



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Bilingüismo: percepción docente de los programas bilingües en los colegios de Aragón en educación infantil.

Bilingualism: teacher perception of bilingual programs in Schools in Aragon in early childhood education.

Autor/es

Sara Pérez López

Director/es

Marta Bestué Laguna

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT:	4
1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
2.1 Bases científicas para el aprendizaje de idiomas	7
2.2 Aproximación al término bilingüismo	9
2.3 El bilingüismo en la primera infancia	12
2.4 Ventajas y desventajas de desarrollar el bilingüismo en las aulas de educación infantil.....	15
2.5 Situación actual del bilingüismo en los centros educativos.....	18
2.5.1 El bilingüismo en España	18
2.5.2 El bilingüismo en Aragón.....	20
2.6 Justificación de las necesidades de los centros educativos de Aragón para implantar programas de bilingüismo	23
2.7 Estrategias de enseñanza-aprendizaje de idiomas: metodologías y enfoques .	25
2.7.1 Definición y diferenciación entre enfoque y metodología	25
2.7.2 Aproximación histórica. Metodologías	25
2.7.2.1 Metodología gramatical-traducción.....	25
2.7.2.2 Metodología directa.....	26
2.7.2.3 Metodología audio lingüístico.....	26

2.7.3 Enfoques orientados a la acción	27
2.7.3.1 Enfoque comunicativo	27
2.7.3.2 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)	27
2.7.4 Inmersión lingüística	28
3. OBJETIVOS	29
3.1 Objetivo general	29
3.2 Objetivos específicos	29
4. MÉTODO	30
4.1 Participantes	30
4.2 Instrumentos	34
4.3 Procedimiento	35
4.4 Técnicas de análisis	35
4.5 Resultados	36
5. DISCUSIÓN	47
6. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	49
7. REFERENCIAS	50
8. ANEXOS	57

RESUMEN

El presente documento aborda la importancia del bilingüismo. Se cree que es un tema de actualidad debido al peso que los idiomas tienen en la sociedad, tanto en España como en el resto del mundo. Es por esto, que primeramente se ha analizado, la importancia de aplicarlo en edades tempranas, las ventajas y desventajas que se encuentran y las diferentes metodologías para enseñar un idioma, entre otros puntos relevantes.

Como se puede apreciar, este término es muy amplio, sin embargo, en este trabajo de fin de grado se puede definir como la capacidad de expresarse correctamente en más de una lengua.

Debido a la amplitud del término, en este estudio se va a poner el foco en los docentes y en los programas bilingües actuales teniendo en cuenta la percepción de los especialistas y tutores, tanto bilingües como no bilingües, en la etapa de educación infantil.

El objetivo del trabajo es analizar la opinión del profesorado acerca de los programas bilingües en los colegios de Aragón. En este estudio participaron 30 docentes de educación infantil de diferentes centros, con edades comprendidas entre los 20 y los 50 años. Con las respuestas obtenidas, se ha analizado, en función de diferentes rasgos del perfil docente como la edad, el sexo o el idioma impartido, para ser conocedor de su opinión y contrastarla con otros estudios similares de otras Comunidades Autónomas. Los resultados indican que los docentes consideran importante abordar el bilingüismo en edades tempranas, pese a las propuestas de mejora en estos programas que se recogen en este trabajo.

PALABRAS CLAVE: Bilingüismo, educación infantil, percepción docente, experiencia docente.

ABSTRACT:

This document addresses the importance of bilingualism. It is believed to be a topical issue, due to the importance of languages in society, both in Spain and in the rest of the world. Therefore, in the first place, the importance of applying it at an early age, the advantages and disadvantages that are found and the different methodologies to teach a language, among other relevant points, have been analysed.

As can be seen, this term is very broad, however, in this final degree project it can be defined as the ability to express oneself correctly in more than one language.

Due to the breadth of the term, this study will focus on teachers and current bilingual programs, taking into account the perception of specialists and tutors, both bilingual and non-bilingual, in the early childhood education stage.

The objective of this work is to analyse the opinion of teachers about bilingual programs in schools in Aragon. In this study, 30 early childhood education teachers from different school centres participated, aged between 20 and 50 years old. With the answers obtained, have been analysed, based on different features of the teaching profile such as age, sex or the language taught, to be aware of their opinion and contrast it with other similar studies from other Autonomous Communities. The results indicate that teachers consider it important to address bilingualism at an early age, despite the proposals for improvement in these programs that are included in this work.

KEY WORDS: Bilingualism, child education, teacher perception, teaching experience.

1. INTRODUCCIÓN

Los idiomas representan el nexo de unión entre culturas en un mundo globalizado. Es por esto que se ha tenido en cuenta la situación actual en cuestión, siendo el aparente incremento de los centros educativos con programación bilingüe, el punto de partida para este Trabajo de Fin de Grado (TFG).

Se conoce que, en el último año, 90 centros públicos bilingües han dejado de serlo puesto que los programas de bilingüismo actuales generan dificultad al alumnado ya que, en dichos programas, el idioma y los conocimientos van por separado y no se hace un uso vehicular de la lengua. Se da el caso de que algunos profesores desempeñan una plaza bilingüe debido a la facilidad para acceder a ella ya que, con el *boom* de los últimos 15 años en torno a este fenómeno, muchas son las plazas ofertadas con la acreditación de un nivel de idioma. En la mayoría de las Comunidades Autónomas el nivel requerido para impartir un idioma es un B2, si bien es cierto que en algunas se pide un nivel superior.

(Diario El Español, 22 de abril de 2022)

Es por esto que se ha detectado la necesidad de contrastar si en Aragón los programas bilingües son adecuados y si el profesorado se siente y es competente para impartir áreas o asignaturas en otro idioma. Además de orientarse en la adecuación o no de los programas bilingües, se pondrá el foco en los docentes ¿es adecuada la formación del profesorado que imparte estas programaciones de carácter bilingüe?

En este Trabajo de Fin de Grado, se realiza un estudio geográfico y metodológico del bilingüismo y posteriormente se busca conocer la percepción del profesorado, mediante un cuestionario, sobre los programas bilingües en Aragón, tanto en francés como en inglés.

“A la escuela le sobra política y le falta educación” (Gisbert, El Mundo, 2021). Con esta frase se busca hacer referencia a los objetivos de desarrollo sostenible y más en concreto al objetivo de la educación de calidad, ya que indagar acerca de la opinión docente es el mejor recurso para llevar la educación actual hacia mejor de los sentidos. Cabe destacar que, en España, en los últimos veinte años, han entrado en vigor cuatro leyes educativas con sus respectivas modificaciones, todo esto afecta, sin duda alguna, a toda la comunidad educativa, desde docentes, pasando por las familias y haciendo hincapié en los alumnos.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Bases científicas para el aprendizaje de idiomas

El aprendizaje de idiomas ha ido cobrando cada vez más importancia en la realidad social y educativa. Aunque socialmente ha tenido una gran repercusión al entrar en este siglo, la literatura científica ha estado desarrollando diferentes teorías a lo largo del siglo pasado.

Gracias a las investigaciones sobre el tema, se han descubierto ciertos principios o bases que cualquier metodología requiere para un aprendizaje superior y más significativo para el alumnado.

En primer lugar, Krashen et al. (1979) establecen como esencial la necesidad de escuchar un segundo idioma de manera comprensible, lo que se conoce como entrada comprensible, puesto que en caso de que no sea así, será irrelevante estar expuesto al idioma o no. Se aprende el lenguaje estando expuesto al idioma, es decir, gracias al input en el idioma objetivo.

Posteriormente, Long (1990) defiende que para tener un input comprensible es necesario una negociación del significado entre el hablante y el escuchante, requiriendo así la participación activa del estudiante para construir en su mente el mensaje.

Adicionalmente, Swain (1985) expone que una parte tan importante como la anterior es forzar al estudiante a comunicar en el segundo idioma, lo que le permite ser consciente de sus limitaciones gramaticales y aprender de ellas, consiguiendo reforzar el aprendizaje y ser conocedor de los puntos de mejora.

En paralelo a estos hallazgos, se descubrió el modelo cognitivista del aprendizaje y su aplicación a la enseñanza de los idiomas no maternos. Gracias a sus claves, se entendió como evitar la fosilización de un idioma, que consiste en el estancamiento gramatical de

una persona en una segunda lengua debido a la falta de necesidad comunicativa de la misma para ampliar su conocimiento en este aspecto.

También es necesario prestar atención a la gramática para que el lenguaje no llegue a fosilizar, es decir, que el sujeto no sea capaz de aprender más de lo que ya sabe.

Siguiendo con los modelos teóricos cognitivistas, se encuentra el control adaptable del pensamiento, Adaptive Control of Thought (ACT), Anderson (1983). Divide el conocimiento en dos partes: conocimiento declarativo y conocimiento procedimental. Siendo el primero el conocimiento que se puede verbalizar y el procedimental, aquel que se puede realizar.

El primer estadío es el cognitivo, que consta que ser capaz de explicar el proceso a pesar de no saber hacerlo. El segundo estadío es el asociativo, consiste en ser capaz de realizar la habilidad. Y el último estadío es el autónomo, cuando la persona es capaz de realizar la acción de forma rápida y automática.

El modelo cognitivista también establece la importancia de focalizar la atención en los diferentes elementos del lenguaje, especialmente a nivel gramatical, siendo esta de forma de forma voluntaria o involuntaria.

Por su parte, el modelo tripartito de Dörnyei (1990) establece que la motivación resultante para el aprendizaje de un segundo idioma depende de 3 partes interrelacionadas: la motivación hacia el idioma, la instrumentalidad del mismo y expectativa, es decir, la creencia de que con esfuerzo se llegará al objetivo deseado.

Otro principio relacionado con el aprendizaje de un idioma es el periodo crítico. Este periodo está relacionado con la facilidad de aprender un idioma en edades tempranas.

El primer autor en investigar acerca de esto fue Penfield y Roberts (1959). A lo largo de la historia han surgido numerosos estudios y muchos son los autores que han expuesto sus teorías. Es por ello, que actualmente hay cierta controversia en torno a la relevancia o no de este periodo para el correcto aprendizaje de un idioma. Más adelante se expondrán diferentes puntos de vista de dicha etapa en la infancia.

2.2 Aproximación al término bilingüismo

El bilingüismo como estrategia metodológica y como enfoque transversal de la educación, ha cobrado una gran importancia en los últimos años en el mundo educativo. Familias, profesorado y políticos han empujado hacia un modelo en el que el aprendizaje de idiomas sea una parte de capital importancia en el sistema educativo, aportando así un segundo idioma, que generalmente es el inglés o el francés, para así adquirir un segundo idioma desde la infancia más temprana. Sin embargo, ¿es esto lo óptimo para una enseñanza de calidad en un segundo idioma? ¿Hay una diferencia significativa entre una persona que aprenda el idioma en sus primeros años de vida y entre otra que lo haga en otro momento?

El término bilingüismo y sobre todo el aprendizaje de un segundo idioma desde los primeros años de vida se ha vuelto algo esencial, así lo reflejan en su artículo Belmonte y Belmonte (2021), en el cual explican que el inglés está considerado el idioma vehicular y, por lo tanto, el idioma de comunicación entre los ciudadanos.

Antes de profundizar en el tema, se van a exponer diferentes definiciones del término bilingüismo.

Concretar este término resulta algo complejo, a lo largo de las últimas décadas muchos autores han intentado hacerlo, pero no se ha llegado a ninguna conclusión clara y unánime ya que hay muchos factores que entran en juego.

Uno de los primeros autores en definir el bilingüismo fue Bloomfield (1933) según él, ser bilingüe es aquella persona que posee un nivel nativo en ambas lenguas.

Dos décadas después, Haugen (1956) señaló que el bilingüismo es ser capaz de utilizar expresiones completas en dos lenguas.

