



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

Importancia de un aprendizaje bilingüe en Primaria mediante las diferentes metodologías

Presentado por Miguel Ángel Ortega Suárez

Tutelado por: Iván Bueno Ruiz

Soria, a 27 de julio de 2015

RESUMEN

Este trabajo de investigación se centra en el problema que ha perseguido a los españoles en cuanto al aprendizaje de la lengua extranjera. Por ello se analiza y se profundiza en el término bilingüismo, para saber cómo una persona con diferentes métodos de enseñanza y recursos puede ser capaz de llegar a manejar dos lenguas con destreza.

Palabras clave

Bilingüismo, proceso enseñanza-aprendizaje, estructura lingüística, proyectos bilingües, enfoque comunicativo, inmersión, capacidades cognitivas, metodología.

ABSTRACT

This investigation work is focused in the problem that has pursued to Spanish inhabitants regarding the learning of a foreign language. Hence, it is deeply analyzed the term bilingualism, in order to know how a person with different teaching methods and resources could manage successfully two languages.

Key words

Bilingualism, teaching-learning proceess, linguistic structure, bilingual projects, communicative approach, immersion, cognitive ability, methodology.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Justificación	5
3. Objetivos y Competencias	6
4. Metodología	7
5. Fundamentación teórica	
○ Importancia del bilingüismo	8
○ Tipos de bilingüismo	10
○ Bilingüismo y cognición	14
○ Enseñanza del inglés en Primaria:	
▪ Programas y Proyectos Bilingües.	18
▪ Resultados de programas y proyectos bilingües	27
6. Principales métodos de enseñanza del inglés: Fortalezas y debilidades	29
7. Resultados encuesta realizada a profesores de inglés.	31
8. Reflexiones	32
9. Conclusión final.	33
10. Bibliografía	34
11. Anexo	39

1. Introducción

La enseñanza en España se ha caracterizado en los últimos años por el cambio de las leyes que la regulan, y últimamente la lengua extranjera es donde más se han enfocado los cambios. Quizá por eso en los últimos años se ha centrado cambiar los aspectos más fundamentales de la enseñanza de la lengua extranjera, además de intentar impulsar un fortalecimiento de esta materia.

El problema puede irradiar en que la enseñanza de una segunda lengua conlleva un trabajo un tanto complejo. Para la consecución del objetivo de ser capaz de hablar dos lenguas, y por tanto ser bilingüe, hay que emplear una serie de métodos de enseñanza, recursos educativos y saber llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta los aspectos cognitivos del alumno.

Como dice Dubois (1983) en aquellos países donde conviven comunidades con lenguas diferentes, el bilingüismo se puede plantear como un problema lingüístico, psicológico y social que se les plantea a sus habitantes, que deben resolverlos para comunicarse. Más allá de esta conclusión, varios autores han realizado diferentes estudios y proyectos de los cuales he analizado los resultados más relevantes.

Además he querido conocer de primera mano la situación real de las aulas en cuanto a la enseñanza de la lengua extranjera, empleando para ello una serie de encuestas repartidas a diferentes profesores encargados de impartir la asignatura de inglés.

2. Justificación

La elección de tema para este trabajo fue hecha hace varios años cuando empecé el grado de educación primaria, donde me preguntaba el por qué de la dificultad de los españoles para aprender la lengua extranjera y qué aspectos cognitivos lleva consigo el bilingüismo. Además tras los dos “Practicum” realizados durante la carrera, pude comprobar cómo se está intentando introducir un fortalecimiento en cuanto a la enseñanza del inglés y cómo se realiza con diferentes métodos y recursos.

Por otra parte, la enseñanza tradicional siempre me ha parecido muy monótona, aburrida y poco motivadora. Por ello he querido descubrir diferentes tipos de metodologías a la hora de introducir nuevos conocimientos respecto a la enseñanza de una segunda lengua. Creo que se obtendrían mejores resultados académicos no solo introduciendo métodos más activos y atractivos, sino con un cambio del entorno general donde todo el colegio viva la lengua extranjera.

