

Trabajo Fin de Grado

El bilingüismo en Educación Infantil: adquisición
temprana de una segunda lengua.

Autor/es

Marta López Lechón

Director/es

Luis Morales Márquez

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

2015-2016

Índice

1. Introducción.....	4
2. Justificación.....	6
3. El bilingüismo.....	7
3.1 Tipos de bilingüismo.....	8
4. Modelos de enseñanza bilingüe.....	13
4.1 Modelos asimilacionistas.....	14
4.2 Modelos pluralistas.....	14
5. Enseñanza de la lengua extranjera en el currículo de la Educación Infantil.....	15
5.1 Programa bilingüe MECD/British Council.....	18
5.2 Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras en Aragón (PIBLEA).....	22
6. Línea metodológica Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).....	27
6.1 Características del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).....	29
6.2 Componentes del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).....	31
7. Beneficios e inconvenientes del bilingüismo.....	33
7.1 Beneficios del bilingüismo.....	34
7.2 Inconvenientes del bilingüismo.....	36
8. Conclusiones y reflexión.....	39
9. Referencias bibliográficas.....	44

El bilingüismo en Educación Infantil: adquisición temprana de una segunda lengua.

Bilingualism in Pre-school Education: early acquisition of a second language.

- Elaborado por Marta López Lechón.
- Dirigido por Luis Morales Márquez.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2016.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 15.230

Resumen

Este Trabajo Fin de Grado expone una revisión teórica acerca del bilingüismo y de la introducción de una lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil. El bilingüismo es una realidad que cada día se hace más presente en nuestra sociedad y, por tanto, también en el ámbito educativo. Por ello, en este trabajo se contextualiza el bilingüismo en el currículo de Educación Infantil y se revisan los distintos modelos educativos y programas que intervienen en él.

Por último, se hace una pequeña revisión de estudios que exploran los posibles beneficios e inconvenientes del bilingüismo en edades tempranas a distintos niveles, y se presenta la línea metodológica *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* (AICLE), cada vez más demandada en la enseñanza de una segunda lengua en el ámbito escolar.

Palabras clave

Bilingüismo, Educación infantil, introducción temprana, beneficios e inconvenientes, AICLE.

1. INTRODUCCIÓN

La transformación y el desarrollo de la sociedad actual hacia una ascendente universalización de la cultura, la política y la economía, ponen de manifiesto el requisito de los individuos de lograr un buen conocimiento de otras lenguas distintas a la propia. En este sentido, durante las últimas décadas se ha originado una fuerte sensibilización hacia la educación bilingüe. Uno de los factores que más ha contribuido a este hecho ha sido la creciente interrelación geográfica. Esto ha sido debido al incremento de los transportes y de los medios de comunicación, haciendo que las relaciones interculturales sean cada vez mayores y más frecuentes. Por circunstancias laborales o turísticas, gran parte de la población se desplaza de una zona a otra manteniendo su lengua y entrando en contacto con una cultura diferente a la suya, la cual, además, posee una lengua distinta. Tal acontecimiento puede producirse por un tiempo limitado o de una forma permanente, dependiendo de las circunstancias.

Enlazando con lo anterior, también el aumento de los movimientos migratorios es un factor a tener en cuenta. Actualmente la diversidad lingüística y cultural es un hecho que tiene cada vez mayor presencia en el mundo occidental, y es por ello que los individuos cada vez tienden a encontrarse en un ambiente en el que predominan otras lenguas diferentes a la suya.

La consecuencia de todo esto es el incremento de la necesidad de proporcionar dos o más lenguas a una población con la necesidad de utilizarlas, a su vez, en su vida profesional, cultural, económica, política y/o familiar.

Así pues, el fenómeno del bilingüismo se considera una acción en extensión ascendente. No pretende retroceder, sino todo lo contrario. De esta manera la educación bilingüe deja de ser solo un asunto de las Ciencias de la Educación, convirtiéndose en un asunto universal, global y social. Por esta razón, la educación tiene un papel fundamental en la introducción temprana de un nuevo idioma en lo que a enseñanza se refiere.

Desde una perspectiva educativa se tiene conciencia de la gran importancia de incluir una segunda lengua dentro del aula. Durante la historia de la legislación del sistema

educativo en España, uno de los últimos y grandes cambios que se ha llevado a cabo ha sido la implantación de la lengua extranjera desde la etapa de Educación Infantil. De hecho, está demostrado que el aprendizaje de una segunda lengua en edades tempranas es positivo y beneficioso, ya que los mecanismos y procesos que intervienen en el aprendizaje de la lengua materna son de la misma utilidad para adquirir una lengua extranjera (Titone, 1976).

Aunque el Segundo Ciclo de Educación Infantil no es obligatorio, goza de un evidente sentido educativo en una etapa en la que el niño¹ comienza a consolidar todo aquello relacionado con su desarrollo, englobando desde el ámbito afectivo hasta el cognitivo y el social. La importancia de esta etapa educativa radica en formar al niño como un ser único y global, ofreciéndole y proporcionándole las herramientas necesarias para hacerle partícipe de la sociedad.

Por tanto, la introducción temprana de una segunda lengua en esta etapa se basa, entre otras, en teorías sociolingüísticas que sostienen que la capacidad del individuo para aprender una nueva lengua es mayor en niños de Educación infantil, decreciendo rápidamente hasta estancarse (Vigotsky, 1978).

Entre todos los agentes implicados, una de las figuras fundamentales en la adquisición temprana de una segunda lengua es el docente. La docencia es una profesión que, más allá de preparación académica, necesita dedicación, innovación, perseverancia y buen hacer. Además, ser docente requiere una capacidad de adaptación a la situación lingüística y social actual en la que nos encontramos. En este sentido, el docente debe adquirir formación adicional en materia de enseñanza de idiomas, es decir, una buena metodología para enseñar una lengua extranjera y un nivel de conocimiento adecuado de esa lengua extranjera.

El bilingüismo progresa y se desarrolla de una manera rápida en nuestro entorno, tal y como se ha mencionado anteriormente. Es por ello que hoy en día no es suficiente con saber enseñar, sino que es esencial y necesario el dominio de una lengua extranjera. Y

¹ En este Trabajo Fin de Grado, usaremos en diferentes ocasiones el género masculino gramatical para aludir a ambos sexos, aplicando así la ley lingüística de la economía expresiva (Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española, 2005). De este modo eludimos repeticiones que hubiesen podido dificultar la lectura de este documento.

todo esto no solo de cara al futuro, sino de cara al presente, ya que nos encontramos en una sociedad cada vez más multicultural y plurilingüe.

2. JUSTIFICACIÓN

Una vez que se ha analizado la situación actual del bilingüismo y su importancia en la sociedad en general, en el individuo en particular, y en el ámbito educativo, considero que es un tema que está a la orden del día y que por ello se merece un estudio en profundidad.

Mi Trabajo de Fin de Grado propone añadir a la literatura una visión más específica y concreta del bilingüismo, poniendo especial énfasis en el área de educación. Específica y concreta porque recoge en un mismo documento aspectos e información importante y relevante sobre esta temática.

Con la elaboración de este trabajo teórico pretendo investigar y profundizar, en primer lugar, qué es el bilingüismo y la tipología que existe, centrándome en cómo se introduce una lengua extranjera en edades tempranas, concretamente en la etapa de Educación Infantil, ya que es la etapa educativa para la que me estoy formando como futura docente. Siguiendo en esta línea de trabajo revisaré los distintos modelos de enseñanza bilingüe que están presentes en la enseñanza del bilingüismo.

Seguidamente, con el fin de que todo el contenido tenga relación con la enseñanza de una lengua extranjera desde una perspectiva educativa, presento una contextualización del bilingüismo en el Currículo de la Educación Infantil a nivel estatal y autonómico estudiando dos Programas de bilingüismo: el *British Council* y el Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras en Aragón (PIBLEA). Una vez que se ha investigado sobre algunos de los programas bilingües nacionales y autónomos en el ámbito educativo, continuaré con un apartado dedicado a una línea metodológica que cada vez tiene más influencia en nuestro país: el *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* o AICLE (*Content and Language Integrated Learning* o CLIL, en inglés), resumiendo sus características y los componentes que lo integran.

Por último, para finalizar el trabajo, considero importante cerrar el tema del bilingüismo con una sección dedicada a revisar algunos estudios acerca de los posibles beneficios e inconvenientes derivados de introducir el bilingüismo en edades tempranas.

Me parece muy interesante centrar mi Trabajo de Fin de Grado en estos contenidos por dos razones. La primera y más significativa recae en la importancia que tiene este asunto en la actualidad. Saber y conocer más de una lengua suprime obstáculos y barreras tanto de índole profesional como cultural. Todo ello da lugar a una serie de beneficios y garantías sociales y culturales entre las cuales podemos destacar la comprensión y el conocimiento de otros idiomas y, por tanto, otras culturas diferentes a la nuestra, la destreza de compartir con otras personas vivencias personales y la creación de una conciencia de nuestra cultura y lengua natal.

Aparte de lo mencionado anteriormente, el ámbito educativo se encuentra en una creciente ampliación respecto a los centros escolares que se denominan “bilingües”. Como futura profesional del sistema educativo considero que debo ampliar mis conocimientos respecto a este tema con el fin de poder ofrecer a los alumnos una educación de calidad, pensando en su presente y en su futuro.

La segunda razón por la que he decidido elegir el tema del bilingüismo es porque, a nivel personal, tengo dos casos muy cercanos en mi círculo familia-amigos donde se da esta situación pero con lenguas distintas entre sí (castellano-portugués y castellano-sueco). Estos dos ejemplos se corresponden a dos niñas, una de un año y otra de tres y, como es obvio, ambas se encuentran con una situación bilingüe en su vida cotidiana. Al tener una relación tan estrecha con sus familias e interesarme, como he dicho anteriormente, el tema del bilingüismo a nivel social y educativo, siento la curiosidad de observar el progreso lingüístico y cognitivo de ambos casos con criterio y conocimiento del tema en cuestión. Han sido los propios padres los que me han mostrado sus inquietudes acerca de la educación bilingüe a la que sus hijas están expuestas. Sus preocupaciones giraban en torno a una serie de “mitos” como por ejemplo el agobio que puede sentir el niño al aprender dos idiomas a la vez, a la confusión y mezcla de ambos idiomas o a un comienzo tardío del habla.

Por todo ello, me parece muy interesante estudiar e investigar sobre esta cuestión para poder tener más conocimientos acerca del bilingüismo y poder, de esta manera, relacionar conceptos y experiencias personales dando lugar a un aprendizaje más significativo.