Posteriormente, Siguán y Mackey (1986) enunciaron, que el bilingüismo es la cualidad de una persona o de una población que hace uso habitual de dos lenguas sin una diferencia de habilidad en la ejecución de ambas lenguas.

Otros autores, interpretaron que el bilingüismo es:

El uso de por lo menos dos lenguas por parte de un individuo o por un grupo de hablantes, [...] una persona bilingüe, es una persona que conoce y usa dos lenguas, y se hace referencia a que habla, lee y comprende dos lenguas igual de bien (bilingüe equilibrado), pero una persona bilingüe generalmente tiene un conocimiento mayor de una de las dos lenguas, por múltiples razones, entre ellas: utilizar cada lengua en diferentes situaciones, o para objetivos comunicativos diferentes. (Richards et al., 1997, p. 45)

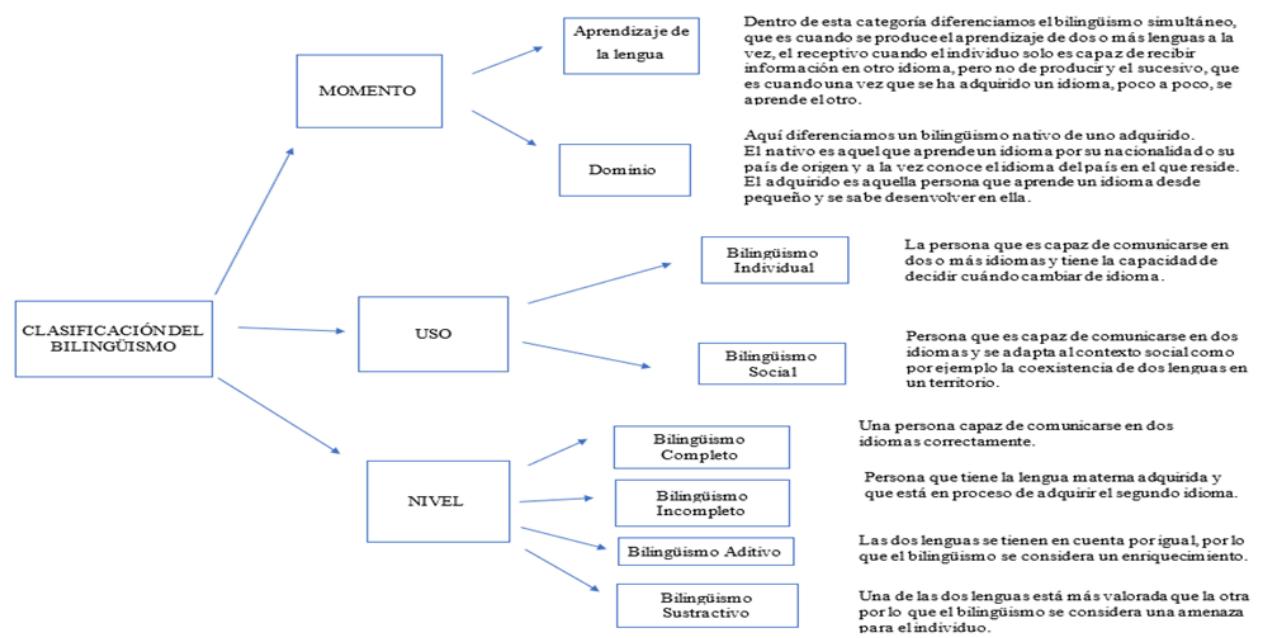
Finalmente, Lam (2001) manifestó que, para él, el bilingüismo es el fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas. Además de estos y otros muchos autores, la Real Academia de la lengua Española (RAE), precisa el bilingüismo como “el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”.

Sin llegar a tener una definición exacta, autores e instituciones coinciden en que ser bilingüe es dominar, en mayor o menor medida, al menos otro idioma a parte del materno.

El bilingüismo es una realidad, ya hace años, cuando la educación bilingüe no era un fenómeno tan al alcance de todos Grosjean (1982) constató que más de mitad la población mundial era bilingüe.

Entre esta población bilingüe, no se puede decir que todos sean iguales o que tengan el mismo control de un segundo idioma. Urbano (2017) explica que existe una clasificación del bilingüismo según el momento, el uso y el nivel de idioma del sujeto. En esta clasificación se pueden apreciar los diferentes tipos de bilingüismo. A continuación, se presenta un diagrama explicativo para sintetizar la información de dicha autora (Figura 1).

Figura 1: Clasificación del bilingüismo.



¹ Figura de elaboración propia basada en Urbano (2017).

Para finalizar este apartado se va a tratar un término que está directamente relacionado con el bilingüismo: la diglosia.

La definición ofrecida por la RAE corresponde a “Bilingüismo, en especial cuando una de las lenguas goza de prestigio o privilegios sociales o políticos superiores.”

Se puede extraer de esta definición que la diglosia es una situación de bilingüismo. Es por ello que muchos autores no hacen distinción entre un término y otro. La conclusión es que hay matices ya que el término bilingüismo es general y la diglosia es un concepto más particular.

Si se sigue la clasificación del bilingüismo propuesta anteriormente, la diglosia forma parte del bilingüismo social puesto que este término tiene una función colectiva.

Ferguson (1959) escribe que, en muchas comunidades lingüísticas, algunas personas hablan dos o más variantes del mismo idioma en diferentes circunstancias. Se pone como ejemplo el habla de un dialecto local entre familiares y el uso del idioma estándar para comunicarse con los demás ciudadanos.

2.3 El bilingüismo en la primera infancia

La primera infancia está comprendida entre los 0 y los 6 años de vida.

Se han realizado varios estudios con niños y niñas de diferentes edades. En ellos se ha documentado que, durante los diez primeros meses de vida, el niño es llamado el oyente universal puesto que puede discriminar sonidos y fonemas de cualquier idioma, lo haya escuchado previamente o no, siendo éstos irreconocibles para el oído adulto.

A partir de los diez meses de vida, los niños siguen siendo capaces de distinguir los sonidos de idiomas que no son los maternos, pero tienen que haberlos escuchado alguna vez antes. Esto prueba, que, si los niños están expuestos a diferentes lenguajes desde los

primeros meses de vida de una manera regular, serán capaces de reproducir cualquier sonoridad de dicho idioma a la perfección.

La imitación y la repetición son la base para aprender una lengua, por lo que a la hora de introducir un idioma es importante tener presente la capacidad del lenguaje del niño. Cuando hay una situación de bilingüismo en edades muy tempranas se realiza siempre de manera oral, por lo que los niños irán conociendo vocabulario simple y estructuras claras y fijas. Se utilizarán gestos y otros tipos de lenguaje no verbal para asegurarse que los niños focalizan su atención en lo que el adulto desea. Comunicación y desarrollo humano (16 de enero de 2013).

Es por esto que un docente en la enseñanza de cualquier idioma debe ser conocedor de las diferentes etapas del lenguaje infantil según la edad del alumnado. En este sentido, Martínez Mendoza (2004) expone las características del lenguaje infantil dependiendo de la edad.

- A lo largo del primer año de vida, surgen los primeros gritos o sonidos provocados por estímulos externos hasta llegar a las primeras palabras al final de esta etapa.
- En el tránsito del segundo año de vida, surge lo que se conoce como palabra-frase, es decir, el niño nombra una palabra con intención de que el mensaje que llegue al adulto sea una frase. Por ejemplo: agua= quiero agua. Al final de esta etapa el niño es capaz de contestar a una pregunta simple y directa.
- Antes de llegar al tercer año de vida, se producen grandes avances en el lenguaje. Este es cada vez más comprensible para el adulto y la cantidad de vocabulario aumenta considerablemente. Esta etapa termina con la identificación del “yo”, empieza la etapa de egocentrismo.
- Durante el año posterior el niño pasa por una fase de repetición del adulto y de cuestionamiento de su realidad.
- Llegado al cuarto año de vida, aparece una consolidación del presente y del pasado. Surgen las conversaciones contextualizadas de corta extensión.

- Para terminar, en el último año de lo que consideramos primera etapa de vida, aparecen estructuras gramaticales más complejas.

Un término directamente relacionado con el bilingüismo en edades tempranas es el periodo crítico o sensible. Como se ha dicho previamente, las primeras personas en establecer una hipótesis fue Penfield y Roberts (1959) que decía que es más eficiente aprender un segundo idioma antes de los 9 años ya que posteriormente, el cerebro se vuelve rígido e inflexible. Años después Lenneberg (1967) suma a la teoría anterior al afirmar que, durante este periodo de gran plasticidad cerebral, este se lateraliza.

Posteriormente, el lingüista francés, Hagège (1996) se postula a favor de la defensa y apunta que el periodo crítico va desde los 7 meses hasta los 10 años aproximadamente. Señala que después de esta edad aparecen interferencias entre la lengua principal o materna y la segunda lengua y ya es casi imposible aprender un segundo idioma y utilizarlo con la misma seguridad y calidad que la materna. Las interferencias producidas aparecen entorno a la calidad de la fonética del idioma extranjero.

No todas las posturas hacia este periodo son favorables ya que se encuentran varios autores y estudios a lo largo de la historia que no ven tan evidente la existencia o importancia de dicho periodo a la hora del aprendizaje de un segundo idioma.

Son muchos los autores que han realizado estudios para intentar desacreditar el periodo crítico.

Snow y Hoehnag-Höhle (1977) pusieron a prueba la hipótesis de que los años hasta la pubertad constituyen un periodo crítico para la adquisición lingüística. Dicho estudio se produjo en un medio natural. El resultado fue que, en los primeros meses del estudio, se veía que los sujetos adolescentes tenían una mejor pronunciación que los más pequeños.

Pasado un año, se observó que los sujetos más pequeños obtenían mejores resultados en la pronunciación de algunos sonidos.

Strevens (1974) expuso que más que un periodo crítico, existen ventajas del niño en relación al adulto en el momento de la exposición al idioma. La principal es la timidez. Los niños no sienten esa emoción por lo que son capaces de comunicar en otro idioma, a pesar de no hacerlo correctamente. Generalmente, el adulto no tiene esa capacidad. Otra ventaja es la plasticidad lingüística. El niño es capaz de discriminar una gran cantidad de sonidos gracias a su capacidad auditiva, pero el adulto ya no la posee por lo que le será más complejo adquirir una correcta fonética.

En conclusión, una situación de bilingüismo en edades tempranas favorece una competencia superior en el aprendizaje de un idioma, especialmente en el ámbito fonético y de pronunciación.

2.4 Ventajas y desventajas de desarrollar el bilingüismo en las aulas de educación infantil

Si bien es cierto que el bilingüismo en edades tempranas recibe muchas críticas tales como que crea confusiones en los niños, que retrasa su aprendizaje o el habla, el aprendizaje de un segundo idioma en edades tempranas tiene más ventajas de las que se pueden imaginar en los más pequeños.

Existen varios estudios acerca de esto, Álvarez Diez (2010) comparte que el bilingüismo favorece el pensamiento crítico, la creatividad, habilidades matemáticas relacionadas con la resolución de problemas o la flexibilidad cognitiva. Gracias a esto, el posterior aprendizaje de más idiomas, les será más sencillo debido a sus habilidades comunicativas, también tendrán adquirida la entonación y pronunciación de otro idioma diferente al materno por lo que no les resultará difícil asimilar otro nuevo.

Ricciardelli (1992) concluyó después de estudiar la relación entre bilingüismo y desarrollo cognitivo, que los niños y niñas bilingües, tenían mayores aptitudes metalingüísticas, es decir, usan de manera efectiva todos los aprendizajes relacionados con el lenguaje como la escritura o la lectura. Igualmente, manifestó que estos niños eran capaces de leer más palabras que los niños monolingües.

Baker (2006) expuso que los individuos bilingües tienen una mayor capacidad para aplicar pensamiento divergente, es decir, tienen la capacidad de buscar varias soluciones para un mismo problema. En su estudio vio que las personas monolingües tenían una mayor predilección por el pensamiento convergente, siguiendo preferentemente una estructura inflexible para la solución de un problema concreto.