Por todo ello, siguiendo mi sueño de llegar a ser algún día profesor especialista en lengua extranjera inglés, he escogido indagar sobre todos estos aspectos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua y recopilar tanto recursos como métodos activos y divertidos con los que los alumnos puedan aprender de una manera diferente y efectiva.

3. Objetivos y Competencias

Objetivos del Trabajo:

- Conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera
- Comprender los aspectos cognitivos que conlleva el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Encontrar diferentes métodos de enseñanza de la lengua extranjera con sus puntos fuertes y débiles.
- Conocer diferentes proyectos que trabajen con la lengua extranjera y analizar sus resultados.
- Conocer la opinión y experiencia de profesores de educación primaria con respecto a la enseñanza de la lengua extranjera.

Competencias adquiridas:

- Asimilación del proceso aprendizaje de la lengua extranjera para llegar a ser bilingüe
- Habilidad para indagar tanto en libros como en internet sobre el tema propuesto.
- Habilidad para la comprensión de términos y procesos de enseñanza-aprendizaje del bilingüismo.
- Capacidad de encontrar formas de expresión diferentes respecto a ideas importantes de cada artículo o capítulo de libro.
- Llegar a comprender diferentes métodos de enseñanza de la lengua extranjera.
- Conocer las diferentes opiniones acerca de la enseñanza de la lengua extranjera de profesores de educación primaria.
- Reflexionar acerca de toda la información presentada en el trabajo.

4. Metodología

He empleado en mayor medida el análisis documental, puesto que he indagado tanto en libros como en artículos de revistas online con el fin de encontrar la información necesaria para la realización de este trabajo. Así, he dedicado buena parte de mi tiempo a encontrar libros en la biblioteca y artículos en revistas digitales apropiadas, para después proceder a su lectura, análisis y escritura en este trabajo. Son el caso de las revistas Doaj, Dialnet o la revista sobre educación del mec. También he encontrado interesante utilizar un libro que usamos durante este curso llamado “Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas”, el cual muestra diferentes métodos de enseñanza.

Por otra parte quería añadir un toque de experiencias de profesores de primaria que se encargan de la enseñanza de la lengua extranjera. Por ello decidí realizar una encuesta a dichos docentes para conocer de primera mano sus experiencias y opiniones. En total repartí un total de 20 encuestas, pero desgraciadamente no recibí un gran número de ellas completadas, situando el número en solo 2. Aún así me pareció apropiado incluir esas dos opiniones en este trabajo para reflejar las experiencias de los docentes a la hora de enseñar lengua extranjera.

El contacto con el tutor ha sido frecuente, realizando tutorías cada 2 ó 3 semanas para llevar una evolución de trabajo correcta, contactando frecuentemente por correo electrónico para resolver dudas o fijar tutorías para revisar el progreso del trabajo. En todo momento la relación alumno-tutor ha sido la adecuada en tanto que las indicaciones del tutor han guiado correctamente el trabajo y solventando las dudas surgidas.

5. Fundamentación teórica

5.1 Importancia del bilingüismo

Antes que nada es importante saber en qué consiste el bilingüismo y conocer los distintos puntos de vista en las varias definiciones que nos enseñan algunos importantes autores.

Marco(1993) dice que el término ha sido utilizado para describir o caracterizar individuos y colectividades con dos lenguas. La definición más común en los diccionarios peca de excesiva precisión desde el momento en que se considera al individuo bilingüe a aquel que usa o habla dos lenguas. Además añade la variable “destreza” y en este sentido se habla del bilingüe como la persona que posee igual destreza en el manejo de dos lenguas o también la que tiene un conocimiento de una de ellas, incluso en una sola área, por ejemplo la lectura. “Educación bilingüe es el uso de dos o más lenguas como medio de instrucción en una parte del curriculum escolar o en todas.” (Cohen, 1975, 105)

Esta definición descarta a todos los programas de enseñanza que sólo incluyen a una lengua como asignatura y no como vehículo de introducción de determinados contenidos escolares. La educación bilingüe sería la enseñanza en las dos lenguas y no la enseñanza de una u otra lengua.