3. EL BILINGÜISMO

Es difícil encontrar una definición íntegra y exclusiva para el término “bilingüismo” ya que existen numerosas concepciones distintas entre sí elaboradas por diferentes autores. Este término es muy amplio, variable y ha llegado a evolucionar a lo largo del tiempo rápidamente. Como resultado de esta creciente evolución, es complejo determinar una definición única y característica, ya que los autores y estudiosos del campo lingüístico han ido modificando y añadiendo nuevas definiciones del bilingüismo.

Para profundizar más sobre el término de bilingüismo, Bermúdez y Fandiño (2012) en su artículo titulado <<El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo>> menciona diferentes definiciones que algunos autores, entre ellos lingüistas, pedagogos, sociólogos o psicólogos, han desarrollado desde las distintas disciplinas que los ocupan durante una línea cronológica en el tiempo. A continuación revisaré los aspectos concretos en los que se han centrado dichos autores.

Bloomfield (1933) define el bilingüismo como la capacidad para hablar dos lenguas tal y como lo hacen los hablantes de la lengua materna, produciendo enunciados bien formados, siendo estos portadores de significación.

Veintiséis años después, Weiss (1959) añade que el bilingüismo implica, además, el uso directo, activo y pasivo de dos lenguas por el mismo sujeto hablante; entendiendo por activo cuando se habla, y pasivo cuando se recibe o entiende. Por tanto, este autor hace hincapié no solo en la producción sino también en la comprensión de una segunda lengua. Por otra parte, Macnamara (1967) pone el énfasis en la capacidad de alcanzar un determinado nivel de competencia (hablar, leer, entender, escribir) en una segunda lengua.

Otro autor que propone una definición de este término es Titone (1986), que lo concibe como la capacidad de un individuo de expresarse en una segunda lengua respetando los conceptos y las estructuras propias de la misma. Este autor coincide con Massó (1986), ya que para él, el bilingüismo consiste en la aptitud del hablante para utilizar indistintamente dos lenguas.

En cambio, Romaine (1999) defiende que el bilingüe es aquella persona que aprende un conjunto de significados con dos representaciones lingüísticas diferentes. Y por último, cabe mencionar a Lam (2001) que concibe el bilingüismo como el fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas.

Como se puede observar hay una evolución notable en las distintas concepciones acerca del término del bilingüismo. Se deja de hacer referencia al uso estricto del sujeto que domina y controla las dos lenguas a la perfección para dar paso a una postura más flexible que engloba este término centrándolo en el desarrollo del hablante, su organización cognitiva o la relación con su entorno social y cultural.

De una manera general, la Real Academia Española (2014) define este término como el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona.

En mi opinión, en esta definición están implícitos dos términos fundamentales y necesarios para entender dicho significado: hablar y comunicarse. Hablar consiste en decir palabras y comunicarse consiste en descubrir, manifestar o hacer saber algo a alguien haciéndole partícipe. Y todo esto, como resulta obvio, en más de una lengua.

Por ello, se hace necesario establecer y ser conscientes de la amplia conceptualización que engloba a este término, teniendo en cuenta el gran rango de variables y factores a los que se puede hacer referencia al hablar de bilingüismo.

3.1 Tipos de bilingüismo

Como hemos visto anteriormente, no podemos centrarnos en una única definición válida de bilingüismo, como tampoco es posible encontrar un solo tipo del mismo. Es por ello que una posible clasificación de los tipos de bilingüismo se realiza en base a una serie de criterios: neurológicos, lingüísticos, cronológicos (centrados en la edad del sujeto) y psicosociales.

1. Criterios neurológicos

Los criterios neurológicos hacen referencia a aquellos criterios que tienen que ver con el sistema nervioso central y periférico. Siguiendo este criterio la lingüista Weinreich (1953) distingue entre dos tipos de bilingüismo: el bilingüismo coordinado y el bilingüismo compuesto.

En el bilingüismo coordinado el sujeto desarrolla dos sistemas de lenguajes independientes pero paralelos. Es decir, para una misma palabra, él tiene dos significantes y dos significados. Un ejemplo de ello sería una persona que habla las dos lenguas de forma paralela sin mezclarlas, siendo monolingüe en cada una de esas lenguas.

Por otro lado, el bilingüismo compuesto es aquel en que el individuo adquiere dos sistemas lingüísticos mezclados teniendo dos significantes para un solo significado. Un ejemplo de bilingüismo compuesto sería una persona que necesita las dos lenguas para pensar y comunicarse.

2. Criterios lingüísticos

Los criterios lingüísticos abarcan diferentes tipos de bilingüismo según diferentes autores. Siguiendo con Weinreich (1953), esta lingüista diferencia entre bilingüismo completo y bilingüismo incompleto o subordinado. Un sujeto es bilingüe completo cuando controla perfectamente las dos lenguas, mientras que un sujeto bilingüe incompleto o subordinado es aquel que tiene consolidada la lengua materna pero su segunda lengua está en vía de desarrollo, por lo que se observa un desequilibrio lingüístico.

Por otra parte, Peal y Lambert (1962) comienzan a hablar de bilingüismo genuino y de pseudobilingüismo. En el bilingüismo genuino el sujeto utiliza los dos sistemas lingüísticos indistintamente con fines comunicativos, mientras que el sujeto pseudobilingüe no emplea la segunda lengua para comunicarse, ya que conoce un idioma mucho más que el otro.

Siguiendo en los criterios lingüísticos encontramos una última clasificación propuesta por Grosjean (1982). Este autor distingue entre bilingüismo activo y bilingüismo dormido. El bilingüismo activo se produce cuando cada una de las lenguas es utilizada de manera regular por el sujeto, mientras que el bilingüismo dormido se da cuando solamente se utiliza una lengua de manera regular. Esto puede producirse por diversos factores personales y/o socioculturales; cuando una persona ha hablado las dos lenguas pero por alguna razón ya no habla alguna de ellas.

Como se puede apreciar dentro de los criterios lingüísticos, cada autor plantea una denominación diferente referente al uso y al sistema del lenguaje. Aunque se observen pequeños matices a la hora de enfatizar determinadas características en cada una de estas propuestas (control, conocimiento y empleo del sistema lingüístico), todas ellas comprenden diversos aspectos de la comunicación, como los significados sociales de las oraciones, la utilización normativa de la lengua, los aspectos pragmáticos y los aspectos sociolingüísticos. Y, en este sentido, aunque se propongan clasificaciones distintas, todas tienen el mismo denominador común: el uso del lenguaje en un sentido amplio.

3. Criterios cronológicos

Los criterios cronológicos se centran en la edad del sujeto en el momento de la adquisición y desarrollo de una segunda lengua. Es por ello que McLaughlin (1984) hace una distinción entre bilingüismo temprano y bilingüismo tardío. El bilingüismo temprano se entiende como el desarrollo de dos lenguas distintas entre sí desde los primeros años de vida, mientras que el bilingüismo tardío es aquel en el que la segunda lengua es adquirida después de la infancia, a partir de los seis años de edad.

En el bilingüismo temprano la distinción de un idioma y otro es temporal ya que al segundo idioma se llega antes de la adquisición íntegra de la lengua materna (más o menos alrededor de los cinco años de edad). Este tipo de bilingüismo implica aprender ambas lenguas, materna y extranjera, al mismo tiempo, con las mismas estrategias y con un mismo fin: establecer contactos sociales y afectivos con las personas de su entorno. Esto conlleva a que el hablante utilizará ambas lenguas de forma indistinta dependiendo del contexto.

En contraposición, como ya se ha mencionado, el bilingüismo tardío se establece cuando la segunda lengua se aprende después de que el sujeto haya adquirido su lengua materna. Después de ese momento, el aprendizaje y adquisición de un segundo idioma dependerá de otros factores vinculados con otros procesos de aprendizaje. Los resultados de esos procesos de aprendizaje estarán condicionados por la propia lengua materna (pronunciación y reglas sintácticas, gramaticales, ortográficas...) y por su cultura (Lightbown & Spada, 2006).

Revisaremos las posibles ventajas e inconvenientes de adquirir un segundo idioma de manera temprana en apartados posteriores del trabajo.

4. Criterios psicosociales

Por último, siguiendo con el esquema que he propuesto al principio de este apartado, finalizamos con los criterios psicosociales, que son aquellos que están relacionados con la conducta humana en su aspecto social y cultural.

Para ello Lambert (1974) propone la distinción entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo. El bilingüismo aditivo se da en sujetos que piensan que el bilingüismo en sí es un enriquecimiento cultural. Sin embargo, el bilingüismo sustractivo es aquel que es percibido como un riesgo de pérdida de identidad etnolingüística. Lo que este autor quiere decir con la expresión “pérdida de identidad” es el desuso que conlleva el uso de la lengua materna en unos ámbitos concretos en los que obligatoriamente se hace necesario el conocimiento de una segunda lengua. Es por ello que los individuos comienzan a utilizar más esa segunda lengua así como la cultura que subyace a esta, alejándose de sus raíces lingüísticas y culturales.

A su vez, Hagège (1996) distingue entre bilingüismo igualitario y bilingüismo desigual dependiendo del estatus social que cada lengua ocupe en la sociedad. El bilingüismo igualitario se define como la relación de igualdad entre las dos lenguas, ya que ambas se encuentran en un estatus social positivo. Por su parte, el bilingüismo desigual consiste en la subordinación de una de las dos lenguas, ya que el estatus social que ocupa cada una de ellas es desigual.

Según este autor, una comunidad que tenga entre sus características un bilingüismo igualitario será observada como una comunidad que motiva e impulsa a sus habitantes a adquirir una segunda lengua, puesto que el hecho de dominar dos idiomas crea un alto y prestigioso reconocimiento cultural. Por el contrario, las comunidades bilingües desiguales consideran la adquisición de una segunda lengua como algo amenazante ya que conciben que hablar dos idiomas atenta contra la lengua materna, menospreciándola y otorgándole un valor social inferior al que realmente tiene.

Independientemente del aspecto en el cual se ponga énfasis en la definición del término bilingüismo (esto es, frecuencia de uso, fluidez, uso social de los idiomas, etc.), los niños que tienen la posibilidad de dominar dos o más idiomas desde el nacimiento poseen una gran ventaja con respecto a aquellos que adquieren una segunda lengua de manera más tardía (véase el apartado del trabajo: Beneficios e inconvenientes del

bilingüismo). En este último caso, la Escuela ordinaria proporciona una base fundamental y actualmente necesaria en materia de enseñanzas de idiomas en edades tempranas. Por ello, en el siguiente apartado reviso los distintos modelos de enseñanza bilingüe que existen. Según el modelo escogido por el Centro, la enseñanza de una segunda lengua, así como la repercusión que tendrá la misma en el alumno, variará de forma considerable.

4. MODELOS DE ENSEÑANZA BILINGÜE

Una vez realizada una revisión teórica acerca de qué es el bilingüismo y sus tipos, toca centrar el contenido del trabajo en la introducción de una segunda lengua en el período de Educación infantil. Por ello, a continuación presento dos modelos de enseñanza bilingüe que están presentes, de una forma u otra, en la introducción temprana de una segunda lengua desde una perspectiva educativa.

