

Trabajo Fin de Grado

La educación bilingüe: características, principios e implicaciones.

Autor/es

Sandra Azuara Pallás

Director/es

Luis Morales Márquez

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

2016

Índice

1.	Introducción	4
2.	Justificación	7
3.	Bilingüismo.....	9
4.	Bilingüismo y educación	13
4.1.	El enfoque AICLE	14
4.1.1.	Características del enfoque AICLE	15
4.1.2.	Dificultades de la aplicación de AICLE	16
4.2.	Legislación relativa a la enseñanza bilingüe	19
5.	Otros modelos de aplicación del bilingüismo	21
5.1.	La inmersión.....	22
5.2.	Los programas de submersión.....	23
5.3.	Los programas transicionales.....	23
5.4.	Los programas bidireccionales.....	24
5.5.	Programas de mantenimiento lingüístico.....	24
6.	El problema del bilingüismo en la actualidad.....	27
7.	Diferencias de aprender una lengua extranjera en edad infantil y en la edad adulta.	29
8.	Posibles ventajas e inconvenientes del aprendizaje de un segundo idioma en la edad infantil.....	32
9.	Conclusiones.....	37
10.	Referencias bibliográficas.....	40

La educación bilingüe: características, principios e implicaciones.

Bilingual education: features, principles and implications.

- Elaborado por Sandra Azuara Pallás.
- Dirigido por Luis Morales Márquez.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2016.
- 15.486 palabras.

Resumen

En la actualidad, cada día más colegios públicos de España se acogen a la modalidad de Educación Bilingüe y apuestan por comenzar a implantar el segundo idioma elegido desde la edad infantil con la esperanza de que al acabar el colegio los alumnos puedan desenvolverse con cierta soltura en un segundo idioma. Sin embargo, esto no garantiza que los resultados obtenidos al final de la edad primaria sean los deseados. Por ello, en este trabajo se realiza una revisión de los distintos modelos de enseñanza de un segundo idioma con el fin de ver si existen modelos que sean más efectivos que otros. Finalmente, se analizan las posibles ventajas e inconvenientes, más allá del plano exclusivamente lingüístico, de introducir el aprendizaje de un segundo idioma en la edad infantil, así como las diferencias de realizar el aprendizaje de un segundo idioma en la edad infantil o en la edad adulta.

Palabras clave

Educación, bilingüismo, educación bilingüe, modelos, consecuencias, ventajas

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo realizo una revisión teórica entorno al bilingüismo y, más concretamente, en torno a la educación bilingüe. No solo me centraré en el modelo de aplicación de educación bilingüe de Aragón, por ser el más próximo a mí y por lo tanto con el que estoy más familiarizada, sino que también realizaré una revisión de otros modelos de aplicación de la educación bilingüe comparando el grado de efectividad de cada uno. Los modelos de aprendizaje de un segundo idioma se diferencian entre sí en el modo de introducirlos en el horario escolar. Es decir, hay modelos en los que desde educación infantil, lo único que se habla en el aula por parte de los maestros es el segundo idioma, aceptando sin represalias que los alumnos hablen en la lengua que les resulte más cómodo y dejando para más adelante la introducción paulatina de la lengua materna de los alumnos. En otros modelos de aplicación encontramos todo lo contrario, la mayoría de las horas lectivas se dan en la lengua nativa (L1 de aquí en adelante), mientras que la segunda lengua (L2 de aquí en adelante) se va introduciendo poco a poco. Visto la gran diferencia de un modelo a otro cabe esperar grandes diferencias en los resultados. Además de esto, hablaré del actual problema de la educación bilingüe y, con intención de arrojar algo de luz a las posibles causas de estos problemas, analizaré también las diferencias de aprender una segunda lengua en la edad adulta y en la edad infantil, así como las posibles ventajas o inconvenientes que pueden derivarse de ello.

El bilingüismo es un tema que en la actualidad está sujeto a debate. Cada año más centros de España se acogen a programas bilingües, ya sean de inglés, francés o alemán. A nivel estatal son actualmente más de 1000 centros escolares públicos los que imparten enseñanzas bilingües en España, dejando atrás aquella concepción de que el bilingüismo solo se encontraba en escuelas privadas. Esto es debido a los cambios producidos a lo largo de los años en la sociedad en la que vivimos, cada día más multicultural, donde para poder ser competente en la vida laboral es necesario conocer idiomas. Es por esto que se intenta que los colegios respondan a esta necesidad, intentando que los alumnos acaben su escolaridad lo mejor preparados posible en materia de idiomas.

El hecho de que los colegios empiecen a implantar la enseñanza de un segundo idioma desde la edad infantil es debido a que no es lo mismo empezar a aprender una segunda lengua en la edad infantil que en la edad adulta. La plasticidad del cerebro en la edad infantil hace que estos primeros años de vida sean los más idóneos para aprender,

por lo que el aprendizaje de un segundo idioma será mucho más rápido y fácil si se realiza en estos años en lugar de hacerlo en la adultez, momento en que el cerebro ya no está tan preparado para aprender (Nieto, 2003).

Pero ¿es realmente beneficioso el aprendizaje de un segundo idioma desde edades tan tempranas? A lo largo de los últimos años se han publicado diversas investigaciones acerca de las ventajas e inconvenientes que pueden derivarse del aprendizaje de un segundo idioma. Debido a la diversidad de opiniones derivadas de este tema, a veces contradictorias, se hace necesario analizar la relación entre las posibles consecuencias derivadas del aprendizaje de un segundo idioma desde la edad infantil, tanto positivas como negativas, con los distintos modelos de aplicación de este aprendizaje. Para ello, en este trabajo se presenta una revisión de los distintos modelos de aprendizaje de un segundo idioma en la etapa de infantil, ya que en España hay varios programas a los que los colegios públicos pueden acogerse para considerarse colegios bilingües. Es decir, cada comunidad autónoma ha diseñado e iniciado sus propios programas en centros educativos públicos y concertados donde instauran secciones bilingües, lo que genera diferentes problemas.

Al tener cada comunidad autónoma su propio programa bilingüe, se obtienen como resultado unas normas distintas de implantación del bilingüismo en los diferentes centros de España, como por ejemplo las horas semanales a impartir en otro idioma, titulaciones y/o conocimientos del idioma por parte de los maestros, etc. Además, dentro de la misma comunidad, los centros pueden seguir programas bilingües distintos, pudiendo adscribirse al convenio del Ministerio de Educación con el *British Council*¹, o bien a un programa de bilingüismo propuesto por la propia Comunidad Autónoma. Como resultado de esto, nos encontramos con centros educativos públicos de una misma ciudad con distintos programas bilingües.

El hecho de que haya tan poca homogeneidad a la hora de enseñar un segundo idioma en los centros educativos puede dar lugar a resultados de aprendizaje muy diferentes en los alumnos, tanto a nivel de adquisición del segundo idioma como en el

¹El *British Council* es un instituto cultural público cuyo objetivo es difundir el conocimiento de la lengua inglesa y que colabora en el Programa Bilingüe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte desarrollando proyectos de enseñanza bilingüe y Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE).

resto de competencias. En mi opinión, esta serie de ventajas y desventajas del aprendizaje de un segundo idioma desde edades tempranas puede tener su origen en el modelo de aprendizaje que hayan seguido los alumnos.

En líneas generales, el objetivo de este trabajo es aunar información acerca de la educación bilingüe con el fin de poder sacar conclusiones sobre cómo podría mejorarse ésta y, a su vez, facilitar al lector un primer acercamiento para analizar la realidad educativa y social en la que la educación bilingüe se encuentra hoy día. Por ello, a lo largo de este trabajo, me dedicaré a intentar definir, en primer lugar, el término “bilingüismo”, tarea que no resulta nada fácil debido a la diversidad de opiniones y estudios que se han realizado en torno al concepto. Seguidamente introduciré el término del bilingüismo enmarcándolo en el campo de la educación, donde hablaré de la opinión de varios expertos sobre cómo debe ser una educación bilingüe para que sea efectiva o de calidad. Una vez hecho esto presentaré el método del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, de aquí en adelante; del inglés *Content and Language Integrated Learning*, o CLIL), uno de los métodos de aplicación del bilingüismo más extendido en la Unión Europea. Hablaré de sus características y de las dificultades o desventajas que presenta su puesta en práctica. Para terminar con el punto de bilingüismo y educación, haré una pequeña revisión sobre la legislación actual en Aragón que regula la educación bilingüe.

Una vez estudiado el método que se aplica en mi entorno más próximo, haré una revisión teórica de los distintos modelos de aplicación del bilingüismo en la educación, lo que permitirá poder realizar una comparación entre las distintas opciones existentes y ver su grado de efectividad.

Tras esto, pasaré a analizar el problema del bilingüismo en la actualidad, ya que aunque aumenta el número de colegios bilingües, lo que se observa en términos generales es que de ellos no salen niños bilingües, sino niños con cierto grado de conocimiento de un segundo idioma, algunos de los cuales difícilmente son capaces de construir una frase de manera espontánea y correcta en ese segundo idioma. Con esto no pretendo negar la existencia de colegios que realmente sí que lo consigan, pero ante la existencia de colegios en los que se da la situación anterior, creo que merece la pena analizar los posibles motivos o causas que llevan a ello, con la única intención de buscar posibles soluciones.

Algunas de estas posibles soluciones podrían verse si analizamos la diferencia entre aprender un segundo idioma en la edad adulta o en la edad infantil y, por ello, también realizaré una revisión de algunos de los estudios realizados al respecto así como las ventajas y los posibles inconvenientes que pueden surgir al hacerlo desde la edad infantil. El objetivo de analizar las ventajas e inconvenientes de aplicar la enseñanza bilingüe desde edades tempranas resulta útil para concluir si es mejor o peor centrar el inicio de este aprendizaje en la etapa de infantil o, por lo contrario, dejarlo para cursos superiores con el fin de conseguir los mejores resultados. Además de esto, dependiendo de lo que digan estos estudios, también se debería tener en cuenta el modo en el que han aprendido el segundo idioma las personas que van a dedicarse a enseñarlo en los colegios. Es decir, que si los estudios afirman que las personas que aprenden un segundo idioma en la edad adulta, no pueden tener un dominio de este de buena calidad, los maestros que hayan aprendido el idioma que deben enseñar en las aulas siendo ya adultos es posible que no estén realmente cualificados para hacerlo y de este modo los alumnos tendrán un primer contacto con el idioma que no sería el ideal.