Ortiz Castillo (2008) y unos años más tarde Kaisa (2015) comentan que a largo plazo los niños y niñas bilingües, obtendrán muchos beneficios sociales, ya que no tendrán problemas en comunicarse en dicho idioma con personas nativas. Ligado a esta última ventaja, tendrán una mayor tolerancia y respeto por la cultura del idioma ya aprendido, y esto se podrá extrapolar a las demás culturas.

Además de estas y muchas otras ventajas, el bilingüismo también conlleva a una serie de desventajas.

De acuerdo con Arnberg (1993) el aprendizaje de dos lenguas puede implicar que se produzcan interferencias entre ambos idiomas, esto sucede cuando las lenguas se superponen mutuamente. Cuando esto ocurre, uno de los idiomas se puede ver más desarrollado que el otro.

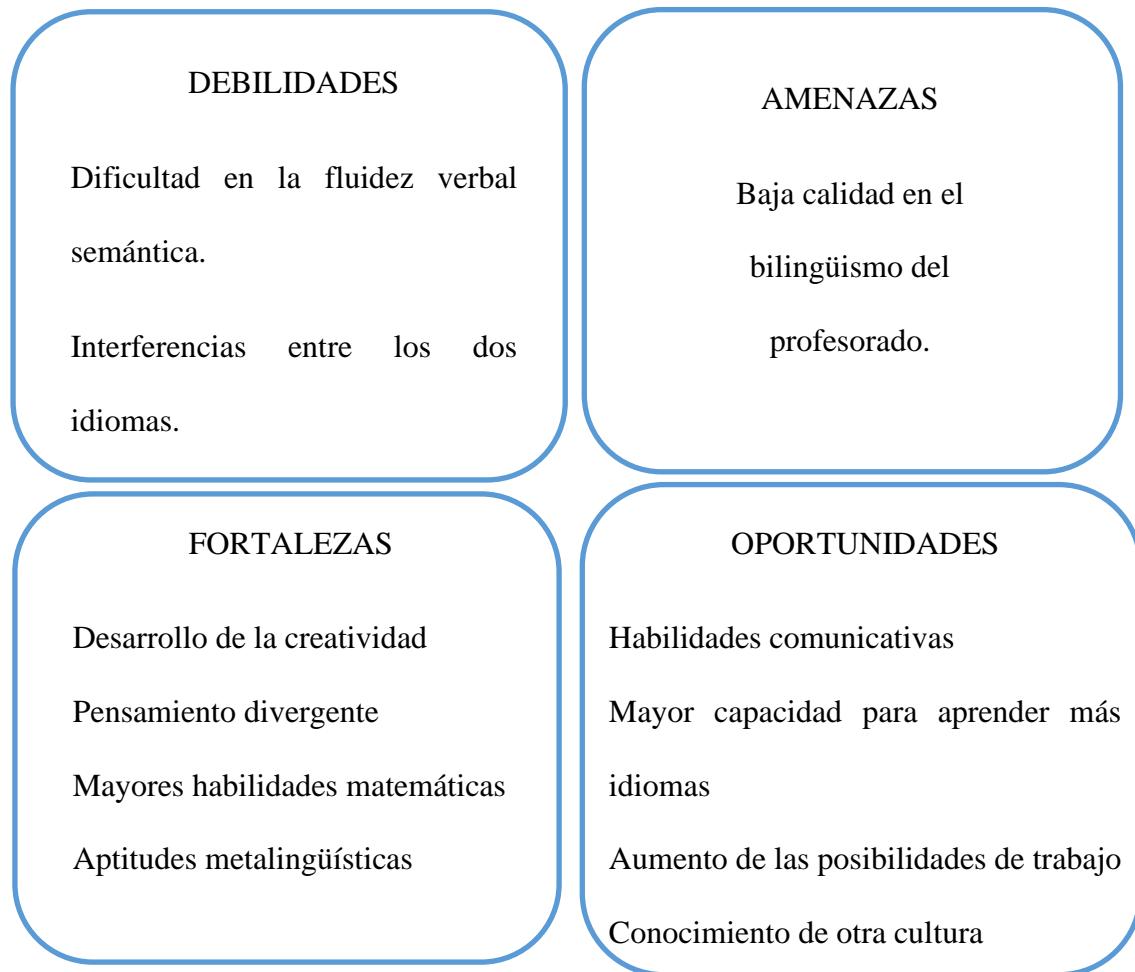
Rosselli et ál. (2000) observaron que los niños bilingües presentaban dificultades en torno a la fluidez verbal semántica. Les resultaba más complicado que a los niños monolingües

encontrar una palabra exacta o tarden más tiempo en nombrarla. Surgen lo que estos autores denominan los estados de “la punta de la lengua”.

Ipiña (1997) pone el foco en los docentes y en su formación. Estos, deben estar formados lo mejor posible para poder transmitir una educación bilingüe de calidad. No obstante, ¿está realmente capacitada la sociedad para formar profesores bilingües? El autor divide esta pregunta en dos partes. En un primer momento, se centra en la necesidad de formar buenos docentes y posteriormente, en que estos tengan el mayor grado de bilingüismo posible, ya que si esto no se produce podría ser una gran desventaja para sus futuros alumnos.

A continuación, se presenta un análisis DAFO, basado en las ventajas y desventajas nombradas anteriormente. (Figura 2)

FIGURA 2: Análisis DAFO sobre el bilingüismo en las aulas de educación infantil.



2

2.5 Situación actual del bilingüismo en los centros educativos

2.5.1 *El bilingüismo en España*

El bilingüismo en España está muy presente, ya que Galicia, País Vasco, Navarra, Cataluña, Comunidad Valenciana y las Islas Baleares son comunidades oficialmente bilingües en su totalidad, y se encuentran zonas concretas en ciertas comunidades, como en Aragón, donde tienen su propia segunda lengua. En todas ellas, este segundo idioma está presente en mayor o menor medida en sus escuelas.

² Análisis DAFO del bilingüismo.

Debido a esta situación, en la Constitución Española de 1978 se considera el uso de otras lenguas, además del Castellano, en las diferentes Comunidades Autónomas.

Debido a la globalización de la sociedad, los idiomas cobran cada vez más importancia en el mundo. Es por ello que se crea una necesidad que, desde los primeros años de vida, los niños sean partícipes de este fenómeno que es bilingüismo.

Se es conocedor del gran impacto que tiene el inglés en la sociedad, ya que es el idioma más hablado en el planeta, es por esto que muchos centros educativos promueven su aprendizaje. En 1996 una cuarentena de colegios españoles implantó en sus aulas el modelo British Council, en el cual el 40% del horario lectivo se realizaba en inglés. En la etapa de infantil y el primer ciclo de primaria, este acercamiento al nuevo idioma se realiza a través de actividades relacionadas con lo trabajado en clase.

Tan solo 10 años más tarde, en 2006, España ya contaba con 1580 centros, tanto de infantil y primaria como de secundaria que participaban en dicho programa. (Aparicio García, 2009).

Hoy en día, el francés es el tercer idioma más hablado en el mundo, debido a la importancia de este idioma, se creó en 2012 el LabelFrancÉducation. Es un programa de enseñanza del francés en las aulas en el cual se imparte un 35% del horario lectivo en dicho idioma. Además de asegurar la enseñanza del francés, los alumnos cursarán otra asignatura curricular en este idioma. Actualmente en España un total de 90 centros escolares aplican este programa. (Instituto Francés, S.F.)

Como se puede observar, la evolución de los colegios españoles en relación al bilingüismo aumenta considerablemente, con un gran incremento en el número de centros que aplican este modelo de enseñanza.

Además de estos programas, se distinguen tres diferentes secciones de enseñanza de otros idiomas, según Gisbert (2011) las separa en centros ordinarios, centros con sección lingüística y centros bilingües.

- Los centros ordinarios son la opción más elegida entre las familias, ofertan un segundo idioma a sus alumnos durante toda la etapa escolar.
- En los centros bilingües se utiliza el segundo idioma como lengua vehicular, es decir, los alumnos cursan asignaturas en otro idioma y por ello consiguen un dominio mayor en el idioma objetivo, ya que las asignaturas en otro idioma se empiezan a cursar desde primaria. Según la normativa vigente, un centro es considerado bilingüe cuando se imparte como mínimo, un tercio del horario en el idioma extranjero.
- Los centros con sección lingüística son un término medio entre las dos secciones. Este modelo solo se imparte en la educación secundaria y está dirigido a un número de estudiantes determinado ya que es el alumnado y sus familias los que eligen si formar parte o no. En la sección lingüística se imparten unas asignaturas determinadas en otro idioma. El español y el segundo idioma se imparten de manera simultánea, ya que normalmente el alumnado que cursa estas secciones lingüísticas tiene un conocimiento bajo del idioma. Es por esto que, en la mayoría de casos a los docentes les resulta difícil impartir de forma óptima el contenido en el segundo idioma, se tienen que apoyar en el español para asegurar la comprensión de sus alumnos.

2.5.2 *El bilingüismo en Aragón*

El territorio aragonés se compone de las tres capitales de provincia Huesca, Zaragoza y Teruel y una gran cantidad de comarcas y pueblos pequeños. Debido a esta peculiaridad geográfica, Aragón es una de las comunidades autónomas con más cantidad de colegios rurales agrupados (CRA).

No fue hasta el 2010, con la implantación de la Orden de 17 de junio de 2010, de la consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula el procedimiento de autorización para impartir Segunda lengua extranjera en centros docentes de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón que se empezaron a llevar los idiomas a los colegios rurales. Hasta ese momento, el alumnado que crecía en estos entornos no tenía contacto con un idioma que no fuera el materno hasta secundaria.

A pesar de que en los últimos años las propuestas de bilingüismo inglés y francés en contextos rurales aumentan de manera favorable, todavía resulta difícil acercarlo al alumnado de infantil y primaria debido, entre otros aspectos, a la continua rotación del profesorado y a la mezcla de edades en el mismo aula.

Se ha hecho un estudio de los colegios bilingües en Aragón basado en el portal de centros educativos y se han separado por provincias.

En la provincia de Zaragoza, se ubican un total de 266 colegios de los cuales 63 son colegios públicos bilingües de este número total, 49 son bilingües inglés, 11 francés y 2 alemán.

En cuanto a colegios concertados de Zaragoza, no constan colegios bilingües francés o alemán mientras que hay 47 bilingües en inglés.

En el ámbito privado, se localizan 4 colegios bilingües inglés, 1 francés y 1 alemán.

En la provincia de Huesca se sitúan un total de 87 colegios de los cuales, 4 son públicos bilingües inglés, 2 francés y ninguno de alemán.

4 son colegios concertados bilingües inglés, pero, sin embargo, no hay ningún colegio bilingüe ni francés ni alemán.

Por último, en esta ciudad, no hay colegios privados de ninguna índole.

En la provincia de Teruel, hay 57 colegios de los cuales, 12 son públicos bilingües inglés, 1 francés y ninguno alemán.