Primero de todo, considero que es importante definir el término modelo de enseñanza para situarnos en este apartado. Un modelo de enseñanza es un plan que sigue una estructura determinada y que es utilizado para diseñar el currículo, diseñar materiales de enseñanza, para orientar esa enseñanza en las aulas, etc. No existe ningún modelo único y capaz de hacer frente a la gran cantidad de estilos de aprendizaje que existen actualmente, por lo que los centros y maestros no deben aferrarse a un único modelo en concreto.

Aunque la tipología de los modelos de enseñanza bilingüe existentes es bastante amplia, me basaré en la clasificación propuesta por Skutnabb-Kangas (1988), lingüista y educadora finlandesa. Esta lingüista considera que hay dos modelos de enseñanza bilingüe: el modelo asimilacionista y el modelo pluralista (véase más abajo). Además, cada modelo de enseñanza va acompañado de unos programas específicos (Arnau, 1992). Estos programas pueden entenderse como caminos que nos llevan hacia ese modelo pero por vías diferentes.

En líneas generales, la propuesta clasificatoria de Skutnabb-Kangas (1988) tiene en consideración una serie de variables:

- Lengua y cultura de los alumnos.

- Medio de educación (lengua materna / L1 o lengua extranjera / L2).
- Objetivos lingüísticos o sociales que se persiguen (bilingüismo-biculturalismo o asimilación-pérdida lingüística y cultural).

La combinación de estas tres variables da lugar a cuatro tipos específicos de programas que, dependiendo de sus características, corresponden a un tipo de modelo u otro.

4.1 Modelos asimilacionistas

Los modelos asimilacionistas son aquellos que buscan fomentar el bilingüismo sustractivo, es decir, que los alumnos asimilen una segunda lengua dejando en un segundo plano su lengua materna con la consiguiente pérdida de su cultura.

Dentro de los modelos asimilacionistas encontramos dos tipos de programas:

- Programas de submersión. Son aquellos que promueven el uso directo de la lengua (L2) y de la cultura dominante dejando en un segundo plano su lengua materna (L1) y su cultura. El principal objetivo de los programas de submersión es la asimilación de la lengua dominante y de la cultura mayoritaria, pudiendo llegar a tal punto que el individuo llegue a perder su identidad lingüística y cultural.
- Programas de segregación. Son aquellos programas en los que la lengua materna (L1) es utilizada como lengua de instrucción para impartir una segunda lengua (L2). Esta segunda lengua se les enseña a los alumnos como una materia más del currículo, quedándose relegada a un determinado número de horas semanales.

4.2 Modelos pluralistas

Los modelos pluralistas pretenden fomentar el bilingüismo aditivo, que tiene como objetivo principal proporcionar a los alumnos una competencia cultural y comunicativa, manteniendo su lengua materna y su cultura junto con el enriquecimiento que supone el aprendizaje de una segunda lengua.

Dentro de los modelos pluralistas encontramos otros dos tipos de programas:

- Programas de mantenimiento. Son programas que tratan de conservar la lengua materna del alumno, aunque sea minoritaria en la zona en la que se encuentra. Su principal objetivo es alcanzar el aprendizaje de la lengua extranjera (L2) manteniendo su lengua materna (L1), consiguiendo un bilingüismo y un biculturalismo.

Para ello, los alumnos empiezan a recibir su formación en su lengua materna y de manera progresiva se va introduciendo la lengua extranjera. De esta forma se logra que el currículo se imparta en las dos lenguas hasta que el periodo escolar finalice. El aprendizaje de la lengua extranjera y de su correspondiente cultura va siempre acompañado, por tanto, de la lengua materna y de su propia cultura.

- Programas de inmersión. Al igual que los programas de mantenimiento, su objetivo es alcanzar el bilingüismo y el biculturalismo, añadiendo el conocimiento de una segunda lengua de forma natural. La diferencia que existe respecto a los programas anteriores es que esta segunda lengua es utilizada como vehículo para el aprendizaje de las distintas materias. Son programas dirigidos a alumnos cuya lengua materna esté consolidada, es decir, solo aquellos alumnos hablantes nativos de L1.

De acuerdo a todo lo visto sobre los diferentes modelos de enseñanza bilingüe, considero oportuno abordar en el siguiente punto de mi trabajo cómo está presente la enseñanza de una segunda lengua en el sistema educativo español.

Como veremos a continuación, la enseñanza de idiomas se plantea a través de diferentes programas lingüísticos específicos, los cuales reciben influencia de los programas generales presentes en cada modelo educativo, resumidos en este apartado.

5. ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Hoy en día el sistema educativo español se encuentra en un tiempo de cambios legislativos, ya que recientemente ha entrado en vigor la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013.

No obstante, este trabajo se centra en la etapa de Educación Infantil, por lo que cabe mencionar que esta reforma educativa no afecta a la misma. Así pues, a nivel nacional, el documento que regula dicha etapa y que está en vigor es el Real Decreto 1603/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. En esta se recalca la importancia de introducir una lengua extranjera, acercándose progresivamente a los significados de mensajes de contextos comunicativos cercanos y conocidos de los niños, sobre todo trabajando las rutinas y los hábitos en el aula.

De las tres áreas en las que se divide el currículo de la Educación Infantil, el área de “Lenguajes: Comunicación y representación” es en la que aparece de forma explícita la introducción, el aprendizaje y el uso de la lengua extranjera. En relación con dicha área se fijan una serie de objetivos que se establecen para desarrollar distintas capacidades. En concreto son dos, de los siete objetivos, los que hacen referencia a la lengua extranjera:

- Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.
- Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.

En cuanto a los contenidos de dicha área, en el Bloque 1 (Lenguaje verbal: hablar y conversar), encontramos dos de ellos que vuelven a hacer referencia a la lengua extranjera:

- Interés por participar en interacciones orales en lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación.
- Comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera, en situaciones habituales del aula cuando se habla de temas conocidos y predecibles. Actitud positiva hacia la lengua extranjera.

Aunque de una manera global se perciba que el aprendizaje de una lengua extranjera se trabaja únicamente en esta área, no podemos dejarnos llevar por lo que estrictamente aparece ahí. No podemos olvidar que las tres áreas de aprendizaje no están aisladas

entre sí, sino que deben trabajarse de forma globalizada y conjunta para poder garantizar y proporcionar aprendizajes integrados y significativos.

A nivel autonómico, la Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón aprueba que en el segundo ciclo se iniciará una aproximación al uso oral de una lengua extranjera.

Nuestra comunidad autónoma se encuentra en un marco lingüístico amplio por lo que esta Orden hace hincapié en potenciar el aprendizaje de las lenguas y modalidades lingüísticas propias durante la Educación infantil a través de diferentes proyectos lingüísticos que los propios centros educativos deben elaborar.

Además, esta Orden dedica exclusivamente un artículo a las enseñanzas bilingües en lenguas extranjeras (Artículo 20), en el que se pone de manifiesto que los centros autorizados para impartir enseñanzas bilingües en el segundo ciclo de Educación infantil por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte, deberán incorporar en su planificación curricular elementos del proyecto bilingüe del centro al que pertenecen para poder fomentar un aprendizaje funcional de la lengua extranjera que se imparta.

Siguiendo la estructura anterior, de las tres áreas de conocimiento del segundo ciclo de Educación Infantil, es en el área de “Los lenguajes: Comunicación y Representación” en la que hay evidencia de lengua extranjera. Concretamente estos dos objetivos generales coinciden con los mencionados anteriormente, que a su vez los encontramos descritos en el Real Decreto 1603/2006.

Por último, los contenidos que se proponen en esta área, en el Bloque 1 (Lenguaje verbal: escuchar, hablar y conversar), la idea de lengua extranjera vuelve a salir a la luz en dos de ellos, los cuales son idénticos a los expuestos en el Real Decreto 1603/2006.

En resumen, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón se encuentran en el primer nivel de concreción curricular, por lo que ambos son los encargados de diseñar el currículo de la Educación infantil, uno a nivel nacional (Real Decreto 1603/2006) y otro a nivel autonómico (Orden del 28 de marzo de 2008). Con el fin de garantizar una coherencia entre uno y

otro, ambos tienen los mismos objetivos y contenidos referentes a la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos objetivos y contenidos se recogen en el área de “Los lenguajes: Comunicación y Representación” y tienen como finalidad la introducción, el aprendizaje y el uso de la lengua extranjera en la etapa de Educación infantil.

Continuando con la enseñanza de una segunda lengua en la educación reglada ordinaria, me gustaría mencionar la existencia de dos Programas de bilingüismo en las escuelas: (i) el *British Council* impartido a nivel nacional y, por tanto, también en algunos centros escolares de Aragón y (ii) el Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras en Aragón (PIBLEA) a nivel autonómico.

5.1 Programa Bilingüe MECD/British Council

Debido a la creciente importancia de la implantación y el uso de una lengua extranjera en las aulas desde un punto de vista educativo, social y curricular, muchos de los colegios españoles están comenzando a implantar programas y proyectos bilingües en sus aulas de Educación infantil.

Los programas y los proyectos bilingües en educación sirven para responder a la demanda lingüística a la que nuestra sociedad se enfrenta de forma directa. El objetivo de estos programas y proyectos es que los alumnos aprendan y adquieran una segunda lengua de forma fluida sin olvidar la materna. Por ello, los idiomas que se utilizan en estos programas y proyectos son usados como vehículos de comunicación e instrucción en las asignaturas del currículo y no como simples objetos de estudio didáctico. Estos programas y proyectos bilingües educativos se encuentran dentro de los modelos pluralistas, vistos en el apartado anterior, ya que proporcionan a los alumnos una competencia comunicativa y cultural manteniendo su lengua materna y su cultura.

Uno de estos programas bilingües es el denominado *British Council*², convenio establecido entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el *British Council* firmado en 1996. El *British Council* se corresponde a un instituto cultural inglés de carácter público cuyo cometido es transmitir el conocimiento de la lengua y la cultura inglesa a

² El *British Council* es el equivalente al Instituto Cervantes español, a la Alianza Francesa, al Goethe-Institut alemán, al Instituto Camões portugués, a la Sociedad Dante Alighieri italiana o el Instituto Confucio de China. Todos ellos se esfuerzan por difundir sus propias culturas alrededor del mundo fomentando el conocimiento de algunas de las principales lenguas.

través de la formación y diversas actividades educativas. El objetivo de este programa es proveer una enseñanza bilingüe en los centros educativos integrando de manera curricular dos lenguas y dos culturas, como son la hispana y la británica, para poder en un futuro hacer frente a las demandas sociales de un mundo cada vez más multicultural y, por ende, cada vez más multilingüe.