2. JUSTIFICACIÓN

Actualmente una gran cantidad de centros educativos se acoge a la modalidad de enseñanza bilingüe. Yo misma he realizado prácticas escolares en un centro acogido a esta modalidad y he podido ser testigo de cómo el Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras en Aragón (PIBLEA, de aquí en adelante) no funciona. Esto me llevó a investigar las opiniones de diversos profesores de idioma de diferentes colegios bilingües de Aragón, los cuales me llevaron a la misma conclusión. La modalidad CILE 1 (Currículo Impartido en Lengua Extranjera) de PIBLEA que siguen estos centros consiste en impartir un área, materia o módulo en lengua extranjera, lo que supone únicamente un 20% del horario escolar. Un ejemplo de colegio que sigue el Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras en Aragón es el colegio Pirineos-Pyrénées de Huesca, en el cual, los maestros de este centro bilingüe de francés, tanto los encargados de impartir el segundo idioma como los maestros tutores, no están satisfechos con la metodología ni con los resultados que consiguen en términos generales los alumnos. Los padres de los alumnos tampoco sienten que sus hijos estén aprendiendo a expresarse en una segunda lengua, sino que creen que están siendo obligados a aprender un vocabulario muy específico que no les va a servir en un futuro

para desenvolverse en situaciones del día a día en el segundo idioma y los alumnos se sienten desmotivados al ver cómo aumenta considerablemente la dificultad de las asignaturas impartidas en el segundo idioma. Por lo que he podido observar y por los comentarios recibidos por parte de varios maestros, los alumnos de este centro, al acabar la Educación primaria no son capaces de desenvolverse ni de manera oral ni escrita en francés.

Por otro lado, yo estudié en el Colegio Liceo Molière, un centro de enseñanza francés bilingüe, un colegio privado bicultural que acoge a los niños desde los 3 años hasta los 18. En este colegio, desde los 3 años todas las clases son impartidas únicamente en francés. Es solo al llegar a primaria cuando se empieza a impartir la asignatura de lengua castellana, además de una asignatura más (Plástica) en castellano. Estuve en este colegio únicamente desde Educación Infantil hasta 1º de la ESO y puedo decir que tanto yo como el resto de mis compañeros alcanzamos un alto dominio del francés, sin llegar a presentar ningún retraso en el lenguaje en nuestra lengua materna.

Además de todo esto y teniendo en cuenta la sociedad en la que vivimos, multicultural y globalizada, donde el conocimiento de idiomas es cada día más importante y necesario para la vida adulta, me parece realmente interesante sumergirme en los diferentes modelos de aplicación de la educación bilingüe, con el fin de analizar los diferentes resultados obtenidos en estos modelos. Para ello, también es importante analizar las diferencias que supone aprender un segundo idioma en la edad infantil o en la edad adulta, así como las posibles ventajas e inconvenientes que pueden surgir de esta enseñanza precoz de un segundo idioma. Solo de este modo podremos entender mejor cómo estos métodos de enseñanza bilingüe afectan al desarrollo de los niños, de cara a entender porqué hay modelos de aplicación del bilingüismo que obtienen mejores resultados y porqué otros, al parecer, no llegan a conseguir los resultados esperados o deseados.

El objetivo de este trabajo es que al final se pueda hacer una reflexión acerca de las modificaciones que deberían hacerse en el programa de bilingüismo que siguen los colegios de Aragón para conseguir un bilingüismo de calidad para que sus alumnos puedan tener una oportunidad real de llegar a dominar y desenvolverse con naturalidad en un segundo idioma. Por ello creo que es muy importante seguir dedicando investigación a la enseñanza del segundo idioma en los centros escolares públicos.

Habría que centrarse en encontrar un modelo que funcione y del que los alumnos puedan beneficiarse en todos los aspectos.

3. BILINGÜISMO

Cuando hablamos de bilingüismo todo el mundo parece tener una idea de lo que esa palabra significa, sin embargo es posible que para cada persona no signifique exactamente lo mismo. Esto se debe a que no queda del todo claro si una persona bilingüe es aquella que tiene dos lenguas maternas y habla las dos igual de bien en todas las situaciones, o si es una persona que sabe hablar un segundo idioma aunque no lo utilice, o bien si simplemente es una persona que ha aprendido una lengua adicional como segundo idioma. Como podemos anticipar, resulta difícil consensuar una definición única, y es que en las últimas décadas varios autores de diferentes disciplinas han intentado definir este término.

Para Martinet (1976), una persona bilingüe es aquella “que puede expresarse en dos lenguas naturales”; para Von Weiss (1959), el bilingüismo es “el empleo directo, tanto activo (cuando se habla) como pasivo (cuando se entiende) de dos lenguas por un mismo hablante”; para Christopherson (1948), una persona bilingüe es aquella que “sabe dos lenguas con un nivel de competencia más o menos igual a la del nativo en cada una de esas lenguas”. Como vemos, cada uno de estos autores pone el énfasis en aspectos muy diferentes del bilingüismo.

Mackey(1976) habló del bilingüismo en una de sus obras más importantes, *Bilinguisme et contact des langues*, donde dice que el bilingüismo es el uso alternado de dos o más lenguas por el mismo individuo, y con esto quería decir que no hay una aptitud marcada por una lengua más que por la otra.

Por otra parte, autores como Hardin y Riley (1998) asumen que el ser bilingüe no es cuestión de “saber todo o nada”, sino más bien saber “más o menos”. Defienden que el problema con la mayoría de definiciones es que idealizan el concepto del bilingüismo haciéndolo difícilmente alcanzable. Creen que es muy poco probable que una persona pueda llegar a controlar de manera absoluta, en todos los ámbitos, dos lenguas a la vez. Para estos autores el bilingüismo es cuestión de grado: “Todos sabemos lo que significa

la palabra “bilingüe”; sin embargo -como hemos visto antes- en cuanto intentamos definir el concepto con precisión, la cosa se complica” (Hardin y Riley, 1998).

Como vemos, existen diferentes posturas para definir el término bilingüe. En un extremo están los autores que consideran que basta con poseer algún grado de conocimiento de una segunda lengua, y por otro lado, aquellos que afirman que un sujeto bilingüe debe conocer las dos lenguas en el mismo nivel que lo haría un hablante nativo. Personalmente creo que se debería flexibilizar un poco el término bilingüe. Resulta difícil creer que una persona sea igualmente competente en ambas lenguas, ya que necesariamente utilizará una más que la otra dependiendo de sus necesidades en el día a día. El sentido común nos dice que si en una sociedad pudiéramos utilizar indistintamente una lengua u otra, no habría necesidad de conocer las dos. Asumimos que una persona bilingüe utiliza una lengua u otra dependiendo de la situación a la que se enfrente, teniendo que usar por necesidad o comodidad una de las dos lenguas. Por lo tanto, en cada lengua tendrá unas necesidades comunicativas diferentes, por lo que por necesidad hablará más una lengua que otra, dependiendo de las circunstancias que la rodeen y, de este modo, acabará dominando más un lenguaje que el otro.

En un intento de unificar las diferentes definiciones y opiniones sobre el significado del término “bilingüismo” se podría decir que se trata de la capacidad de una persona de comunicarse con cierto grado de corrección, tanto de manera oral como de manera escrita, en otra lengua diferente a la nativa. Por tanto, cuando se habla de “cierto grado de conocimiento de la segunda lengua”, se da por hecho que existe un proceso para llegar a ser bilingüe, es decir, que se parte de no saber nada de la segunda lengua hasta que finalmente se llega a conocerla. Esto nos lleva a hablar de grados o niveles de bilingüismo o del nivel de conocimiento que el aprendiz tiene de la segunda lengua.

Hamers y Blanc (1983, citados por Galdames, 1989) clasifican las posibles definiciones de bilingüismo teniendo en cuenta cinco puntos de vista o dimensiones que relacionan el bilingüismo con la educación:

Según la competencia en ambas lenguas:

Bilingüismo equilibrado: es cuando la competencia en ambas lenguas es equivalente o muy parecida, es decir, cuando no predomina el dominio de una sobre la otra.

Bilingüismo dominante: es cuando, generalmente, la competencia en la lengua materna es superior.

Según la relación entre lenguaje y pensamiento:

Bilingüismo compuesto: aquel que posee dos etiquetas lingüísticas para una sola representación cognitiva. Es decir, cuando una palabra con un significado debe pasar por una traducción para poder ser expresada en otro idioma. Esto parece deberse al hecho de que ambos idiomas se han aprendido en el mismo contexto, es decir, el segundo idioma se ha aprendido en un contexto en el que también se habla la lengua materna.

Bilingüismo coordinado: aquel que posee unidades cognitivas diferentes para las unidades lingüísticas según sean en la primera o segunda lengua (L1 y L2, respectivamente). Es decir, no se precisa la traducción, por lo que se podría decir que se trata de dos sistemas lingüísticos diferentes. Esto se debe, en este caso, a que el segundo idioma se ha aprendido en circunstancias distintas y separadas de las que se había aprendido la L1.

Según el estatus de ambas lenguas:

Bilingüismo aditivo: cuando ambas lenguas son valorizadas por el medio en que el niño está inserto, lo cual le permite sacar el máximo provecho a su desarrollo cognitivo.

Bilingüismo sustractivo: cuando el idioma materno (L1) está desvalorizado, el desarrollo cognitivo del niño puede verse frenado y en casos extremos incluso retardarse. Es decir, la lengua materna pierde espacios a medida que se desarrolla la segunda lengua.

Según la edad de adquisición:

Bilingüismo precoz: generalmente es el que se da de tres a nueve años y puede ser simultáneo o consecutivo.

Bilingüismo en adolescencia: sucede entre los diez y los diecisiete años.

Bilingüismo adulto: sucede en personas jóvenes y adultos.

Según la pertenencia o identidad cultural:

Bilingüe bicultural: el que se identifica positivamente con dos grupos culturales y es reconocido como tal por ambos.

Bilingüe monocultural en L1: la persona mantiene su identidad cultural mientras adopta la L2.

Bilingüe aculturizado hacia la L2: la persona puede renunciar a su propia identidad cultural y adoptar la de la L2.

Bilingüe aculturizado: anomía: la persona puede no conseguir adoptar la identidad cultural correspondiente a la L2 y perder su propia identidad cultural.

Además, para Siguán y Mackey (1986), hay ciertas características básicas que definen a un bilingüe, las cuales son:

- *La independencia de los dos códigos*: el bilingüe posee dos códigos lingüísticos y es capaz de usar uno u otro según las circunstancias y las necesidades de cada momento. Esto quiere decir que mantiene separados los dos códigos. Esta separación no es completa por lo que en algunas ocasiones se pueden introducir elementos de una lengua en otra. Estos traspasos son conocidos como “interferencias”.
- *Alternancia*: el bilingüe puede pasar rápidamente y sin esfuerzos de un sistema lingüístico a otro, según las circunstancias que se den en cada momento.
- *Traducción*: el bilingüe es capaz de expresar los mismos significados en los dos sistemas, es decir, sabe traducir.