Dubois (1983) parte de las acepciones generales a las que añade otras más precisas que hacen a casos concretos de países con dos lenguas: “En los países donde conviven comunidades de lenguas diferentes, el bilingüismo es el conjunto de problemas lingüísticos, psicológicos y sociales que se plantean a los habitantes abocados a utilizar, en una parte de sus comunicaciones, una lengua o un habla no aceptada fuera de estas circunstancias y, en otra parte la lengua oficial o comúnmente aceptada.” (Dubois, 193: 82).

Así Fantini (1982) nos dice que entonces es lógico incluir varios componentes en una descripción total del bilingüe:

- 1) Tipo: la relación lingüística entre las lenguas.
- 2) Función: las condiciones bajo las cuales se aprenden y se usan las dos lenguas.
- 3) Grado: fluidez en las dos lenguas.
- 4) Alternancia: cambio de una lengua a otra.
- 5) Interacción: la forma en que una lengua afecta a otra (interferencia)

“El bilingüismo no es un fenómeno de la lengua, sino una característica de su uso; no es una función del código, sino del mensaje; no pertenece al dominio de la lengua sino del habla.” (Mackay, 1970: 554)

Grosjean (1982) y Deshays (1990) especifican que la mitad de la población del mundo de hoy es bilingüe. Con cifras más elevadas, Duverger (1995) considera que tres cuartas partes de los habitantes del planeta son bilingües, si entendemos que puede haber diferentes grados de bilingüismo como el familiar, el migratorio, el fortuito generado por situaciones de viajes, de relaciones amorosas, etcétera. La mayoría de los bilingües en el ámbito mundial son nativos hablantes en sus dos lenguas (De Houwer, 1995).

Desde el ámbito laboral, se observa además que el bilingüismo es un factor que ayuda a encontrar trabajo con mayor facilidad (Spangenberg y Pritchard, 1994, en Ferreiro, 1997), y Holobow (1996). Finalmente, el bilingüismo puede también ser un factor que permita promover la pluralidad y la tolerancia en el mundo. El hecho de aprender, aprehender y entender el sistema simbólico del "otro" es un buen inicio para poder respetarlo. Contrariamente al bilingüe, el monolingüe está encerrado en su lengua (Renard, 2000), vive un encierro cognitivo, conceptual, simbólico. Con el bilingüismo se puede difundir la cultura de la paz y el espíritu de la alteridad (Hagége, 1996).

5.2 Tipos de bilingüismo

Signoret (2003) nos habla de una tipología acerca del bilingüismo, en el marco de la psicolingüística existe un espacio particular dedicado al estudio del bilingüismo en el sistema cognitivo y cerebral del individuo, resalta así una tipología basada en criterios neurolingüísticos. Se vislumbran además otras tipologías del bilingüismo fundamentadas en variables lingüísticas y psicosociales.

Bilingüismo coordinado y compuesto:

“Existen, entre otros, dos tipos de bilingüismo: el coordinado y el compuesto. La estructura psico y neurolingüística del bilingüe se estructura según cada uno de estos tipos de bilingüismo. En el primero —el coordinado—, el niño desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos. Para una palabra, dispone de dos significantes y de dos significados.” (Weinreich 1953: 202)

“Este tipo de bilingüismo corresponde a un sujeto que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe única en cada lengua, y esto a cada nivel de la estructura lingüística, sin ninguna interferencia o mezcla”(Paradis, 1987, p. 433).

Por otro lado, en el bilingüismo compuesto, el niño tiene un sólo significado para dos significantes; no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas sino que necesita de los dos idiomas para pensar y comunicarse, nos comenta Signoret (2003).

Ronjat (1913), plantea que el bilingüismo coordinado se logrará siempre y cuando cada uno de los padres le hable una sola lengua al niño. De esta forma el infante construye dos sistemas claramente distintos que maneja con destreza. Usando esta práctica organizada se puede desarrollar un bilingüe verdadero con doble competencia comunicativa según nos dice Hymes, (1975), y también será un buen

traductor capaz de distinguir con claridad los dos sistemas, en opinión de Ervin y Osgood, (1954 en Hagège, 1996).