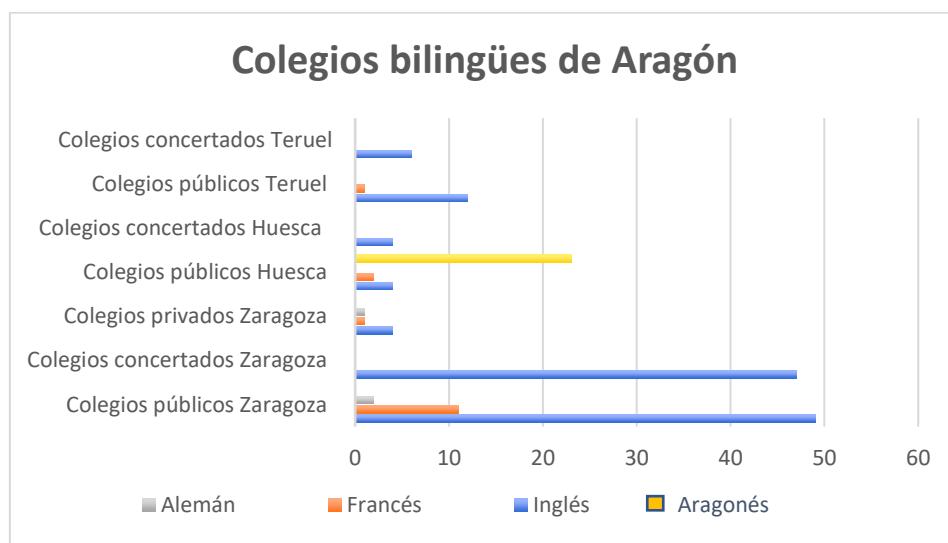
6 colegios concertados son bilingües inglés y no se encuentra ninguno bilingüe ni francés ni alemán.

Por último, al igual que en la provincia de Huesca, no hay ningún colegio privado.

Bandrés (2018) expone en su artículo que el aragonés llegó a los centros educativos en el año 1997, aunque no de manera curricular. A pesar de que en el año 2007 ninguno colegio había solicitado el aragonés como lengua vehicular de la enseñanza, actualmente en la provincia de Huesca hay un total de 23 colegios que ofertan esta lengua en sus aulas.

Para que resulte más simple comparar la situación de bilingüismo en Aragón he realizado un diagrama de barras. (Gráfico 1)

Gráfico 1: Colegios bilingües de Aragón



3

³ Gráfico de elaboración propia.

Después de analizar la situación académica en relación al bilingüismo, se ve una gran demanda de colegios bilingües en Zaragoza, puesto que es la capital de la Comunidad Autónoma y la cantidad de habitantes es muy superior a las otras dos provincias. Se puede ver que en las tres provincias predomina el aprendizaje del inglés.

Llama la atención que el francés no esté más presente en los colegios de Huesca ya que una de las entradas más importantes al país vecino está en los Pirineos, situados en esta provincia, y sería una gran oportunidad para los habitantes de esa zona conocer el francés.

Asimismo, la ciudad de Zaragoza está hermanada con Pau, ciudad del sur de Francia, por lo que fomentar el francés en las escuelas podría abrir futuras puertas con esta ciudad en concreto.

Sorprende observar que, a pesar de pertenecer a una Comunidad Autónoma que tiene una lengua propia, no esté apenas presente en el territorio y en sus escuelas. De la gráfica se extrae que solo en ciertas escuelas de la provincia Oscense se imparte Aragonés.

2.6 Justificación de las necesidades de los centros educativos de Aragón para implantar programas de bilingüismo

Volviendo al esquema de los diferentes tipos de centros que imparten otro idioma, centro ordinario, con sección lingüística y bilingües, se tiene que tener en cuenta que no todos los colegios ofertan el mismo grado de bilingüismo, por lo que la implantación de esta metodología será diferente según cada caso. Sin embargo, la gran característica que comparten todos ellos y que tiene una influencia esencial en el desarrollo de cualquier tipo de enseñanza de idiomas, es la competencia lingüística de los docentes de cada centro.

Para asegurar una buena enseñanza del idioma, desde 2001 se estipuló en el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas, unos criterios y niveles a alcanzar para

poder acreditar en un idioma concreto la capacidad del individuo para desenvolverse partiendo del A1 hasta el C2. Dichos niveles parten desde un nivel básico (A1-A2), pasando por un nivel intermedio (B1-B2) hasta alcanzar un nivel avanzado (C1-C2). Para obtener las competencias requeridas, el individuo será evaluado a través de su comprensión y expresión de forma oral y escrita.

El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas se creó con el fin de crear una referencia única para la competencia de los diferentes idiomas.

Los docentes que imparten un idioma en los centros escolares deberán tener mínimo un B2 acreditado, si el centro es bilingüe el profesorado deberá tener un nivel C1 acreditado. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001).

Se entiende por un centro bilingüe un centro que imparte diferentes asignaturas en otro idioma, en Educación Primaria suelen ser Ciencias Naturales, Ciencias Sociales o Educación Artística y en Educación Infantil se trabajan diferentes áreas en dicho idioma, además de tener la propia asignatura de inglés o francés. Se trabajan de manera simultánea los conocimientos propios de dicha asignatura además de la lengua en la cual se imparte. Es por ello que estos centros tienen necesidades más específicas que los demás tipos de centros ya que su oferta de la lengua extranjera es más amplia.

Gisbert (2011) establece las siguientes necesidades de un centro bilingüe:

- Una normativa clara para un buen funcionamiento de la metodología impartida por el profesorado.
- Que todo el alumnado del centro tenga las mismas posibilidades para acceder a este modelo.
- Aprendizaje constante de los docentes.
- Respeto al trinomio “un profesor, una asignatura, una lengua”.

- Recursos económicos.
- Auxiliares de conversación de dicho idioma.

Revisiones periódicas del programa del centro

2.7 Estrategias de enseñanza-aprendizaje de idiomas: metodologías y enfoques

2.7.1 *Definición y diferenciación entre enfoque y metodología*

Anthony (1963) define enfoque y metodología como:

Enfoque: conjunto de principios que tienen coherencia entre sí, que en este caso están relacionadas con el aprendizaje, el lenguaje y la enseñanza. Sus principios se toman como una base incuestionable.

Metodología: son las reglas generales en las que se aplica un enfoque, es decir, el cómo se enseña.

A modo de síntesis, un enfoque puede englobar diferentes metodologías, pero una metodología solo puede aplicar un enfoque concreto.

2.7.2 *Aproximación histórica. Metodologías*

2.7.2.1 Metodología grammatical-traducción.

Este método nace en el siglo XVIII, pero se empezó a desarrollar en Europa a mitades del siglo XIX y en el siglo posterior. Este método, según Fernández Fraile (1995), tiene dos variantes: la versión y la traducción.

En la primera se incide en la gramática y en la corrección de la misma. La traducción se centra en la realización de buenas estructuras de frases, se ajusta a la sintaxis. Este método solo se basa en las destrezas de lectura y escritura y deja de lado las competencias orales.

Hoy en día este método se sigue utilizando en la enseñanza del latín y el griego en secundaria y bachillerato.

En este método, el maestro es la autoridad ya que los alumnos tienen que seguir las indicaciones dadas para poder obtener las respuestas correctas.

Prator y Celce-Murcia (1979) añaden que en este tipo de enseñanza se entregan listas de vocabulario en las que aparecen palabras sueltas, la forma en la que se suele trabajar es traducir un texto a la lengua materna.

2.7.2.2 Metodología directa.

Este método surge a finales del siglo XIX y empieza a cobrar importancia en Francia y Alemania. Antes del nombre con el que hoy se conoce este método, le otorgaron el nombre de “método natural”.

A finales de los años 1860 se empieza a observar una gran similitud del aprendizaje de una segunda lengua con el aprendizaje de la lengua materna.

Unos años más tarde, Franke (1884) realiza investigaciones defendiendo la enseñanza de un segundo idioma sin utilizar la primera lengua del sujeto. Dicho aprendizaje se consigue con una metodología directa y con la participación activa del alumnado en el que el docente les enseña nuevo vocabulario mediante gestos o representaciones gráficas para su correcta asimilación. Además, Sánchez (2009) aporta que en dicho método se deja de lado el aprendizaje de la gramática pura dando paso al lenguaje oral y al aprendizaje de vocabulario práctico que los alumnos podrán usar en su vida cotidiana.

2.7.2.3 Metodología audio lingüístico.

Esta metodología surgió a finales de la segunda guerra mundial y también fue conocido como “método militar”. Su precursor fue Brooks (1964). Hoy en día este método también se conoce como método audio-oral.

Se desarrolló en América y se basó en la teoría conductista de Skinner y en la teoría lingüística de Bloomfield. La presente metodología tampoco se basaba en unas reglas

gramaticales impuestas, sino más bien en el aprendizaje de estructuras fijas y en la realización de ejercicios. Fries (1945) fue el que impulsó esta metodología y el que demostró que el fin de una buena adquisición de un segundo idioma es conseguir reproducir dicha lengua de manera automática sin cometer errores.

Es importante reseñar, que no hay un método perfecto a la hora de enseñar cualquier idioma, ya que con cualquiera se puede adquirir una competencia lingüística que permita alcanzar los objetivos propuestos con el idioma aprendido. Por el contrario, lo óptimo es utilizar recursos de todas las metodologías presentes en la historia de la enseñanza de idiomas para llegar a la meta deseada, dependiendo de la entidad, la edad del alumnado, sus características personales o el idioma a aprender se utilizan unos u otros recursos.

2.7.3 Enfoques orientados a la acción

2.7.3.1 Enfoque comunicativo

A nivel científico, el enfoque que se considera óptimo para poner en práctica el aprendizaje de un segundo idioma es el enfoque comunicativo.

Beghadid (2019) citando a Bérard (1995) revela que dicho enfoque se inicia por críticas a las metodologías audio orales y audiovisuales para el aprendizaje de otro idioma. Se centra en el establecimiento de la comunicación teniendo en cuenta las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita. Utilizando un material lo más cercano posible a la realidad del alumnado.

2.7.3.2 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

Este término fue utilizado por Marsh (2012) quien establece que dicha metodología enseña de manera simultánea contenidos y la nueva lengua. Para los colegios que la implementaron con la adopción del programa British Council, supuso una gran revolución

a la hora de enseñar un nuevo idioma en las aulas escolares ya que se puso el foco en aspectos diferentes a lo que se hacía anteriormente.

Klimova (2012) confirma que esta metodología favorece al desarrollo de cinco dimensiones tales como la cultura, el entorno, la lengua, el contenido y el aprendizaje. Además, establece un gran número de ventajas sobre los alumnos, algunas de ellas son las siguientes.

- Aprendizaje cultural. Los alumnos conocen nuevos países y grupos minoritarios.
- Desarrollo de habilidades de comunicación.
- Mejora del ambiente de trabajo.
- Profundizar tanto en la lengua materna como en la lengua meta.

2.7.4 Inmersión lingüística

La inmersión lingüística surge en los años 60 en Canadá. Hagège (1996) explica que, en la zona anglófona de dicho país, la escuela ofrece para los primeros años de vida una educación totalmente francófona, y el inglés aparecía únicamente a partir del segundo año de educación primaria. Gracias a esto se consiguió que cuando el alumnado terminaba la escuela primaria, su nivel de francés estaba a la altura de una persona nativa, así como su inglés, ya que residían en la parte anglófona.

Cuando se aplica la metodología de la inmersión lingüística en un aula, los docentes son personas nativas o con un gran dominio en el idioma en el que se imparten las asignaturas, y que la lengua de comunicación con dicho docente será el idioma objetivo.

Genesee et al. (1986) revelaron que los programas de inmersión son un sinónimo de aprendizaje natural del idioma. El programa se centra en saber comunicarse con el docente en la lengua objetivo. Normalmente, las personas que participan desconocen por

completo el idioma que están aprendiendo, puesto que su lengua materna es diferente.

Por lo tanto, aprenderán de manera simultánea los dos idiomas.

Se diferencian dos tipos de inmersión lingüística: la inmersión temprana, que es la que se realiza al principio de la escolarización y la inmersión tardía que es la que sucede al final de la etapa de educación primaria.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Analizar la percepción docente de los programas bilingües en educación infantil de la Comunidad de Aragón.

3.2 Objetivos específicos

- Realizar un análisis cualitativo sobre la opinión docente acerca del bilingüismo en educación infantil en Aragón.
- Analizar si existen diferencias entre los diferentes tipos de centro.
- Analizar el perfil del profesorado que imparte el programa bilingüe, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:
 - o Edad
 - o Sexo
 - o Nivel de certificación de idioma
 - o Años de experiencia docente

4. MÉTODO

4.1 Participantes

La muestra del estudio estuvo constituida por un total de 30 docentes de educación infantil de Aragón, el 80% de los participantes son de centros participantes de Zaragoza y el 20% restante de los participantes son docentes de Huesca.

