



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Fomento del bilingüismo en Educación Infantil

Autor/es

Beatriz Isabel Tomé Biec

Directora

Katherine Elisa Velilla García

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2017/2018

ÍNDICE

Resumen.....	4
1. Introducción.....	5
2. Justificación.....	5
3. Objetivos.....	6
3.1. Objetivos generales.....	7
3.2. Objetivos específicos.....	7
4. Lenguaje adicional al materno.....	7
4.1. Adquisición de la lengua materna.....	7
4.2. Lengua extranjera.....	9
5. Bilingüismo.....	10
5.1. Definición de bilingüismo.....	10
5.2. Tipos de bilingüismo.....	13
5.3. Importancia de fomentar el aprendizaje de una lengua extranjera en educación infantil.....	17
6. El aprendizaje de una lengua extranjera en educación infantil (colegios bilingües).....	22
6.1. Marco legal. (BOE Y BOA).....	22
6.2. Materiales y recursos para utilizar en colegios bilingües.....	25
6.2.1. <i>Materiales impresos</i>	26

6.2.2.	<i>Objetos reales.</i>	26
6.2.3.	<i>Uso de canciones.</i>	27
6.2.4.	<i>Los juegos.</i>	27
6.2.5.	<i>Material audiovisual.</i>	28
6.2.6.	<i>Las TIC.</i>	28
6.2.7.	<i>Las rutinas.</i>	29
6.2.8.	<i>Las transiciones.</i>	29
6.2.9.	<i>Las fórmulas.</i>	30
7.	Conclusiones	31
8.	Referencias bibliográficas	33

Fomento del bilingüismo en educación infantil

Fostering bilingualism in preschool education

- Elaborado por Beatriz Isabel Tomé Biec
- Dirigido por Katherine Elisa Velilla García
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2018
- Número de palabras (sin incluir anexos): 11233 palabras

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado se basa en una revisión teórica acerca del bilingüismo y recoge información aproximada de cómo ha ido evolucionando su efectiva implantación en la escuela, especialmente en educación infantil. En líneas generales, se estudian diferentes aspectos del bilingüismo, en un intento de dilucidar dicha metodología y así ayudar a su efectiva implantación. El estudio abarca también las críticas hacia el aprendizaje de esta metodología y las teorías que las refutan, así como la influencia de edad a la hora de aprender una lengua extranjera y qué diferencias cognitivas se encuentran entre un adulto y un niño. Por último, se nombran los tipos de materiales didácticos existentes exponiendo por qué son un fuerte apoyo en la enseñanza bilingüe en las aulas de infantil, así como la evolución de dichos recursos.

Palabras clave: Lengua materna; Lengua extranjera; Educación infantil; Bilingüismo; Materiales didácticos.

ABSTRACT

The present Final Degree Project is based on a theoretical revision of bilingualism and presents approximate information about how its effective implantation has evolved in school; specially in pre-school education. In general, the present work studies the different aspects of bilingualism in order to see whether the implantation is effective or not. This study also deals with the criticism to this methodology and also the theories that refute them, as well as the influence of age when learning a foreign language and the cognitive differences between adults and children. Finally, the document names the different existing kinds of instructional materials explaining why they are a strong support for bilingual education in pre-school classrooms as well as the evolution of such resources.

Key words: Mother tongue, Foreign language, Pre-school education, Bilingualism, Instructional materials

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado se basa en una revisión teórica acerca del bilingüismo en nuestro sistema educativo español. Nos encontramos ante la tesitura de si es adecuado implantar esta metodología en los colegios y, más especialmente, en educación infantil.

No podemos obviar que el bilingüismo está presente en algunos colegios del país, pero ¿es esto suficiente para que todos los niños puedan adquirir una enseñanza bilingüe?, ¿pueden los niños aprender dos lenguas al mismo tiempo sin tener repercusiones en un futuro?, ¿es beneficioso para ellos esta metodología de enseñanza?. Todas estas preguntas van a ir respondiéndose a lo largo de este trabajo.

Este trabajo recoge, además de la parte teórica sobre el bilingüismo, una investigación sobre la influencia de edad para poder estudiar una lengua extranjera, las diferentes críticas que existen ante este método de enseñanza, la gran evolución que existe entre la escuela y el bilingüismo y, para finalizar, los diferentes materiales didácticos que podemos realizar dentro de un aula bilingüe.

Con todo ello, la finalidad de este trabajo es lograr concienciar y que la gente conozca sobre la metodología de enseñanza bilingüe y qué ventajas tiene ofrecerla en educación infantil y, con ello, intentar lograr una mayor implantación de ésta en los colegios.

2. JUSTIFICACIÓN

Debido a que yo he sido alumna de colegio público no bilingüe, he podido observar las diferencias que había entre mi colegio y los compañeros que iban a colegios que sí eran bilingües. Puedo asegurar que mis compañeros que iban a un colegio bilingüe tienen notablemente más nivel en una lengua extranjera que los que no. Es por eso por lo que he querido investigar sobre este tema, sobre la adquisición de una lengua extranjera.

Estamos en una época en la que saber dos o más idiomas es muy importante a la hora de pensar en nuestro futuro profesional, e incluso social. Estamos ante una sociedad la

cual considera de gran importancia que los niños aprendan una lengua, como mínimo, adicional a la materna y que empiecen a aprenderla desde bien pequeños.

En todo lo anterior estoy de acuerdo, por eso he querido estudiar cómo se aprende mejor una lengua adicional a la materna, qué factores intervienen, si es mejor aprenderla en la etapa de Educación Infantil (de 0 a 6 años) o más adelante, en la etapa de Educación Primaria (de 6 a 11 años) y qué métodos utiliza la escuela para que los niños adquieran mejor una lengua extranjera.

Con este estudio quiero lograr, cuando en un futuro sea profesora de Educación Infantil, ser capaz de incentivar a los niños pequeños a que aprendan inglés, francés, entre otros, usar métodos útiles para que lo consigan, experimentar con nuevas técnicas de aprendizaje y poder realizar una clase amena y productiva.

Estamos en el siglo XXI y no es nuevo el hecho de que aprender idiomas es muy importante y que, a partir del año 2000, los colegios y escuelas infantiles están incentivando, cada vez en edades más tempranas, el aprendizaje de una lengua extranjera.

3. OBJETIVOS

Este trabajo de fin de grado tiene como propósito investigar acerca del estudio de una lengua extranjera en niños de educación infantil, cuándo se implantó definitivamente esta enseñanza en los colegios y escuelas infantiles y cómo ha ido creciendo a lo largo de los años.

La enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua en los colegios se fue implantando poco a poco, ya que muchas personas no estaban a favor de que niños tan pequeños empezaran a aprender una lengua que no fuese la materna. Por este motivo, con este trabajo, vamos a poder observar los pros y contras que pueden ocasionar que niños aprendan una LE (lengua extranjera) desde temprana edad (a partir de los 0 años).

De esta manera considero que fomentar las clases bilingües, la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Infantil y adaptarnos a nuevos materiales didácticos es el objetivo primordial que se quiere transmitir con este trabajo.

3.1. Objetivos generales.

- Comparar las distintas lenguas que puede aprender un ser humano.
- Identificar qué tipo lengua se aprende en nuestro país con respecto al estudio realizado.
- Presentar los distintos materiales que pueden utilizarse en un aula bilingüe de educación infantil.

3.2. Objetivos específicos.

- Realizar una búsqueda sobre el estudio de una lengua extranjera en educación infantil.
- Contrastar si es cierto que los niños tienen más facilidad que un adulto a la hora de aprender un idioma extranjero.
- Especificar las ventajas de aprender un idioma, que no sea el materno, a una edad tan temprana (de 0 a 6 años).
- Detallar cuándo se implantó la enseñanza de una lengua extranjera en los colegios de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Determinar si los materiales educativos en la actualidad son más útiles que los utilizados en el pasado.

4. LENGUAJE ADICIONAL AL MATERNO

4.1. Adquisición de la lengua materna.

“La lengua materna (L1) es aquella que el individuo ha adquirido en primer lugar, antes que ninguna otra; [...] con la que nos expresamos con mayor fluidez y con la que nos sentimos más cómodos. [...]” (Pastor Cesteros, 2004, p. 65)

Para empezar a hablar de adquisición del bilingüismo y lenguas extranjeras, primero tenemos que tener claro qué es una lengua materna (LM o L1 indistintamente) para

después poder profundizar en el mundo del aprendizaje y enseñanza de una lengua adicional a la materna. Para entender cómo se adquiere una lengua materna, podríamos retroceder a los estudios y teorías psicolingüísticas que se hicieron a partir de los años 50.