Pero, ¿qué es eso de las interferencias? El concepto de interferencia procede del campo de la física, donde se hace referencia al encuentro entre dos movimientos ondulatorios con resultado de un reforzamiento o, por el contrario, de una anulación de la onda (Van Overbecke, 1976). Es de esta ciencia de donde han importado el concepto otras disciplinas como la electrónica, la psicología, la pedagogía y, en este caso, la lingüística. En todas estas ciencias el término ha adquirido un sentido negativo y se ha utilizado para referirse a la existencia de una “perturbación”. En el terreno de la lingüística se ha utilizado el concepto de interferencia para hacer referencia al hecho de

que un rasgo marcadamente ajeno a un código se introduce en él o en el uso de este, como por ejemplo el acento. Es algo muy común el hablar una lengua utilizando el acento de otra, es decir, pronunciar palabras con la fonología propia de la otra lengua. A lo largo de los años muchos autores han investigado en torno a este término. Uno de los problemas que ha planteado es la definición del concepto en sí, haciendo que aparezca la existencia de varias posturas. Una de estas posturas es la “interferencia estricta”, que haría referencia a los rasgos lingüísticos procedentes de una lengua que son utilizados de manera ocasional por un hablante bilingüe cuando se expresa en la otra lengua que conoce (Weinrich, 1953). Más concretamente lo definió Dubois (1973, pág. 360)² que dijo que:

“Hay interferencia cuando un sujeto bilingüe utiliza en una lengua-meta A un rasgo fonético, morfológico o sintáctico característico de una lengua B. El préstamo y el calco se deben frecuentemente, en su origen, a interferencias. Pero la interferencia es individual e involuntaria, mientras que el préstamo y el calco están en vías de integración o están integrados en la lengua.”

Tras conocer que existen multitud de definiciones del bilingüismo y que hay distintos grados y tipos, me gustaría centrarme a continuación en el proceso de consecución del bilingüismo a través de la educación. Hay que asumir, por tanto, que si resulta difícil tomar como punto de partida una única definición de bilingüismo, la introducción de una segunda lengua en la educación tampoco estará exenta de retos y dificultades. Por ello, en los siguientes apartados presento una revisión de distintos tipos de programas y modelos de introducción de una segunda lengua en el sistema educativo.

4. BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN

Siguán y Mackey (1986) afirman que la educación bilingüe no es otra cosa que un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como instrumento de instrucción, donde una suele ser la lengua materna de los alumnos. Sin embargo, cuando ese sistema educativo utiliza una sola lengua, sea o no la lengua materna de los alumnos, entonces dicen que no puede considerarse un sistema educativo bilingüe. Como veremos, para

² La definición de J. Dubois ha sido extraída del *Dictionnaire de linguistique* que dirigió en las ediciones Larousse en 1973.

que la educación bilingüe sea eficaz, se necesitará algo más que presentar las clases en una lengua alternativa a la nativa.

En este sentido, Ignasi Vila, que considera el sistema educativo como uno de los ámbitos más importantes en el mundo actual para entrar en contacto con una segunda lengua, sostiene que la enseñanza bilingüe necesita modelos de organización escolar cuyo objetivo sea posibilitar el control de una o más lenguas a las que el alumno no puede tener acceso en su medio familiar o social. Para que esto sea posible, es necesario que los programas bilingües integren y garanticen la enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua en otras materias del currículum escolar, como lengua vehicular de contenidos (Marco, 1993). Esta última autora insiste también en que el único modo de que la enseñanza bilingüe pueda verse como una ventaja es que uno de los objetivos fundamentales de estos programas debe ser que posibiliten el cambio de lengua hogar-escuela, para que los alumnos adquieran una buena competencia lingüística tanto en la L1 como en la L2.

Actualmente, en la mayoría de centros bilingües se utiliza el enfoque AICLE(o, como vimos en la introducción, CLIL en inglés, o EMILE en francés: *Enseignement de Matieres Par Integration D'une Langue Etrangere*) para la enseñanza de la segunda lengua en el ámbito educativo. Estos programas, siguiendo la idea expuesta anteriormente de Marco (1993), implican estudiar determinadas asignaturas en una segunda lengua, ya sea inglés, francés o alemán. Veamos a continuación en qué consiste este programa.

4.1.El enfoque AICLE

Según estableció la Unión Europea en el Plan de Acción 2004-2006, la modalidad de *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera* (AICLE) asume la enseñanza de los contenidos del currículum mediante una lengua distinta a la lengua materna del alumnado. Esto es un elemento clave para aprender creando discursos dentro de un contexto. La clave de esta metodología es que el alumno adquiera conocimientos sobre materias no lingüísticas a la vez que está en contacto, aprende y debe utilizar un segundo idioma. En palabras de Marsh (1994) "AICLE hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el

aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera". Esta metodología es defendida por diversos autores, como Navés y Muñoz (2000), quienes afirman que esta metodología, basada en el estudio de asignaturas como la historia o las ciencias naturales, resulta muy beneficiosa tanto para el aprendizaje de otras lenguas como para las asignaturas impartidas en dicha lengua. Defienden que el método AICLE pone el énfasis en la "resolución de problemas" y en el "saber hacer cosas", y que esto hace que los alumnos se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas en otras lenguas.

Con el enfoque AICLE, el aprendizaje de los contenidos es igualmente importante que el aprendizaje del segundo idioma, por lo que implica un cambio de enfoque en el aula. Los maestros no se deben dedicar a dar unas explicaciones que los alumnos entienden fácilmente, sino que deben encontrar maneras diferentes de ayudar a los estudiantes a aprender y entender qué es de lo que se está hablando en el aula, se les debe enseñar a ser capaces de dialogar y de buscar información para llegar a entender los contenidos. Al hacer esto, el maestro está preparando a los alumnos para el mundo de hoy en día, donde las personas utilizan diferentes idiomas para comunicarse con personas de diferentes países, ya sea tanto por ocio como por trabajo.

Para entender en profundidad esta propuesta de trabajo llevada a cabo en la mayoría de centros bilingües me parece importante señalar una serie de características de la metodología AICLE.

4.1.1. Características del enfoque AICLE

Según Ioannou-Georgiou y Pavlou (2011), el enfoque AICLE tiene tres características:

- El aprendizaje de un segundo idioma está integrado con los temas de contenido, como las ciencias naturales, la historia o la geografía. Es decir, los alumnos aprenden un idioma y a través del mismo se les facilita el contenido.

- El enfoque AICLE tiene su origen en diferentes contextos socio-lingüísticos y políticos y se relaciona con cualquier idioma, edad y nivel de estudios, desde educación infantil, primaria, educación secundaria y formación profesional. Es decir, el enfoque AICLE responde a la propuesta de formación permanente, apostando así por el

multilingüismo y el multiculturalismo para promover la integración, la comprensión y la movilidad entre los europeos.

- AICLE tiene un enfoque que implica el desarrollo de habilidades sociales, culturales, lingüísticas, cognitivas, y académicas, así como otras habilidades de aprendizaje que facilitarán logros tanto en el lenguaje como en el contenido.

Además de estas características, estos mismos autores también hacen hincapié en el hecho de que la lengua materna del centro escolar debe ser usada lo mínimo posible durante las clases impartidas en el segundo idioma (Ioannou-Georgiou y Pavlou, 2011). Por ello, en AICLE es importante utilizar ayudas audiovisuales y multimedia con el fin de superar los problemas de comprensión que puedan darse por la utilización del segundo idioma durante la impartición de contenidos.

Por otro lado, el método AICLE permite, sobre todo en los primeros años, ser más permisivos con los alumnos a la hora de utilizar la lengua materna alternada con el segundo idioma. Dicho de otro modo, se puede ser más permisivos con ellos a la hora de alternar el código o de que los mezclen, si lo hacen con el fin de hacer entender su mensaje de manera más eficaz (Butzkamm, 1998).

Como hemos ido viendo, el enfoque AICLE, planteado de manera teórica, tiene sentido que favorezca el aprendizaje de un segundo idioma por diversos motivos. El primero, que al ser utilizado, no solo en el horario reservado para el aprendizaje del segundo idioma como tal, sino también durante el horario de otras asignaturas del currículo, se le dedica más tiempo, por lo que los alumnos están más tiempo en contacto con la L2 y tendrán más oportunidades educativas de aprenderlo. Por otro lado, al utilizarlo en asignaturas de contenidos curriculares, los alumnos están más obligados a utilizar la segunda lengua para comunicarse en situaciones más diversas. Pero cuando este enfoque es llevado a la práctica surgen una serie de dificultades.

4.1.2. Dificultades de la aplicación de AICLE

A continuación hablaré de las dificultades que se presentan cuando se utiliza en enfoque AICLE, y las dividiré según dos perspectivas: la de los alumnos y la del profesor.

Perspectiva de los alumnos.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, no cabe duda de que seguir el enfoque AICLE supone un desafío cognitivo para los alumnos, debido a que deben realizar un doble esfuerzo. Por un lado deben enfrentarse a cumplir los objetivos dados por los contenidos curriculares de la asignatura elegida para ser dada en la L2, y por otro lado, deben ser capaces de hacerlo en un segundo idioma diferente a su lengua materna.

Este desafío cognitivo puede derivar en situaciones de estrés, dadas por la frustración ante la falta de vocabulario y conocimiento del segundo idioma, más concretamente del vocabulario específico de la asignatura elegida, ya sea por ejemplo, como hemos dicho antes, conocimiento del medio, historia o geografía.

Los alumnos que deban enfrentarse a este desafío deben sentirse respaldados y guiados en este proceso, por lo que el profesor deberá observar detenidamente a sus alumnos para proporcionarles una ayuda individualizada en el momento adecuado. Pero, ¿están todos los maestros dispuestos o preparados para realizar este sobreesfuerzo? A continuación hablaremos de las dificultades desde la perspectiva del profesor.

Perspectiva del profesor:

Como ya he dicho en el apartado anterior, seguir el enfoque AICLE supone un desafío para los profesionales de la educación. Los maestros encargados de impartir la asignatura en el segundo idioma son los especializados en la materia y no los profesores de idioma, por lo que resulta muy difícil encontrar un profesorado cualificado tanto en el idioma como en la asignatura.

Además de esto, no hay apenas materiales específicos para seguir esta metodología que estén comercializados. El material que se ajusta en nivel a la asignatura estará editado en la L1 de los alumnos y por ello no se ajustará a lo que se pretende conseguir con AICLE. También se puede utilizar el material editado en la lengua que se pretende enseñar, pero para que a nivel de asignatura se corresponda con el curso de los alumnos, el nivel de expresión en la lengua extranjera para los alumnos siguiendo AICLE estará totalmente fuera de su alcance. Esto ocurre por ser libros pensados para alumnos de su edad, pero con un conocimiento nativo de ese idioma.

El uso de la lengua materna es algo que se repite en el aula, según Marsh (2000) tanto los profesores como los alumnos sienten la necesidad de recurrir a la lengua materna ante las siguientes situaciones:

i. Clarificación de instrucciones: puede ocurrir que, a veces, las instrucciones dadas por el profesor no se hayan entendido o expresado correctamente. Por ello, el alumno es posible que recurra a la lengua materna para asegurarse de que ha entendido lo que tiene que hacer o lo que ha dicho el profesor. Si esto ocurre en el aula de manera generalizada puede que el maestro se vea obligado a usar la lengua materna para aclarar las dudas planteadas por el alumno.

ii. Desarrollo de ideas relativas a la materia: a veces, los alumnos necesitarán plantear ideas o dudas relativas a la materia y, para ello, es posible que no sean capaces de expresarlo en el segundo idioma. Por lo tanto, acabarán recurriendo a la lengua materna. Lo mismo puede ocurrirle al profesor encargado de impartir la asignatura, al ser una cuestión espontánea, si no tiene suficiente conocimiento de la segunda lengua, es posible que se vea con dificultad para expresarse en la L2 y deba recurrir a la L1.

iii. Trabajo en grupo: cuando los alumnos trabajan en pequeños grupos, lo más común es que hablen entre ellos en su lengua materna, ya que es lo que les resulta más cómodo y sencillo. Pero además, es posible que se dé debido a que no tienen el lenguaje necesario para expresar determinadas necesidades comunicativas.