La edad de los docentes está comprendida entre 20 y más de 45 años. Del total de los participantes solo el 16,6% es de género masculino.

En lo que se refiere a los centros, el 53,33% de los docentes ejercen su profesión en centros públicos, el 36,33% en centros concertados y el 10% en colegios privados.

En relación con el perfil docente, la mayoría de maestros y maestras tienen una edad comprendida entre 20-34 años. Esta muestra representa el 43,33% del total de participantes.

En relación con la experiencia docente un 46,66% de los participantes llevan trabajando más de 10 años.

Del total de los centros el, 73,33% son bilingües inglés, el porcentaje restante ofrecen francés como lengua extranjera.

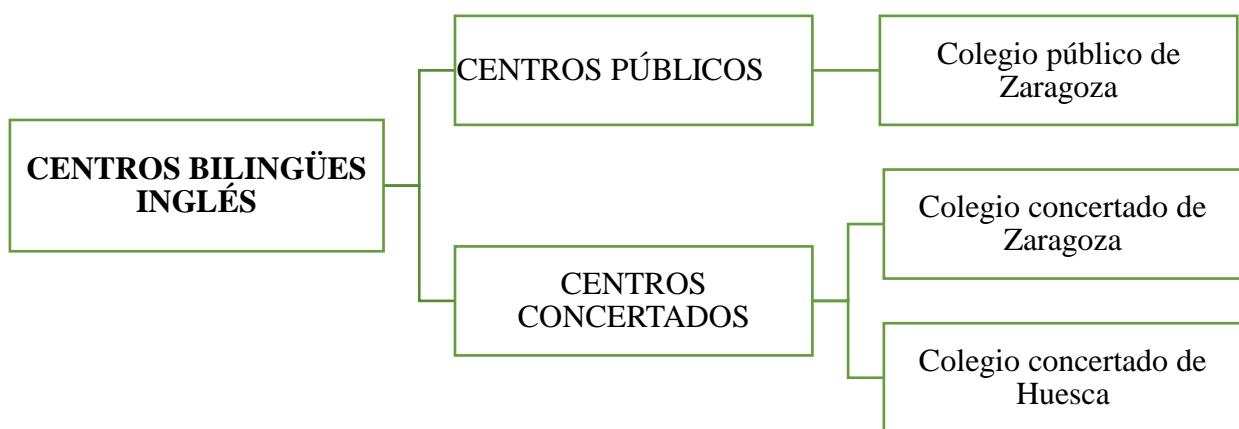
En cuanto a la experiencia bilingüe, en la especialidad de inglés el 50% de los docentes tienen entre 5 y 10 años de experiencia bilingüe y el 23,33% de los docentes no imparten inglés en el centro.

De los centros que imparten francés, el 13,33% de los docentes tienen más de 10 años de experiencia y el 6,66% no tienen experiencia laboral bilingüe.

Además de preguntar a docentes bilingües, se ha pasado el cuestionario a docentes no bilingües de los mismos centros. Del total de los participantes, el 30% de los no imparten áreas en inglés o francés.

Los centros que han participado en responder al cuestionario emitido han sido varios, todos ellos bilingües. Se ha tenido la gran oportunidad de poder obtener resultados tanto de colegios públicos, concertados y privados de la provincia de Zaragoza y uno de la provincia de Huesca.

Para tener llevar a cabo el cuestionario, se ha seleccionado por razones de accesibilidad los diferentes centros, es decir, por conveniencia.



4

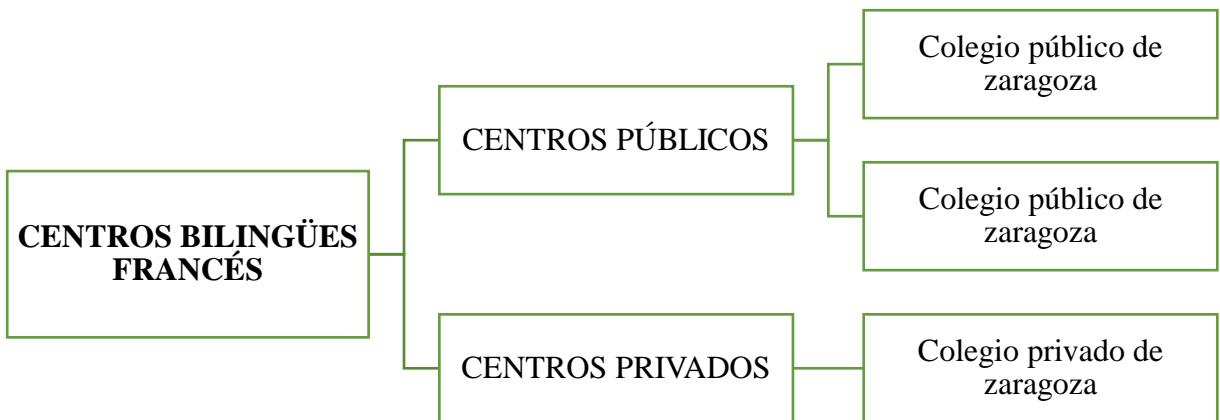
COLEGIO PÚBLICO DE ZARAGOZA: Esta situado en un barrio es de clase media-alta. Desde su construcción forma parte del programa British Counsil, siendo así un centro bilingüe ya que se imparte en inglés el 40% del horario lectivo. Alberga una gran cantidad de alumnado en infantil ya que en primero y segundo el centro cuenta con tres vías y en tercero con seis. Es por esto, que hay un número bastante elevado de profesionales bilingües además de un colaborador nativo para infantil y primaria. En infantil hay un

⁴ Figura de elaboración propia.

total de 12 tutoras y 5 especialistas. De todas las tutoras, 6 imparten inglés y tres especialistas realizan actividades en inglés.

COLEGIO CONCERTADO DE ZARAGOZA: Es un colegio concertado situado en el barrio de nivel socioeconómico medio- bajo. El centro cuenta con una gran variedad cultural, religiosa y educativa. En cuanto al bilingüismo, se instauró en el curso 2013-2014 desde el primer curso de infantil. Es un centro bilingüe poseedor de programa bilingüe ya que el porcentaje de horas semanales en inglés es del 20%. En los primeros cursos, el centro solo cuenta con una vía por nivel, por lo que no se cuenta con un gran número de docentes bilingües, ya que las características del centro no lo requieren.

COLEGIO CONCERTADO DE HUESCA: Colegio situado en un barrio de Huesca cuyo nivel socioeconómico es medio. La etapa de infantil cuenta con 6 tutoras, es decir, el centro tiene dos vías por curso. Durante los tres cursos de infantil los alumnos tienen la misma tutora y el mismo grupo de referencia. Es un centro que tiene programa bilingüe, para ello, además de las tutoras que imparten áreas en inglés, se cuenta con una auxiliar de conversación que pasa por todas las clases del colegio una hora semanal por cada grupo. Además de esta persona, en la etapa de educación de infantil se cuenta con 3 especialistas de apoyo al alumnado y una auxiliar técnico educativo.



5

COLEGIO PÚBLICO DE ZARAGOZA: Es un barrio cuyo nivel socioeconómico es medio. En el curso 2006-2007 se convirtió en un centro bilingüe francés en la etapa de infantil y el curso siguiente, este modelo se instauró en primaria también. El centro cuenta con dos profesionales de francés que imparten diferentes áreas del desarrollo de los niños y niñas en dicho idioma.

COLEGIO PÚBLICO DE ZARAGOZA: El colegio está situado en el barrio de Actur de Zaragoza. Es un barrio de clase socioeconómica medio-alto. Es un centro bilingüe poseedor del sello Label, que en el curso 2013-2014 instauró el bilingüismo francés en las aulas de infantil. Además del francés, en el centro también se imparte inglés desde segundo de infantil siguiendo así, el modelo Brit Aragón. En la etapa de infantil, solo hay una persona encargada del francés en las aulas.

COLEGIO PRIVADO DE ZARAGOZA: El colegio está situado en el barrio de Actur de Zaragoza. Es un barrio de clase socioeconómica medio-alto. El centro imparte una educación francesa y su metodología es la inmersión en francés, con profesores nativos y

⁵ Figura de elaboración propia

programaciones del sistema francés. Además de esto, cuenta con docentes nativos españoles e ingleses, que imparten desde primero de infantil diferentes sesiones.

4.2 Instrumentos

Se ha tomado como modelo, el cuestionario realizado por Esparza y Belmonte (2020) sobre la percepción docente del bilingüismo en Murcia y se ha realizado una adaptación para diferentes centros de Aragón. Este cuestionario adaptado fue creado con la intención de analizar la percepción docente acerca de los programas bilingües en los colegios de educación infantil.

Dicho instrumento cuenta con 18 ítems, de los cuales 16 se corresponden a ítems de tipo cuantitativo a los que se responde siguiendo una escala de tipo Likert del 1 al 4, siendo el 1 totalmente en desacuerdo y el 4 muy de acuerdo. Los dos últimos son de carácter cualitativo en los que todos los docentes expresan su opinión.

Del ítem 1 al 7 se hace referencia a la percepción docente en relación al aprendizaje del inglés o del francés y de la implantación de centros y programas bilingües, del ítem 8 al 11 se hace alusión a la influencia del bilingüismo en el aprendizaje de los alumnos y del ítem del 12 al 16 se estudia la repercusión en el aprendizaje de otras áreas.

En general este cuestionario mide la influencia del bilingüismo en el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas, la repercusión en la calidad del aprendizaje de otras áreas y la propia percepción del aprendizaje de una nueva lengua, en este caso, del inglés o del francés.

Además de los ítems mencionados anteriormente, se ha elaborado un cuestionario ad hoc en el que se pregunta sobre aspectos relacionados con el perfil del profesorado tales como, edad, sexo, años de experiencia o nivel de certificación de idioma.

4.3 Procedimiento

Partiendo de las necesidades detectadas acerca del bilingüismo, se planteó estudiar la percepción docente sobre este tema en diferentes centros en los que se imparte el bilingüismo tanto a docentes que lo imparten como a otros que no lo hacen.

En función de esto, se mantuvo una reunión con el equipo directivo de cada uno de los centros para exponer este estudio. Se informó tanto al equipo directivo como a cada uno de los participantes sobre los objetivos y la finalidad del estudio para que fueran conocedores del mismo. Una vez que los equipos directivos dieron el consentimiento, se concretaron citas con los docentes de cada centro que estuvieran dispuestos a participar.

Para fomentar un ambiente de cercanía, se ha ido a cada uno de los centros y se estuvo presente en todo el proceso de la realización del cuestionario para solventar aquellas dudas que pudieran surgir por el mismo.

Se tardó una media de 10 minutos en leer y contestar a todas las preguntas del cuestionario sobre la percepción docente acerca de los programas bilingües. Una vez recogidas todas las respuestas de los participantes, se volcaron en Exel los datos para posteriormente analizarlos.

Finalmente, se han analizado las respuestas obtenidas por todos los participantes.

4.4 Técnicas de análisis

Se ha contado con un total de 30 participantes de diferentes centros educativos tanto de carácter público, privado y concertado, de dos provincias Aragonesas, Zaragoza y Huesca. Todos los participantes trabajan en educación infantil y son tanto docentes en lengua extranjera (inglés o francés) como tutores que no imparten ninguna lengua extranjera.

Se han volcado todas las respuestas en un *Excel* para poder realizar los análisis descriptivos de la muestra. Estos análisis han sido realizados a través de técnicas de tendencia central y de dispersión. Además de los análisis cualitativos que se realizan en el cuestionario.