En la Teoría Conductista, Skinner defendía que el niño aprendía repitiendo o copiando las emisiones lingüísticas de los adultos que están alrededor de él o ella. No concebía que la adquisición lingüística iba de la mano con el conocimiento del sujeto, eran dos conceptos paralelos. (Skinner, citado en Pastor Cesteros, 2004, p. 31)

Chomsky en 1960 aseguraba, en la Teoría Generativa, que si el niño podía crear un hábito de copiar las emisiones lingüísticas que emitía el adulto y que a raíz de ese proceso podía crear palabras que nunca había oído antes (como cabió o rompido), el pensamiento cognitivo tenía que ir ligado, de alguna manera, al aprendizaje del lenguaje. Esta teoría quería justificar cómo las personas somos capaces de empezar a hablar con cierta rapidez y cómo sucede esto mismo en distintos niños y lenguajes. (Chomsky, citado en Pastor Cesteros, 2004, p. 31)

El Enfoque Cognitivo de Piaget está representado en la Teoría Constructivista de Piaget. Este autor sostenía que el lenguaje dependía del pensamiento cognitivo del hombre, esto quiere decir que el lenguaje no viene dado solo, sino que depende de las estructuras de percepción, conocimiento y de la inteligencia sensoriomotora. Sostenía, entonces, que el lenguaje dependía del conocimiento. (Piaget, citado en Pastor Cesteros, 2004, pp. 31 – 32)

Lev Vygotsky, en su Enfoque Social, parte también de la relación entre lenguaje y conocimiento, pero añade que el aprendizaje de la lengua materna depende también del ámbito social que rodea al niño. De este modo, el niño, en su relación con el contexto social que le rodea, crea reglas lingüísticas que le ayudan a la adquisición de la lengua materna. (Vigotsky, citado en Pastor Cesteros, 2004, p. 32)

Estos dos últimos enfoques, social y cognitivo, podríamos decir que son los más aceptados en la actualidad. Son enfoques que defienden que el aprendizaje del lenguaje está totalmente relacionado con el conocimiento y el ámbito social que rodea al niño.

4.2. Lengua extranjera.

Habiendo realizado un repaso a la cronología de las distintas explicaciones que se daba al aprendizaje de una lengua materna, no hay que olvidar que también puede existir un aprendizaje de lenguas adicionales a la materna.

Existen dos tipos de lenguajes adicionales a una lengua materna: segunda lengua y lengua extranjera. Indistintamente, estos dos lenguajes podrían resultar ser el mismo concepto, pero, en definitiva, son ideas muy diferentes una de la otra.

En el artículo *Lengua segunda (L2), lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje*, se nombra la gran diferencia entre ambas lenguas:

Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. (Muñoz, citado en Manga, 2008, p. 3)

Manga quería probar con esta definición que son conceptos que no van ligados el uno con el otro. Aprender una segunda lengua significa que la persona está aprendiendo una lengua adicional a la materna en un país en el cual dicho idioma, es el idioma oficial. Por ejemplo, un niño español, que reside en España, y se va a estudiar inglés a Londres, Inglaterra. Es un niño que tiene por lengua materna el español y que se traslada a Londres a aprender inglés, idioma oficial de ese país. El niño no solo aprende inglés en la escuela o academia, sino que aprende dicho idioma en su ámbito social, en su día a día. Por eso mismo, estaríamos ante un aprendizaje de una segunda lengua.

Por el contrario, aprender una lengua extranjera significa que la persona está aprendiendo una lengua adicional a la materna en un país en el cual dicha lengua, no es la lengua oficial. Por ejemplo, un niño español que estudia inglés en su país, España, cuya lengua oficial es el español. El contexto social del niño no está envuelto por el habla inglesa, sino por su habla materna, el español. Al tratarse de un aprendizaje que solo se realiza en el ámbito educativo, pero no en el social, estaríamos ante un aprendizaje de una lengua extranjera.

Una vez diferenciados los dos términos, en este trabajo vamos a tratar el aprendizaje de un idioma (inglés, francés, alemán, entre otros) en un país (España) donde esa lengua no es cooficial. Vamos a hablar, entonces, de lengua extranjera.

5. BILINGÜISMO

5.1. Definición de bilingüismo.

Una vez hemos diferenciado los tipos de lengua que se pueden adquirir (lengua materna, lengua extranjera y segunda lengua), hablaremos sobre el bilingüismo, ya que es el punto principal del trabajo. El bilingüismo es un concepto que va unido al aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua. No es fácil explicar qué es ser bilingüe, por eso buscaremos y analizaremos distintas definiciones de dicho término.

Haciendo una investigación exhaustiva acerca del término bilingüismo, podemos percibir que hay infinidad de definiciones, todas ellas correctas al mismo tiempo pero ¿cuál es la definición más correcta que podemos encontrar de dicho término?

Según la Real Academia Española (RAE), bilingüismo es el “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”.

Aunque es una definición acertada, existen otras como las encontradas en el artículo *El fenómeno bilingüe: Perspectivas y tendencias* (Bermúdez y Fandiño, 2012, pp. 101 – 102) en el cual se resaltan varios conceptos de *bilingüismo* que desarrollaron algunos autores desde 1933 hasta el año 2000.

La primera definición que encontramos en el artículo mencionado es la que da Bloomfield (1933), quien explicó que “el bilingüismo implica un dominio de dos lenguas igual que un nativo”.

Veinte años más tarde, Haugen en 1953, definió que la persona capaz de hablar dos lenguas “puede utilizar expresiones completas y con significado en diferentes lenguas.”

En el mismo año, Weinreich, testificó que “la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denomina bilingüismo y las personas implicadas bilingües.”

Más adelante, en 1959, Weiss defendió que “el bilingüismo es el uso directo, activo y pasivo de dos lenguas por el mismo sujeto hablante; entendiendo por activo cuando se habla, y pasivo cuando se recibe o entiende.”

Macnamara, en el año 1967, incorporó en su definición los términos leer y escribir, al contrario que en las definiciones anteriores. Con todo esto, para este autor bilingüismo es “la capacidad de desarrollar algún nivel de competencia (hablar, leer, entender, escribir) en una segunda lengua.”

Diez años más tarde, el autor Mackey (1976) introdujo que “el bilingüismo es la cualidad de una persona o de una población que hace uso corriente de dos lenguas sin una aptitud marcada por una lengua más que por la otra.”

En 1976, Titone propuso otra definición de bilingüismo, en la cual para él “el bilingüismo es la capacidad de un individuo de expresarse en una segunda lengua respetando los conceptos y las estructuras propias de la misma.”

En 1981, Blanco afirmó que el individuo que era bilingüe era “aquella persona que es capaz de codificar y decodificar en cualquier grado, señales lingüísticas provenientes de dos idiomas diferentes.”

Posteriormente, el autor Cerdá Massó, en 1986, dio su definición acerca de dicho término, en cual observa que “el bilingüismo consiste en la aptitud del hablante para utilizar indistintamente dos lenguas. Por extensión, dicese de la condición sociolingüística por la que una comunidad emplea dos lenguas distintas para cubrir exactamente los mismos cometidos comunicativos colectivos y privados.”

Harding y Riley (1998) indicaron que las personas bilingües, según su opinión, eran “los individuos que tienen la posibilidad de comunicarse en dos o más códigos lo hacen en contextos diferenciados [...]. Por ende, su vocabulario y su habilidad para hablar, escribir, escuchar o leer tiene distintos niveles de acuerdo con los usos que realiza en cada lengua.”

En 1999, Romaine afirmaba que “el bilingüe es aquella persona que aprende un conjunto de significados con dos representaciones lingüísticas diferentes.”

Por último, en 2001 Lam dio la definición más escueta de todas las vistas anteriormente. Para él, bilingüismo es “el fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas.”

No cabe duda de que no hay una definición exacta del término *bilingüismo* y de que, año tras año, han ido evolucionando y conseguido unas definiciones más exactas. No solo se tiene en cuenta al individuo en sí, sino que también es importante hablar del entorno cultural y escolar, de los aspectos lingüísticos, políticos y sociológicos. Todo lo que rodea a una persona influye a la hora de aprender una lengua.