Paradis, (1987) añade que en el bilingüismo coordinado no se observan transferencias entre los dos idiomas, en cambio, en el bilingüismo compuesto existen transferencias bidireccionales es decir, de y hacia los dos idiomas. El hablante necesita así de los dos idiomas para comunicarse. Paradis(1981) unos años antes reportaba información interesante acerca de dos tipos de almacenamiento neurológicos, cuando decía que el primero es amplio y extendido, y contiene componentes de ambos idiomas. Estos funcionan con base en los mismos mecanismos neuronales y en caso de afasia, los dos sistemas lingüísticos se ven afectados. Este tipo de almacenamiento sustenta la hipótesis del bilingüismo compuesto.

Por otro lado hay un almacenamiento independiente y dual en el cual cada idioma usa mecanismos propios a pesar de estar ubicados en una misma zona cerebral del lenguaje. En este caso, la afasia afecta un solo idioma. Este almacenamiento correspondería al bilingüismo coordinado.

Romaine (1995) añade que en esta arquitectura neurológica, el almacenamiento de cada idioma se organiza según la especificidad de cada lengua. Puede organizarse en torno a un eje principal, a la semántica o a la sintaxis. Estas observaciones sustentan así los planteamientos de los enfoques teóricos del relativismo y de la modularidad.

En relación al almacenamiento neurológico Signoret(2003) nos explica que la propuesta del bilingüismo coordinado y compuesto fue ideada dentro del marco de la lingüística y retomada por los psicólogos Ervin y Osgood (1954), de tradición conductista. Posteriormente, en la década de los sesenta, los cognoscitivistas propusieron otra mirada de investigación, la de indagar si existía un sólo almacenamiento o memoria semántica para las dos lenguas, o si cada una tenía la propia con interconexiones entre ambas.

Por una parte, autores como Volterra y Taeschner (1978), y Vila y Cortés (1991), proponen que en un inicio las dos lenguas se sustentan en un mismo almacenamiento lingüístico y, posteriormente, éste se va diferenciando paulatinamente. En oposición, autores como Kirsner (1984), Meisel (1990), Barreña y Ezeizabarrena (1999), y Ezeizabarrena (1996), proponen que desde el inicio cada lengua tiene su propio sistema lingüístico.

Signoret(2003) nos comenta que otros autores defienden que hay un nivel lexical y conceptual, y consideran que en el bilingüe existen dos sistemas lexicales independientes sustentados por un almacén conceptual común a ambos idiomas. Dentro de esta propuesta se sitúa el modelo llamado Concept Mediation Hypothesis, de Potter (1984).

Bilingüismo completo vs bilingüismo incompleto

El nivel lingüístico de cada idioma es un criterio que permite también clasificar el bilingüismo. Weinreich (1953) habla de un bilingüismo subordinado que denota un desequilibrio de desarrollo lingüístico de los dos idiomas, e implica el hecho de que la lengua materna se ha consolidado, mientras que la segunda lengua está en vía de desarrollo. El bilingüismo es entonces incompleto. En el bilingüismo subordinado, el individuo "percibe la vida" desde su lengua materna, y procede así como un monolingüe. En este tipo de bilingüismo se observan transferencias unidireccionales — de L1 hacia L2—, y éste es promovido por la pedagogía de la traducción que no permite una neta diferenciación de los dos sistemas, añade (Paradis, 1987).

Peal y Wallace Lambert (1962), hablan de bilingüismo genuino o equilibrado —en donde el bilingüe utiliza ambos sistemas con fines comunicativos—, y lo oponen a los pseudobilingües que "conocen un idioma mucho más que el otro y no emplean la segunda lengua para la comunicación". Puede haber ocasiones en donde ninguna de las dos lenguas logra desarrollarse, por lo que Hansegard (1968) habla entonces de semilingüismo.

Bilingüismo igualitario y aditivo vs bilingüismo desigual y sustractivo

Hagège (1996) distingue entre bilingüismo igualitario y bilingüismo desigual, según el estatus social que cada uno de los dos idiomas ocupa en las representaciones simbólicas de determinada sociedad. De esta manera, la relación entre las dos lenguas puede ser de igualdad o de subordinación, dependiendo de las circunstancias sociales y geopolíticas que existen en determinado momento entre las dos culturas de esos idiomas.

