, aproximadamente un cuarto de la muestra reflejaba actitudes neutras. Además, los análisis [T-test](#) confirmaron que no se producía diferencia estadística alguna entre ambos grupos ($p=0,332$). Por tanto, se puede concluir que existe un claro paralelismo entre ambos grupos (a pesar de las diferentes edades de comienzo) y que el comienzo temprano no afecta negativamente a las actitudes hacia el euskera. Así, estos resultados son contrarios a lo que defienden quienes barruntan un efecto pernicioso con respecto a la lengua minoritaria. Y no sólo eso: el aprendizaje temprano resultó ejercer un efecto positivo en la percepción que los alumnos tenían sobre su competencia en inglés, de manera que quienes habían comenzado a estudiar inglés antes de los 8 años consideraban que su competencia era mejor que quienes lo hicieron con posterioridad a esta edad ($F(1, 220)=4,439$; $p<0,001$), mientras que, curiosamente, no se observaron diferencias en sus actitudes hacia la lengua inglesa. Estos resultados nos conducen directamente al siguiente apartado del presente artículo, en el que analizaremos el efecto del aprendizaje temprano en la competencia en lengua inglesa.

4. ¿Aprendizaje temprano o uso del inglés para enseñar contenidos?

Debido a las restricciones de espacio habituales en este tipo de artículos, en esta sección se hará un somero repaso de algunos estudios que han tratado el efecto del aprendizaje temprano del inglés y de su uso para enseñar contenidos. Los estudios realizados en contextos formales, tales como la escuela, reflejan de modo recurrente que los estudiantes de mayor edad son mejores y más rápidos aprendices que sus pares más jóvenes en la gran mayoría de aspectos analizados (véase García Mayo y García Lecumberri, 2003, en el caso de estudios realizados en la CAV; y Muñoz, 2006 o Navés, 2006 para estudios completados en Cataluña). En todos estos estudios la comparación ha tenido lugar cuando tanto los estudiantes más jóvenes como los de mayor edad contaban con el mismo número de horas de exposición a la lengua inglesa.

A modo de ejemplo haremos referencia a uno de estos estudios, en concreto el realizado por Lasagabaster y Doiz (2003). Los estudiantes participantes pertenecían a tres grupos de edades diferentes. El primero de ellos estaba compuesto por estudiantes de 6º de Educación Primaria (11-12 años) y había comenzado a recibir clases de inglés a los 4/5 años. El segundo grupo estaba formado por estudiantes que cursaban 4º de Educación Secundaria Obligatoria (15-16 años) y habían recibido sus primeras clases de inglés a los 8/9 años. El último grupo, estudiantes de 2º de Bachillerato (17-18 años), tuvo su primer contacto con la lengua extranjera a los 11-12 años. Los tres grupos llevaban aproximadamente 700 horas de clase de lengua extranjera. Es decir, en este trabajo se pretendía estudiar el efecto del factor edad en la producción escrita de tres grupos cuya exposición a la L2 había sido muy similar. La comparación de las medias de los tres grupos de edad produjo los resultados que aparecen reflejados en la siguiente gráfica:

Gráfica 2. Resultados de la prueba escrita en las cinco escalas.



Se observó una tendencia clara en las cinco escalas que se utilizaron para medir la competencia escrita en inglés; los alumnos de 2º de Bachillerato obtuvieron los resultados más altos en todos los apartados, mientras que los alumnos de 6º de Primaria se hicieron acreedores de las puntuaciones más bajas. Esta tendencia, como es natural, se reflejó también en la puntuación total fruto de la suma de las puntuaciones en las cinco escalas. Por lo tanto queda patente la influencia del factor edad, de manera que, a mayor edad, mayor fue la destreza comunicativa reflejada en los textos escritos de los alumnos, hasta el punto que las diferencias fueron estadísticamente significativas tanto en las cinco escalas (contenido, organización, vocabulario, uso de la lengua y mecánica) como en la puntuación total entre los diferentes grupos de edad examinados. En consecuencia, se puede aseverar que, el encontrarse en un estadio cognitivo más avanzado, facilita disfrutar de las ventajas que conlleva la experiencia escolar en general, y la relacionada con la escritura en particular, a la hora de producir textos escritos en la lengua extranjera. Los mismos resultados se han obtenido con respecto a la adquisición de la pronunciación (García Lecumberri y Gallardo, 2003), la adquisición de aspectos morfosintácticos (Ruiz de Zarobe, 2002) o en pruebas de juicios de gramaticalidad (García Mayo, 2003); en todos ellos, los alumnos de más edad han