4.5 Resultados

A continuación, se presentan diversas tablas para sintetizar toda la información rescatada del análisis de datos de los cuestionarios. Como se ha explicado en apartados anteriores, los 16 ítems se han dividido en tres factores diferentes, por lo que para la concreción de las tablas se dividirán en los mismos.

En un primer momento se presentan tablas con los resultados globales de cada pregunta de cada uno de los factores.

Tabla 1: Resultados globales del factor 1.

Percepción docente acerca del aprendizaje de la lengua inglesa y francesa y de la implantación de centros y programas bilingües.									
	GLOBAL	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
MEDIA	2,59	3,6	2,96	1,6	2,8	1,86	2,62	2,76	
DESV. TÍPICA	0,478	0,611	0,706	0,553	0,871	0,884	0,925	0,989	

Tabla 2: Resultados globales del factor 2.

Influencia del bilingüismo en el aprendizaje de los alumnos.					
	GLOBAL	P8	P9	P10	P11
MEDIA	2,42	2,76	2,73	2,03	2,2
DESV. TÍPICA	0,744	0,882	0,891	1,015	0,832

Tabla 3: resultados globales del factor 3.

Repercusión en el aprendizaje de otras áreas.						
	GLOBAL	P12	P13	P14	P15	P16
MEDIA	2,37	2,93	2,23	2,36	1,96	2,36
DESV. TÍPICA	0,606	0,679	0,989	0,752	0,835	1,015

Si se pone la atención en la primera tabla, destaca que, a excepción de dos respuestas, todas las demás están dentro de la media, por lo que, por lo general, los docentes tienen una buena percepción acerca del aprendizaje del inglés o francés en los centros de Aragón. Cabe destacar que las dos preguntas en las que los maestros no están de acuerdo, por lo que, no superan la media, son las preguntas referidas a si creen que los programas bilingües de Aragón están bien planteados(P3) y si los programas bilingües son la solución frente al fracaso dado en el aprendizaje de los idiomas(P5).

En cuanto a la segunda tabla, todas las medias están por encima del promedio, por lo que se puede decir que, en general, los docentes creen que la influencia del bilingüismo en el aprendizaje de los alumnos es positiva. Si bien es cierto, piensan que los programas bilingües no siempre respetan la igualdad de oportunidades y la equidad entre los alumnos(P10), puesto que es el valor más bajo obtenido y supera la media de manera muy justa.

Finalmente, en la tercera tabla, se vuelven a obtener datos por encima de la media en todas las preguntas excepto en la número 15. En lo referido a si los alumnos son capaces de recibir conocimientos en inglés o francés y luego trasmisirlos en su lengua materna, los docentes no piensan que esto suceda puesto que los resultados obtenidos no llegan a la media.

A modo de conclusión de los tres factores, se puede decir que en lo que se refiere a términos generales, los maestros están satisfechos con el bilingüismo, pero creen que los programas actuales no son los óptimos para el alumnado y su desarrollo.

Una vez observados y desarrollados los datos de manera global, se van a analizar las diferentes características del perfil docente, empezando por la edad. En este rasgo se va a exponer los datos de cada ítem, siempre manteniendo la división por factores. Se ha elegido hacer un análisis más exhaustivo de las respuestas dadas por edad ya que se cree que la edad puede ser un factor determinante para tener una percepción distinta en cuanto al bilingüismo en el aula, al ser un fenómeno relativamente reciente para alumnado y profesorado. Además, se añade un comentario exponiendo las diferentes preguntas y la opinión de los diferentes grupos de edades de los docentes.

Tabla 4: Respuestas del profesorado de entre 20-34 años en relación al primer factor:

Percepción docente acerca del aprendizaje de la lengua inglesa y francesa y de la implantación de centros y programas bilingües.								
	GLOBAL	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
MEDIA	2,59	3,53	3,15	1,53	2,92	2,23	2,46	2,38
DESV. TÍPICA	0,466	0,611	0,706	0,553	0,871	0,884	0,925	0,835

Tabla 5: Respuestas del profesorado de entre 35-45 años en relación al primer factor:

Percepción docente acerca del aprendizaje de la lengua inglesa y francesa y de la implantación de centros y programas bilingües.								
	GLOBAL	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
MEDIA	2,58	3,53	3,15	1,53	2,92	2,23	2,46	2,38
DESV. TÍPICA	0,413	0,634	0,532	0,498	0,729	0,799	0,929	0,835

Tabla 6: Respuestas del profesorado de más de 45 años en relación al primer factor:

Percepción docente acerca del aprendizaje de la lengua inglesa y francesa y de la implantación de centros y programas bilingües.								
	GLOBAL	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
MEDIA	2,56	3,71	3,14	1,71	2,85	1,85	3,28	3,42
DESV. TÍPICA	0,583	0,451	0,989	0,699	1,245	1,124	0,451	0,728

Los docentes implicados con el cuestionario, en las preguntas relacionadas con el primer factor, es decir, recogidas en las Tablas 4, 5 y 6 referidas a la implantación de los programas bilingües en los centros, se muestran muy de acuerdo con respecto a la importancia que la adquisición de los conocimientos en lengua francesa e inglesa es esencial para el futuro(P1). En cuanto a la implantación de centros bilingües favorece un mayor aprendizaje de idiomas(P2), los docentes están muy de acuerdo. La mayoría de los docentes coinciden con que los programas bilingües de Aragón precisan cambios(P3). A pesar de no estar conformes con los programas bilingües, sí que están satisfechos con los materiales y recursos con los que cuenta su centro(P6). Así mismo, en lo que se refiere a la metodología de sus centros(P7), los docentes se muestran bastante de acuerdo, el rango de edad que se encuentra más satisfecho con este aspecto es el de más de 45 años. Los docentes se muestran de acuerdo en cuanto a si la implantación de centros bilingües es un adelanto para el aprendizaje de idiomas de los alumnos(P4). Si bien es cierto, se ve una diferencia de respuestas relacionadas con lo referido a si los programas bilingües son la solución frente al fracaso dado en el aprendizaje de idiomas en España(P5). Los docentes

cuyas edades están comprendidas entre 20 y 45 años, están más de acuerdo que los docentes de más de 45 años.

Tabla 7: Respuestas del profesorado de entre 20-34 años en relación al segundo factor:

Influencia del bilingüismo en el aprendizaje de los alumnos.					
	GLOBAL	P8	P9	P10	P11
MEDIA	2,53	2,92	2,84	2,15	2,23
DESV. TÍPICA	0,752	0,615	0,863	0,948	1,049

Tabla 8: Respuestas del profesorado de entre 35-45 años en relación al segundo factor:

Influencia del bilingüismo en el aprendizaje de los alumnos.					
	GLOBAL	P8	P9	P10	P11
MEDIA	2,27	2,6	2,4	2,1	2,1
DESV. TÍPICA	0,684	1,019	0,916	0,943	0,7

Tabla 9: Respuestas del profesorado de más de 45 años en relación al segundo factor:

Influencia del bilingüismo en el aprendizaje de los alumnos.					
	GLOBAL	P8	P9	P10	P11
MEDIA	2,42	2,71	3	1,71	2,28
DESV. TÍPICA	0,775	1,030	0,755	1,160	0,451

En cuanto el segundo factor, recogido en las Tablas 7, 8 y 9, el cual hace referencia a la influencia del bilingüismo en el aprendizaje de los alumnos los maestros se muestran de acuerdo con que un mayor contenido bilingüe repercute de manera positiva el nivel de competencia en lengua francesa o inglesa(P8). Los docentes muestran más diferencia de opinión en cuanto a si recibir un mayor contenido bilingüe favorece el desarrollo cognitivo del alumno(P9). La mayor diferencia se observa entre los docentes entre 35-45 años y los de más de 45 años. Los docentes no se muestran muy de acuerdo con el hecho de que la enseñanza respeta la igualdad de oportunidades y equidad en el sistema educativo(P10), siendo los mayores de 45 años los que más desigualdades perciben. Por último, en relación a si los alumnos desarrollan un aprendizaje favorable al recibir conocimientos en otros idiomas(P11), los docentes se muestran menos de acuerdo que en otros ítems.

Tabla 10: Respuestas del profesorado de entre 20-34 años en relación al tercer factor.

Repercusión en el aprendizaje de otras áreas.						
	GLOBAL	P12	P13	P14	P15	P16
MEDIA	2,61	3,23	2,53	2,53	2,15	2,61
DESVIACIÓN TÍPICA	0,480	0,696	0,842	0,498	0,948	1,002

Tabla 11: Respuestas del profesorado de entre 35-45 años en relación al tercer factor.

Repercusión en el aprendizaje de otras áreas.						
	GLOBAL	P12	P13	P14	P15	P16
MEDIA	2,12	2,6	2	2	1,9	2,1
DESVIACIÓN TÍPICA	0,530	0,489	0,774	0,7	0,7	0,405

Tabla 12: Respuestas del profesorado de más de 45 años en relación al tercer factor.

Repercusión en el aprendizaje de otras áreas.						
	GLOBAL	P12	P13	P14	P15	P16
MEDIA	2,28	2,85	2	2,57	1,71	2,28
DESV. TÍPICA	0,731	0,638	1,309	0,903	0,699	1,277

Una vez analizado el tercer factor, recogido en las Tablas 10, 11 y 12, en el cual se hace referencia a la repercusión en el aprendizaje de otras áreas, los docentes están de acuerdo con que el estudio de otras áreas en inglés o francés mejora el aprendizaje de dicha lengua(P12), el rango de edad de entre 20 y 34 años está mucho más de acuerdo con esta afirmación que el resto. Por otro lado, se observa un resultado idéntico entre los docentes de entre 35 años hasta más de 45 cuando se les pregunta sobre si el aprendizaje de las diferentes áreas en lengua inglesa o francesa repercuten positivamente en la adquisición de los contenidos impartidos en estas(P13). De todos los maestros que han contestado, se encuentran resultados muy diferentes, nuevamente, el primer grupo de edad está más de acuerdo con esto que los dos siguientes. En cuanto a si la educación bilingüe beneficia la adquisición de competencias en las áreas no llevadas a cabo en castellano(P14), los docentes situados entre 35 y 45 años se muestran más en desacuerdo que los otros dos rangos de edad. En relación con las áreas bilingües y la capacidad de los alumnos de trasmitir los conocimientos adquiridos en las mismas a su lengua materna(P15), se aprecia una gran disconformidad de los rangos de edad comprendidos entre los 35 años y los docentes de más de 45 años, puesto que sus respuestas no superan la media. Sin embargo, los docentes comprendidos entre 20 y 34 años se muestran más a favor de la misma. Por último, cuando se les pregunta sobre si el alumnado está capacitado para recibir en lengua francesa o inglesa áreas impartidas normalmente en su lengua materna(P16), el profesorado se muestra de acuerdo, nuevamente el rango de entre 20 y 34 años, se muestra más a favor que el resto.

Además de analizar los datos en función de la edad de los docentes, se han tenido en cuenta otras características de sus perfiles como: el sexo, el tipo de centro en el que ejercen su profesión, el idioma impartido en el centro, años de experiencia docente y la

experiencia bilingüe, puesto que algunos de los encuestados, a pesar de trabajar en un centro bilingüe, no imparten otro idioma y nivel de certificación.

En este caso se ha decidido juntar todos estos rasgos en una misma tabla y no hacer un análisis tan detallado como el anterior, puesto que a pesar de que todas las variables tienen su influencia de cara a formar una opinión, resultan menos relevantes que la anteriormente expuesta.