Este programa se inicia en el segundo ciclo de Educación infantil y va desarrollándose hasta el fin de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad este programa es impartido en 84 Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y en 43 Institutos de Enseñanza Secundaria de 10 comunidades autónomas incluidas Ceuta y Melilla.

Las enseñanzas adscritas al programa *British Council* deben seguir una serie de criterios organizativos referidos a profesorado, organización de las enseñanzas, metodología y evaluación.

Respecto al profesorado, los docentes de los centros que se acojan a este programa tienen que tener la especialidad en inglés. En los centros de una línea deberá haber cuatro profesores, de los cuales dos de ellos tienen que ser británicos; y en los centros de dos líneas deberá haber nueve profesores, de los cuales cuatro de ellos tienen que ser británicos. Además, tiene existir una coordinación permanente entre los distintos maestros de cada grupo y ciclo y entre el profesorado nativo, así como una implicación total del claustro.

Una vez que el alumno termine la Educación primaria y comience la Educación Secundaria Obligatoria, tiene que existir una figura de nexo entre ambos centros (a desempeñar por el profesor del tercer ciclo con experiencia demostrable en la aplicación del presente programa) para garantizar la continuidad de dicho programa acompañando en la transición de una etapa a otra.

En cuanto a la organización de las enseñanzas, el número de horas que se imparten en inglés varía según el nivel educativo en el que se trabaje. En Educación Infantil el mínimo de horas lectivas en dicho idioma son 10. Concretamente, en Educación infantil los contenidos que este programa incorpora en las distintas Áreas de conocimiento son los siguientes:

- Área I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
 - Práctica de juegos tradicionales y populares de Reino Unido.
- Área II. Conocimiento del entorno.
 - Aspectos de la vida cotidiana infantil británica.
 - Costumbres más significativas británicas.
- Área III. Lenguajes: Comunicación y Representación.
 - Lenguaje oral: adivinanzas, cuentos y poesías características de Reino Unido.
 - Expresión musical: canciones y danzas del folclore británico.

Al pasar al Primer ciclo de Primaria se continúa también con 10 horas, en Segundo ciclo de Primaria pasan a ser 11 y, por último, en el Tercer Ciclo de Primaria se amplían a 12 horas semanales. En el caso de esta etapa educativa, las materias que se imparten en inglés serían: Conocimiento del Medio, Plástica, Educación física, Lengua inglesa y Matemáticas (conceptos temporales y espaciales, ordenadores...).

La metodología que este programa sugiere es una metodología motivadora, participativa, activa y comunicativa. Los contenidos a impartir deben transmitirse desde un enfoque globalizador en el que los conocimientos giren en torno a un centro de interés que sea motivador para los alumnos.

Por último, en lo que se refiere a evaluación, se proponen unas pruebas de control y de diagnóstico al final de cada ciclo (comenzando en Primaria). Para Primer Ciclo de Primaria, estas pruebas serán elaboradas por el profesorado de cada centro. Por su parte, las pruebas de evaluación para el Segundo ciclo de Primaria las diseñarán el profesorado de cada centro en colaboración con la Comisión de Seguimiento del programa *British Council*. Y, por último, en el Tercer ciclo de Primaria, se realizará una prueba externa que será diseñada, realizada y evaluada por una comisión hispano-británica.

Este programa presenta unas características que lo hacen ser prestigioso, demostrando este hecho a través de una evaluación externa e independiente. Una de estas evaluaciones fue elaborada por el Ministerio de Educación en el año 2010 y evidencia que la aplicación de dicho programa desde edades tempranas conlleva a un avance en el alcance de niveles de desempeño bastante altos tanto en el inglés hablado como en el escrito, así como con su nivel de castellano.

Estas características se recogen en cinco puntos:

- El currículo atiende de forma conjunta los planes de estudio británico y español.

Al atender de forma conjunta los distintos planes de estudio, el currículo de enseñanza pasaría a ser un currículo integrado que se impartiría en español y en inglés con el objetivo de dominar la lengua inglesa al finalizar la enseñanza obligatoria.

- Atención particular en la alfabetización en la lengua inglesa.

Los centros escolares que trabajan con este programa ponen especial énfasis a la enseñanza de la lengua inglesa, impartiendo áreas o materias en dicho idioma. Además se pone especial énfasis en la destreza fonética, ayudando a los alumnos en la adquisición y reconocimiento de sonidos y palabras, fomentando un desarrollo natural de la habilidad lectora.

- Se pone especial énfasis en la formación de los docentes: profesorado experto y formado en la impartición de materia en cuestión.

Los maestros que impartan su asignatura en inglés tienen que disponer de un nivel lingüístico adecuado. Por ello, deben pasar unas pruebas que garanticen un buen desarrollo del currículo integrado. Además, la Administración convoca unos cursos que permiten obtener el nivel adecuado que se exige, así como cursos de refuerzo y mantenimiento para aquellos docentes que ya posean el nivel adecuado.

- Docentes con experiencia tanto en escuelas británicas como en escuelas bilingües.

Hay grupos de maestros que se acogen a estancias de varios meses de duración en países de habla inglesa para perfeccionar su nivel lingüístico en escuelas de dichos países. Estas experiencias les permiten conocer una realidad paralela así como un mejor conocimiento del idioma, proporcionando a sus alumnos un aprendizaje más enriquecedor y significativo.

- Todos los alumnos de las escuelas primarias que participan en este programa son beneficiarios de recibir una enseñanza bilingüe.

Los alumnos que se acojan a este programa reciben una enseñanza bilingüe inglesa de calidad. Además, aquellos que superen los objetivos del currículo integrado hispano-británico al terminar la Educación Secundaria Obligatoria podrán obtener el mismo certificado que obtienen los alumnos británicos que hayan cursado las enseñanzas correspondientes.

Un último punto a destacar de este Programa es el impulso que se les da al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza y el estudio de diferentes lenguas, colaborando con los diferentes profesionales, británicos y españoles, de la enseñanza a la hora de compartir experiencias didácticas y respetando la identidad y el valor cultural de la lengua inglesa.

5.2 Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras en Aragón (PIBLEA)

Este programa está regulado por la Orden de 14 de febrero de 2013, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, publicado en el Boletín Oficial de Aragón del 18 de febrero.

El programa PIBLEA tiene como objetivo implantar el bilingüismo en todos los centros financiados con fondos públicos, tanto centros públicos como centros privados-concertados. Las lenguas extranjeras que integran este programa son el inglés, el francés o el alemán.

La diferencia que existe entre el programa *British Council*, revisado en el punto anterior, y el programa PIBLEA es el ámbito al que hacen referencia: el primero es a nivel nacional y este último es a nivel autonómico (Aragón). Cabe destacar que aquellos

centros escolares que estén acogidos al convenio MEC-*British Council* y que impartan el currículo integrado español-inglés se tienen que ajustar a lo que dicta la Orden por la que se regula el programa bilingüe PIBLEA estableciendo una correcta coordinación entre ambos programas. Otra diferencia que existe entre un programa y otro es el profesorado. Como hemos visto, el centro que esté adscrito al programa *British Council* debe de tener como mínimo dos profesores nativos para impartir las asignaturas en lengua extranjera y la cultura perteneciente al territorio parlante de esa lengua, mientras que en el PIBLEA eso no es así. Por último, la diferencia clave entre un modelo y otro es el coste económico que genera a los centros. Muchos de los centros que quieren implantar el bilingüismo en sus aulas no cuentan con los recursos necesarios para poder tener en su plantilla profesores nativos y/o con una gran carrera lingüística especializados en enseñanza de una segunda lengua. Es por ello que la comunidad autónoma de Aragón planteó la propuesta de realizar el programa PIBLEA y llevarlo a las aulas, siempre siguiendo y cumpliendo con los requisitos propuestos.

Con este programa se ha comenzado algo novedoso en cuanto al aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras en la comunidad autónoma de Aragón, con la garantía de continuar con los programas bilingües ya existentes, pero renovando la metodología, fomentando las competencias comunicativas y desarrollando las destrezas básicas de los alumnos tales como hablar, leer, escribir, escuchar y conversar de forma natural.

Los maestros del segundo ciclo de Educación infantil cuya labor docente se desarrolle en una lengua extranjera, deberán introducirla de manera natural y cercana a los niños. De esta manera, los alumnos se familiarizarán de manera progresiva con los sonidos que configuran la lengua en cuestión mediante la utilización de diversas propuestas metodológicas de carácter comunicativo. Estas propuestas se orientan a la producción y comprensión oral de los niños con el propósito de relacionar los contenidos lingüísticos con los correspondientes contenidos de las demás áreas de conocimiento del ciclo.

La participación del alumnado en este programa es obligatoria para todo el alumnado que curse Educación infantil o primaria, y voluntaria para el alumnado de Educación Secundaria.

Dependiendo del ciclo al que nos estemos refiriendo (infantil, primaria y/o secundaria), encontramos una serie de requisitos propios del programa para que los centros puedan adscribirse en él. Los centros autorizados que impartan el segundo ciclo de Educación infantil deberán incluir en su planificación curricular elementos propios del proyecto bilingüe que se esté desarrollando en el centro, permitiendo el desarrollo de un aprendizaje de la lengua extranjera en cuestión. En cuanto a Educación primaria, se exige a los centros adscritos a este programa que las lenguas extranjeras sean utilizadas como vehículo para impartir distintas áreas del currículo sin que suponga modificación alguna de los aspectos curriculares. Por último, los centros que impartan la Educación secundaria obligatoria y que estén adscritos a dicho programa, tienen la obligación de, además del aprendizaje de lenguas extranjeras, utilizar estas como vehículo para impartir diversas materias del currículo. Es por ello que según las áreas o materias que se impartan en lengua extranjera y según las horas que se dediquen a ellas, los centros adquieren distintas denominaciones, las cuales veremos a continuación.

Los centros que tienen denominación CILE 2 (Currículo Impartido en Lengua Extranjera) son aquellos que tienen la autorización de impartir al menos dos áreas o materias en lengua extranjera (sin contar en éstas las asignaturas de idiomas), esto es, un mínimo del 30% del horario. Así pues, se denominan centros CILE 1 a aquellos que imparten al menos un área o materia en lengua extranjera, es decir, un mínimo del 20% del horario.

Las enseñanzas adscritas al programa PIBLEA también deben de seguir una serie de criterios organizativos referidos al profesorado, a la organización de las enseñanzas, a la metodología y, por último, a la evaluación.

En cuanto al profesorado, para que este proyecto sea aplicable, el centro debe contar con suficientes docentes con una competencia de calidad (nivel B2 o especialistas en lengua extranjera) para comprometerse con la impartición del idioma correspondiente de la modalidad que se haya solicitado. Además, se debe contar con la aceptación y el consentimiento de la mayoría del consejo escolar del centro y del claustro de profesores. Por último, el centro escolar debe presentar un proyecto bilingüe siguiendo las orientaciones generales que se dicten en la convocatoria concreta.