La relación entre las dos lenguas, y/o culturas, influye en el sentir de la comunidad, y el grupo social le transmite entonces actitudes al niño hacia la adquisición de una segunda lengua. Lambert (1974) distingue así entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo. El primero ocurre cuando el entorno social del niño piensa que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural, el segundo aparece en el caso inverso, cuando el contexto social percibe que este bilingüismo puede ser un riesgo de pérdida de identidad.

Hagège considera que para que el bilingüismo sea idóneo es relevante que no exista una situación de conflicto en la mente del niño; es necesario que exista un bilingüismo igualitario y aditivo. Para que el niño haga el esfuerzo cognitivo arduo y paulatino que es necesario para adquirir los dos idiomas, es importante presentarle los dos sistemas lingüísticos como un capital de conceptos y referentes interesantes y valiosos. “Combinando, las diferentes perspectivas teóricas, podríamos considerar que pueden desarrollarse los siguientes tipos de bilingüismo:

12. Coordinado, completo, igualitario y aditivo.
13. Coordinado, incompleto, igualitario y aditivo.
14. Coordinado, incompleto, desigual y sustractivo.
15. Coordinado, semilingüismo, desigual y sustractivo.
16. Compuesto, completo, igualitario y aditivo.
17. Compuesto, incompleto, igualitario y aditivo.
18. Compuesto, incompleto, desigual y sustractivo.
19. Compuesto, semilingüismo, desigual y sustractivo.” (Signoret, 2005 : 6)

5.3 Bilingüismo y cognición.

El Bilingüismo crea una serie de ventajas en el desarrollo cognitivo de las personas. Pratt y Grieve (1984) nos dicen que desde la década de los setenta, dentro del campo de la psicolingüística, se observa un incremento por el interés del estudio de la conciencia lingüística y su impacto en el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño de edad temprana. Por conciencia lingüística se entiende a la habilidad de pensar y reflexionar sobre la naturaleza y de las funciones del lenguaje. Gombert (1990) plantea que esa intuición, grado de conciencia y sensibilidad lingüística se aplica no sólo a los diferentes niveles lingüísticos —fonológico, semántico, lexical, sintáctico, morfosintáctico—, sino también al uso textual y pragmático de las lenguas.

Autores como Donaldson (1978), Flavell (1977), Hakes (1980) consideran que la conciencia lingüística en la educación preescolar y en los primeros años de primaria se relaciona con la capacidad del niño de reflexionar acerca de su propio proceso de pensamiento e influye habilidades cognitivas pertenecientes a una amplia gama de contextos. Por ejemplo, Liberman (1974) plantea que esa conciencia es determinante y necesaria para las habilidades de lecto-escritura.

Numerosos autores piensan que el bilingüismo es un factor que promueve la conciencia lingüística y, por ende, el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño de edad temprana. Por ejemplo, Cummins (1976), Peal y Lambert (1962), Tunmer y Myhill (1984), y Bain (1974), plantean que los bilingües poseen una flexibilidad cognitiva superior a la de los monolingües. Esta superioridad se puede medir y observar en pruebas de inteligencia, de formación conceptual, de razonamiento global, de resolución de problemas, y de conocimiento y reflexión acerca de sistemas abstractos y simbólicos como los sistemas lingüísticos y matemáticos.

Lambert y Tucker (1972) consideran que el desarrollo de dos lenguas desde la infancia permite "una lingüística contrastiva espontánea". En efecto, el ser bilingüe implica tomar conciencia de la existencia de los idiomas en general y de dos sistemas en

particular, e implica también esforzarse por diferenciarlos y por evitar interferencias.

Godijns (1996) observa que la mayoría de los estudios actuales apuntan hacia la idea de que el mejor bilingüismo conlleva desarrollo de habilidades cognitivas: “A partir de los años sesenta, los estudios bien realizados defienden casi siempre una ventaja cognoscitiva y una conciencia metalingüística más elaborada tanto en los niños bilingües precoces simultáneos como en los niños bilingües sucesivos (Godijns 1996, p. 174).” “La experiencia bilingüe desde la más tierna infancia estimula el predominio cerebral izquierdo”(Godijns, 1996, p. 175).