Tabla 13: Media de los tres factores dependiendo de las diferentes variables,

		FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
SEXO	MUJERES	2,62	2,31	2,26
	HOMBRES	2,48	3,05	2,92
COLEGIO	PÚBLICO	2,52	2,53	2,61
	CONCERTADO	2,64	2,20	2,01
	PRIVADO	2,85	2,75	2,4
IDIOMA	INGLÉS	2,54	2,28	2,22
	FRANCÉS	2,73	2,77	2,71
AÑOS DE EXPERI- ENCIA	MENOS DE 5	2,6	2,57	2,56
	ENTRE 5 Y 10	2,59	2,29	2,53
	MÁS DE 10	2,60	2,39	2,17
AÑOS DE EXPERI- ENCIA BILIN- GÜE	NINGUNO	2,25	2,72	2,68
	MENOS DE 5	2,39	1,68	2,4
	ENTRE 5 Y 10	2,73	2,18	1,95
	MÁS DE 10	2,93	3,1	2,8
NIVEL DE CERTIFI- CACIÓN	B1	2,07	2,12	2,4
	B2	2,52	2,36	2,27
	C1	2,76	2,45	2,43
	C2	2,96	2,87	2,7

En la Tabla 13, llama la atención que las mujeres puntúan más alto en el primer factor sin embargo son los hombres puntúan de forma más elevado el factor 2 y 3. En cuanto a los centros, en los tres factores, el colegio privado puntúa más alto que los públicos y concertados. Los docentes de centros bilingües de francés puntúan más alto que los docentes de centros donde se imparte inglés. Relacionado con los años de experiencia docente, llama la atención que en el primer factor los tres grupos tienen resultados iguales, y en el segundo y tercer factor, los docentes que tienen menos de 5 años que experiencia, puntúan más alto que los demás. Siguiendo con la experiencia docente, la bilingüe, los maestros que más alto puntúan son los que tienen más de 10 años de experiencia. Finalmente, en lo referido al nivel de certificación, los docentes que más se muestran más a favor de los programas bilingües y que por lo tanto puntúan todos los factores con el mayor número, son los docentes nativos o que son completamente bilingües ya que poseen un C2 del idioma extranjero.

Entre las respuestas obtenidas en las dos preguntas abiertas se encuentran varias respuestas similares como la necesidad de más colaboradores bilingües o ser poseedor de un alto nivel de certificación en el idioma extranjero, puesto que creen fundamental el nivel y calidad de los docentes, que, desde los primeros años de vida, enseñan a los más pequeños un nuevo idioma, generalmente desconocido para ellos. Siguiendo con las respuestas abiertas, los docentes de Aragón solicitan más horas de francés o inglés en las aulas, así como un maestro de referencia en el idioma extranjero. Por último, se percibe un descontento general con los programas bilingües.

A continuación, en el siguiente apartado, se discuten estos resultados.

5. DISCUSIÓN

Una vez analizados los resultados, si bien en cierto que destacan grandes diferencias en los datos entre los docentes, según el sexo, edad, el tipo de centro o el idioma impartido en el mismo, entre otros, se ha concluido que estas diferencias pueden aparecer por la diferencia en el muestreo puesto que no se ha conseguido obtener el mismo número de respuestas en cada una de las categorías. Por ejemplo, se ha conseguido únicamente 5 respuestas masculinas frente a 25 femeninas. Esto es representativo puesto que en la realidad docente de la etapa de educación infantil ejercen más mujeres que hombres. Los colegios públicos tienen una mayor representación que los colegios concertados y privados. Esto ocurre igualmente con los demás datos.

También destaca que los docentes por lo general están a favor del bilingüismo en las escuelas, pero la gran mayoría coinciden en que la manera de trasmitirlo debería cambiar. En cuanto a las respuestas abiertas, donde se manifestaba la necesidad de contar con más colaboradores bilingües o en su defecto con docentes con una mayor titulación en el área de los idiomas, coinciden con Lozano y Chacón (2017) quienes diseñaron un cuestionario acerca de la legislación de los programas bilingües en infantil y primaria en Cantabria. La mayoría de los docentes alegaron que un nivel B2 resultaba escaso para una correcta enseñanza por lo que consideraban que se debía exigir, al menos, un nivel superior.

La necesidad de impartir más horas semanales de inglés o francés crece por la forma en la que las áreas en infantil están organizadas. Los docentes creen que una asamblea a la semana y alguna hora de expresión corporal, donde que muchas veces las sesiones acaban por ser en el idioma materno, bien sea por las dificultades que el docente tenga en expresarse en otro idioma o bien por la complejidad de que el alumnado le entienda se queda escaso para un correcto aprendizaje del idioma extranjero. Es importante destacar que por realizar una sesión en un segundo idioma no implica que vaya a haber un

aprendizaje del idioma o de los conocimientos, por lo que se cree que más horas ayudarían a la asimilación de los mismos y al aprendizaje de la lengua objetivo. También sale a relucir lo óptimo que sería para el alumnado tener un referente en el aula que siempre se dirigiera a ellos en la lengua extranjera y que estuviera en la clase la mayor parte del tiempo, así, los conocimientos se impartirían en los dos idiomas prácticamente a la par. Es interesante comentar que en uno de los colegios encuestados su metodología de trabajo es esa, una auxiliar que les habla siempre en su lengua materna y la tutora que siempre se dirige a ellos en el idioma objetivo. De este modo, el alumnado interioriza los conocimientos desde los inicios en dicho idioma. Las respuestas dadas por los maestros de Aragón coinciden con las obtenidas en el estudio original de Murcia. (Esparza y Belmonte, 2020).

Coincidiendo con lo reseñado en los apartados anteriores, los docentes de Aragón no están conformes con los programas bilingües. FETE-UGT (2014) realizó una encuesta al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, en esos años, los docentes tampoco consideraban adecuados los programas bilingües y pedían cambios en los mismos. Según los mismos, los programas discriminaban al alumnado y no disponían de las mismas oportunidades, es por esto que pedían que hubiera equidad en el sistema educativo e igualdad de oportunidades puesto que el aprendizaje de idiomas es algo esencial para el futuro. A su vez, denunciaban que las metodologías utilizadas no eran las adecuadas.

Es reseñable la opinión de ciertos docentes o grupos de edad en su actitud frente al bilingüismo puesto que, considerando la teoría, el bilingüismo posee ventajas muy interesantes y desventajas subsanables puesto que perduran poco en el tiempo. Si bien es cierto, la edad y la experiencia de los docentes puede influir de forma determinante en su opinión puesto que es posible que no hayan recibido la formación adecuada o suficiente

sobre el tema y que hayan vivido en primera persona ejemplos de un bilingüismo mal aplicado, como parece ser el actual.

A modo de conclusión, se detecta que los docentes de los estudios mencionados anteriormente reivindican los mismos cambios, por lo que, si los programas impuestos y los recursos ofrecidos a los colegios no cambian o aumentan, el aprendizaje de los idiomas seguirá siendo una asignatura pendiente para todos. Por lo tanto, apostar por un bilingüismo incompleto o aplicado de forma errónea generará frustración en el alumnado puesto que no podrán alcanzar el nivel deseado.

6. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Una de las limitaciones de este estudio es la amplitud de la muestra, es una muestra de 30 participantes, pero para futuras investigaciones sería conveniente ampliarla para extraer conclusiones con las que se pudiera generalizar los resultados con una mayor fiabilidad. Debido al número de participantes, anteriormente se ha dicho que los datos no tenían la suficiente influencia como para realizar un análisis detallado.

Además, se propone poder realizar un futuro estudio, no solo destinado a los docentes de educación infantil, si no a los de todas las etapas educativas obligatorias para tener una visión real de los programas bilingües a largo plazo. A su vez, se plantea hacer partícipes del estudio a familias y alumnado para tener en cuenta su percepción.

7. REFERENCIAS

Álvarez Díez, M. V. (2010). *El inglés mejor a edades tempranas*. Pedagogía Magna, 5, 251-256.

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Pres.

Anthony, E. M. 1963. *Approach, method and technique*. English Language Teaching 17. 63-67

Aparicio García, M.E. (2009) Análisis de la educación bilingüe en España. *Instituto Complutense de estudios internacionales PAPER*, 1-4.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/38479/1/iceipaper12.pdf>

Aragón Educación - *El plan de bilingüismo de la DGA exige nivel B2 a.* (s. f.). CSIF. Recuperado 16 de marzo de 2022, de <https://www.csif.es/contenido/aragon/educacion/254683>

Arnberg, L. (1993) *Educación bilingüe de los niños*. Uppsala: Scandbook. *Los efectos cognitivos del bilingüismo Un estudio bibliográfico*. (s. f.). Docplayer. Recuperado 20 de marzo de 2022, de <https://docplayer.es/17465577-Los-efectos-cognitivos-del-bilinguismo.html>

Bandrés, I.: “Evaluación de la enseñanza del aragonés en centros públicos de Educación Infantil y Primaria”, *Luenga & fablas*, 22 (2018), pp. 9-25.

Baker, C (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 2006. Print

Belmonte, M.L. y Belmonte, I. (2021) La era del bilingüismo educativo. *Revista Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8 (2), 1-23. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2533>

Bloomfield, L. ([1933] 1984) *Language*. Chicago: University of Chicago Press.

Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace.

Cervantes, C. C. V. CVC. *Diccionario de términos clave de ELE. Inmersión lingüística*. CVC.
Recuperado 06 de marzo de 2022.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm

Cervantes, C. C. V. (s. f.). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Método natural*. CVC.
Recuperado 22 de marzo de 2022, de
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/metodonatural.html

Comunicación y desarrollo humano (16 de enero de 2013). *Adquisición y desarrollo del lenguaje en la infancia*. YouTube. Recuperado 24 de febrero de 2022, de
https://www.youtube.com/watch?v=AWsaKZS_ZKY

Contenidos: *El enfoque metodológico AICLE*. (s. f.). Moodle. Recuperado 28 de marzo de 2022, de <https://moodle.catedu.es/mod/book/tool/print/index.php?id=21711#ch1320>

Dörnyei, Z (1990). *Analysis of Motivation Components in Foreign Language Learning*. Paper, 9th World Congress of Applied Linguistics, Thessaloniki- Halkidiki, Grece.

Esparza, C. M. y Belmonte, M. L. (2020). La influencia del bilingüismo en los centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia. *Revista complutense de educación*, 31(2), 251-260. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63130>

Federación de Trabajadores de la Enseñanza de FETE-UGT Madrid (2014). Resultados de la Encuesta al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid. Documento de trabajo. Recuperado de <https://www.fespugtmadrid.es/wp/content/uploads/2017/03/informe-bilinguismo.pdf>

Ferguson, C. (1959). *Diglossia*. Word, 15, pp. 325–340.

Fernández, M.ª E. (1995) "La traducción como procedimiento didáctico en la enseñanza del francés en España en el siglo XIX", en Lafarga, F., A. Ribas & M. Tricás (eds.): *La traducción. Metodología. Historia. Literatura. Ámbito hispanofrancés*, Barcelona, PPU, 81-89.

Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

García, M. J. M. (2003). *Fundamentos teóricos de la educación bilingüe*. Dialnet. Recuperado 17 de abril de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1975779>

Genesee, F. (s. f.). *Adquisición de la segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense*. Dialnet. Recuperado 20 de febrero de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926352>

Gisbert, X. (2022): «*Las leyes educativas llevan años sin aportar nada a la enseñanza de idiomas*». ELMUNDO. Recuperado 05 de mayo de 2022, de <https://www.elmundo.es/españa/2022/04/22/6262db66fddff42118b45dc.html>

Gisbert, X. (2011). Lenguas extranjeras y bilingüismo en el sistema educativo español. Programas y centros: Propuestas. EBSPAIN. Recuperado 26 de febrero de 2022, de

<https://www.ebspain.es/index.php/articulos/14-lenguas-extranjeras-y-bilingueismo-en-el-sistema-educativo-espanol-programas-y-centros-propuestas>

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages*. Amsterdam University Press.

Gobierno de Aragón. (15 de marzo de 2022). *Portal de Aragón*: buscador de centros.

<https://educa.aragon.es/buscador-de-centros>

Hagège, C. (1996), *L'enfant aux deux langues*, París, Editions Jabob

Haugen, E, (1956) Bilingualism in the Americas. A Bibliography and Research Guide. American *Dialect Society*, 26.