Por otro lado surge la siguiente duda: ¿Cómo y qué evaluar? Al ser la asignatura impartida en un segundo idioma, se da por hecho que la evaluación de la asignatura también debe ser llevada a cabo en ese segundo idioma, pero es muy probable que algunos alumnos presenten dificultades y no sean capaces de expresar o demostrar hasta qué punto han adquirido los conocimientos mínimos para superar la asignatura. Puede haber casos de alumnos que sean buenos memorizando y que hayan conseguido aprender los conceptos básicos en el segundo idioma pero que no hayan entendido nada de la asignatura que se está evaluando. Por el contrario, puede que un alumno haya entendido la asignatura pero tenga dificultades con la L2 y no sea capaz de demostrar lo aprendido por no verse capaz de expresarse en la L2. Por ello, a veces es difícil saber a qué hay que dar prioridad o cuando considerar que la asignatura ha sido superada o no.

Como hemos visto, el enfoque AICLE parece ser una buena idea en la teoría, pero su aplicación práctica puede no resultar factible. La siguiente pregunta, por tanto, sería, ¿se aplica realmente el enfoque AICLE en los colegios? En este sentido, a continuación me gustaría realizar un acercamiento a la legislación vigente en Aragón relativa al bilingüismo.

4.2.Legislación relativa a la enseñanza bilingüe

Desde el Ministerio de Educación y desde las Comunidades Autónomas se han elaborado propuestas para mejorar el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Los centros subvencionados con fondos públicos que adoptan un programa bilingüe en España están determinados por el programa bilingüe al que se acojan o por la Comunidad Autónoma a la que pertenezcan, como es el caso de los colegios públicos en Aragón, donde el bilingüismo de los centros viene regido por el Programa Integral de Bilingüismo en lenguas Extranjeras de Aragón (Orden de 14 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).

El programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA, de aquí en adelante) está compuesto de 23 artículos, de los cuales voy a resumir a continuación los que me parecen más relevantes para este trabajo.

La introducción de la Orden empieza haciendo alusión a la necesidad del conocimiento de lenguas extranjeras y acaba haciendo referencia al Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros en Educación Infantil y Educación Primaria, destacando la necesidad de la posesión de un B2 en el curso 2013/2014 para impartir la lengua extranjera en el aula.

Artículo 2. Modalidades de bilingüismo.

En el programa PIBLEA existen dos modalidades de bilingüismo: Currículo Impartido en Lengua extranjera (CILE) y Potenciación de la Lengua Extranjera (POLE).

- CILE 1: en esta modalidad se imparte un área, materia o modulo en lengua extranjera. Deberá impartirse en lengua extranjera un mínimo del 20% del horario

escolar. El alumnado deberá cursar las mismas áreas impartidas en la lengua extranjera durante al menos dos cursos consecutivos.

- CILE 2: se imparten dos áreas del currículo (además de las horas de lengua extranjera establecida en el currículo normal) en la lengua extranjera. Supone un mínimo del 30% del horario escolar. El alumnado deberá cursar las mismas áreas impartidas en la lengua extranjera durante al menos dos cursos consecutivos.

- POLE: es una convocatoria específica de los centros con actividades fuera del horario escolar para desarrollar las competencias lingüísticas de su alumnado. Estas actividades podrán ser curriculares, complementarias y extraescolares, pero no podrán suponer la impartición durante un curso escolar de un área, materia o módulo completo en una lengua extranjera. Los colegios autorizados con la convocatoria POLE no serán considerados colegios bilingües.

Artículo 4. Requisitos de participación.

Solo pueden solicitar autorización para participar en el programa PIBLEA los centros sostenidos por fondos públicos de Educación Infantil, Educación Primaria, Secundaria o Formación Profesional que no tengan ya autorizado un programa de bilingüismo. Además, para ser autorizados, los centros necesitan disponer de suficiente profesorado con competencia para asumir la impartición en el idioma correspondiente en toda la etapa que corresponda y ese profesorado deberá tener destino definitivo en el centro. Además, deberán contar con la aprobación de la mayoría del Claustro de Profesores y del Consejo escolar del Centro. Por último, deberán presentar un proyecto bilingüe.

Artículo 8. Participación del alumnado.

En Infantil y Primaria la participación del alumnado será obligatoria para todos en los centros donde se implante el programa PIBLEA.

Artículo 12. Perfil del profesorado.

En Educación Infantil, maestros especialistas en Educación Infantil con competencias de un nivel B2 en la Lengua Extranjera correspondiente o apoyados por maestros especialistas en Lengua Extranjera correspondiente.

En Educación Primaria, maestros especialistas en Educación Primaria, de educación musical y de educación física con competencias de un B2 en la Lengua Extranjera correspondiente o apoyados por maestros especialistas en Lengua Extranjera correspondiente.

Como vemos, al menos en Aragón, el Programa Integral de Bilingüismo en lenguas Extranjeras de Aragón (PIBLEA) que regula los centros bilingües públicos sí que sigue la metodología AICLE, ya que, como acabamos de ver, con PIBLEA el segundo idioma no solo se imparte como una asignatura de idioma, sino que se extiende en el horario escolar para abarcar también asignaturas de contenido curricular, las cuales son impartidas en la L2 que el centro elija, y esta es la filosofía central de AICLE. No obstante, como veremos más adelante, esto no asegura un bilingüismo de calidad en las aulas.

A continuación, me gustaría hablar de otros modelos de aplicación del bilingüismo para poder hacer una comparativa, ya que el método AICLE no es la única posibilidad de aplicación, a pesar de ser, posiblemente, la más popular en nuestro país.

5. OTROS MODELOS DE APLICACIÓN DEL BILINGÜISMO

Como ya he dicho en el punto anterior, además del método AICLE existen diversas metodologías de enseñanza de un segundo idioma. A continuación intentaré realizar una clasificación de los distintos modelos de aplicación del bilingüismo desde una perspectiva más amplia, sin concretar en los métodos derivados de estos sistemas de enseñanza, con el objetivo de poder conocer mejor otras posibles metodologías. Es importante conocer diferentes modos de enseñar un segundo idioma ya que esto ofrece una visión más diversificada de la educación bilingüe, lo que da la oportunidad de poder comparar métodos y reflexionar acerca de cómo podrían mejorarse los sistemas que se aplican en nuestro entorno. Mackey (1970) hizo un listado de 90 variedades de educación bilingüe, así que cuando hablamos de modelos de aplicación de bilingüismo, vemos que las posibilidades son muy amplias. En este trabajo me limitaré a mencionar y explicar únicamente los modelos que están bien establecidos y aceptados, llevados a cabo en los colegios subvencionados con fondos públicos, dejando de lado los colegios experimentales o los proyectos de investigación.

5.1.La inmersión.

El modelo más conocido es el de la inmersión total precoz de una segunda lengua. Se desarrolló en Canadá en 1972 y era un programa destinado a los anglohablantes para que recibieran su instrucción en francés desde el primer día. Los profesores bilingües solo hablaban francés en el aula, pero reaccionaban positivamente si un niño contestaba en inglés al principio, animando siempre a los alumnos a intentar usar el francés como herramienta de comunicación. El primer contacto con la lectoescritura se hacía en francés y los cursos de inglés empezaban al tercer año, a partir del cual, las materias dadas en inglés aumentaban progresivamente hasta llegar a ser la mitad de las materias impartidas al acabar primaria.

Una variante de la inmersión total precoz es el modelo de inmersión parcial, que puede ser precoz o no. En esta variante, la mitad del programa se hace en la lengua materna de los niños y la otra mitad en el segundo idioma. El programa de inmersión parcial se puede llevar a cabo de varias maneras, pudiendo jugar con el horario de aplicación, realizando la mitad del día en un idioma y la otra mitad en el otro, o bien alternando días o incluso semanas. Esta variante se diseñó para aquellos que les preocupaba los posibles efectos negativos provocados por el choque lingüístico y que podían surgir debido al abandono total de la lengua del entorno extraescolar desde el inicio de la escolarización.

Una tercera variante es la inmersión tardía, en la cual los primeros años escolares se realizan en la lengua materna de los alumnos, siendo la inmersión de la segunda lengua retrasada hasta la adquisición de la lectoescritura en la primera lengua.

Los resultados obtenidos en Canadá tras la aplicación de estos programas concluyeron que existía relativamente poca diferencia de los conocimientos lingüísticos entre las tres variantes (Day y Shapson, 1996). En un estudio, se realizó un test oral y escrito en relación al uso de los verbos en francés a alumnos de inmersión temprana, parcial y tardía. Los resultados demostraron que los alumnos de inmersión temprana superaban a los alumnos de inmersión parcial y tardía en las destrezas orales, mientras que estos últimos superaban a los primeros en las destrezas escritas (Dicks, 1995). No obstante, en todos estos casos, los conocimientos de la primera lengua eran, al final de Educación Primaria, igual que en los alumnos que habían seguido una educación

únicamente anglófona. Los alumnos que habían recibido una educación bilingüe de inmersión no presentaban deficiencias en las materias no-lingüísticas, como podría ser música o matemáticas, con respecto a los alumnos de colegios no bilingües. Sin embargo, sí que presentaban un control lingüístico del segundo idioma casi nativo en las competencias de producción oral y escrita.

5.2.Los programas de submersión.

Este programa de submersión lingüística representa el modelo que se utiliza generalmente para las personas inmigrantes o poblaciones minoritarias, que reciben la totalidad de su educación en la lengua principal del país en el que están. Está basada en la idea de un contacto inmediato, continuo y total a lo largo de la escolaridad en la lengua del país, lo cual permite una adquisición mucho más rápida de este idioma. La principal diferencia entre los programas de inmersión y los de submersión es que en la inmersión, los alumnos pueden usar con libertad en el aula tanto la L1 como la L2, mientras que en la submersión, los maestros solo conocen una lengua. Por tanto, en este último caso, los maestros no tienen porqué conocer la lengua materna de sus alumnos inmigrantes, por lo que cuando estos alumnos utilizan la lengua que hablan en sus casas con sus familias se tiende a ignorarlos por la dificultad en la comunicación (Vila, 2000).

Aunque es cierto que algunos alumnos consiguen superar las dificultades inherentes a un comienzo de escolaridad en una lengua totalmente desconocida y sin posibilidad de comunicación en la lengua materna propia, se ha demostrado que este modelo produce resultados lingüísticos y escolares mediocres. No obstante, tiene algunos defensores que lo comparan con el modelo de inmersión debido a que comparten similitudes como el hecho de que el educador únicamente utiliza el segundo idioma. Pero las diferencias entre un modelo y otro son muy importantes, como el hecho de que en la submersión la lengua materna del niño se desvaloriza hasta el punto de que su uso puede llegar a estar prohibido en el aula. Baker y Prys Jones (1998) se refirieron a la submersión como el modelo más débil de educación bilingüe.