La organización de las enseñanzas depende del ciclo al que se refiera el programa y a la modalidad en la que se encuentre adscrito el centro. Concretamente los centros que se encuentren en la modalidad CILE 2 y que impartan las etapas de Educación infantil y primaria deberán impartir un mínimo del 30% del horario escolar en lengua extranjera. En estas etapas el alumno debe cursar las mismas áreas impartidas en lengua extranjera por lo menos durante dos cursos. Aquellos centros que impartan un área o materia en lengua extranjera y se encuentren bajo la denominación CILE 1, deberán impartir un mínimo del 20% del horario escolar en dicha lengua extranjera.

Los centros en los que se pueda cursar el segundo ciclo de Educación Infantil se impartirán en lengua extranjera contenidos psicomotrices, artísticos y creativos así como la propia materia de lengua extranjera. Los centros de Educación primaria imparten, en mayor medida, las áreas de plástica y conocimiento del medio en lengua inglesa. Mientras que las áreas de música, medida y educación física son las que se imparten en menor medida. Por último, en secundaria las materias que se imparten en lengua extranjera son más variadas ya que dependen del profesorado con cualificación lingüística con los que cuente cada centro escolar.

Siguiendo con la metodología, el programa bilingüe PIBLEA sigue una serie de principios básicos que garantizan una integración de lengua y contenidos. Estos principios son los siguientes:

- Enfatizar la metodología audiovisual, manipulativa y experimental.
- Incrementar en el aula las inteligencias múltiples.
- Elaborar y adaptar materiales para el área que se imparta en lengua extranjera.
- Promover el aprendizaje cooperativo y estrategias grupales mediante las TIC.
- Trabajar el aprendizaje de la lengua extranjera desde un punto de vista más léxico y menos gramatical.
- Trabajar la lengua extranjera junto con su cultura.
- Priorizar las actividades experimentales.

Para finalizar, en cuanto a la evaluación, ésta se ajustará a lo establecido en la normativa vigente de cada etapa educativa. Los centros que impartan este programa en cualquiera de sus dos modalidades (CILE 2 o CILE 1) evaluarán siguiendo las instrucciones del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte. Los centros educativos que impartan enseñanzas en lengua extranjera a partir del programa PIBLEA, deberán realizar una memoria final en la que incluirán la evaluación del programa bilingüe especificando el grado de consecución de los objetivos propuestos, resultados del rendimiento escolar, beneficios y problemas detectados, valoración de las actividades propuestas, valoración de las actividades extraescolares y, por último, conclusiones y propuestas de mejora. Además, en esta memoria se incluye una pequeña planificación del curso siguiente para garantizar que el centro sigue teniendo las condiciones necesarias para continuar con el programa bilingüe.

Por último, los alumnos que se encuentren cursando el último curso de la enseñanza secundaria obligatoria pueden acceder, de forma voluntaria, a una prueba específica pudiendo obtener el certificado de nivel B1 del Marco Europeo de referencia para las lenguas.

Concretamente en la comunidad autónoma de Aragón se encuentran 118 centros autorizados repartidos en las tres provincias. Zaragoza cuenta con un total de 89 centros escolares, siendo 49 de ellos concertados y 40 públicos. Huesca, a su vez, cuenta con un total de 24 centros autorizados, de los cuales 10 son concertados y 14 son públicos. Por último, la provincia de Teruel tiene un total de 5 centros escolares autorizados, siendo todos ellos de carácter concertado.

Los dos programas resumidos a lo largo de este apartado (el *British Council* y el PIBLEA) presentan la ventaja de enseñar áreas o materias en una lengua extranjera, siendo la lengua inglesa la más demandada por las familias en las escuelas. Pero, independientemente del programa bilingüe al que se adscriba un centro, es importante recalcar que en los últimos años se ha producido una importante reestructuración en cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje del inglés como segundo idioma. Por ello, en el siguiente apartado voy a describir una metodología concreta denominada Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) (*Content and Language Integrated Learning*) Esta línea metodológica cada vez tiene más auge en la

enseñanza bilingüe que se lleva a cabo en muchas de las aulas de Educación infantil y también en Educación Primaria.

6. LÍNEA METODOLÓGICA APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE)

Una metodología es el conglomerado de normas y decisiones que forman, guían y orientan toda la acción didáctica en un entorno escolar. Es por ello que la línea metodológica que presento a continuación parte de distintos modelos educativos y es flexible de implantar en cada uno de los programas bilingües vistos en el apartado anterior.

Como punto de partida comenzaré explicando qué es el método *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* (AICLE, de aquí en adelante), también conocido en inglés como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Una vez que haya explicado esta línea metodológica, continuaré detallando las características de la misma y, por último, los componentes que la integran.

Enseñar algunas asignaturas en distintas lenguas no es algo actual, sino que se lleva realizando muchos años atrás. Wolf y Marsh (2007) señalan que los ejemplos más antiguos nos llevan a los internados británicos o los liceos franceses, los cuales convirtieron la educación clásica en una alternativa al introducir el estudio y el aprendizaje de una lengua extranjera como una asignatura más de las que ofrecían. Esta tipología de escuelas se caracterizaba por su carácter elitista y no toda la población podía tener acceso a ellas. Este autor señala que no fue hasta la segunda mitad del siglo XX cuando se empezó a implantar el bilingüismo en materias concretas escolares, especialmente en Austria y Alemania.

Los conceptos que se usaban para denominar las enseñanzas bilingües eran diversos, pero desde hace una década se ha ido aplicando el término *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) en Reino Unido y en Francia, *Bilingualer Sachfachunterricht* en Alemania y *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* (AICLE) en España, a la enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera.

Marsh & Langé (2000) definen AICLE como un término genérico referido a cualquier situación educativa en la que una lengua adicional es utilizada para la enseñanza de diferentes asignaturas distintas a la lengua materna de los estudiantes. Esta metodología de trabajo no está orientada a la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que es un enfoque que busca enseñar contenidos a la vez que se enseña una segunda lengua, todo ello bajo un proceso paralelo y sin dar más importancia a una cosa o a otra. En otras palabras, AICLE se desarrolla en cualquier contexto educativo en el que la lengua extranjera se utiliza como medio de enseñanza-aprendizaje de contenidos que no están directamente relacionados con esa lengua. Es decir, este proceso de enseñanza-aprendizaje a través de AICLE incluye usar la lengua extranjera como medio de aprendizaje de diversos contenidos curriculares en las aulas pero desarrollando, al mismo tiempo, las competencias indispensables que la lengua extranjera en cuestión requiere. Marsh (1994) resalta que AICLE hace referencia a aquellas situaciones en las que las materias académicas o parte de ellas se enseñan a través de una lengua distinta de la materna con un doble objetivo: el aprendizaje paralelo de una segunda lengua y el aprendizaje de contenidos.

Esto puede llevar a confundir esta línea metodológica con los programas de inmersión (véase el apartado del trabajo: Modelos y programas de enseñanza bilingüe) en los que la segunda lengua es utilizada como vehículo para el aprendizaje de las diferentes materias académicas. AICLE no se trata de un programa de inmersión lingüística en el que los estudiantes acceden a las asignaturas en diferentes idiomas aunque no tengan desarrolladas las competencias imprescindibles para poder afrontarlas. Esta metodología es un sistema de integración de la lengua extranjera en las aulas donde, de manera progresiva, se irán desarrollando poco a poco las competencias necesarias en cuestión de contenidos y de idioma.

Otro claro ejemplo de diferencia de AICLE respecto a los programas de inmersión lingüística se basa en que estos programas no siguen las medidas necesarias para que los estudiantes lleguen a desarrollar las distintas competencias en la lengua extranjera ni tampoco la enseñanza de dicha lengua, solo se busca la enseñanza de la asignatura que se imparte. En la metodología AICLE lo que se pretende es que los alumnos lleguen a ser capaces de desarrollar las competencias de la lengua extranjera en cuestión,

enseñando contenidos de la asignatura e implantando la enseñanza de esa lengua extranjera en la que se imparten dichos contenidos.

6.1 Características del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

Grenfell (2002) resume una serie de características en las que se basa la línea metodológica del *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*: enseñanza centrada en el alumno, enseñanza flexible y facilitadora, aprendizaje interactivo y autónomo, uso de recursos y materiales de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el trabajo por tareas y, por último, la presencia en todo el proceso del concepto de Andamiaje. Veamos cada una de ellas más detenidamente.

1. Enseñanza centrada en el alumno.

Esta metodología está centrada concretamente en el alumno, haciéndole participe e implicándolo en su propio aprendizaje partiendo de su contexto más cercano y de sus necesidades.

De este modo, los maestros y maestras son los promotores de la participación del alumno en su aprendizaje pero siendo los alumnos los protagonistas. Los maestros actúan como un guía facilitador de aprendizajes, mostrándose disponibles cuando le surjan dificultades al alumno y ayudando a comprender mejor los contenidos en la lengua extranjera en cuestión.

Todo esto se puede conseguir partiendo de lo particular a lo general y con la utilización de ejemplos y situaciones cotidianas cercanas a nuestra realidad que los niños conocen.

2. Enseñanza flexible y facilitadora.

La enseñanza ha de ser en todo momento flexible, teniendo en cuenta las características individuales de cada niño y atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje que se den en el aula. Esto requiere que el maestro facilite la comprensión tanto del contenido como del contexto a partir de diferentes estrategias tratando de atender a la diversidad del alumnado: repeticiones,

ejemplos diversos, utilizando tareas de comprensión, organización de ideas a través de gráficos o esquemas...

3. Aprendizaje interactivo y autónomo.

El tercer aspecto es que los maestros deben procurar que el aprendizaje sea más interactivo y autónomo. Esto último se consigue realizando trabajos por parejas o por grupos, a través de la negociación, para llegar a un acuerdo de trabajo, usando estrategias de evaluación en la que los alumnos sean partícipes de ellas y no solo sujetos a los que se les evalúa, trabajando a través de investigaciones o descubrimientos, etc.

4. Uso de recursos y materiales de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

La escuela, como agente educativo, debe fomentar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para preparar sus alumnos desde las edades más tempranas.

Hoy en día, las TIC están cobrando cada vez más protagonismo en nuestro entorno más inmediato porque, aunque no nos demos cuenta, formamos parte de la Sociedad de la Información incluyendo también a la escuela. Cada vez es más común que los Centros tengan integradas en sus aulas las TIC empezando por el ciclo de Educación infantil. Es por ello que otra característica indispensable de la metodología AICLE sean las TIC, aportando un contexto más variado y amplio que repercuta notablemente en el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.

Para introducir esto en el aula y sacarle todo el partido que podamos, los maestros, en colaboración con sus alumnos, pueden elaborar recursos digitales (podcasts, textos...), usar espacios web como blogs, plataformas digitales, etc.