Instituto Cervantes, Europarat Abteilung für Sprachenpolitik, & España Ministerio De Educación, C. D. S. G. C. I. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (1.^a ed., Vol. 1). Fondo de Cultura Económica.

Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 99–109.

Kaisa. (2015). *Las Ventajas del Bilingüismo*. GO Blog | EF Blog Spain. Recuperado 2 de junio de 2022, de <https://www.ef.com.es/blog/language/las-ventajas-del-bilinguismo/>

Klimova, B.F (2012) *CLIL and teaching of foreign languages*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47, 527-576

Krashen, S., Long, M., & Scarcella, R. (1979). *Age, rate and eventual attainment in second language acquisition*. TESOL Quarterly, 13, 573- 582.

LabelFrancEducation / Institut Français. (S. F.). Institut français Espagne. Recuperado 26 de Abril de 2022, de <https://www.institutfrancais.es/programas-y-ayudas/centros-escolares-y-profesores/labelfranceducation/>

Lam, A. (2001). Bilingualism. In R. Carter & D. Nunan (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lenneberg, E (1967). *Biological foundations of language*. New York: wiley

Long, M. (1990). *Maturational constraints on language development*. Studies in Second Language Acquisition, 12, 251-285.

Lozano, L, Chacón, R (2017) *La legislación de los programas bilingües en educación infantil y primaria desde la perspectiva docente*. UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. 16 (1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6601011>

Maati Beghadid, H. (2019, 11 agosto). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. Educresa. Recuperado 23 de marzo de 2022, de <https://educresa.cl/el-enfoque-comunicativo-una-mejor-guia-para-la-practica-docente/>

Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A development trajectory*. Universidad de Córdoba.

Martínez Mendoza, F. (2004). *Primera infancia, Bilingüismo y educación infantil*. Asociación mundial de educadores infantiles. Madrid. <https://serviciosaesev.files.wordpress.com/2016/02/bilinguismo-book-cerrado.pdf>

Ortiz, A. (2008) *El inglés en el aula infantil. Innovación y experiencias educativas*, 12. Recuperado 2 de junio de 2022, de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_12/ANAORTIZ_1.pdf

Penfield, W., y Roberts, L. (1959). “Epilogue”. *The learning of languages. Speech and brain mechanisms*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.

Prator, C. H. with Celce-Murcia, M. (1979) An outline of language teaching approaches. In Celce-Murcia, M & McIntosh, L, eds. (1979) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Rowley, MA: Newbury House.

Real Academia Española (s. f.). *bilingüismo / Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 14 de febrero de 2022, de <https://dle.rae.es/biling%C3%BCismo>

Real Academia Española (s. f.-b). *diglosia / Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 14 de febrero de 2022, de <https://dle.rae.es/diglosia?m=form>

Recio, E. (2021, 30 septiembre). *Los 90 coles públicos que abandonan el bilingüismo: «Los alumnos no piensan; sólo memorizan»*. El Español. Recuperado 2 de febrero de 2022, de https://www.elespanol.com/reportajes/20210926/publicos-abandonan-bilinguismo-alumnos-no-piensan-memorizan/613690103_0.html

Ricciardelli, L (1992). “Bilingualism and Cognitive Development in Relation to Threshold Theory.” *Journal of Psycholinguistic Research*. 21.4 (1992): 301-316.

Richards, J. C., Platt J. y Platt H. 1997. *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel. 45

Rosselli, M., Ardila, A., Araujo, K., Weekes, V. A., Caracciolo, V., Padilla, M., & Ostrosky-Solís, F. (2000). *Verbal fluency and repetition skills in healthy older Spanish-English bilinguals*. Applied Neuropsychology, 7, 17-24

Sánchez M. (2009). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*.
<file:///C:/Users/PORTATIL/Downloads/Dialnet-HistoriaDeLaMetodologiaDeEnsenanzaDeLenguasExtranjeras-2983568.pdf>

Snow, K. E. y M. Hoefnagel-Höhle (1977): “*Age Differences in the Pronunciation of Foreign Sounds*”, en Child-Adult Differences in Second Language Acquisition, KRASHEN, S. D.; R. C. Scarcella y M. H. Long (eds.), Newbury House Publishers, Inc., 1982.

Strevens, P. (1974): “*A Rationale for the Teaching of Pronunciation: The Rival Virtues of Innocence and Sophistication*”, en ELTJ, V-XXVIII, 3.

Swain, M. 1985. *Large-scale communicative language testing*: A case study. In Lee, Y. P. et al. New directions in language testing. Oxford: Pergamon. 35–46.

Urbano, L. A. (2017, noviembre). *Clasificación y tipos de bilingüismo. Más allá de una lengua*. Canal Idiomas. Recuperado 15 de febrero de 2022, de <https://www.inesem.es/revistadigital/idiomas/tipos-de-bilinguismo/>

Vista de LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL SIGLO XX: MÉTODOS Y ENFOQUES. (s. f.). Recuperado 16 de febrero de 2022, de <https://revistas.um.es/analesff/article/view/19521/18851>

8. ANEXOS

El cuestionario de referencia en el que se ha basado esta investigación es el realizado por Esparza y Belmonte (2020) por la universidad de Murcia.

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



CAMPUS MARE NOSTRUM

PERCEPCIÓN DOCENTE ACERCA DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE

El presente cuestionario anónimo, tiene como finalidad obtener información acerca de la opinión de los docentes en relación a la enseñanza bilingüe en centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Este consta de dieciséis preguntas cerradas y dos abiertas, las cuales se ruega respondan de la forma más clara y sincera posible.

Edad: Entre 20-34 Entre 35-45 Más de 45 **Sexo:** M H **Centro bilingüe:** Si No

Etapa docente: Educación Infantil Educación Primaria Ambas

Años de experiencia docente: Menos de 5 De 5 a 10 Más de 10

Especialista de inglés: Si No **Imparte Inglés o algún área en inglés:** Si No

Años de experiencia bilingüe: Menos de 5 De 5 a 10 Más de 10

A continuación, marque con una X la opción que considere más adecuada teniendo en cuenta:

1: totalmente en desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: de acuerdo, 4: muy de acuerdo

CUESTIONES	ESCALA			
	1	2	3	4
1. La adquisición de conocimientos en lengua inglesa es esencial para el futuro de los alumnos en la sociedad actual.				
2. La implantación de centros bilingües favorece un mayor aprendizaje de lengua inglesa.				
3. El actual programa bilingüe, implantado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, es adecuado y no precisa cambios.				
4. La actual implantación de centros bilingües resulta ser un gran adelanto con respecto al aprendizaje de idiomas de nuestros alumnos.				
5. El programa bilingüe es la solución frente al fracaso dado en el aprendizaje de idiomas en España, principalmente en lengua inglesa.				
6. Los recursos de los que dispone su centro para tratar materias de idiomas son adecuados.				
7. La metodología utilizada en su centro para el aprendizaje de idiomas es la apropiada.				
8. Un mayor contenido bilingüe repercute positivamente en el nivel de competencias en lengua inglesa alcanzado por el alumnado.				
9. El recibir un mayor contenido bilingüe favorece el desarrollo cognitivo del alumno.				
10. La enseñanza bilingüe, en general, respeta la igualdad de oportunidades y equidad del sistema educativo.				
11. Los alumnos desarrollan un aprendizaje favorable al recibir conocimientos en otra lengua distinta a la materna, incluyendo aquellos que presentan dificultades.				
12. El estudio de otras áreas en lengua inglesa mejora el aprendizaje de dicha lengua.				
13. El aprendizaje de áreas como Ciencias de la Naturaleza, Artística o Educación Física, en lengua inglesa repercute positivamente en la adquisición de los contenidos impartidos en estas.				
14. La educación bilingüe beneficia la adquisición de competencias, en las áreas no llevadas a cabo en castellano.				
15. En las áreas bilingües, los alumnos adquieren una serie de conocimientos siendo capaces, posteriormente, de transmitirlos por igual en su lengua materna.				
16. El alumnado, en general, está capacitado para recibir en lengua inglesa áreas normalmente impartidas en lengua materna.				

17. ¿Realizaría algún cambio en el actual programa bilingüe implantado en la CARM?
¿Cuál?

18. ¿Qué asignaturas cree que son más adecuadas para impartir en lengua inglesa? ¿Por qué?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Para la elaboración de este TFG se ha adaptado convenientemente para que se ajustara lo máximo posible al objetivo del mismo. El cuestionario que se ha llevado a los centros de Aragón es el siguiente.



PERCEPCIÓN DOCENTE ACERCA DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE

El presente cuestionario anónimo, tiene como finalidad obtener información acerca de la opinión de los docentes en relación a la enseñanza bilingüe en centros de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Aragón. Este consta de diecisésis preguntas cerradas y dos abiertas, las cuales se ruega respondan de la forma más clara y sincera posible.

Edad: Entre 20-34 Entre 35-45 Más de 45

Género: Masculino Femenino

Tipología de centro: Centro bilingüe: Sí No **Programa bilingüe:** Sí No

Tipo de centro: Público Concertado Privado

Etapa docente: Educación Infantil

Años de experiencia docente: Menos de 5 De 5 a 10 Más de 10

Nivel certificación de idiomas: B1 B2 C1 C2

En qué idioma: Francés Inglés

Imparte algún idioma o algún área en otro idioma: Sí No

Años de experiencia bilingüe: Menos de 5 De 5 a 10 Más de 10

A continuación, marque con una X la opción que considere más adecuada teniendo en cuenta: 1: totalmente en desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: de acuerdo, 4: muy de acuerdo

CUESTIONES	ESCALA			
	1	2	3	4
1. La adquisición de conocimientos en lengua francesa o inglesa es esencial para el futuro de los alumnos en la sociedad actual.				
2. La implantación de centros bilingües favorece un mayor aprendizaje de lengua francesa o inglesa.				
3. El actual programa bilingüe, implantado en la Comunidad Autónoma Aragón es adecuado y no precisa cambios.				

4. La actual implantación de centros bilingües resulta ser un gran adelanto con respecto al aprendizaje de idiomas de nuestros alumnos.			
5. El programa bilingüe es la solución frente al fracaso dado en el aprendizaje de idiomas en España, principalmente en lengua francesa o inglesa.			

6. Los recursos de los que dispone su centro para tratar materias de idiomas son adecuados.			
7. La metodología utilizada en su centro para el aprendizaje de idiomas es la apropiada.			
8. Un mayor contenido bilingüe repercute positivamente en el nivel de competencias en lengua francesa o inglesa alcanzado por el alumnado.			
9. El recibir un mayor contenido bilingüe favorece el desarrollo cognitivo del alumno.			
10. La enseñanza bilingüe, en general, respeta la igualdad de oportunidades y equidad del sistema educativo.			
11. Los alumnos desarrollan un aprendizaje favorable al recibir conocimientos en otra lengua distinta a la materna, incluyendo aquellos que presentan dificultades.			
12. El estudio de otras áreas en lengua francesa o inglesa mejora el aprendizaje de dicha lengua.			
13. El aprendizaje de las diferentes áreas en lengua francesa o inglesa repercute positivamente en la adquisición de los contenidos impartidos en estas.			
14. La educación bilingüe beneficia la adquisición de competencias, en las áreas no llevadas a cabo en castellano.			
15. En las áreas bilingües, los alumnos adquieren una serie de conocimientos siendo capaces, posteriormente, de transmitirlos por igual en su lengua materna.			
16. El alumnado, en general, está capacitado para recibir en lengua francesa o inglesa áreas normalmente impartidas en lengua materna.			

17. ¿Realizaría algún cambio en el actual programa bilingüe implantado en el Gobierno de Aragón? ¿Cuál?

18. ¿Qué áreas de desarrollo cree que son más adecuadas para impartir en lengua francesa o inglesa? ¿Por qué?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