superado a los más jóvenes a pesar de llevar el mismo tiempo estudiando la lengua extranjera.

Sin embargo, no se obtienen los mismos resultados cuando se compara a aprendices tempranos con otros más tardíos, una vez que ambos grupos se encuentran en la misma franja de edad. Hay que remarcar, en cualquier caso, que en estos estudios confluyen dos variables a considerar: por un lado, que hay un grupo que comenzó a una edad más temprana su exposición al inglés, y por otro, que al compararse a la misma edad los aprendices tempranos han disfrutado de una mayor exposición (un mayor número de horas de clase) en inglés. Para analizar esta cuestión paso a resumir sucintamente los resultados obtenidos en tres estudios.

En relación con la competencia final lograda, el seguimiento que la Federación de Ikastolas está haciendo de los alumnos que comenzaron la enseñanza de la lengua inglesa a los 4 años ha arrojado resultados positivos. Garagorri (2002) da cuenta de un estudio (al que hemos hecho referencia con anterioridad) en el que todos los alumnos evaluados estaban en 2º de ESO en el momento de pasar las pruebas, es decir, el primer grupo llevaba 10 años aprendiendo inglés y el segundo grupo 6 años. En la siguiente tabla se pueden observar las diferencias que se produjeron entre el grupo experimental (comienzo a los 4 años) y el grupo de control (comienzo a los 8):

Tabla 1. Comparación entre el grupo experimental y el de control en pruebas de inglés (Garagorri, 2002).

	Grupo experimental		Grupo experimental	
	Media	Desv. est.	Media	Desv. est.
Producción escrita	8.93	4.15	5.62	4.47
Comprensión lectora	8.62	3.91	6.90	4.52
Comprensión oral	15.76	5.15	11.90	6.42
Primer test de gramática	9.47	2.88	7.10	3.38
Segundo test de gramática	4.47	3.99	2.37	3.41
Producción oral	13.10	4.84	9.48	4.94

Los alumnos de los diferentes grupos experimentales superaron en las pruebas de inglés en alrededor de un 25% a los alumnos que habían comenzado a la edad de 8 años (grupo de control), pero especialmente en el caso de las pruebas que tradicionalmente resultan más complejas a los alumnos de cualquier L2, a saber, la producción oral y la producción escrita.

En el segundo estudio (Doiz y Lasagabaster, 2004), sus autores se centraron únicamente en la producción escrita, puesto que partían de la premisa de que esta habilidad lingüística era la que, al menos desde un punto de vista teórico, sería la que menos se beneficiaría de la introducción temprana del inglés. Esta premisa se basaba en que, durante los primeros estadios de aprendizaje, se presta una especial atención a las habilidades de producción y comprensión oral, es decir, a hablar y comprender, por lo que la escritura no se beneficiaría en tanta medida de este enfoque metodológico.