5. Concepto de andamiaje.

Por último, pero no menos importante, otro aspecto básico y esencial de esta línea metodológica es el concepto de Andamiaje. Este término es muy utilizado en educación y está basado en la visión constructivista de Vygotsky (1978) en su

concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): distancia entre la Zona de Desarrollo Real (ZDR), que corresponde a los conocimientos previos del alumno, y la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP), que corresponde a aquello que el alumno sería capaz de hacer con la ayuda de un compañero o de un adulto.

Este concepto es llevado al ámbito educativo junto con la metáfora del Andamiaje utilizada por Bruner, Wood y Ross (1976) para explicar lo que sucede cuando un maestro apoya al alumno a usar una estrategia cognitiva que le posibilite desarrollar su máximo potencial, siendo la figura del maestro un guía y un facilitador de aprendizaje.

6.2 Componentes del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

Para finalizar este apartado, una vez visto qué es la metodología AICLE y sus características, explicaré los componentes propios de dicha metodología. Coyle, Hood y Marsh (2010) señalan que la línea metodológica AICLE posee cuatro componentes: contenido, comunicación, cognición y cultura. Todos ellos se encuentran interrelacionados entre sí con el objetivo de lograr una unificación del aprendizaje de los contenidos y de la lengua extranjera en la que se imparten dichos contenidos.

1. Contenido

Por contenido se entiende todos aquellos conocimientos y destrezas que los maestros imparten con la finalidad de que sus alumnos los adquieran a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de este componente, se permite al alumno progresar en el descubrimiento de conocimientos y destrezas, así como en la comprensión de diversos contenidos específicos propios del currículo.

Esta metodología parte de que se debe proporcionar, desde un primer momento, contextos de aprendizaje que partan de los intereses y de las necesidades de cada alumno.

2. Comunicación

La línea metodológica que nos ocupa propicia tanto la adquisición de conocimientos como el continuo desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos. AICLE parte de la premisa de que el lenguaje es un vehículo para la comunicación (aprender el uso de la lengua) y una vía de aprendizaje (uso de la lengua para aprender).

Por ello, AICLE es un buen recurso que ayuda los estudiantes, tanto pequeños como mayores, a utilizar el lenguaje de una forma distinta a la habitual y tradicional sobre enseñar una lengua extranjera llevada a cabo en las escuelas durante los últimos años.

3. Cognición

Este método desarrolla destrezas que engloban la adquisición de conocimientos, comprensión y lenguaje permitiendo a los niños construir sus propios aprendizajes. Por tanto desde el punto de vista cognitivo, el alumno va desarrollando diversas destrezas cognitivas que se van enlazando unas con otras llegando a la formación de conceptos (concretos y abstractos), produciéndose de esta manera, una llegada natural al conocimiento y al aprendizaje.

En definitiva, la enseñanza a través del AICLE no sólo se queda estancada en llevarse a cabo en una lengua distinta a la materna sino que se lleva a cabo a través de ella integrando los conocimientos propios de dicho idioma.

4. Cultura

La metodología AICLE se desenvuelve en ambientes y contenidos que van enriqueciendo el conocimiento que todos los alumnos tienen sobre su propia cultura y en la de los demás, así como la cultura que cada lengua tiene impuesta de forma implícita.

Este método no excluye a un currículum multicultural sino que se va nutriendo de él contribuyendo a unificar las diferencias y similitudes que existen entre las diferentes culturas, tendiendo muy presente que el aprendizaje de una lengua extranjera va unido al descubrimiento de otros valores culturales y a actitudes de respeto y tolerancia.

Para finalizar este apartado, promover el modelo bilingüe basado en esta línea metodológica llevará a los estudiantes a alcanzar un alto y buen nivel en una lengua extranjera. Son muchos los países que hablan varias lenguas, como por ejemplo Finlandia, Suecia o Bélgica, así como distintas zonas geográficas del territorio español que también utilizan más de una lengua como medio de comunicación. Ejemplo de estas zonas son el País Vasco, Cataluña y Galicia. Para todos estos países o regiones, el bilingüismo es una idea cultural que no tiene nada que ver con los programas lingüísticos. Con esto quiero decir que una lengua representa más un símbolo de su propia identidad cultural que un conocimiento que va encaminado a conseguir unos objetivos concretos.

7. BENEFICIOS E INCONVENIENTES DEL BILINGÜISMO

Hasta ahora he estado haciendo una revisión teórica acerca del bilingüismo, su tipología, la enseñanza de una lengua extranjera en el currículo de la Educación Infantil y, por último, los distintos modelos de enseñanza bilingüe y sus correspondientes programas.

Como hemos visto en el punto anterior, encontramos diferentes opciones a la hora de decantarnos por un modelo educativo u otro en la enseñanza de idiomas. Todos ellos cuentan con unos programas que, de distinta manera, ayudan a conseguir el objetivo que se pretende alcanzar cuando se enseña una segunda lengua distinta a la materna.

Pero aún no nos hemos parado a reflexionar sobre las posibles ventajas o inconvenientes derivadas del bilingüismo en el individuo (más allá del plano lingüístico), y que tanto pueden preocupar a la comunidad educativa y a las familias, sobre todo en edades tempranas.

Titone (1976) apuesta por una enseñanza precoz del bilingüismo, ya que parte de la hipótesis de que la plasticidad cognitiva del niño es máxima entre los tres y los diez años de edad, así que es conveniente aprovechar este momento para introducir una segunda lengua. También hay autores como Rosselli y colaboradores (Rosselli, Ardila, Araujo, Weekes, Caracciolo, Padilla y Otrosky-Solís, 2000) que rechazan esta hipótesis y recalcan que existe un decremento en cuanto a fluidez verbal en individuos bilingües en relación con individuos monolingües.

Es por ello que en este apartado voy a señalar algunos de los beneficios e inconvenientes que presenta el bilingüismo en edades tempranas (Ardila, 2012).

7.1 Beneficios del bilingüismo

Que los niños y niñas sean bilingües desde pequeños es una realidad cada vez más frecuente en nuestra sociedad. Durante la última década, el estudio del bilingüismo ha demostrado que los niños y niñas bilingües, además de tener la capacidad de poder comunicarse en más de un idioma, tienen grandes ventajas a nivel cognitivo. Estas ventajas están relacionadas con un mejor desarrollo de determinadas estrategias lingüísticas, una mejor comprensión de la primera lengua y un aumento del control cognitivo. Veamos cada una de ellas detenidamente.

1. Desarrollo de estrategias lingüísticas:

El aprendizaje de nuevas estrategias se vincula con los distintos niveles lingüísticos (nivel fonológico, nivel léxico-semántico, nivel gramatical y nivel pragmático).

A nivel fonológico, el niño bilingüe tiene un desarrollo mayor debido a la alta conciencia fonológica y a la mejor discriminación auditiva de los fonemas (derivadas de la mayor práctica fonológica en más de una lengua). Bosch y Sebastián-Gallés (2001) indican que los bebés nacen dispuestos para todos los idiomas y son capaces de distinguir las diferencias fonéticas de cualquier idioma. Es, por tanto, en los primeros años de vida cuando se aprecian mejor los fonemas de las lenguas que se escuchan, dejándose de apreciar otros conforme aumenta la edad. Por lo tanto, esta sintonización implica que durante los primeros años los niños que están creciendo en un entorno bilingüe diferencian los fonemas de las dos lenguas que escuchan continuamente.

El nivel léxico-semántico corresponde a la asignación de una palabra con su significado o concepto. Los niños bilingües tienen redes semánticas diferentes en una lengua (L1) pero afines a las redes semánticas de la segunda lengua (L2). Esto significa que, por ejemplo, si a un niño bilingüe de inglés-castellano le señalan una manzana y le preguntan en castellano qué es, este niño dirá

“manzana”, pero en su mente se activará tanto la palabra “apple” como “manzana”, teniendo claro que se trata del mismo concepto.

En cuanto a estructuras gramaticales, los bilingües utilizan sistemas gramaticales distintos para cada idioma, uno diferente del otro sin que exista solapamiento alguno, por lo que su sistema de clasificación es mucho más extendido. Las estructuras gramaticales de ambos idiomas están claramente diferenciadas y cada una de ellas sigue sus propias reglas lingüísticas por lo que los individuos bilingües adoptan organizaciones gramaticales mucho más amplias.

Por último, en lo que se refiere al nivel pragmático (reglas sociales y culturales que rigen el uso del lenguaje), Chick (1996) afirma que los bilingües poseen más flexibilidad en el uso pragmático del lenguaje, ya que cada lengua posee ciertas reglas pragmáticas distintas e implícitas en el contexto de la comunicación transcultural.

2. Mejor comprensión de la primera lengua:

El aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua pueden derivar en una mejor comprensión de la lengua materna. El aprendizaje de un segundo idioma puede resultar que sea el método más natural y directo para comprender cómo nuestra lengua materna representa una forma concreta de organizar la realidad o nuestras propias experiencias. Un individuo bilingüe seguramente encuentre más facilidades para expresar sentimientos, emociones, preocupaciones... en su lengua nativa, pero esto no influye a la hora de conceptualizar otras percepciones del mundo que le rodea (Lombardi, 1986).

Por ello el sujeto bilingüe tiene la capacidad de entender que una lengua no es el único vehículo del que disponemos para comprender el mundo, sino que hay matices que son mucho más perceptibles en una lengua que en otra y, por tanto, se puede tener una mejor comprensión de ellos.

3. Aumento del control cognitivo:

Durante los últimos años se han realizado numerosas investigaciones sobre cómo se organizan las distintas lenguas en nuestro cerebro y qué implicaciones tiene esto a nivel cognitivo. Me gustaría dar a conocer el grupo científico español Brainglot, integrado por seis grupos de investigación formados por profesionales pertenecientes a diversos campos científicos con un objetivo común: estudiar el bilingüismo comprendiendo los mecanismos neuronales y cognitivos que permiten la adquisición y el uso de varias lenguas (véase, por ejemplo, Ávila et al., 2015).

Estas investigaciones corroboran que utilizar indistintamente dos idiomas obliga a activar unos procesos mentales adicionales que entrenan al cerebro, suponiendo una ventaja para el resto de actividades cognitivas como es el caso del control atencional (ignorar información que en ese momento no es relevante para el individuo). Además, con estas investigaciones se ha comprobado también que los niños bilingües, en comparación con los monolingües, usan áreas diferenciadas del cerebro cuando el contexto demanda cambiar de tarea (lo que se denomina flexibilidad cognitiva). Es decir, los bilingües utilizan la misma área cerebral que para intercambiar de lengua y controlarla, mientras que estas zonas en los monolingües tienen una menor participación y utilizan otras áreas que son las que supervisan el intercambio de lenguas y su control. El niño que crece en un entorno en el que se utilizan dos lenguas distintas y ha de cambiar continuamente de una a otra, hace al cerebro de este niño más flexible al ambiente, dando, además, una mayor capacidad de modificación cognitiva (extraído de Rius, 2012).