5.3.Los programas transicionales.

Este es el programa bilingüe más utilizado en los países con mucha inmigración procedente de un mismo país. Consiste en separar de manera temporal, en algunas

asignaturas del currículum, a los alumnos inmigrantes que no controlan la lengua del país de acogida de los alumnos cuya lengua nativa es la lengua del país. Existen diversas variantes de estos programas. A veces los alumnos inmigrantes forman una clase aparte en la que reciben la mayoría de las clases en su lengua materna, combinado con cursos especiales en la lengua materna de los alumnos autóctonos hasta conseguir una buena adquisición de la lengua del país en el que están. En Estados Unidos, por ejemplo, las clases en el idioma materno de estos alumnos inmigrantes desaparecen en el momento que han alcanzado un nivel suficiente en el idioma del país de acogida, en este caso el inglés.

Otro ejemplo de este programa se ve reflejado en algunos colegios de Bruselas que siguen el proyecto “Foyer”; colegios neerlandófonos en los cuales están escolarizados hijos de inmigrantes. Es un programa trilingüe y bicultural que se aplica en 10 colegios de primaria, de los cuales 3 son para niños hijos de inmigrantes italianos, 3 para turcos, 2 para marroquíes, 1 para españoles y 1 para los turcos arameos. En estos colegios se combinan las lenguas francesa, neerlandesa y la materna propia de cada grupo de inmigrantes, además de ambas culturas.

5.4.Los programas bidireccionales.

Estos modelos son populares en los Estados Unidos y se trata de usar dos lenguas, que se corresponderían a las lenguas maternas de cada uno de los integrantes del grupo, por ejemplo anglófonos e hispanohablantes. El objetivo de este programa es conseguir una buena competencia bilingüe tanto oral como escrita para ambas poblaciones. Al principio predomina el uso de la lengua principal del país en el que se sitúa el colegio para impartir las materias del currículum, hasta llegar finalmente a un reparto equitativo del horario escolar en los dos idiomas.

La ventaja de este sistema de educación bilingüe es que al haber locutores nativos de otro idioma en una misma clase se facilita la interacción espontánea e informal entre los alumnos en ambos idiomas.

5.5.Programas de mantenimiento lingüístico.

Este modelo está destinado a proteger una lengua en peligro de extinción mediante un mantenimiento escolar, permitiendo así su transmisión a través de las generaciones.

Normalmente se trata de lenguas menos expandidas, pero también puede aplicarse para las lenguas de los inmigrantes. Existen diversas variantes de este modelo y en cada una reparten el tiempo entre las dos lenguas de maneras diferentes.

Estos programas, se ven a veces enfrentados a complicaciones imprevistas ligadas a la naturaleza minoritaria de la lengua en cuestión, pero tienen un éxito innegable consiguiendo la supervivencia de la lengua minoritaria. Esto llama a una gran afluencia de alumnos cuya lengua materna no es la del colegio y esto influencia de manera significativa el comportamiento lingüístico tanto de los alumnos como del educador.

Como vemos, existen muchas maneras diferentes de introducir un segundo idioma dentro del aula (véase Tabla 1). Pero no solo deberíamos fijarnos en el modelo o programa elegido para introducir el bilingüismo. Existen otros factores muy importantes que pueden hacer que el estudio de un segundo idioma sea eficaz o no. Los trabajos de Lambert (1972) muestran que una actitud positiva hacia el aprendizaje de una segunda lengua lleva a que el alumno perciba que ambas lenguas pueden coexistir. Sin embargo, actitudes negativas llevan a que el alumno sienta que la existencia de una lengua pone en peligro a la otra. De esta manera si una se refuerza la otra se ve condenada a desaparecer. Por lo tanto, es importante cuando se intenta aplicar una educación bilingüe, el buscar conseguir una coexistencia positiva de ambas lenguas.

Tabla 1. Resumen de los modelos de aplicación de la educación bilingüe.

Modelo	Ejemplo de países que lo siguen	Público destinado	Lenguajes	Propósito	Contexto extra-escolar	Forma de educación bilingüe
Inmersión total precoz	Canadá País Vasco Cataluña	Mayoritaria y monolingüe	L2 al principio	Competencia bilingüe + No-lingüística	L1 omnipresente, L2 normalmente ausente	Fuerte
Inmersión parcial	Canadá País Vasco Alsacia	Mayoritaria y Monolingüe	L1 y L2	Competencia bilingüe + No-lingüística	L1 omnipresente, L2 normalmente ausente	Fuerte
Inmersión tardía	Canadá Alemania Países Bajos	Mayoritaria y Monolingüe	L1 y L2	Competencia bilingüe + No-lingüística	L1 omnipresente, L2 normalmente ausente	Fuerte
Submersión	En todas partes	Inmigrantes	L2	Asimilación Monolingüe	L2 omnipresente	Floja
Transicional	Bélgica Estados	Inmigrantes	L1 y L2	Asimilación Monolingüe	L2 omnipresente	Floja

	Unidos					
Bi-direccional	Estados Unidos Alsacia Escuelas europeas	Todos	L1 y L2	Competencia bilingüe + No-lingüística	L1 y L2 repartidas	Fuerte
Mantenimiento	Bretaña Friso Gales	Minorías	L1 y a veces L2	Competencia bilingüe + No-lingüística	L1 normalmente minoritaria	Fuerte

Si comparamos estos modelos con el método AICLE encontraremos grandes diferencias. En primer lugar, los sistemas de submersión, el transicional y el bidireccional están dirigidos a alumnos en cuyas casas no se habla el mismo idioma que en el país en el que viven, más que para el aprendizaje de un segundo idioma como instrumento para hacer frente a una sociedad multicultural. Es decir, estos modelos están pensados para conseguir una mejor adaptación de estos alumnos, de manera que consigan buenos resultados y sean capaces de integrarse con mayor facilidad a la sociedad en la que viven.

Por su parte, el modelo de mantenimiento está principalmente pensado para mantener aquellas lenguas que están desapareciendo debido a su desuso. Por lo que queda la metodología de inmersión, en sus tres variantes (precoz, parcial y tardía) como modelo más similar al método AICLE. Más concretamente, el modelo de inmersión parcial podría ser el más parecido al método AICLE. En el primero se busca que haya un 50% del horario escolar impartido en la L1 y otro 50% en la L2, por lo que necesariamente habría que impartir contenidos curriculares en la L2, como se defiende en AICLE. Podríamos decir por tanto que el método AICLE está basado en un modelo de inmersión parcial. No obstante, una diferencia entre ambos es que en el método de inmersión parcial la introducción de la L2 se hace compartiendo el tiempo entre las dos lenguas con el fin de evitar los posibles efectos negativos derivados del abandono de la L1 desde la escolarización, mientras que en el método AICLE el reparto de tiempo se hace para potenciar el aprendizaje de la L2.

En el informe *French immersion update (Halsall, 1994)* sobre la inmersión en Canadá se constata que los programas de inmersión producen resultados muy satisfactorios en relación a los logros académicos de los alumnos, haciendo especial mención a los alumnos de inmersión temprana, los cuales sobrepasan en mejores

resultados a los alumnos de inmersión parcial y tardía. Sin embargo, el hecho de que un sistema o modelo de aplicación del bilingüismo funcione en el contexto de una determinada sociedad o país no significa que vaya a funcionar siempre. Por ello, a continuación me centraré en los principales problemas que podemos encontrar a la hora de aplicar una educación bilingüe.

6. EL PROBLEMA DEL BILINGÜISMO EN LA ACTUALIDAD

Como ya he dicho antes, existen diversas variables que pueden hacer que la educación bilingüe no funcione. Uno de los principales motivos es que es tremendamente fácil que un niño pierda el interés o sienta rechazo cuando introducimos en su vida un nuevo idioma, que el niño no entiende, y esto obstaculiza el aprendizaje o incluso lo frena.

La actitud del profesor es, pues, muy importante a la hora de introducir el nuevo idioma, sobre todo cuando hablamos de la edad infantil, donde hay que esforzarse tremendamente en hacer un idioma divertido y llamativo. Para ello se pueden utilizar multitud de materiales y recursos (Bouso, 2010). Se debe captar la atención de los niños porque si no se aburren y desconectan, simplemente dejan de atender y esperan que pase la clase. Este problema viene dado también no solo por hacer las clases de idioma poco llamativas e interesantes para los niños, sino porque muchas veces los niños sienten que ese idioma no les sirve para nada. Esto ocurre en los sistemas en los que en infantil se introduce el segundo idioma en horas sueltas. Para muchos niños esto se traduce en que a lo largo del día, un profesor entra en el aula para decir cosas que no entiende y que el intentar enterarse de lo que dice les supone un sobreesfuerzo. A esto le sumamos que cuando ese profesor sale del aula ese idioma ya no es necesario para nada. Hablar sirve para comunicarse, por lo tanto los idiomas también. Es importante que los niños se den cuenta del carácter funcional del idioma para que sientan interés por él. Para ello, hay que conseguir que los alumnos se enfrenten a situaciones en las que necesiten el uso del idioma para conseguir cosas o comunicarse (Wilkins, 1972). Esto es lo que ocurre con el método AICLE, además de con el resto de modelos en los que se imparten asignaturas de contenido curricular en la L2. Lo que ocurre es que, como ya he dicho anteriormente, conseguir que los alumnos atiendan cuando no entienden los contenidos sigue siendo complicado. No debemos olvidar las dificultades que se derivan de la puesta en marcha de estos sistemas, como son el desafío cognitivo que supone para los alumnos el tener

que hacer frente a un nuevo idioma además de tener que aprender contenidos no curriculares en la L2, lo cual se vuelve un trabajo mucho más arduo. Debido a estas dificultades, se hace imprescindible el prestar atención a que los alumnos no caigan en estados de frustración. A este problema se le suma la preparación de los maestros, que como ya hemos dicho, resulta difícil encontrar maestros que estén bien cualificados para impartir una asignatura curricular en un segundo idioma.

Por supuesto, habrá niños a los que les resulte atractivo ese segundo idioma, o simplemente tengan facilidad o interés y que para ellos estos sistemas funcionen. Pero si a estos sistemas les sumamos un educador que no sabe hacer el idioma interesante y mantener la atención de un grupo de alumnos, además de darle un enfoque positivo al aprendizaje de idiomas, tenemos como resultado alumnos poco motivados para aprender el idioma y que acabarán desconectando. Esto lleva a desaprovechar esas horas de Educación Infantil que podrían resultar muy beneficiosas para ellos en el camino al bilingüismo. Pero este no es el único problema que surge de estos modelos de aprendizaje de un segundo idioma.