Los dos grupos que participaron en esta investigación se encontraban en 4º curso de la ESO (15-16 años), por lo que en este caso el grupo experimental y el de control compartían la misma edad, pero el primero había comenzado la enseñanza

del inglés a los 8 años (18 alumnos que habían recibido 792 horas de clases de inglés) y el segundo a los 11 (20 alumnos que habían tenido 660 horas). Por ende, como en ocurriera en el estudio inmediatamente anterior, las diferencias que se pudieran producir entre los dos grupos no se podrían achacar a encontrarse en un estadio cognitivo más avanzado, sino al efecto concreto que la introducción temprana del inglés pudiera ejercer en el grado de competencia lingüística adquirido, lo que conllevaba que el primer grupo había recibido 132 horas más de clase (un incremento del 16,6% en su exposición). El tamaño reducido de las muestras en ambos grupos se debió a que los participantes sólo habían sido expuestos a la lengua extranjera en el colegio, para lo que se descartó a todos aquellos que habían asistido a clases extraescolares. Puesto que la asistencia a clases fuera del horario escolar se está convirtiendo en una práctica cada vez más habitual en la CAV, es difícil poder contar con muestras de muchos participantes. Los resultados obtenidos por estos dos grupos fueron los siguientes:

Tabla 2. Resultados en la prueba de escritura (Doiz y Lasagabaster, 2004).

	4º de ESO (comienzo a los 8)		4º de ESO (comienzo a los 11)		T
	Media	Desv. est.	Media	Desv. est.	
Puntuación total	81.13	8.74	73.67	8.99	2.588*
Contenido (30 puntos)	25.11	2.48	23.50	3.85	1.511
Organización (20)	16.33	2.19	14.77	2.09	2.239*
Vocabulario (20)	16.27	2.02	14.35	1.74	3.157**
Uso de la lengua (25)	19.11	2.11	17.00	2.69	2.666*
Mecánica (5)	4.30	0.45	4.05	0.55	1.530

*p < 0.05; **p < 0.01

El grupo que comenzó a los 8 años obtuvo resultados estadísticamente superiores a los del que había empezado más tarde en tres (organización, vocabulario y uso de la lengua) de las cinco escalas cuya suma daba lugar a la puntuación total (Jacobs *et al.*, 1981). Es decir, estas diferencias destacaron especialmente en las pruebas en las que su capacidad lingüística jugaba un papel primordial, en concreto en las dos últimas categorías de las tres citadas con anterioridad (vocabulario y uso de la lengua). Además también superaron significativamente a sus compañeros en la nota media de la tarea de producción escrita (puntuación total de 81,1 versus 73,6). Por lo tanto, en este caso la edad de comienzo también ejerce un efecto importante en los resultados obtenidos en la producción escrita en inglés.

Ruiz de Zarobe (en prensa) analizó también la producción escrita de 62 alumnos que habían comenzado a estudiar inglés a dos edades diferentes (un grupo a los 4 y otro a los 8 años) y en este caso también quienes comenzaron a una edad más temprana obtuvieron mejores resultados, coincidiendo de este modo con el estudio de Doiz y Lasagabaster (2004). El reducido tamaño de la muestra se debe una vez más a que únicamente se incluyeron aquellas personas que no habían asistido a clases extraescolares.

Sin embargo, el comienzo temprano no es la única posibilidad existente si el objetivo último es que nuestros escolares alcancen una mejor competencia en lengua inglesa. Y para tratar esta cuestión haré una breve referencia a cuatro estudios. Al primero de ellos ya he recurrido anteriormente (en concreto se trata del trabajo de Eiguren, 2006), cuando se ha analizado el efecto de la presencia

temprana del inglés en el normal desarrollo de las otras dos lenguas presentes en el currículo. Los participantes fueron divididos en dos grupos según su edad de comienzo, de manera que el primer grupo había comenzado a estudiar inglés a los 4 años y el segundo a los 8, pero este último grupo también recibía la asignatura de Arte en inglés, dos horas por semana.

Los resultados no mostraron ninguna diferencia entre ambos grupos, lo que conduce a la autora a destacar que el aprendizaje temprano no es la única vía de acción si lo que se pretende es mejorar la capacitación en la lengua extranjera, puesto que en tan sólo un año y medio (fueron evaluados en 4º de educación primaria), los que habían empezado a una edad más tardía ya habían alcanzado el nivel de quienes habían iniciado su contacto con la lengua inglesa cuatro años antes.