7.2 Inconvenientes del bilingüismo

Si, por el contrario, ponemos la atención en los aspectos negativos del bilingüismo, estos inconvenientes se relacionan con unas dificultades mayores en niños con problemas de lenguaje, decremento de la fluidez verbal e interferencia entre las dos lenguas.

1. Dificultades de lenguaje mayores en niños con problemas de lenguaje:

La exposición a numerosas lenguas no es la culpable de que aparezca un trastorno específico en el lenguaje en la infancia pero sí que puede ser una carga añadida en aquellos niños que presenten esa dificultad, pudiendo obstaculizar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto se ve reflejado en varios estudios realizados con niños bilingües en diferentes idiomas y de distinta edad. En uno de ellos, realizado por Salameh, Hakansson y Nottelbladt (2004), se observaron a veinte niños bilingües en sueco/árabe de edades comprendidas entre los 4 y los 7 años, con la peculiaridad de que diez de ellos presentaban un trastorno específico en el lenguaje. Ambos grupos desarrollaron los dos idiomas con normalidad y en el orden que se esperaba. La única diferencia que se observó fue que los niños con trastorno específico del lenguaje presentaron un desarrollo más lento.

Otro estudio relativo a esta dificultad fue realizado por Paradis, Crago, Genesee y Rice (2003) al observar a ocho niños y niñas bilingües en francés/inglés, todos ellos de 7 años de edad y con un trastorno específico del lenguaje. Todos ellos habían estado expuestos a los dos idiomas desde el nacimiento, vivían en una sociedad en la que los dos idiomas se utilizaban de manera paralela y ninguno de ellos era considerado peor que el otro. Estos niños mostraban, por el simple hecho de hablar más de una lengua, dificultades en ambos idiomas. Por tanto, en este caso concreto, la educación en un segundo idioma no debería percibirse como un inconveniente, ya que, aunque no tengan un manejo fluido del lenguaje, podrán beneficiarse de las muchas ventajas, propuestas anteriormente, que tiene ser bilingüe en su entorno más cercano.

2. Decremento de la fluidez verbal:

Gollan, Montoya y Werner (2002) observaron ejecuciones distintas entre bilingües y monolingües en distintas tareas de fluidez verbal semántica. Un ejemplo de estas tareas consistía en nombrar animales durante un minuto seleccionando niños bilingües en castellano/inglés y monolingües en inglés. En el grupo de bilingües, en comparación con el grupo de monolingües, se halló disminuida la fluidez verbal, encontrando mayor dificultad a la hora de

seleccionar el idioma así como en localizar el nombre correspondiente que pertenece a un idioma o a otro.

Otro desafío con el que nos podemos encontrar es el fenómeno conocido como “punta de la lengua”. Este término se refiere al estado en el que se encuentra un individuo cuando no puede recordar la palabra que quiere hallar, pero tiene la sensación de conocerla pudiendo mencionar alguna de sus características físicas (p.ej. la letra inicial de la palabra). Según Gollan & Acenas (2004), la probabilidad de que ocurra este fenómeno es mucho mayor en personas bilingües que en monolingües ya que ellos tienen un solo significante para cada significado pero añadiendo el hándicap de la alternancia de las distintas lenguas. De este modo, los monolingües que están aprendiendo un segundo idioma disponen de dos significantes para un significado.

3. Interferencia entre las dos lenguas:

La interferencia entre dos lenguas ocurre cuando, en personas bilingües, se produce un desvío de la norma de uno de los idiomas bajo la influencia del otro. Esta interferencia crece cuando ambos idiomas son activos, es decir, cuando se hablan en proporciones semejantes y también cuando ambos son idiomas cercanos existiendo palabras o estructuras gramaticales semejantes entre ellos. Además, la interferencia también está relacionada con la dimensión del bilingüismo: bilingüismo activo y bilingüismo pasivo. Cuando ambos idiomas son activos, la interferencia es máxima. Cuando un solo idioma se acciona durante nuestra vida diaria, la probabilidad de interferencia es menor.

En este sentido, un estudio de Rodríguez-Fornells et als. (2005) con resonancia magnética en sujetos bilingües encontró que éstos necesitan mecanismos cognitivos específicos para evitar esta interferencia entre las dos lenguas. Esto puede plantear un inconveniente, puesto que estos autores consideran que activar regiones cerebrales distintas para cambiar de un idioma a otro se convierte en un trabajo costoso a nivel cognitivo. Sin embargo, a medida que este trabajo se vuelve repetitivo, el mecanismo de cambio de esas regiones cerebrales se automatiza y no se percibe como un problema. Por tanto, una vez que estos

mecanismos cognitivos se han automatizado, el utilizar regiones cerebrales distintas ya no se concibe como un problema, sino todo lo contrario. Esto significa que los individuos bilingües presentan una capacidad mayor, en comparación con los monolingües, de adaptación a las demandas del contexto teniendo una mejor flexibilidad cognitiva.

Como hemos visto, ser bilingüe también lleva consigo algunos inconvenientes pero éstos son mínimos en comparación con las ventajas existentes tanto en el área lingüística como en la cognitiva y social. Por lo que, una vez expuestos los beneficios e inconvenientes del bilingüismo, no cabe la menor duda que es obvio que hablar dos lenguas requiere más trabajo y esfuerzo, tanto lingüístico como cognitivo pero lo que está claro es que el individuo sale ganando en dichos campos.

8. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN

Tras varios meses de recogida de información e investigación acerca del bilingüismo, eje central de este Trabajo Fin de Grado, concluyo el objetivo esencial y principal de esta publicación: profundizar en un tema estrechamente vinculado con diferentes ámbitos de la educación incorporando distintos conocimientos y competencias obtenidos a lo largo de toda mi formación académica a aplicándolos al tema en cuestión, el bilingüismo en Educación Infantil.

A través del conocimiento obtenido en este trabajo voy a comentar los principales puntos del marco teórico (desde una perspectiva objetiva y subjetiva) y voy a realizar una serie de propuestas propias para mejorar la línea metodológica que se aplica actualmente, teniendo en cuenta algunos factores que no se recogen en esta.

El aprender una nueva lengua diferente de la materna en edades tempranas facilita la absorción de un segundo idioma, pudiendo adoptar el acento nativo de dicha lengua así como alcanzar una mayor fluidez verbal. Los niños a estas edades son como esponjas y tienen una gran capacidad de aprendizaje. Para ello, esta introducción temprana de un nuevo idioma en los niños tiene que seguir un proceso natural, brindándoles diferentes opciones lingüísticas de calidad.

Hay diversas opiniones sobre la introducción de un segundo idioma en edades tempranas, pero desde mi punto de vista, con toda la información que he ido recopilando a lo largo de este tiempo y estando presente en diferentes situaciones que reflejan lo que se está tratando en el presente trabajo, pienso que hay muchos más beneficios que inconvenientes. Exploré las diferentes clasificaciones realizadas por los autores mencionados en la bibliografía y reflejadas también en el marco teórico; estas clasificaciones resultan muy útiles para comprender mejor todo el marco teórico, pero me ha resultado complicado este estudio debido a que he tenido que adoptar diferentes puntos de vista ante la diversidad de materias que tratan este tema (lingüística, psicología, sociología, etc.).

El estudio que presenta la enseñanza bilingüe en España es algo complejo ya que en él se encuentran inmersos varios factores de índole cultural, personal, social y económica. También me gustaría mencionar que concretamente en la enseñanza de idiomas, el programa de segregación es el que se ha estado utilizando durante muchos años, y que en la actualidad muchos centros educativos siguen utilizando. Por desgracia, son muchos los profesores que siguen enseñando una lengua extranjera en su idioma materno, explicando las diferentes destrezas de dicha lengua (gramática, comprensión y expresión oral y escrita) en su lengua nativa, aunque poniendo la condición de que sus alumnos tienen que alcanzar un cierto nivel en la segunda lengua al finalizar el curso escolar. Esto supone un paso hacia atrás en la educación bilingüe puesto que de una forma indirecta se está otorgando más prestigio a una lengua que a otra, dejando de lado el objetivo principal del bilingüismo escolar: ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de alcanzar una competencia comunicativa, social y cultural en otra lengua distinta de la materna.

La enseñanza de idiomas en el ámbito escolar se trata de una demanda social vinculada al impulso de distintas identidades culturales fijadas en el caso de las diferentes Comunidades Autónomas con lenguas cooficiales presentes en nuestro país, y por otra parte también vinculada al requisito de adaptar la formación de los niños y niñas a los desafíos que la sociedad actual plantea cuando se trata de lenguas extranjeras que se enseñan dentro del currículo.

Si nos detuviésemos a estudiar la situación en las distintas Comunidades Autónomas de nuestro país, veríamos que el modelo asimilacionista fue utilizado durante mucho

tiempo en las escuelas españolas. Bajo mi punto de vista, creo que los programas que se encuentran bajo el modelo asimilacionista son los que predominan en el actual sistema educativo español. Esto ocurre, por ejemplo, en nuestra comunidad autónoma, principalmente en algunos pueblos de la zona norte de Aragón. Los escolares del medio rural cuya lengua materna es la fabla son introducidos en una escuela donde íntegramente la lengua principal es el castellano y no hay ni una sola hora escolar dedicada a la fabla aragonesa. Lo mismo ocurre con la enseñanza de otros idiomas dentro de programas bilingües. Las materias en cuestión se imparten íntegramente en el idioma que corresponda, dando cierta flexibilidad e integrando ambas lenguas en el currículo. Y por citar otros casos, este hecho también está presente en otras comunidades autónomas, como por ejemplo en Galicia, pero con la diferencia de que el currículo gallego sí otorga una serie de horas semanales a la lengua gallega.

Sin embargo, también es cierto que cada vez más los modelos pluralistas se van abriendo camino en el sistema educativo español con los programas de mantenimiento y de inmersión. Los programas de mantenimiento cuentan con un alto grado de éxito dentro del Estado Español, concretamente en las comunidades catalana y vasca. En la actualidad, la enseñanza en las Ikastolas (País Vasco) y en las Escolas Catalanas presenta un modelo educativo que rechaza que el catalán o el vasco sea sólo una asignatura. En estas comunidades la enseñanza se organiza en la lengua materna del territorio teniendo el castellano como asignatura o como programa bilingüe, quedando las dos lenguas repartidas en el currículo de forma semejante.

También me gustaría destacar que cada vez se hacen más presentes los programas de inmersión lingüística. Un ejemplo de la presencia de estos programas lo pone de manifiesto el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) convocando anualmente unas colonias subvencionadas para trabajar aspectos orales de la lengua inglesa en distintos puntos de la geografía española para aquellos alumnos y alumnas matriculados en Primero y Segundo de ESO que cumplan con una serie de requisitos.