Con el tiempo, en los centros públicos de la Comunidad de Aragón han ido surgiendo diversos problemas con esta modalidad de enseñanza. Hasta ahora la metodología AICLE producía una duplicidad de personal en el aula de estos centros en las horas lectivas en lengua extranjera, es decir, que durante las sesiones en lengua extranjera entraba en el aula un maestro colaborador que daba la clase junto con el maestro tutor como apoyo. El problema viene cuando estos maestros colaboradores, responsables de la enseñanza del segundo idioma, solo necesitan estar en posesión de un nivel B2 en el idioma que imparten, lo cual no garantiza que dichos maestros tengan un alto dominio de dicha lengua.

El único modo de que un niño consiga acabar hablando realmente bien un segundo idioma es si su maestro domina de manera casi nativa ese lenguaje. Para ello no solo es necesario que el maestro que imparta la asignatura en lengua extranjera no cometa errores gramaticales y tenga un amplio vocabulario, sino que también es muy importante que tenga un buen acento. Esto ayuda a que los niños puedan escuchar e ir adquiriendo esos fonemas que en su lengua materna no existen (Sánchez, 2000). Si no se habitúa el oído durante la infancia a estos nuevos fonemas y no se practican, en el futuro resultarán muy difíciles de reproducir. Además, es bastante común en las lenguas

extranjerías que haya palabras muy similares en pronunciación o en escritura, que si no son pronunciadas con corrección llevan a significados muy diferentes, por lo que la correcta pronunciación de los fonemas a la hora de hablar otros idiomas es crucial.

Otro de los problemas que han ido surgiendo, según declaraciones de maestros de centros bilingües, es que cuando los colegios empezaron a sumarse al programa de bilingüismo, la crisis por la que pasa España no había empezado, por lo que desde los centros se pensó en contratar a personal nativo para colaborar en la etapa de infantil, junto con el tutor dentro de las aulas. Con el tiempo y con la crisis, se ha ido prescindiendo de estos colaboradores y se ha empezado a exigir el aprendizaje de lenguas extranjeras al personal definitivo de los centros, pidiendo, para la reposición de personal, plazas de infantil con perfil de idioma, lo cual lleva a un bilingüismo, como ya he mencionado anteriormente, de peor calidad.

¿Por qué de peor calidad? Al prescindir de apoyos dentro del aula de personal nativo de apoyo, o en su defecto, de maestros que de verdad tengan un buen nivel en el idioma (bien por tener una gran facilidad para el aprendizaje de idiomas o bien por haber vivido un tiempo en el extranjero o haber recibido una educación bilingüe real desde pequeños) nos encontramos con maestros que se han sacado el título necesario para impartir un segundo idioma en la edad adulta. Y, cómo veremos a continuación, no es lo mismo aprender un idioma en la edad de infantil que en la adultez. No se obtienen los mismos resultados ni el mismo nivel de bilingüismo, por lo que, como maestros, también nos veremos influenciados por nuestro propio aprendizaje a la hora de enseñar ese segundo idioma.

7. DIFERENCIAS DE APRENDER UNA LENGUA EXTRANJERA EN EDAD INFANTIL Y EN LA EDAD ADULTA.

Aunque al principio, esta educación bilingüe estaba principalmente enfocada a partir de primaria, cada día más centros han empezado a impartirla desde la educación infantil, es decir, de tres a seis años. ¿Por qué ha ocurrido esto? Se ha empezado a dar importancia a la enseñanza de idiomas desde edades muy tempranas debido a la plasticidad cerebral de los niños. Eric H. Lenneberg (1967), pionero de los estudios sobre el componente biológico del lenguaje humano, afirmó la existencia de un periodo crítico para la adquisición del lenguaje que finalizaba con la llegada de la pubertad, ya

que es en este periodo cuando la lateralización hemisférica cerebral dominante se finaliza y se pierde la plasticidad cerebral. Esta plasticidad es la que nos permite aprender con más velocidad, incluyendo idiomas. Por eso, es importante aprovechar los primeros años de los niños para el aprendizaje de una segunda lengua, haciéndolo algo divertido, despertando su interés, y que de este modo les cueste menos esfuerzo.

La convicción que existe hoy en día de que la infancia es un periodo propicio para la asimilación de un segundo idioma viene de los años 60. La teoría biológica sostenía que la dificultad para aprender idiomas venía dada, como ya he señalado, por la lateralización cortical, gracias a la cual las funciones lingüísticas se localizan en el hemisferio izquierdo del cerebro y estas se van atrofiando gradualmente al hacerlo la plasticidad que posee el cerebro en la infancia. Confirmando esta teoría, Penfield y Roberts (1959) observaron que, en niños, una lesión en el hemisferio derecho causaba mayores dificultades en el aprendizaje de una lengua que en adultos. Esto explica que la lateralización no se produce hasta los nueve o diez años y en la infancia son ambos hemisferios los que participan en las funciones lingüísticas. Esto llevó a Penfield y Roberts a considerar la existencia de un momento de máxima importancia para la asimilación del lenguaje. Y consideraron, que al hablar de un segundo idioma, era muy difícil que se alcanzara un dominio absoluto de todos los aspectos de la L2 si no se iniciaba el aprendizaje en la infancia.

En este sentido, Lenneberg (1967) afirma que los niños de infantil están en el momento perfecto para aprender tanto la lengua materna como una lengua extranjera debido a la plasticidad que ya he mencionado antes, lo que hace que los niños asimilen la información de manera inconsciente y sin esfuerzo (extraído de Navarro, 2009). Adquirir un nivel casi nativo en la edad adulta resulta muy difícil, aunque es verdad que los adultos memorizan más rápido que los niños el vocabulario y analizan mejor las estructuras gramaticales debido a su madurez cognitiva (Lightbown y Spada, 2006). Todo esto hace que, dependiendo de la edad del alumno, los profesores enfoquen su metodología de un modo u otro. Con los niños se utiliza una enseñanza que se basa en la interacción, de manera que se desarrollan las destrezas orales, mientras que en los adultos se utiliza más una enseñanza basada en lo gramatical y lo analítico.

En adultos, se ha demostrado que cuando se aprende un segundo idioma en este período, se pierde la oportunidad de que esta lengua comparta características con la

lengua materna, mientras que en niños que aprenden una segunda lengua desde la edad infantil, ambas lenguas están representadas en áreas comunes de la corteza cerebral (Sánchez, 2000). Según esta autora, también es importante el hecho de que el aprendizaje temprano de una segunda lengua garantiza que el niño domine los sonidos de ésta que no existen en su lengua materna, mientras que si se aprende el segundo idioma en la edad adulta es casi imposible que se reproduzcan correctamente los sonidos inexistentes en la lengua materna (Sánchez, 2000). La dificultad para captar los matices fonéticos se estudió mediante una serie de investigaciones realizadas con personas que habían trasladado su residencia a otro país, de distintas edades, y que habían tenido que aprender en un ambiente natural (Scovelt, 1969). Estos estudios, en la mayoría de los casos, revelaron que la edad a la que se inicia el aprendizaje de este segundo idioma es importante, y que los niños conseguían captar mejor la pronunciación de los fonemas del nuevo idioma. Asher y García (1969) realizaron un experimento con inmigrantes cubanos y llegaron a la conclusión de que la mayor garantía de éxito en lo que al acento se refiere la tienen los niños que llegan al nuevo país antes de los 6 años de edad y permanecen allí al menos durante un periodo de 5 años. Las posibilidades de adquirir un acento casi nativo son mínimas si el cambio de residencia se realiza después de los 13 años.

Es obvio pues, que los niños y los adultos aprenden de manera diferente. Antes de la adolescencia la enseñanza formal de la lengua no resulta necesaria, pero a partir de esta edad, resulta imprescindible una instrucción mínima para poder llegar a alcanzar un dominio y un conocimiento real de la segunda lengua. Es por esto que en el caso de los alumnos en edad infantil es mucho más importante que convivan, o pasen varias horas al día escuchando el segundo idioma que se quiere que aprendan, ya que los niños aprenden de manera intuitiva y responden mejor en situaciones de comunicación real. Por el contrario, los adultos necesitan una instrucción sistematizada (Krashen y Selinger, 1976).

Por lo tanto, como vemos, adultos como niños cuenta con distintas ventajas y desventajas para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los adultos pueden conseguir un conocimiento más específico de las reglas gramaticales, pero es más probable que fallen en el uso adecuado de la lengua por falta de integración de los conocimientos, además de que no consigan una pronunciación similar a la de los nativos en esa lengua. Por otro

lado, los niños pueden adquirir mayor competencia de la L2 a largo plazo debido a que su aprendizaje se ha realizado de manera temprana, siempre y cuando no abandonen el estudio y uso de este segundo idioma a los pocos años de empezar a aprenderlo.

Entonces, ¿cuál es el mejor momento para aprender un segundo idioma? Algunos investigadores, como Klein (1986), señalan que la pubertad es el momento crítico a partir del cual el aprendizaje de un segundo idioma resulta muy difícil debido a la pérdida de la plasticidad del cerebro, lo cual impedirá la adquisición de estructuras lingüísticas de manera innata. A partir de la pubertad el aprendizaje de la segunda lengua dependerá de otros factores y estará condicionado por nuestra lengua y cultura maternas, es decir, que la adquisición de la L2 se verá influenciada por la pronunciación y la identidad de la persona. Por lo tanto, se puede deducir que cuanto antes se empiece a aprender una lengua extranjera, mejores serán los resultados a largo plazo.

Una vez aclarado esto me gustaría volver a hacer referencia a uno de los problemas actuales de los colegios bilingües, que es confiar en que personas con un nivel B2 de idioma puedan ofrecer una enseñanza de ese idioma de calidad. Esta prueba de nivel generalmente se obtiene en la edad adulta y, por lo tanto, como ya hemos visto, será casi imposible que estas personas adquieran un buen acento y una pronunciación cercana a la nativa, aunque siempre habrá excepciones. Cuando una persona que no tiene un acento de calidad da clases en ese idioma a niños de infantil estará impidiendo a esos alumnos el poder desarrollar una fonética adecuada ligada al segundo idioma. Además, el nivel B2 viene definido por el Marco Común Europeo como un nivel de competencia “intermedio alto”, por debajo del nivel C, que sería el de los “usuarios competentes”; es decir, que una persona con el nivel B2 podría considerarse como una persona que se defiende en una segunda lengua pero sin llegar a dominarla por completo. Por lo tanto, en mi opinión, para poder ofrecer a los alumnos un aprendizaje de calidad de un segundo idioma, habría que exigir a los maestros la posesión, al menos, de un nivel C1.