El segundo estudio fue llevado a cabo por la Federación de Ikastolak en 2003 y en el mismo se muestra que la utilización del inglés como lengua vehicular para la enseñanza de la asignatura de Ciencias Sociales no impide en absoluto que los estudiantes sean capaces de explicar sin problemas en euskera los contenidos que han aprendido en la lengua extranjera. Al final de la experiencia se realizó una prueba en euskera en la que quienes habían cursado esta asignatura en inglés no sólo no tuvieron ningún problema a la hora de transferir los contenidos aprendidos en inglés al euskera, sino que incluso sus conocimientos de la materia resultaron ser mejores que los de los compañeros que habían cursado la asignatura en euskera. Este resultado se puede explicar por la alta motivación que tanto el profesorado como el alumnado mostraron durante la experiencia de utilización del inglés como medio de instrucción, pero sirve también para confirmar que incluso en situaciones de trilingüismo escolar se produce una transferencia positiva de conocimientos de una lengua a otra.

El tercer estudio fue completado por Cenoz (1998) y en el mismo se analizó la utilización del inglés como medio de instrucción en un centro del modelo D. La autora concluye que el uso del inglés como lengua vehicular no sólo resulta ejercer una influencia positiva en la competencia en inglés, sino que además no tiene ningún efecto contraproducente en el normal desarrollo de la competencia lingüística en euskera y castellano, así como en el aprendizaje de los contenidos.

Un último estudio (Azumendi, 2007) a sumar a los tres anteriores, es el realizado por el [Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa](#) (IVEI), en el que también se concluye que el alumnado que cursa sus estudios en los programas experimentales en los que se imparten diferentes asignaturas en inglés, mejoran significativamente su competencia en lengua extranjera (frente a los que sólo lo estudian como asignatura) y además muestran unos conocimientos de las asignaturas cursadas equivalentes a los grupos de control que lo hacen en euskera o castellano. El primer año la competencia en inglés de los grupos experimentales era un 8% mejor, diferencia que se amplió hasta el 22% al finalizar el segundo curso académico. Por lo tanto, el efecto de su uso como lengua vehicular en el grado de competencia logrado parece fuera de toda duda.

Conclusiones

Los pocos estudios que en la CAV han analizado el efecto de la introducción temprana del inglés coinciden en señalar que ésta no tiene ningún efecto negativo en el normal desarrollo cognitivo, ni en la competencia en euskera y castellano. Sin embargo, y tal y como cabría esperar fruto de la mayor exposición que conlleva este aprendizaje temprano, la competencia en lengua inglesa parece mejorar con respecto a quienes comienzan su aprendizaje a una edad más temprana. Asimismo,

las actitudes hacia el euskera del alumnado que comienza a aprender inglés a los 4 años son equiparables con las de quienes lo hicieron a los 8 años. En consecuencia, la conclusión de la revisión de estudios aquí realizada sería que el trilingüismo temprano no comporta ninguna desventaja para la lengua minoritaria. Por ello la respuesta a las preguntas de partida de este estudio sería que el inglés y el euskera son lenguas complementarias en el sistema educativo vasco, al menos siempre que se respeten una serie de condiciones mínimas.

Los escasos resultados empíricos de los que disponemos parecen por tanto indicar que las experiencias trilingües puestas en marcha van por buen camino. No obstante, también es cierto que las experiencias que se han centrado en el uso del inglés como lengua de instrucción muestran bien a las claras que el aprendizaje temprano no es la única vía, puesto que el alumnado que tiene su primer contacto con la lengua extranjera a una edad más tardía tan sólo precisa de menos de dos años para lograr el mismo nivel de competencia que quienes comenzaron a una edad más temprana.