Es interesante analizar estas definiciones ya que, al ir cronológicamente, podemos ver los cambios que han surgido a lo largo de los años. De 1933 a 1953, Bloomfield, Haugen y Weinreich definen este término como el simple hecho de hablar dos lenguas. Pero en 1959, Weiss incorpora las ideas *recibir* y *entender*. Esto significa que ser bilingüe no solo consta de hablar dos lenguas, sino, también, de coger esa lengua y comprenderla. Gracias a esta incorporación, en 1981, Blanco ya habla de *señales lingüísticas* en su definición y en 1998 Harding y Riley completan su definición justificando que “su vocabulario y la habilidad para hablar, escribir, escuchar o leer tiene distintos niveles de acuerdo con los usos que realiza en cada lengua.” El hablante de dos lenguas tendrá diferentes niveles de idioma según la fluidez con la que hable. Por último, Lam, en 2001, reúne todos los términos de lingüística, comprensión y sociolingüística en dos términos: *Competencia y comunicación*.

Es notable que las definiciones han ido evolucionando lingüística y sociológicamente a la hora de hablar de bilingüismo, pero también, como podemos apreciar, todos los autores coinciden en una misma idea: Bilingüismo es la capacidad de una persona de dominar dos o más lenguas.

En definitiva todas las proposiciones anteriores son adecuadas. Sin embargo, tras haber analizado todas las definiciones, podemos llegar a la conclusión de que bilingüismo es la cualidad de una persona o de una población de aprender a hablar, entender, leer y escribir una lengua adicional a la materna, teniendo el mismo nivel lingüístico que una lengua materna.

5.2. Tipos de bilingüismo.

Cuando hablamos de *bilingüismo*, ya sabemos, como hemos visto anteriormente, que hay cientos de definiciones que intentan explicar este término. Pero ¿hay algún tipo de clasificación a la hora de hablar de este concepto?

Podemos encontrar muchas clasificaciones y muchos tipos de *bilingüismo* según autores. Tras una exhaustiva búsqueda, hemos podido encontrar dos clasificaciones, las cuales son diferentes una de la otra pero que creo que profundizan bien a la hora de explicar cuántos tipos hay y en qué consiste cada grupo de la clasificación.

Lourdes Acosta, en su artículo *Clasificación y tipos de bilingüismo. Más allá de una lengua* nos habla de una clasificación simple y fácil de entender (Acosta, 2017. Recuperado de <https://revistadigital.inesem.es/idiomas/tipos-de-bilinguismo/>)

La primera clasificación se hace según el momento de dominio de las dos lenguas. De acuerdo con esta clasificación existen dos tipos de bilingüismo. El primero, *bilingüismo nativo*, es “aquel que tiene una persona por ser originario de un país pero que tiene influencias extranjeras, lo que le permite dominar tanto el idioma de su país como el extranjero”. Estaríamos refiriéndonos a un niño que habla el idioma nativo del país en el que vive, pero, a la vez, habla con su padre y/o madre en casa el idioma del padre y/o de la madre. Este podría ser el caso de un niño español viviendo en España con padre o madre de nacionalidad inglesa. El segundo tipo, *bilingüismo adquirido*, es “aquel que se adquiere cuando alguien con una lengua materna estudia una lengua extranjera hasta conocerla y utilizarla muy bien”. Estaríamos refiriéndonos a un niño que habla el idioma del país en el que vive y va adquiriendo poco a poco el conocimiento de una lengua extranjera y, con los años, acaba dominando dicha lengua. Este podría ser el caso de un niño español viviendo en España, que recibe un aprendizaje formal de la lengua extranjera.

Otro tipo de clasificación se hace según el uso de ambas lenguas: *bilingüismo social* y *bilingüismo individual*. El primero de ellos se refiere a “aquella capacidad que adquiere una persona para comunicarse de manera independiente y alterna en dos lenguas. Se refiere también a la existencia de dos lenguas en un mismo territorio”.

El *bilingüismo social* surge a partir del concepto *diglosia*, término al que Acosta se refiere como “la situación lingüística que se da en una sociedad en la que coexisten dos lenguas con funciones comunicativas diferentes”. Analizando este concepto, podemos observar que hay una subclasificación que explica cómo se llega a aprender una lengua en contextos sociales diferentes. La primera subclasificación es *bilingüismo y diglosia* que afirma que “la lengua que tiene más prestigio se corresponde con las clases sociales más altas, mientras que la menos prestigiosa es usada por las inferiores”. Un ejemplo sería la diglosia en Paraguay donde el español es la lengua más hablada por las clases sociales altas siendo utilizado para actos oficiales, ruedas de prensa, entre otros, y, a veces, es la única que domina la élite social, mientras que el *guaraní*¹ es utilizado en las clases inferiores para situaciones de menor relevancia social. La segunda subclasificación es *bilingüismo sin diglosia*: “Generalmente se prima el uso de una de las dos lenguas”. Es el caso, por ejemplo, de niños inmigrantes en España, que a medida que van integrándose en la sociedad que les recibe, van ampliando el uso de la lengua. La tercera y última subclasificación sería *diglosia sin bilingüismo*: “Se da en sociedades muy desiguales, en las que la lengua del grupo más poderoso no se corresponde con la que usa el pueblo en general. La comunicación entre ambos grupos sólo se puede llevar a cabo a través de traductores”. Podemos fijarnos en los pueblos coloniales en los cuales los gobernantes hablaban una lengua diferente a la del resto de la población para resaltar cual era el grupo poderoso en esa sociedad.

Por otro lado, al contrario que el *bilingüismo social*, en el *bilingüismo individual* “es la propia persona quien tiene la capacidad de dominar ambas lenguas y quien decide cuándo utilizar una u otra de manera indistinta”. En confrontación con *bilingüismo social*, en este caso no influye el contexto social del individuo que aprende dos o más lenguas.

La tercera clasificación explicada por Acosta hace referencia al nivel lingüístico de cada lengua. *Bilingüismo completo* es el primer tipo que nombra el autor. Este bilingüismo hace alusión a la persona que utiliza las lenguas que conoce para poder comunicarse con los demás. Por otra parte, hablamos de *bilingüismo incompleto* cuando

¹ “Lengua tupí-guaraní que hablan los guaraníes en el Paraguay y zonas limítrofes de Bolivia y la Argentina, sobre todo en la provincia argentina de Corrientes.” (Real Academia Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=JhAxpdn>)

la lengua materna está afianzada y se usa de forma fluida pero la lengua extranjera aún está aprendiéndose y está en proceso de desarrollo. Este podría ser el caso de un niño que su lengua materna es el español y en el colegio está aprendiendo una lengua extranjera, la cual podría ser inglés o francés, entre otros.

Dentro de esta tercera clasificación, Acosta también habla de dos tipos muy contradictorios entre sí: *bilingüismo aditivo* y *bilingüismo sustractivo*. En el primero, las dos lenguas aprendidas tienen un valor semejante y, además, el bilingüismo se considera una ganancia para la cultura de la ciudad o país. Por el contrario, en el *bilingüismo sustractivo* la lengua materna se valora más que la otra lengua, dividiendo el bilingüismo como una amenaza para la identidad de cada persona.

La última clasificación dada por Acosta hace referencia al momento del aprendizaje de las lenguas: *Bilingüismo simultáneo*, que ocurre cuando las dos lenguas, la materna y la extranjera, se aprenden a la misma vez. *Bilingüismo sucesivo*, al contrario que el anterior, ocurre cuando se aprende primero la lengua materna y, posteriormente, se aprende de manera progresiva la otra lengua. Y, por último, *bilingüismo receptivo*, donde el individuo domina la lengua materna pero solo puede leer y escuchar en la otra lengua, no sabe comunicarse de forma oral y escrita.

Además de las clasificaciones que Acosta realiza sobre el *bilingüismo*, existen, a su vez, otras nombradas por Bermúdez y Fandiño a partir de otros autores, que serán mencionados a medida que vamos clasificando los tipos de bilingüismo. (Bermúdez y Fandiño, 2012, pp.108-109).