8. POSIBLES VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA EN LA EDAD INFANTIL.

Cuando introducimos un segundo idioma en una edad tan importante como es la edad infantil (que ya sabemos que es una edad crucial en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional de las personas) pueden surgir dudas sobre las

ventajas e inconvenientes que pueden derivarse de ello. Estas dudas surgen por no saber si puede ser beneficioso para el niño a la larga el aprovechar este momento de la vida para aprender una segunda lengua. Está demostrado que le resultará más fácil hacerlo en la edad infantil, como ya he mencionado debido a la plasticidad del cerebro, que hacerlo de más mayor (Lenneberg, 1967). Pero también surge la duda de si esto puede saturar o interferir en el aprendizaje del resto de competencias y retrasar así el aprendizaje o desarrollo de competencias del niño en comparación a otros niños a los que no se les ha dado una educación bilingüe. A lo largo de los años se han realizado diversas investigaciones en relación a estas preocupaciones. Hay autores que afirman que el aprendizaje de un segundo idioma en la edad infantil sí que puede llevar a un retraso en el desarrollo de algunas competencias, además de tener ciertos inconvenientes que pueden crear dificultades a los niños (Cunningham-Andersson y Andersson, 2007; Martinez y Henao, 2006). Por otro lado, también han surgido defensores del bilingüismo temprano, ya que se ha demostrado que a nivel cognitivo, los niños que han aprendido un segundo idioma en la edad infantil han desarrollado en mayor medida ciertas capacidades que los niños monolingües han hecho de una manera normal (Bialystok y Shapero, 2006; Bochner, 1996; Gagliardi, 1995; Pearl y Lambert, 1962). Todo esto lo veremos a continuación.

Según Cunningham-Andersson y Andersson (2007) los niños que crecen aprendiendo a la vez más de un idioma pasan por una fase en la que los mezclan. Cuando un niño empieza a emitir sus primeras palabras se puede dar la circunstancia de que emita palabras sueltas en ambos idiomas y cuando ya empiece a decir dos o tres palabras sueltas este hecho se repetirá, haciendo que el niño acabe mezclando ambos idiomas. Esto es otro ejemplo de las interferencias, que como ya he mencionado, es cuando un rasgo marcadamente ajeno a un idioma se introduce en él o en el uso de este, es decir, como en este caso, se mezclan palabras de ambos idiomas. Aun así, lo más probable es que esta fase la superen con el tiempo, ya que los niños aprenden también a separar los idiomas. Por tanto, aunque en primer término esto pueda parecer un inconveniente, este pequeño problema tiende a desaparecer con el desarrollo del niño y las ventajas de hablar más de un idioma serán más evidentes.

Otro tipo de interferencias entre lenguas es el acento. Por lo general, es casi imposible que no exista una lengua mayoritaria, por el simple hecho de ser la que más

se usa para el día a día. Por tanto, el niño heredará el acento de esa lengua que es posible que se note en mayor o menor medida cuando emplee la otra lengua no dominante. No obstante, estos pequeños inconvenientes es posible que solo ocurran en los casos en que los niños hayan aprendido una segunda lengua de manera no oficial, bien por tener padres de diferente nacionalidad o porque los padres han decidido aprovechar sus conocimientos para intentar enseñar a sus hijos varios idiomas lo antes posible. Por otro lado, cuando hablamos de aprendizaje de un idioma una vez consolidada la L1, lo que ocurre es que aparece una tendencia a recurrir a sonidos o fonemas conocidos para pronunciar los fonemas de la L2 que puedan ser similares. Sin embargo, el acento es importante cuando hablamos idiomas debido a que sirve, en muchos casos para diferenciar palabras con significados muy distintos (Blanco y Vázquez, 1999).

En los casos en los que el segundo idioma se introduce en la escuela pueden surgir otro tipo de dificultades. La diversidad existente en las aulas es un factor a tener en cuenta. No todos los niños son iguales, no tienen los mismos intereses ni las mismas capacidades. Hay que ser conscientes de la existencia de casos en los que algunos alumnos pueden tener dificultades a lo largo del curso escolar siguiendo una educación no bilingüe, por lo que se deduce que al recibir una educación bilingüe estas dificultades puedan agravarse. Como ya hemos dicho, los modelos de educación bilingüe en los que la presencia de la L2 se extiende a asignaturas curriculares suponen para los alumnos en general un desafío cognitivo añadido. Esto puede llevar a los alumnos con dificultades a una situación en la que quedaran retrasados respecto al resto de sus compañeros y esta diferencia puede ir agravándose si no se le pone remedio. En el informe realizado por Halsall (1994) se concluye que los alumnos discapacitados o con problemas emocionales no reciben suficiente apoyo en los programas de inmersión, por lo que suelen acabar saliéndose del programa de bilingüismo. Se deduce de aquí que es necesario aumentar los recursos para intentar mantener a estos alumnos en el programa para que este modelo no se convierta en un modelo elitista y pueda estar al alcance de todos los alumnos. En cualquier caso, tal situación, más que una desventaja o inconveniente debería ser visto como un desafío, en el que hay que poner más atención, más ganas y más creatividad para conseguir, como en cualquier otro aula, que todos los alumnos salgan adelante.

Debido a esto, los investigadores Pearl y Lambert (1962) se propusieron buscar estrategias compensatorias para los alumnos bilingües con dificultades académicas. En sus investigaciones descubrieron, sin buscarlo, que la población bilingüe de sus estudios obtenía mejores resultados que los monolingües, tanto en las pruebas no verbales de inteligencia como en las verbales. Estos autores llegaron a la conclusión de que los bilingües tienen una estructura intelectual más diversificada y mayor flexibilidad mental, por lo que su funcionamiento cognitivo se ve beneficiado por su experiencia bicultural y por la transferencia entre los lenguajes.

Relacionado con esto último, según un estudio publicado por Martínez y Henao (2006) parecen existir diferencias en el desarrollo del lenguaje entre los niños bilingües y monolingües, así como diferencias en el desarrollo de las habilidades cognitivas a lo largo de los primeros años escolares. Algunos investigadores han observado que los niños que crecen hablando dos idiomas sufren una ralentización en la adquisición del lenguaje de cada idioma que los niños educados para hablar un solo idioma. Sin embargo, presentan un mejor desarrollo metalingüístico, lo que les proporciona una comprensión más profunda de la estructura del lenguaje, lo cual es una habilidad importante para el aprendizaje (Saer, 1923; Darcy, 1960). No solo esto, algunas pruebas han demostrado que los niños bilingües tienen más capacidad de concentración, es decir, tienen más capacidad de fijar la atención sin distraerse cuando esto es necesario (Bialystok, 2001).

A día de hoy se siguen realizando investigaciones sobre los cerebros de personas bilingües y monolingües. Se siguen realizando pruebas comparando alumnos bilingües con otros que no lo son y en la mayoría de las pruebas, los alumnos bilingües consiguen mejores resultados en cuanto a control ejecutivo, concentración y comprensión. Un ejemplo de estas investigaciones proviene del proyecto Brainglot, el cual se lleva a cabo en España. Está compuesto por seis grupos de investigación de diversos campos científicos y su propósito es “abordar el fenómeno del bilingüismo con el objetivo final de comprender los mecanismos neurales y cognitivos que permiten la adquisición y el uso de varios idiomas, dentro del contexto más amplio de otras capacidades cognitivas humanas” (Recuperado de: <http://brainglot.upf.edu/>).

Estos investigadores han descubierto que las personas bilingües utilizan más áreas cerebrales para una tarea lingüística, sobretudo del lado izquierdo del cerebro (que es el

lado que está relacionado con el lenguaje) y algunas del derecho. Afirman que este es un procesamiento menos eficiente, pero no menos eficaz. Es decir, realizan este procesamiento igual de bien que los monolingües, pero para ello necesitan emplear más áreas de su cerebro. Esto podría traducirse en un muy pequeño enlentecimiento a la hora de manejar el lenguaje, pero la parte positiva es que las personas bilingües que han aprendido un segundo idioma en la edad infantil, al tener que alternar a lo largo del día entre ambos idiomas, tienen entrenadas algunas capacidades cognitivas no lingüísticas, en concreto las de las funciones ejecutivas, que sirven para adaptarse a los cambios de tareas variadas (Bialystok, Craik, y Luk, 2012; Garbin, Sanjuan, Forn, Bustamante, Rodríguez-Pujadas, Belloch, Hernandez, Costa y Ávila, 2010; Palomar, Bueichekú, Sanjuán, Ventura y Ávila, 2015).

En este mismo sentido, diversos autores como Ana Muñoz, Ellen Bialystok o Nuria Sebastián-Gallés defienden las ventajas de aprender un segundo idioma desde la infancia, y creen que el bilingüismo nos puede aportar multitud de ventajas no-lingüísticas, como por ejemplo:

- El crecimiento del cerebro (hipocampo y áreas de la corteza cerebral).
- Estimulación del cerebro haciéndolo mucho más ágil.
- Entrenamiento mental beneficioso para cualquier actividad cognitiva.
- Regulación de las emociones, ya que hablar en otra lengua que no sea la materna es mucho menos emocional.
- Posibilidad de descartar rápidamente la información irrelevante que llega a nuestro cerebro.
- Posibilidad de relacionarse con otras culturas y viajar al extranjero.
- Protección o retraso de enfermedades como el Alzheimer.
- Procesamiento de varias tareas al mismo tiempo.
- Incremento de la atención sostenida.
- Mayor oportunidad de trabajo en un futuro.

Siguiendo en esta línea de ventajas no-lingüísticas, gracias al conocimiento de más de una lengua desde la edad infantil se obtienen beneficios en el procesamiento de la

información, la resolución de problemas y en la capacidad analítica. Los niños bilingües pueden tener mayor habilidad que los niños monolingües en campos como el de las matemáticas (Gagliardi, 1995). Esto es debido a que los conocimientos lingüísticos generan a la vez el desarrollo del pensamiento lógico y abstracto, de las habilidades de estructuraciones, clasificación y generalización, así como de la habilidad para establecer relaciones entre objetos. Además, el hecho de dominar más de una lengua predispone para el mejor desarrollo de estrategias de aprendizaje (Bochner, 1996).

En relación a la flexibilidad mental, los niños bilingües también presentan mayor flexibilidad mental. Bialystok y Shapero (2005) realizaron dos estudios diferentes con niños bilingües y monolingües de unos 6 años de edad. El experimento consistía en intentar identificar las figuras alternativas en una imagen reversible. En ambos estudios los niños bilingües tuvieron mejores resultados que los niños monolingües al encontrar el doble significado de las imágenes. Por otro lado, Bialystok (2005) también observó que los sujetos bilingües se encuentran más avanzados que los monolingües en las tareas cognitivas que requieren de inhibición de información irrelevante. En consecuencia, el bilingüismo facilita el desarrollo de las funciones cognitivas relacionadas con la atención y la inhibición de información no relevante.

Por último, durante los últimos años se han realizado estudios que afirman que el bilingüismo puede tener un efecto protector durante el envejecimiento, consiguiendo atenuar los cambios cognitivos asociados con la edad y retrasando el inicio de la demencia (Bialystok, 2005). Uno de esos estudios que se realizaron fue cogiendo como muestra a 184 pacientes diagnosticados con demencia senil, de los cuales alrededor de la mitad eran bilingües. En este estudio se observó que los pacientes bilingües presentaban síntomas de demencia cuatro años más tarde que los monolingües (Bialystok et al., 2007).

9. CONCLUSIONES.

Como vemos, existen multitud de opiniones, discusiones, investigaciones y polémica en torno al bilingüismo, empezando por concretar los límites de su significado, pasando por el mejor modo de aplicarlo en un aula hasta la discusión sobre si es algo beneficioso o en realidad supone un retraso para los alumnos.