Me parece muy importante que se dé prioridad a estos dos últimos programas porque son los que claramente pretenden conseguir y alcanzar una educación bilingüe accesible a todos los alumnos y alumnas.

El bilingüismo se ha convertido en un asunto global, social y universal, por lo que a nivel educativo la enseñanza de idiomas facilita al alumnado la adquisición de nuevas lenguas con el objetivo de que las utilicen, en su actual o futura vida cultural, familiar, profesional, económica y/o política.

Como he comentado en apartados anteriores, conocer o hablar varios idiomas es una gran ventaja para las personas a la hora de establecer relaciones interculturales ya que actualmente nos encontramos inmersos en una sociedad cada vez más multicultural y plurilingüe. Otra ventaja clave, a nivel cognitivo, es que el bilingüismo permite un mejor desarrollo de determinadas funciones cognitivas como la atención, memoria, concentración,... todo ello derivado del fortalecimiento de estas redes neuronales que también están implicadas en el uso y control del lenguaje. Este concepto me ha parecido más cercano debido a que el grupo de estudio que lo desarrolla pertenece a un entorno más próximo.

En detrimento de estos argumentos no he encontrado con dificultades manifiestas. Los problemas de adquisición del lenguaje, el decremento de la fluidez verbal y la interferencia entre los idiomas son distancias salvable con el simple desarrollo evolutivo del menor y con una mayor programación del currículo, las cuales plantearé en las propuestas metodológicas.

Cuando hablo de la introducción del lenguaje en los niños, la calidad es algo clave y esencial. Con esto me refiero a que no debe haber ninguna reticencia a la hora de introducirlo, como lo es el miedo a que una segunda lengua pueda interferir o retrasar el comienzo del habla. Los niños adquieren el lenguaje mucho antes de que comiencen a hablar, por eso cuanto antes comiencen a escuchar el segundo idioma que se les quiere introducir, más beneficioso será para ellos.

Actualmente, tras el análisis y estudio realizado del Currículo de la Educación Infantil y de los distintos programas bilingües a nivel estatal y autonómico, considero que cada vez se está poniendo más empeño y dedicación a la enseñanza de segundas lenguas, tratando no sólo de aplicar diferentes metodologías y didácticas, sino haciendo comprender al entorno familiar que es una cuestión de vital importancia.

Por último cabe mencionar que la educación no puede ir aislada del concepto de progreso y de la evolución, ya que actualmente la mayoría de los centros escolares se reconocen como bilingües. Los alumnos, y la sociedad en general, cada vez solicitan más una enseñanza superior para poder estar a la altura de esas necesidades sociales de las que he hablado anteriormente, así como de las demandas del resto de los países de Europa.

Realmente, para poder ser bilingües, la lengua en cuestión tiene que ser parte de nosotros sin tener la necesidad de pensar en un idioma para luego trasladarlo a otro. Aprendemos una lengua con palabras, frases cotidianas y con la exposición al mismo mediante una inmersión diaria. Y para que esto sea posible, desde una perspectiva educativa, la profesión docente no debe sentirse desvalorada, no deben disminuir las ganas de trabajar en lo que se cree y en lo que se ama, y no se debe sentir el desprestigio e infravaloración que se está sufriendo a lo largo de los últimos años de dicha profesión.

Como maestros y maestras debemos dar lo mejor de nosotros mismos estando siempre en continua formación para demostrar a la sociedad que creemos en nuestro trabajo, sin olvidarnos de que nuestra profesión es la que crea todas las demás.

Por todo esto, quiero plantear una serie de propuestas que traten de dar alternativas a las dificultades planteadas:

Ante las dificultades de la adquisición del lenguaje de los alumnos, planteo que se deben reforzar los programas de atención temprana. La detección del problema, como el trato de este ayudará en el proceso de integración del individuo, no sólo del bilingüismo sino de las demás competencias personales.

Para esto resulta fundamental una formación más específica por parte del profesorado. Creo que se debe dar más importancia al trabajo de desarrollo de competencias personales y valores como la empatía, asertividad y respeto. También quiero plantear que sería necesario, aparte de mejorar el nivel de formación de los idiomas de los docentes, que tuvieran una mayor ayuda del personal nativo a la hora de implantar la estructura del sistema bilingüe y en el desarrollo de este. Creo que esto va vinculado directamente a la existencia de una escasa normativa a la hora de establecer el

curriculum, en el aspecto bilingüista. Es necesario hacerlo más cercano a los docentes y que estos sean el nexo de unión entre la normativa y las familias.

Otro punto de apoyo a mejorar es el compromiso de la escuela con respecto a la familia. Pienso que el sistema bilingüe se implanta en el proceso didáctico sin tener en cuenta uno de los núcleos fundamentales del desarrollo del alumno: la familia. Creo que a la hora de elaborar el curriculum se deberían incluir modelos que incluyan el apoyo del entorno familiar. Es importante que tanto a los padres como a los alumnos se les explique el porqué de estudiar un segundo idioma (de una manera que puedan entenderlo con claridad). Esto es importante para los padres para que se produzca un refuerzo dentro del entorno familiar. Desde el punto de vista individual el alumno debe comprender este proceso para que interiorice el proceso de aprendizaje.

También es importante, desde un punto de vista cultural, explicar otros idiomas trabajando la diversidad social, para que no sólo se procese el conocimiento como un proceso mecánico, sino pensar realmente como una persona bilingüe pensaría. Resulta relevante trabajar la diversidad social, para que el alumno interiorice el idioma no sólo desde un punto de vista lingüístico sino como una competencia social y cultural, atendiendo a los valores propios del idioma que se pretende enseñar y adquirir. Cabe destacar que el bilingüismo debe ser entendido como un conjunto de procesos y no cómo un conocimiento extrínseco al individuo.

Como conclusión quiero expresar que la realización de este trabajo me ha ayudado a comprender mejor conocimientos referidos al bilingüismo, desde el punto de vista académico y también personal. Debemos implicarnos en estos temas como futuros docentes para asegurar de que podamos hacer todo lo que esté en nuestras manos para hacer de nuestros alumnos mejores ciudadanos. Como dijo John Ruskin, “Educar a un joven no es hacerle aprende algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía”.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y función*, 25, 99-114.
- Arnau, J. (1992). Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. En Arnau, Comet, Serra y Vila (Eds.), *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE-Horsori.

- Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Ávila, C., Palomar, M.A., Bueichekú, E., Sanjuán, A., Strijkers, K., Ventura, N., & Costa, A. (2015). Do bilinguals show neural differences with monolinguals when processing their native language? *Brain & Language*, 142, 36-44.
- Bermúdez, J.R. y Fandiño, Y.J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en el bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 59, 99-124.
- Blanco, A. (1981). Bilingüismo y cognición. *Revista Estudios de Psicología*, 8, 50-81.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Bosch, L. & Sebastian-Gallés, N. (2001). Evidence of early language discrimination abilities in infants from bilingual environments. *Infancy*, 2, 29-49.
- Bruner, J.S., Wood, D. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Chick, J.K. (1996). Intercultural communication. In McKay & Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and Language teaching*. (pp. 329-348). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gollan, T. H. & Acenas, L. A. (2004). What is a TOT? Cognate and translation effects on tip of the tongue states in Spanish-English and tagalog-English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 30, 246-69.
- Gollan, T. H., Montoya, R. I. & Werner, G. A. (2002). Semantic and letter fluency in Spanish-English bilinguals. *Neuropsychology*, 16, 562-576.
- Grenfell, M. (2002). *Modern Languages Across the Curriculum*. London: Routledge.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. París: Jabob.

- Lam, A. (2001). Bilingualism. In Carter y Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambert, W.E. & Tucker, G.R. (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley: Newbury House.
- Lambert, W.E. (1974). Culture and languages as factors in learning and education. In Aboud & Meade (Eds.), *Cultural factors in learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 diciembre de 2013.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How Languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lombardi, J. (1986). The Metalinguistic Abilities of Bilingual Subjects. Le abilita metalinguistiche nei soggetti bilingui. *Rassegna Italiana di Lingüística Applicata*, 18, 103-114.
- Macnamara, J. (1967). The linguistic Independence of bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 15, 729-736.
- Marsh, D. & Langé, G. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages.TIE-CLIL*. Jyväskylä: Milan.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: University os Sobonne.
- Massó Cerdá, R. (1986). *La enseñanza del Bilingüe*. Madrid: Teide.
- McLaughlin, B. (1984). Early Bilingualism: Methodological and Theorical Issues. In Paradis & Lebrun (Eds.), *Early Bilingualism and Child Development*. (pp.19-45). The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Ministerio de Educación. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (2010). *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación.

Orden de 10 de marzo de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Orden de 14 de febrero de 2013, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013-14. *Boletín oficial de Aragón*, 64, de 1 de abril de 2014.

Orden, de 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013/14. *Boletín oficial de Aragón*, 34, de 18 de febrero de 2013.

Paradis, J., Crago, M., Genesee, F., & Rice, M. (2003). Bilingual children with specific language impairment: How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 1-15.

Peal, E. & Lambert, M. (1962). The relation os bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23.^a ed.). Madrid.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Boletín Oficial del Estado, 4, de 4 de enero de 2007.

Rius, M. (20 de abril de 2012). *Cerebro bilingüe*. La Vanguardia. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120420/54284559153/cerebro-bilingue.html>

Rodriguez-Fornells A., Van der Lugt A., Rotte M., Britti B., Heinze H. J., & Münte T. F. (2005). Second language interferes with word production in fluent bilinguals: brain potential and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17, 422-433.

Romaine, S. (1999). Bilingual language development. In Barret (Ed.), *The development of Language* (pp.251-275). Sussex: Psychology Press.

- Rosselli, M., Ardila, A., Araujo, K., Weekes, V. A., Caracciolo, V., Padilla, M., & Ostrosky-Solís, F. (2000). Verbal fluency and repetition skills in healthy older Spanish-English bilinguals. *Applied Neuropsychology*, 7, 17-24.
- Salameh, E. K., Hakansson, G., & Nettelbladt, U. (2004). Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment: A longitudinal study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39, 65-91.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In García, Ofelia & Baker (Eds.), *Policy and Practice in Bilingual Education. A reader extending the foundations* (pp.40-59; questions added, pp.59-62). Clevedon/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters.
- Titone, R. (1976). *Bilingüismo y educación*. Barcelona: Fontanela.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weinreich, V. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. La Haya, Países Bajos: Mouton.
- Weiss, A. (1959). *Hauptprobleme der Zweisprachigkeit. Eine Untersuchung an Grund Deutsch/Estnischen Materials*. Heidelberg: Carl Winter.
- Wolf, D., & Marsh, D. (2007). *Diverse contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.