La primera distinción está realizada por Blanc, Crystal y Hamers, la cual hace referencia tanto al uso y función de la lengua aprendida y que se está aprendiendo como al nivel de competencia lingüística que posee el bilingüe: *Bilingüismo balanceado* y *bilingüismo dominante*. (Blanc, Crystal y Hamers, citados en Bermúdez y Fandiño, 2012, p. 108). La primera hace referencia a un individuo que se caracteriza porque el uso de las dos lenguas es equivalente, puede comunicarse tanto con la lengua materna como con la lengua extranjera aprendida. La segunda se caracteriza porque el individuo, generalmente, tiene una capacidad de comunicación mayor con la lengua materna que con lengua extranjera.

La segunda distinción es la realizada por Weinreich, Signoret y Paradis: *Bilingüismo coordinado*, *bilingüismo compuesto* y *bilingüismo subordinado*. Weinreich explica el *bilingüismo coordinado* y el *bilingüismo compuesto* de una manera sencilla. El primero incumbe a un individuo que habla las dos lenguas sin mezclarlas, hablando cada lengua perfectamente. Por el contrario, el compuesto concierne a un individuo que necesita todos los idiomas aprendidos para poder comunicarse perfectamente. (Weinreich, citado en Bermúdez y Fandiño, 2012, p. 108). Signoret, apoyando a Weinreich en su explicación, alude al hablante bilingüe coordinado cuando el sujeto es capaz de manejar los dos idiomas sin que interfieran el uno con el otro, al contrario que el hablante bilingüe compuesto, el cual necesita de los dos idiomas para poder comunicarse y se visualizan transmisiones lingüísticas entre las dos lenguas habladas. (Signoret, citado en Bermúdez y Fandiño, 2012, p. 109). Paradis, por su parte, hace alusiones al *bilingüismo subordinado*. En este caso, el hablante bilingüe tiene más asentada la lengua materna que la lengua extranjera que está aprendiendo, estando así la lengua extranjera en desarrollo. (Paradis, citado en Bermúdez y Fandiño, 2012, p. 108 – 109).

La tercera distinción es similar a la hecha por Acosta, ya que hace referencia al aprendizaje tardío o temprano del bilingüismo: *Bilingüismo simultáneo* y *bilingüismo sucesivo*. El primero se caracteriza porque el individuo aprende las dos lenguas durante un mismo periodo de tiempo, mientras que el segundo se caracteriza porque el individuo adquiere la lengua de los padres durante la infancia y entra en contacto con la lengua extranjera o la segunda lengua pasado este periodo y teniendo la lengua materna ya aprendida.

Por otra parte, Paradis vuelve a explicar otros dos tipos de bilingüismo: *Bilingüismo completo* y *bilingüismo incompleto* (Paradis, citado en Bermúdez y Fandiño, 2012, pp. 108 – 109). Podemos observar que Acosta hizo una distinción parecida, pero como podremos ver a continuación, las descripciones de estos dos tipos de bilingüismo elaborados por Paradis no tienen ninguna relación con los desarrollados por Acosta. El *bilingüismo incompleto* hace alusiones al aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua una vez esté aprendida la lengua materna. Esto quiere decir que habrá una traducción de la lengua extranjera con referencia a la lengua materna, lo que conlleva a un nivel lingüístico diferente en los dos idiomas. Ocurre lo contrario en el

bilingüismo completo, donde el individuo hace uso de las dos lenguas con la misma fluidez y es capaz de comunicarse con ambas lenguas indistintamente.

Por último, observamos dos tipos de bilingüismo explicados por Signoret y donde Lambert propone esta clasificación para diferenciar el pensamiento de la sociedad ante el aprendizaje de una lengua adicional a la materna. Estos tipos son *bilingüismo aditivo* y *bilingüismo sustractivo*. Como sucede anteriormente, Acosta realiza una clasificación de bilingüismo parecida a estos dos tipos, pero varían en el desarrollo y descripción realizada por Signoret. En el primero, el autor alude al pensamiento que tiene la sociedad que rodea al niño a la hora de hablar de bilingüismo. La sociedad considera que la lengua extranjera permitirá obtener al niño un mayor impulso cultural en un futuro. Sin embargo, en el segundo el contexto social del niño cree que el aprendizaje de una lengua adicional a la materna es contraproducente para el logro y desarrollo de la identidad del niño. (Signoret, citado en Bermúdez y Fandiño, 2012, p. 109). A su vez, Vila, en 2006, destaca de esta clasificación que en el *bilingüismo aditivo* hay una actitud positiva a la hora de aprender una lengua adicional a la materna, esto hará que el aprendizaje sea más eficaz y más rápido. Todo lo contrario, al *bilingüismo sustractivo*, donde se encuentra una actitud negativa con referencia a aprender una lengua extranjera. (Vila, citado en Bermúdez y Fandiño, 2012, p. 109)

Estas dos clasificaciones citadas anteriormente, reflejan muy bien qué tipos de *bilingüismo* podemos encontrarnos, ya sea refiriéndonos al ámbito social que rodea al niño, al desarrollo lingüístico a la hora de aprender un idioma o a la diferenciación de la lengua materna de una segunda lengua una lengua extranjera. Son clasificaciones que ayudan a enfrentarnos en un aula con niños de distintas razas y culturas, a saber en qué nivel de aprendizaje están y poder enseñarles un idioma a partir de su conocimiento lingüístico.

5.3. Importancia de fomentar el aprendizaje de una lengua extranjera en educación infantil.

Como señala Prada “El niño está en condiciones lingüísticas más receptivas que el adulto”. (Prada, citado en Sánchez-Reyes, 2000, p. 45). De acuerdo con la cita de Prada,

el aprendizaje lingüístico está totalmente ligado a la edad, es por eso por lo que se va perdiendo flexibilidad a medida que los años avanzan.

El aprendizaje de una LE siempre ha tenido obstáculos a la hora de implantar dicha enseñanza en la primera infancia. Estos obstáculos han sido actitudes negativas que la mayoría de las personas adultas tradicionalmente han pensado que pasaba si aprendías dos o más idiomas a la vez.

Una de estas actitudes es el temor de que adquirir dos lenguas a la vez produzca en el niño los efectos dañinos de confundir los dos códigos lingüísticos. Esta opinión con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera fue rebatida con la hipótesis *Unitary Language System Hypothesis* (Genesee, 1989, pp. 161 – 179). Fred Genesee afirmaba que los niños, desde que empezaban a adquirir dos lenguas diferentes, desarrollaban sistemas lingüísticos diferentes. Esto quería decir que no podía haber confusión lingüística ya que pueden diferenciar perfectamente un idioma del otro. Por otra parte, Au y Glusman demostraron que los niños de entre 3 y 4 años tenían la capacidad de categorizar dos nombres para un mismo objeto, sin dar importancia a que esos dos nombres corresponden a dos códigos lingüísticos diferentes y sin que ese proceso les conlleve a un mal uso de las lenguas. A esta hipótesis la llamaron *Integration Hypothesis*. (Au y Glusman, 1990, pp. 1474-1490)

Otras de las opiniones negativas es que, si el niño empieza a aprender una LE a la vez que la lengua materna, poco a poco irá perdiendo fuerza e irá sacrificando su lengua materna. Esta idea fue rebatida por Winsler et al. y Bahrck y su equipo, los cuales realizaron un examen a inmigrantes cuya lengua materna era el español en países norteamericanos con el inglés como lengua oficial, cuyo resultado fue que no hubo influencia sobre la L1 a la hora de adquirir una LE. (Winsler et al., 1999, pp. 349-362) (Bahrck et al., 1994, pp. 264-283).

Y, por último, nos encontramos con las actitudes paternas y el pensamiento de que los niños, a esas edades, tienen que jugar y más adelante estudiar. Esta idea podría ser cierta de no ser que Kim y sus colaboradores realizaran estudios de imágenes de resonancia magnética funcional en bilingües de edades tempranas y hallaron que tanto la lengua materna como la adicional suelen estar representadas en áreas comunes de la

corteza cerebral. A su vez, realizaron estudios con bilingües de edades más avanzadas y hallaron que la lengua materna se suele representar en áreas del cerebro separadas de las áreas donde se encuentra la segunda lengua o lengua extranjera. (Kim et al., 1997, pp. 171 – 174).