Como he reflejado en este trabajo, no es posible verificar con total fiabilidad que el bilingüismo sea la mejor opción, pero sí es cierto que conlleva ciertas ventajas. El aprendizaje de un segundo idioma ofrece la capacidad de poder entender y hablar con otras personas de diferentes culturas y países, pero no solo eso, también ofrece ventajas a nivel cognitivo como la mejora de la memoria, la capacidad de atención o la flexibilidad mental. No podemos olvidar tampoco que hoy en día, en el mundo en el que vivimos el saber idiomas se ha vuelto algo imprescindible. El inglés se ha introducido en el día a día de nuestro país y nos acompaña en la publicidad, la televisión y, sobretodo, en internet. Aprender un idioma siendo adulto es un proceso costoso y que supone un gran esfuerzo. De adulto se adquiere la capacidad de ser constante y de decidir el esfuerzo que se le dedica a lo que se quiere conseguir. Por lo tanto con la motivación y esfuerzo necesarios para ello el aprendizaje de un segundo idioma en la adultez es perfectamente factible, pero el esfuerzo requerido para ello sobrepasará al que necesita un niño en edad infantil para familiarizarse con un segundo idioma. Aprender un idioma desde la escuela infantil es una gran oportunidad. A esta edad, debido a la plasticidad cerebral se aprende todo sin necesidad de realizar un gran esfuerzo, simplemente mediante el juego. Pero para que esto sea posible es crucial el papel de los maestros implicados en este aprendizaje. Para que un niño sea realmente capaz de aprender un idioma sin costarle esfuerzo cognitivo es necesario que sea el maestro el que se esfuerce en hacer del nuevo idioma algo atractivo, divertido y, sobretodo, accesible.

Debido tanto a mi experiencia personal como a lo aprendido tras la investigación para realizar este trabajo me declaro defensora del modelo de inmersión total precoz, insistiendo siempre en la vital importancia del papel y actitud del maestro. Con la inmersión total en educación infantil se da la situación para los alumnos de estar cinco horas al día escuchando un idioma nuevo, y resulta imprescindible crear un ambiente relajado y de juego, donde se les permite a los alumnos expresarse sin represalias por no hacerlo de la manera esperada, dándoles un margen de adaptación y exigiéndoles poco a poco el expresarse en la L2 para conseguir cosas que en determinados momentos pueden necesitar. Se les enseña a que el idioma sirve para algo. Enseñar un idioma no debe reducirse a repetir palabras sueltas que aparentemente significan lo que muestra una imagen y que, una vez acabada la clase, lo trabajado en esa hora ya no tenga ningún

valor. Hablar un idioma debe de ser visto como algo útil, incluso para un niño de 5 años.

He sido testigo de niños de infantil aburridos, cansados, que durante la clase de aprendizaje del segundo idioma desconectan. O niños que después de aprender y hablar con soltura un idioma gracias al método de inmersión total precoz, al llegar a primaria e introducirles una tercera lengua encontrar grandes dificultades. ¿Porqué un niño que es capaz de aprender con facilidad un idioma, luego no puede aprender un tercero? En este caso en concreto fue debido a una maestra que enseñaba un idioma sin poner interés por ello, sin tener la paciencia requerida para esta tarea y sin hacer el idioma llamativo o llevadero para alumnos de primaria. Esta actitud daba como resultado alumnos con ataques de ansiedad cuando había examen y que desarrollaron aversión a ese idioma. Esta aversión desencadenó en graves dificultades al realizar estudios superiores en los que se requería el estudio de esa lengua. Lo que se deduce de esto es la importancia de la actitud de los maestros, ya que una mala actuación docente puede contraer dificultades a largo plazo para los alumnos.

Soy plenamente consciente de que las experiencias y vivencias de una sola persona no son muestra suficiente como para demostrar nada, pero lo son para guiarte en la dirección que tú quieres seguir. La investigación que he llevado a cabo para la realización de este trabajo me ha ayudado a entender el porqué, desde mi punto de vista, unos sistemas funcionan y otros no funcionan como deberían o como se espera de ellos. En mi opinión, el programa de bilingüismo que se aplica los colegios públicos de Aragón sería un ejemplo de sistema que no funciona como se espera de él.

Como ya he explicado a lo largo del trabajo, en Aragón el modelo que se sigue es la metodología AICLE que consiste, en empezar en Infantil a dedicar un 20%-30% del horario escolar a la L2 y seguir en Primaria realizando una o varias asignaturas no-lingüísticas en dicho idioma. En mi opinión este sistema falla. Los niños llegan a primaria sin saber hablar en el segundo idioma. No han adquirido los conocimientos suficientes para crear frases correctas y muestran escaso vocabulario. El problema surge cuando a estos alumnos se les empieza a exigir entender este idioma y ser capaces de expresar conceptos de asignaturas como Conocimiento del medio o Plástica tanto al oral como al escrito (ya que los exámenes son escritos y se realizan en la L2). Esto crea situaciones de frustración y de rechazo hacia el idioma, lo cual, como ya he dicho,

puede tener consecuencias en el futuro de estos niños. Insisto pues, de nuevo, en la importancia del profesor, que debe de ser capaz en estos casos de conocer a sus alumnos, de esforzarse en sacar lo mejor de ellos sin crearles situaciones de agobio y de frustración al ponerles unas metas que son claramente inalcanzables para algunos de estos alumnos. Independientemente del sistema que te veas obligado a seguir, es responsabilidad del maestro llevar a los alumnos al éxito.

En conclusión, me sitúo a favor de la educación bilingüe, no lo más tempranamente posible, sino respetando el desarrollo del niño, siendo consciente de que tiene sus pros y sus contras y por lo tanto teniendo especial atención en que el aprendizaje del segundo idioma en los niños sea una experiencia positiva, evitando en todo momento esa frustración, ofreciendo siempre la ayuda necesaria para que todos los alumnos puedan aprender, creando retos a los alumnos que les permitan avanzar, pero nunca poniendo barreras que estancuen el aprendizaje.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aragonés, M. (2006). La Edad Óptima en el Aprendizaje de Idiomas y su Interpretación. *Epos*, 5, 427-437.

Asher, J. & García, G. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal*, 38, 334-341.

Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. In Kroll & De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches*. (pp. 417-432). New York: Oxford University Press.

Bialystok, E., Craik, F.I. & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45, 459-464.

Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in cognitive sciences*, 16(4), 240-250.

Bialystok, E. & Shapero, D. (2005). Ambiguous benefits: the effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science*, 8, 595-604.

Blanco, C. M., y Vázquez, M. J. D. (1999). *Interferencias lingüísticas español-alemán: un enfoque comunicativo-pragmático*. Actas del IX Congreso Internacional ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998 (pp. 491-498). Servicio de Publicaciones.

Bochner, S. (1996). The Learning Strategies of Bilingual versus Monolingual Students. *The British Journal of Educational Psychology*, 66, 83-93.

Bouso, J. L. M. (2010). *Didáctica de inglés en educación infantil*. Vigo: Ideaspropias Editorial SL.

Butzkamm, W. (1998). Code-Switching in a Bilingual History Lesson. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1, 81-92.

Day, E. & Shapson, S. (1996). *Studies in Immersion Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dicks, J. E. (1995). *A Comparative Study of the Acquisition of French Verb Tense and Aspect in Early, Middle, and Late Immersion*. Quebec: Centre International de Recherche en Aménagement Linguistique

Christopherson, P. (1948). *Bilingualisme*. London: Methuen.

Cunningham-Andersson, U. y Andersson, S. (2007). *Crece con dos idiomas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. B. & Mével, J. P. (1973). *Dictionnaire de linguistique (DL)*. Paris: Larousse.

Gagliardi, R. (1995). Des élèves bilingues en classe. *Revue Internationale d'Éducation, Enseignements bilingües*, 7, 87-94.

Galdames, V. (1989). Bilingüismo y lectura: Un intento de definición y algunas consideraciones relacionadas con la educación bilingüe. *Lectura y Vida*, 10, 7-16.

Garbin, G., Sanjuan, A., Forn, C., Bustamante, J. C., Rodríguez-Pujadas, A., Belloch, V., Hernandez, M., Costa, A. & Ávila, C. (2010). Bridging language and attention: Brain basis of the impact of bilingualism on cognitive control. *NeuroImage*, 53, 1272-1278.

Halsall, N. (1994). French immersion update. *Nepean: Carleton Board of Education*.

Hamers, J. F. & Blanc, M. (1983). Bilinguïté et Bilinguisme. *Série Psychologie et Sciences Humaines*, 129. Brussels: Mardaga.

Harding, E. y Riley, P. (1998). *La familia bilingüe*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ioannou-Georgiou, S. & Pavlou, P. (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education*. Chipre: Proclil.

Jiménez, C. (2011). *El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. & Seliger, H. (1976). The role of formal and informal environments in adult second language learning, *International Journal of Psycholinguistics*, 3, 15-21.

Lambert, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Lambert, W.E & Pearl, E. (1962). The relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76, 1-23.

Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Lightbown, P., & Spada, N. M. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

- López, A. (24 de Marzo de 2012). El mapa del cerebro bilingüe. El Mundo. Recuperado de:
<http://www.elmundo.es/elmundosalud/2012/03/23/neurociencia/1332521865.html>
- Mackey, W. (1970). A Typology of Bilingual Education. *Foreign Language Annals*, 3, 596-603.
- Mackey, W. (1976). *Bilingüismo et contact des langues*. Paris: Klincksieck.
- Marco, A. (1993). Bilingüismo y educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 175-185.
- Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. *International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. Paris: University of Sorbonne.
- Martinet, J. (1976). *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*. Madrid: Gredos.
- Martínez, M. y Henao, G. (2006). Desempeño en la función ejecutiva de niños expuestos a ambientes de enseñanza bilingües. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 10, 513-528.
- Navarro, B. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologia Urcitana. Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filosofía*, 2, 115–128.
- Navés, T. y Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Recuperado de <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf>
- Nieto, M. (2003). Plasticidad neural. *Mente y cerebro*, 3, 72-80.
- ORDEN de 14 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. (2013)

Palomar, M. D. L. Á., Bueichekú, E., Sanjuán, A., Ventura, N., & Ávila, C. (2015). Efecto de facilitación de los cognados en el cerebro bilingüe. *Àgora de salut. 1*, 73-83.

Pantoja, L. y Calvo, F. (1990). Estudio exploratorio de la enseñanza bilingüe en preescolar en las ikastolas del territorio histórico de Vizcaya. *Ikastaria: Cuadernos de Educación, 3*, 7-196.

Peal, E. & Lambert, W.E. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs, 27*, 1-23.

Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.

Sánchez, M. D. (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.

Scovelt, T. (1969). Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. *Language Learning, 19*, 245-254.

Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Van Overbeke, M. (1976). *Mecanismos de l'interférence linguistique*. Madrid: Fragua.

Vila, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, 145-166.

Weinrich, U. (1953). *Languages in Contact*. La Haye et Paris: Mouton.

Weiss, A. (1959). *Hauptproblema der Zweisprachigkeit*. Heilderberg: Gross Verlag.

Wilkins, D. A. (1972). *The linguistic and situational content of the common core in a until/credit system*. Strasbourg: Council of Europe.