En cualquier caso, parece obvio que es imprescindible continuar observando, estudiando e investigando los programas trilingües puestas en marcha, de manera que se pueda, si no convencer, al menos refutar las afirmaciones de quienes se muestran escépticos ante los beneficios lingüísticos en inglés y, sobre todo, de quienes se muestran temerosos de su posible efecto pernicioso con respecto al euskera (o a cualquier otra lengua propia, como puede ser el catalán en Cataluña). A pesar de que estos programas trilingües se están extendiendo en diversos contextos bilingües europeos, la investigación en este ámbito está todavía en sus estadios iniciales, por lo que carecemos de un conocimiento sistemático de lo que está acaeciendo en dichos programas (Lasagabaster, 2003). Es por ello que la conclusión final no puede ser otra que la necesidad de seguir investigando para dar respuestas definitivas (al menos en la medida de lo posible) a los interrogantes que surgen ante estas experiencias multilingües. Y esto es especialmente así cuando autoras como De Angelis (2007) y Jessner (2006) han demostrado fehacientemente que el aprendizaje de una L3 (o lenguas sucesivas) difiere en muchos aspectos del aprendizaje de una L2. Éste es sin duda un ámbito de investigación al que habrá que prestar atención en el futuro.

Consideraciones finales

La cuestión aquí tratada es de suma importancia, puesto que los estudios centrados en el efecto del aprendizaje temprano del inglés y su uso como medio de instrucción tienen una relación directa con el nuevo modelo lingüístico que se está proponiendo desde el [Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco](#). Tras más de 20 años en los que el sistema educativo ha contado con los tres modelos lingüísticos a los que hacíamos referencia en la introducción, el Departamento de Educación ha presentado para su discusión en el [Parlamento Vasco](#) una propuesta en la que se presenta un único modelo lingüístico en el que el euskera pase a ser la lengua principal (con el objetivo de reforzar la presencia del euskera y de garantizar la euskaldunización), pero que será flexible, de manera que cada centro gozará de autonomía para adaptarlo a sus características, necesidades y medios. En el nuevo modelo las tres lenguas serán utilizadas como lenguas de instrucción o vehiculares. De este modo, todo el alumnado deberá lograr unos determinados niveles de conocimiento en euskera, castellano e inglés. Estos niveles han creado controversia, como no podía ser de otro modo cuando se aborda una reforma de este tipo, pero no nos vamos a ocupar aquí de esta cuestión, sino de la que hace referencia a la generalización del uso del inglés como lengua vehicular en todos los centros vascos que esta propuesta conlleva.

El planteamiento del Departamento de Educación parte de la premisa de que en el plazo de 12 años todos los centros escolares estarán en condiciones de impartir asignaturas troncales en inglés. Es por esto que se está analizando la puesta en marcha de un programa análogo al Irale (programa de euskaldunización dirigido al profesorado) pero para la enseñanza en inglés.

En este sentido cabe destacar que un reciente estudio (Lasagabaster, 2007) realizado entre 222 estudiantes de primer año de Magisterio, únicamente un 2% consideró que su competencia en inglés era muy buena, un 34,2% buena y el restante 63,6% estimaba que su competencia era baja o nula. Igualmente, las actitudes hacia la lengua inglesa no eran excesivamente positivas, ya que 7 de cada 10 hacían gala de actitudes neutras (72,4%), por sólo un 24% que mostraba actitudes positivas (además las actitudes de un 3,6% se podían calificar de desfavorables). Estos datos constatan que tanto el grado de conocimiento como las actitudes distan mucho de las que se necesitarían para poder hacer frente a las necesidades que la implantación del nuevo modelo lingüístico requiere.

Puesto que en el estudio de Lasagabaster (2007), quienes habían visitado un país de habla inglesa mostraban actitudes significativamente más positivas que quienes nunca habían estado en un país angloparlante, parece perentoria la necesidad de impulsar estos intercambios en los centros de Formación del Profesorado aprovechando la estela marcada por programas de movilidad asentados y de calidad como el programa europeo Erasmus, ya que este contacto con los hablantes y la cultura de la lengua meta sin duda redundará en una mayor competencia y en mejores actitudes hacia la lengua o lenguas extranjeras. Éste es, por tanto, un reto al que se debe tratar de hacer frente, de manera que las futuras generaciones de profesoras y profesores puedan contar con la formación necesaria y así satisfacer las crecientes necesidades lingüísticas del sistema educativo vasco.