Asimismo, existe un autor que da mucha importancia al aprendizaje de una lengua adicional a la materna en edades tempranas, explicando o demostrando, en términos biológicos, que el niño está en condiciones lingüísticas más avanzadas que un adulto a la hora de adquirir una lengua extranjera o segunda lengua.

Eric H. Lenneberg fue un lingüista y neurólogo alemán reconocido por sus estudios y trabajos sobre los aspectos biológicos del lenguaje. Su libro más famoso sobre este tema es *Biological Foundations of Language*, donde explica su estudio más reconocido: *The Critical Period Hypothesis* (CPH).

Lenneberg estudió el desarrollo motor y el desarrollo lingüístico de los niños a la vez que el desarrollo madurativo del mismo, descubriendo, así, un funcionamiento y desarrollo más favorable del lenguaje si éste se estimulaba en el momento apropiado. Este periodo fue llamado *Periodo Crítico*. (Lenneberg, citado en Lighbown y Spada, 2000, pp. 19 - 20).

A su vez, en el artículo *First language acquisition. The essential readings*, Foley y Lust nombran al biólogo Eric Lenneberg y a sus descubrimientos biológicos sobre el desarrollo madurativo del niño. Afirman que Lenneberg comprendió que la maduración del niño era primordial a la hora de adquirir una lengua, y que, lo importante, era el individuo en sí y el aprendizaje personal de dicha lengua y no el entorno que le rodeaba (sociedad o estímulos entre otros). Observaba, a su vez, que el proceso de maduración de un niño tenía un *periodo crítico* de un mínimo de dieciocho meses para que pudiesen darse habilidades, incluida la del lenguaje.

Por otra parte, Eric Lenneberg demostró que la adquisición del lenguaje no es el resultado del desarrollo motor de los niños, ya que, muchos de ellos, empiezan a decir algunas palabras antes de empezar a caminar. Por lo cual, se asume que esos niños poseen una habilidad motora suficiente como para articular, aunque el conocimiento del

vocabulario sea considerablemente lento. (Lenneberg, citado en Foley y Lust, 2004, pp. 104 - 108).

Para explicar lo anteriormente dicho, en el artículo previamente mencionado de Lust y Foley se muestra un calendario madurativo en el cual se hace referencia al desarrollo motor y del lenguaje del niño a lo largo de su crecimiento, desde las doce semanas de vida hasta los cuatro años. Antes de los diez meses, el niño asiente a los sonidos humanos que le rodean, sonrío y gira la cabeza hacia el sonido intentando buscar a la persona que le está hablando. Desde las doce semanas hasta los diez meses el niño emite sonidos, de unos quince o veinte segundos de duración, que poco a poco van desarrollándose en balbuceos con expresiones más elaboradas como *da*, *mi* o *du*. A los ocho meses el niño repite con más frecuencia los sonidos y puede expresar mejor sus emociones. Entre los diez y los doce meses, el niño es capaz de diferenciar las palabras que escucha e intenta imitar sonidos. Más adelante, éste tiene un repertorio más que extenso de palabras de más de tres sílabas, las cuales usa con entonación pero no tiene intención de comunicar información ni se enoja al no poder hacerse entender. Cuando el niño tiene veinticuatro meses, éste posee un vocabulario de más de cincuenta palabras (algunos niños pueden tener la capacidad de nombrar todo lo de su entorno), comienza a unir elementos del vocabulario en frases de más de dos palabras y, gracias a este avance, empieza a encontrar un interés por el lenguaje. Con treinta meses, el niño empieza a aumentar su vocabulario más rápidamente evitando, cada vez más, el balbuceo a la hora de expresarse y es en esta etapa, donde el niño se frustra cuando el adulto no entiende lo que quiere expresar. Con tres años el niño tiene un vocabulario de unas mil palabras y, aunque hay palabras que no están bien dichas, el adulto es capaz de entender lo que el niño quiere expresar, al igual que con cuatro años, donde el lenguaje está bien establecido y el único *hándicap* que tiene el niño es la gramática. (Foley y Lust, 2004, p. 107)

Por tanto, Eric Lenneberg descubrió que el niño tiene un periodo crítico en el que aprende y adquiere favorablemente el lenguaje. En ese periodo, es capaz de adquirir dos lenguas simultáneamente y asimilarlas de tal forma que pueda hablarlas sin confundirlas. Por eso es importante fomentar el bilingüismo desde las escuelas infantiles y desde el primer curso de educación infantil.

Como hemos visto, el niño aprende una lengua desde bien pequeño, ya sea una lengua materna, o bien una lengua adicional a la materna. Por eso mismo, nos preguntamos si es importante aprender una lengua extranjera, pero, sobre todo, si es importante fomentar dicho aprendizaje.

Como podemos observar, avivar el aprendizaje de una lengua extranjera en niños de edad temprana (de 0 a 6 años), conlleva a unas actitudes negativas en los adultos, que, por otro lado, no tienen ninguna validez científica o biológica gracias a diferentes estudios que hemos podido observar. Entonces, esto nos puede llevar a preguntarnos: ¿Fomentar el aprendizaje de una lengua adicional a la materna conlleva a que el niño obtenga beneficios en un futuro, gracias a dicho aprendizaje?.

Álvarez en su artículo *El inglés mejor a edades tempranas* responde a esta cuestión con un *sí*. Para Álvarez, el aprendizaje de una lengua adicional a la materna en niños de menos de tres años supone unas ventajas en el futuro del niño que no obtendrían si empezaran el aprendizaje de dicha lengua con una edad más avanzada. Describe que dicho aprendizaje temprano beneficia a una variedad de habilidades del niño, como por ejemplo el pensamiento crítico, la creatividad o la flexibilidad de su mente. (Álvarez, 2010, p. 251 – 252).

Esta misma autora nos enumera otras ventajas que proporciona el aprendizaje de una lengua extranjera en edades tempranas: Para comenzar, Álvarez se refiere al desarrollo del niño en una actividad y su entendimiento global, a como el idioma extranjero puede servir como conexión importante hacia la ampliación de un conocimiento intercultural. Para continuar, la autora hace referencia a la mejora de habilidades de comunicación del niño. Al aprender una lengua extranjera tan pronto, el niño puede obtener una entonación y una pronunciación muy semejante a la lengua nativa, a la vez que un resultado positivo en la memoria y en la escucha. Por consiguiente a todo ello, el niño puede adquirir más vocabulario y aprender que hay diferentes formas de referirse a un objeto o persona. Hablando de mejora de habilidades, nombra, también, la mejora de habilidades cognitivas. El aprendizaje de una lengua extranjera supone al niño un esfuerzo cognitivo mayor que el de otros niños. Este esfuerzo es positivo para él e implicará nuevas habilidades necesarias para que pueda ser competente en dicha lengua. Estas habilidades serán de ayuda al niño en retos futuros o momentos de cambio. y

canalizará esos momentos negativos para él en situaciones positivas de nuevos conocimientos e ideas. Por último habla de los beneficios personales del niño. En un futuro el niño tendrá más conocimiento sobre otras culturas, la del idioma que está aprendiendo, por ejemplo, ganará habilidades nuevas que le proporcionará beneficios a la hora de socializarse y esto conllevará a aumentar su autoestima y su campo de comunicación. (Álvarez, 2010, pp. 252 – 256)

En definitiva, el aprendizaje temprano de una lengua diferente a la materna ayuda a obtener infinitos beneficios, tanto profesionales como personales.

6. EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN INFANTIL (COLEGIOS BILINGÜES)

6.1. Marco legal. (BOE Y BOA)

La cada vez más acuciante necesidad de que los alumnos alcancen en el ámbito de la escuela el conocimiento de, al menos, un idioma extranjero, y el criterio contrastado de la procedencia de iniciar en edades tempranas ese aprendizaje aconsejan su incorporación controlada a la educación infantil y la experimentación de la forma de incorporarlo al currículo de esa etapa. Esta incorporación controlada permitirá, al mismo tiempo, el entrenamiento de los Maestros especialistas de la materia en la práctica de la enseñanza temprana de un idioma extranjero. (Boletín Oficial del Estado, 112, 1996)

No es hasta el año 1996 cuando se regula el procedimiento de autorización de proyectos de innovación para anticipar la enseñanza de lenguas extranjeras en Centros docentes de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Aragón. Fue en el Boletín Oficial del Estado, número 112, del 8 de mayo de 1996 cuando se empezó a hablar de innovación y de probar a impartir, al menos, una lengua extranjera en las escuelas de Educación Infantil, así como de escoger a maestros que supieran más de este tema de lenguas extranjeras o que tuvieran un nivel de idioma adecuado para impartir dicha clase.

Es objetivo de la presente Orden regular el procedimiento de implantación anticipada de las enseñanzas de lenguas extranjeras en las etapas de Educación Primaria y, en su caso, de Educación Infantil, mediante proyectos de innovación. Será de aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón que impartan las etapas de enseñanza de la Educación Infantil y

de la Educación Primaria. En los centros convenidos en el segundo ciclo de Educación Infantil y en los centros concertados de Educación Primaria, en ningún caso implicará modificación alguna en los módulos económicos por unidad establecidos en los convenios y conciertos suscritos con los respectivos centros. (Boletín oficial de Aragón, 63, 2001)

En 2001, en el Boletín Oficial de Aragón (BOA), núm. 63, del 22 de mayo, ya es oficial la implantación de la enseñanza de una lengua extranjera en Infantil. Los destinatarios de dicha enseñanza serán los alumnos de segundo ciclo de educación infantil, empezando por el segundo curso de este ciclo.

A su vez, esta Orden del BOA del Departamento de Educación y Ciencia, comunica que, una vez se empiece a impartir dicha enseñanza de primera lengua extranjera, será de carácter obligatorio seguir durante todo el año y se les garantizará a los niños la continuidad de las clases. Los colegios deberán impartir esta enseñanza una hora por curso.

Mediante la Resolución de 30 de agosto de 2007 y la Resolución del 21 de agosto de 2008, de la Dirección General de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, se establecieron las condiciones y se autorizó la aplicación con carácter experimental del programa bilingüe español-francés en determinados centros escolares de educación infantil y primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Finalmente, el Decreto 18/2009, de 10 de febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba la estructura orgánica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, establece en su artículo 22.1.j) que, corresponde a la Dirección General de Política Educativa el desarrollo de enseñanzas, programas y proyectos que fomenten el aprendizaje de lenguas extranjeras entre los alumnos de los distintos niveles del sistema educativo. (Dirección General de Política Educativa, 2008)

La resolución del 2009 de la Dirección General de Política Educativa recoge, desde 2002, todas las Ordenes, Decretos y Resoluciones que se fueron dando acerca del tema del bilingüismo en las aulas de Educación Infantil. Especifica qué centros podrán empezar a impartir el programa bilingüe y qué requisitos tienen que tener para ello.

El Proyecto Curricular de Centro recogerá las orientaciones curriculares precisas para incorporar el programa bilingüe a las peculiaridades organizativas del centro y a las características específicas del alumnado. Todas las adecuaciones que se realicen deberán quedar debidamente recogidas en los Proyectos Educativo y Curricular del centro, siguiendo para ello los

procedimientos previstos para su revisión y modificación. (Dirección General de Política Educativa, 2009)

El Proyecto Educativo y Curricular empezará a determinar los cambios realizados debido a la implantación del programa bilingüe y se harán las pertinentes adaptaciones curriculares.

Orden de 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013/14. (Boletín oficial de Aragón, 34 , 2013)

En 2013 se regula el programa de bilingüismo en Aragón. En esos años, 87 centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Aragón tenían en marcha este programa con lenguas inglesas, francesas y alemanas.

Las Administraciones educativas regularán los requisitos de formación añadidos que se exigirán, al personal funcionario del Cuerpo de Maestros especialista en Educación Infantil, para impartir en una lengua extranjera las enseñanzas de esta etapa en los centros cuyos proyectos educativos comporten un régimen de enseñanza plurilingüe. Dichos requisitos acreditarán, a partir del curso académico 2013/2014, al menos, competencias de un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en la lengua extranjera correspondiente. (Boletín oficial de Aragón, 34, 2013)

Debido a la implantación del bilingüismo en los centros educativos, a los maestros se les empezó a exigir un cierto nivel de idioma adecuado para impartir clase dentro de un programa bilingüe. Específicamente, como mínimo, un nivel B2 en el idioma que imponga el centro. Actualmente, esta norma sigue en vigor.

El Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (Boletín oficial del Estado, 270, 2011)

Con la modificación en 2015 de *El Real Decreto 1594/2011*, se consolidan las especialidades que pueden realizar los docentes para poder trabajar en centros de Educación Infantil y Primaria.

Estas especialidades son: Educación Infantil. Educación Primaria. Lengua extranjera: inglés. Lengua extranjera: francés. Lengua extranjera: alemán. Educación Física. Música. Pedagogía Terapéutica. Audición y Lenguaje.

6.2. Materiales y recursos para utilizar en colegios bilingües.

Para poder llevar a cabo una enseñanza del bilingüismo efectiva, hay que tener en cuenta que los materiales didácticos que se utilizan en las escuelas infantiles y en los colegios son también un elemento muy importante. Hay diversos materiales que pueden ser utilizados dentro de un aula y, a lo largo de estos últimos años, han ido evolucionando.

Los materiales pueden ir desde lo más sencillo, como ejercicios en hojas, canciones y cuentos, hasta materiales audiovisuales, basados en las emociones múltiples, por rincones, la pizarra digital o materiales obtenidos de internet, entre otros.

Pero antes que nada, para poder seleccionar materiales que estén adaptados a las necesidades de los niños, hay que tener en cuenta unos criterios de selección de dichos materiales. Fonseca y Martín-Pulido nos hablan de unos criterios a seguir según distintos autores y nos enumeran algunos materiales didácticos y recursos para la enseñanza del inglés en el aula de infantil. (Fonseca y Martín-Pulido, 2015, pp. 2 – 3).

Algunos autores, como Lacasa en 1988, Pérez Esteve en 2004 o Bassedas en 2006, citados en el artículo anteriormente nombrado, aluden a un criterio de selección para el área de la primera etapa de escolarización, en el cual es importante tener en cuenta el aprendizaje que obtiene el niño sobre su propia persona y su propio cuerpo, la interacción que tiene con el medio que le rodea, así como el aumento del control motor o saber sus limitaciones. Esta interacción con el medio contribuye, a su vez, a la evolución de su pensamiento (toma de decisiones y resoluciones de problemas entre otros).

Son criterios que nos ayudan a seleccionar materiales específicos para cada grupo de alumnos, ya que cada niño tiene sus propias necesidades y desarrolla cada habilidad diferente a los demás. Dichos materiales pueden ser de distinto estilo y, con el paso de

los años, han ido evolucionando de tal manera que algunos de ellos han ido desapareciendo de las aulas.

6.2.1. *Materiales impresos.*

Según Westbury y Gimeno, estos materiales están compuestos por libros de texto, fichas de actividades, cuadernos de lectura y diccionarios entre otros. Estos materiales, aunque son los más antiguos, siguen siendo los más usados en las aulas. Muchas veces la profesora sólo utiliza este tipo de materiales y, en otras ocasiones, son complementados por medios audiovisuales.

En estos recursos, a parte de los ya nombrados, nos encontramos, a su vez, posters con imágenes o vocabulario y flash-cards², los cuales son recursos muy utilizados en las aulas porque son muy visuales y permiten el desarrollo de actividades variadas. Estos materiales pueden ser considerados un buen apoyo tanto para la enseñanza dentro del aula como para la profesora, ya que pueden utilizarse de distinta forma dependiendo de las necesidades de cada niño. (Westbury y Gimeno, citados en Fonseca y Martín-Pulido, 2015, pp. 7 – 8).

6.2.2. *Objetos reales.*

Seaton nos habla, en Fonseca y Martín-Pulido (2015, p. 8), de objetos reales cuando se refiere a aquellos objetos que están dentro del aula, y que los niños pueden manipular una vez están dentro de ella.

Estos objetos pueden estar dentro del aula, como el mobiliario o los juguetes del propio colegio entre otros, o pueden ser también objetos que traigan los niños de sus casas, como la ropa, mochilas y algún juguete propio del niño.