Agradecimientos

Este artículo ha sido posible gracias a las ayudas concedidas por el [Ministerio de Educación y Ciencia](#) (HUM2006-09775-C02-01/FILO) y a la convocatoria de grupos de investigación [UPV/EHU](#) (GIU06/90).

Referencias bibliográficas

- Azumendi, E. (2007) Campos prevé que en 12 años se generalizará la enseñanza trilingüe en el sistema educativo vasco. *El País*, martes 15 de mayo de 2007, p. 37.
- Cenoz, J. (1998) Multilingual education in the Basque Country. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 175-191). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, G. (2007) *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Doiz, A. y Lasagabaster, D. (2004) The effect of the early learning of the foreign language on written production. *The International Journal of Bilingualism* 8, 527-542.
- Eiguren, I. (2006) *Atzerriko hizkuntza goiztiarraren eragina gaitasun eleaniztunean*. Tesis doctoral sin publicar. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Etxeberria, F. (2002) Educación trilingüe precoz en el País Vasco y la bicicleta de Cummins. In F. Etxeberria and U. Ruiz Bikandi (eds.) *¿Trilingües a los 4 años?* (pp. 165-191) Donostia: Ibaeta Pedagogía.

- Etxeberria, F. (2004) Trilinguals at four? Early trilingual education in the Basque Country. In C. Hoffmann & J. Ytsma (eds.) *Trilingualism in Family, School and Community* (pp. 185-201). Clevedon: Multilingual Matters.
- Garagorri, X. (2002) Hirueletasun goiztiarra ikastoletan "Eleanitz-Ingelesa" proiektuaren ebaluazioa. En F. Etxeberria y U. Ruiz Bikandi (eds.) *¿Trilingües a los 4 años?* Donostia: Ibaeta Pedagogía (pp. 105-143).
- García Lecumberri, M. L. y F. Gallardo (2003) English FL sounds in school learners of different ages. En M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri (eds.) *Age and the acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters (pp. 115-135).
- García Mayo, M. P. (2003) Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign language. En M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri, *Age and the acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters (pp. 94-114).
- García Mayo, M. P. y García Lecumberri, M. L. (2003) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jacobs, J. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F. y Hughey, J. B. (1981) *Testing ESL Composition*. Newbury: Rowley.
- Jessner, U. (2006) *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Lasagabaster, D. (2003) *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Editorial Milenio.
- Lasagabaster, D. (2007) Language use and language attitudes in the Basque Country. En Lasagabaster, D. y Huguet, Á. (2007) *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*. Clevedon, Buffalo, Nueva York: Multilingual Matters (pp. 65-89).
- Lasagabaster, D. y Doiz, A. (2003) Maturational constraints in foreign language writing. En M. L. García Lecumberri y M. P. García Mayo (eds.) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters (pp. 136-160).
- Lasagabaster, D. y Huguet, Á. (2007) *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*. Clevedon, Buffalo, Nueva York: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (ed.) (2006) *Age and the Rate of Foreign Language Acquisition*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Navés, T. (2006) *The Long-Term Effects of an Early Start on Writing in Foreign Language Learning*. Tesis doctoral sin publicar. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2002) Edad y tipología pronominal en la adquisición del inglés como tercera lengua. En I. M. Palacios (ed.) *Fifty years of English Studies in Spain. A Commemorative Volume, Vol. I*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Ruiz de Zarobe, Y. (en prensa) English negation in third language development. Effects of age and formal instruction. En B. Hufeisen y M. Gibson (eds.). Alemania: L3 Book Series.