A su vez, Berwald apoya la idea de Seaton y añade que utilizar este tipo de materiales ofrece una amplia posibilidad de actividades didácticas: describir el objeto, material auxiliar, clasificación por tamaño y colores o contar cuántos hay. Estos tipos de materiales son beneficiosos para el niño porque ofrecen una *realidad* que otros

² El término *flash-cards*, traducida al español como *tarjetas de aprendizaje*, es un material didáctico que sirve para enseñar vocabulario, números o símbolos entre otros, las cuales son muy usadas en las clases de inglés. Este aprendizaje se basa en la memorización del contenido de las flash-cards.

materiales didácticos no proporcionan. Esta realidad hace referencia a poder tocar los objetos, poder olerlos, poder verlos más de cerca y manipularlos de una de manera más sencilla. (Berwald, citado en Fonseca y Martín-Pulido, 2015, p. 8).

6.2.3. *Uso de canciones.*

Susana Pastor, en su libro *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas* nos habla de diferentes materiales didácticos. Uno de ellos son las canciones. Para Pastor las canciones es un material atractivo que motiva a los alumnos a aprender. Las considera una enseñanza auténtica cuyas posibilidades son infinitas, porque con ellas podemos activar experiencias ya vividas o actuales y que los niños puedan conectar con los compañeros o con el propio profesor. Además, el realizar esta actividad conlleva a hacer un ritual de preparación de la escucha, cantarla, e intentar comprenderla, donde los niños aprenden a la vez a crear hábitos. Estas canciones, al igual que con todos los materiales que vamos a utilizar, tienen que tener un criterio de selección que vaya de acuerdo con la edad de los niños. (Pastor, 2004, pp. 256 – 258).

6.2.4. *Los juegos.*

Los juegos para la enseñanza, tal y como dice Pastor, son como “una actividad que permite aprender divirtiéndose” (Pastor, 2004, p. 258). Hay que tratar el juego como un material más de enseñanza, aunque hay que seguir unos aspectos a considerar, según Bello: Organizar el juego con anterioridad para saber cómo vamos a realizarlo y vamos a coordinar a los niños, ya que no es lo mismo un juego individual, que un juego por parejas o un juego colectivo, con qué material disponemos para poder ejecutar el juego correctamente, planear bien cómo vamos a explicar el juego para que los niños puedan entenderlo perfectamente y puedan realizarlo de una manera más cómoda y libre y, sobre todo, marcar con anterioridad qué objetivos queremos que los niños consigan con la realización de dicho juego: Aprendizaje lingüístico, aprendizaje matemático o aprendizaje social entre otros. (Bello, citado en Pastor, 2004, pp. 259 – 260).

6.2.5. *Material audiovisual.*

Algunas personas consideran que los libros de texto, la pizarra y las fichas de trabajo son recursos considerados *antiguos* y que han ido evolucionando o desapareciendo del mundo del material didáctico. Tanto Pastor, como Fonseca y Martín-Pulido, hacen referencia a los medios audiovisuales y a los materiales que ocupan esta rama. Dichos autores nombran las diapositivas, el casete, el compacto y, a su vez, los materiales que han ido sustituyendo a los anteriormente nombrados: el ordenador, el DVD, el vídeo, el proyector, internet o la pizarra digital. Estos materiales, algunos sustitutivos de los antiguos, se clasifican actualmente como las TIC y es un material muy utilizado dentro de las aulas de infantil, pero, según Pastor, estos materiales hay que tratarlos con conocimiento y, sobre todo, no abusar de ellos. Son materiales que hay que considerarlos como un gran *apoyo* dentro del aula. (Pastor, 2004, p. 261).

6.2.6. *Las TIC.*

Las TIC en edades tempranas (de 0 a 6 años) requieren un uso meticuloso del profesor a la hora de desarrollarlas en el aula. Actualmente los libros digitales interactivos, las tablets, la pizarra digital, el ordenador o internet forman el conjunto de las TIC.

Amante defiende que las TIC deben ser preseleccionadas para que cumplan unos requisitos específicos antes de aplicarlos en las aulas. Así pues, estos requisitos, aparte de que tengan que atraer al alumno, deben ser lo más adaptado posible al niño para que pueda manipularlo de forma sencilla, deben contener refuerzos o apoyos que hagan que el niño esté más cómodo cuando lo está usando, deben tener contenido abierto para que el niño pueda expresarse libremente y pueda desarrollar su imaginación y deben contener unos valores multiculturales que servirán para que el niño, en un futuro, tenga una visión más amplia del mundo que le rodea. (Amante, citado en Fonseca y Martín-Pulido, 2015, pp. 10 – 11)

No cabe duda de que los materiales didácticos son un apoyo fundamental en la enseñanza, que no se puede prescindir de ellos pero, a la vez, hay que darles un uso adecuado para que puedan cumplir las necesidades y carencias de cada niño. Pero

dentro de este apoyo a la enseñanza, Fleta nos aporta otras ideas “para crear un entorno de aprendizaje rico en inglés en educación infantil [...]” (Fleta, 2006, p. 56).

Esta autora nos revela que la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner³ es una buena forma de trabajar la enseñanza de la lengua extranjera y, así, realizar actividades que puedan desarrollar las distintas inteligencias que cada niño posee. Estas técnicas propuestas por Fleta ayudarán al aprovechamiento tanto del entorno del aula o del colegio, como al aprovechamiento del tiempo que se pierde entre actividad y actividad o entre clase y clase. (Fleta, 2006, p. 57).

6.2.7. *Las rutinas.*

La autora nos enseña que las rutinas diarias o semanales aportan a los niños un desarrollo positivo en las habilidades lingüísticas y les ayudan a organizar no solo el día a día, sino también a organizar el día en el colegio. Estas rutinas pueden ser utilizadas para realizar actividades referidas al aprendizaje de la lengua extranjera y Fleta pone como ejemplo usar una serie de expresiones dentro de éstas: “*good morning, sit down o come in*” (p. 58). Pero además de estas rutinas diarias, los niños aprenden que hay momentos puntuales que se repiten cada semana, cada mes, o cada cierto periodo de tiempo, que también pueden ser utilizados para la enseñanza de una lengua extranjera. Fleta vuelve a poner como ejemplo algunas expresiones como “*Let’s sing Happy Birthday, how old are you today? o How was the weekend?*” (p. 58). En resumen, las rutinas ayudan a que el niño involucre la lengua extranjera en momentos que realiza cada día o en momentos puntuales como un cumpleaños, y que, en un futuro, van a serle muy útiles. (Fleta, 2006, pp. 57 – 58).

6.2.8. *Las transiciones.*

Las transiciones son periodos de tiempo que se crean entre el final de una actividad y el inicio de la siguiente y suelen ser momentos caóticos tanto para los niños como para

³ “La Teoría de las Inteligencias Múltiples fue ideada por el psicólogo estadounidense Howard Gardner como contrapeso al paradigma de una inteligencia única. Gardner propuso que la vida humana requiere del desarrollo de varios tipos de inteligencia. Así pues, la investigación de Gardner ha logrado identificar y definir hasta ocho tipos de inteligencia distintas: Inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal y cinestésica, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal e inteligencia naturalista.” (Regader, B. Recuperado de <https://psicologiymente.net/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>)

el profesor. Fleta nos ayuda a controlar estos periodos temporales aportándonos actividades y estructuras lingüísticas que deberían ir conexas con las rutinas anteriormente nombradas. Para poder crear este vínculo, es necesario conocer la programación anticipadamente y qué recursos se van a utilizar para pasar de una actividad a un momento que requiere silencio y para ello, la autora nos da una serie de ideas: Los *recursos sonoros* son una buena táctica para que el niño, cuando escuche un timbre, una pandereta o un silbato, sepa que tiene que dejar de hacer lo que está haciendo para prestar atención al profesor. La *mímica* es otro recurso que Fleta considera adecuado para las transiciones ya que puede utilizarse de distintas formas dependiendo de la necesidad del momento. Pueden realizarse con movimientos de las manos, donde la autora pone de ejemplo la expresión “*clap your hands and wiggle your fingers*” (p. 59), la cual la profesora podría decir a los niños o utilizando el cuerpo usando, por ejemplo, la expresión “*Statue of...*” (p. 59). Por otro lado, podemos utilizar canciones y rimas, donde Fleta pone de ejemplo “*From the carpet to the chair, Washing hands o Get in line now*” entre otras (p. 59). Y por último lo que llama la autora *recordatorios verbales* para que los niños sepan que va a llegar la transición. Unas buenas expresiones para estos recordatorios, según la autora, pueden ser “*five minutes before lunch o if you can hear my voice, clap three times*” entre otras (p. 59). (Fleta, 2006, pp. 58 – 59).

6.2.9. Las fórmulas.

Los niños en edades tempranas que están aprendiendo una lengua extranjera todavía no tienen un vocabulario extenso ni un esquema gramatical bueno para poder hablar perfectamente dicha lengua. Por ese motivo, el *lenguaje formuláico*⁴ puede utilizarse en las aulas para que los niños empiecen a usar la lengua que queremos que aprenda. Un claro ejemplo que plasma Fleta sería cuando el niño pide permiso para ir al lavabo porque en ese momento el niño puede utilizar siempre la frase: “*Can I go to the toilet, please?*” (p. 59) O si es más pequeño: “*Toilet, please?*” (p. 59) Con este recurso se puede incitar al niño a que hable y se comunique y vaya aprendiendo, poco a poco, recursos gramaticales y orales para poder comunicarse. (Fleta, 2006, p. 59)

⁴ “Las secuencias formuláicas son *estructuras prefabricadas* que el hablante tiene almacenadas en su memoria como un todo y que utiliza, por decirlo de algún modo, irreflexivamente”. (Wray, citado en López. Recuperado de: <https://immalopez.github.io/blog/lenguaje-formulaico/>)

7. CONCLUSIONES

Como resultado de la investigación teórica presentada anteriormente, es posible concluir que la implantación de la metodología bilingüe en las escuelas y en educación infantil es eficaz y beneficiosa para los niños. Estos beneficios hacen referencia al desarrollo cognitivo y lingüístico de los mismos en el aprendizaje de una lengua extranjera a tan temprana edad.

Entre los puntos a considerar importantes dentro del trabajo podemos encontrar que en nuestro país, España, se enseña una lengua extranjera y no una segunda lengua, ya que aprender una lengua extranjera conlleva al estudio de un lenguaje que no es hablado en el país donde se alberga. Así pues, si hablamos del estudio de la lengua inglesa, estaríamos ante un aprendizaje de una lengua extranjera.

Por otro lado, es significativo considerar la influencia de edad en el aprendizaje de una lengua extranjera y cómo favorece la temprana edad en esta metodología bilingüe. Aunque hay numerosas críticas ante la idea de que los niños aprendan desde tan pequeños una lengua extranjera, éstos, entre 0 y 6 años, tienen más capacidad cognitiva y lingüística de aprender una lengua adicional a la materna que un adulto. Dichas críticas han sido refutadas por varios autores pero, sobre todo, por el lingüista y neurólogo Eric H. Lenneberg quien consiguió demostrar que los pequeños pasan por un periodo de adquisición del lenguaje en el cual son capaces de adquirir más de una lengua sin tener problemas cognitivos ni lingüísticos. Estas críticas son rebatidas también por las numerosas investigaciones sobre las ventajas de aprender una lengua extranjera cuando se es niño. Es importante fomentar el bilingüismo porque dichas ventajas son fructuosas tanto cuando se está aprendiendo la lengua, como en el futuro, ya que el individuo puede obtener ventajas laborales, sociales y personales.

Por otra parte, es importante conocer la evolución de la metodología del bilingüismo en nuestro sistema educativo, cómo se ha ido implantando en las escuelas y cómo ha ido cobrando cada vez más importancia en las aulas. Así, en 2001, solo se hablaba de una tentativa de proyecto, mientras que, en 2015, ya fue un proyecto consolidado e implantado en algunos colegios de nuestro país. Lo importante de esta evolución es que,

poco a poco, el bilingüismo sea una parte fundamental y esencial de los colegios del sistema educativo español.

Por último, para poder implantar dicha metodología, es significativo el conocimiento de los materiales didácticos que se pueden utilizar dentro de un aula. Dentro de este punto, es notorio el progreso de dichos recursos, cómo han ido evolucionando, cómo han cambiado o cómo han ido desapareciendo algunos de ellos y han sido sustituidos por otros. No cabe duda de que actualmente las TIC y los materiales audiovisuales están a la orden del día y son recursos muy utilizados en las aulas, pero deben ser un apoyo a la enseñanza establecida y deben preseleccionarse con cautela teniendo en cuenta las necesidades de cada alumno. Los libros, las canciones, los cuentos o las fichas de ejercicios son materiales más antiguos que se complementan con los actuales, dando así una enseñanza llamativa y eficaz para el niño.

Es debido a todo esto que nos encontramos con muchos factores que intervienen para poder implantar eficazmente el bilingüismo en educación infantil, pero lo que no cabe duda es que merece la pena establecer dicha metodología para que así, los niños, puedan obtener mayor tanto un rendimiento en su enseñanza en general, y en su enseñanza lingüística en particular, como beneficios personales, sociales y laborales en un futuro.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Urbano, L. (2017). Clasificación y tipos de bilingüismo. Más allá de una lengua. *Revista digital INESEM*.
- Álvarez Díez, M. V. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna*, 5, 251-256.
- Au, T. K., y Glusman, M. (1990). The principle of mutual exclusivity in word learning: to honor or not to honor? *Child Development*, 61, 1474–1490.
- Bahrick, H., Hall, L. K., Goggin, J. P., Bahrick, L. E., y Berger, S. A. (1994). Fifty years of language maintenance and language dominance in bilingual Hispanic immigrants. *Journal of Experimental Psychology - General*, 123, 264–283.
- Bermúdez Jiménez, J. R., y Fandiño, Parra, Y. J. (2017). El fenómeno bilingüe: Perspectivas y tendencias. *Revista de la Universidad de La Salle*, 59, 99–124.
- Delegoenpalabras. Portafolio de aprendizaje de una profesora de ELE*. Consultado el 1 de junio de 2018. Recuperado de <https://immalopez.github.io/>
- Dirección General de Política Educativa. Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2008). Resolución de 23 de mayo, por la que se dictan instrucciones relativas a lo dispuesto sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el artículo 9.5 de la Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Dirección General de Política Educativa. Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2009). Resolución de 17 de agosto, por la que se establecen las condiciones y se autoriza la aplicación con carácter experimental de los programas bilingües español-francés y español-alemán establecidos por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte en determinados centros escolares de Educación infantil y primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

- Fleta Guillén, M. T. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 16, 51-62.
- Foley, C. y Lust, B. C. (Eds.). (2004). *First language acquisition. The essential readings*. Blackwell basil.
- Fonseca Mora M. C. y Martín-Pulido, S. (2015). Enseñar inglés en educación infantil: Materiales y recursos. *Tonos Digital*, 29, 49–62.
- Genesee, F. (1989): Early bilingual development: one language or two? *Journal of Child Language*, 16, 161-179.
- Kim, K. H., Relkin, N., Lee, K. M., y Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388, 171–174.
- Lightbown, P. M. y Spada, N. (2000) *How language are learned*. Oxford University Press.
- Manga, A. M. (2008). Lengua segunda (L2), lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 16.
- Orden de 29 de abril, por la que se autoriza, con carácter experimental, la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de la educación infantil, Aragón: Boletín oficial de Aragón (1996)
- Orden de 22 de mayo, por la que se regula el procedimiento de autorización de proyectos de innovación para anticipar la enseñanza de lenguas extranjeras en Centros docentes de Educación Infantil, Aragón: Boletín oficial de Aragón (2001)
- Orden de 14 de febrero, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013/14, Aragón: Boletín oficial de Aragón (2013)

Orden de 15 de febrero, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se autoriza la continuación de programas de bilingüismo en lenguas extranjeras y se convoca a los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón para solicitar la autorización para impartir una modalidad de bilingüismo a partir del curso 2013-14, Aragón: Boletín oficial de Aragón (2013)

Pastor, Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante, servicio de publicaciones.

Psicología y Mente. Consultado el 1 de junio de 2018. Recuperado de <https://psicologiaymente.net/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>.

Real Academia Española. Consultado el 24 de mayo de 2018. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=5Vuaof9>

Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: Boletín oficial del Estado (2011)

Sánchez-Reyes, Peñamaría, M. S. (2000), La influencia de la edad temprana en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 12, 43-53

Winsler, A., Díaz, R. M., Espinosa, L., y Rodríguez, J. L. (1999). When learning a second language does not mean losing the first: Bilingual Language development in low-income, Spanish-Speaking Children Attending Bilingual Preschool. *Child Development*, 70, 349–362.