Otro de los autores que comparte esta postura es Duverger(1995), acorde a la propuesta de la relación del bilingüismo con la capacidad de abstracción y con el desarrollo de la conciencia lingüística, piensa que : “el bilingüismo y la enseñanza bilingüe desarrollan capacidades de abstracción (la toma de conciencia de la arbitrariedad de la relación significante/significado), capacidades de forjar conceptos (exposición a interacciones lingüísticas y culturales), competencias de tratamiento de la información más afirmadas (percepciones más amplias y más finas de la capacidad de escucha, de atención, de vigilancia), cualidades de adaptabilidad (alerta intelectual) pero también de creatividad y de pensamiento más abierto y divergente.” (Duverger 1995, p. 42).

Autores como Tunmer y Myhill(1984) consideran que el nivel equilibrado de las competencias lingüísticas de los dos idiomas tiene un efecto positivo y determinante sobre la conciencia lingüística y la cognición:

“El bilingüismo completo y fluido resulta en un incremento de las habilidades metacognitivas y metalingüísticas que, a su vez, facilitan la adquisición de la lectura que, también, permite mayores niveles de logros académicos” (Tunmer y Myhill 1984, p. 176).

Al desarrollar un bilingüismo equilibrado y completo que promueve la conciencia lingüística, el niño transfiere esa habilidad a otras áreas de conocimiento, la capacidad metalingüística puede beneficiar entonces otras disciplinas escolares.

La conciencia lingüística tiene además efectos benéficos en disciplinas escolares no lingüísticas, y en otras áreas cognitivas como el procesamiento de la información, la resolución de problemas, la capacidad analítica. Gagliardi (1995) reporta que los niños bilingües tienen mayor destreza que los monolingües en otro de los sistemas abstractos, simbólicos y lógicos: el de las matemáticas. Los alumnos que tienen “un buen conocimiento de dos idiomas tienen por lo general ventajas con relación a los monolingües. En cambio, los alumnos que no han adquirido suficientes conocimientos del lenguaje, tienen problemas de aprendizaje en matemáticas “(Gagliardi 1995, p. 87).

Esta habilidad se explica por el hecho de que los conocimientos lingüísticos generan a su vez un desarrollo del pensamiento lógico y abstracto, de las habilidades de estructuración, clasificación y generalización, y de la habilidad de establecer relaciones entre los objetos.

Ronjat (1913) considera que el bilingüismo, y las diferencias entre los idiomas, promueven el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño. Promueve inclusive el desarrollo de la lengua materna. Las observaciones de Ronjat se basan en trabajos empíricos con su propio hijo en donde la adquisición bilingüe francés-alemán fue sustentada por la estructura "una persona-una lengua". Ronjat menciona que su hijo desarrolló así dos sistemas lingüísticos —fonético, gramatical y estilístico— autónomos y paralelos, es decir un bilingüismo coordinado. Este autor reporta que no existían ni confusiones, ni interferencias entre los idiomas, ni lentificación del desarrollo lingüístico. Además, gracias al bilingüismo, el niño desarrolló muy pronto una conciencia lingüística, estaba consciente de su bilingüismo. Ronjat nota, sin embargo, que el niño observado logró el dominio de los dos idiomas en una etapa un poco más tardía que el monolingüe.

“Un factor en absoluto desdeñable es el de la motivación de las personas implicadas en el proceso: padres, profesorado y alumnado. Todo el mundo admite hoy que la motivación juega un papel importante en el aprendizaje y, en relación con ella, las actitudes que, cuando son positivas, hacen que el aprendizaje tenga más éxito.” (Marco 1993 : 176)

Signoret (2003), nos dice que es responsabilidad de investigadores, pedagogos y planificadores de la lingüística y de la educación, el reflexionar acerca de este tema, y de conocer los planteamientos teóricos más recientes para ofrecer las mejores condiciones que permitan desarrollar un buen bilingüismo en el centro escolar.

“Son precisamente los bilingües, porque están familiarizados con varias lenguas, los que pueden situarse encima de los conflictos entre los que las hablan y abrir así caminos de entendimiento mutuo. De manera que corresponderá a maestros, pensadores y gobernantes bilingües o plurilingües la tarea de construir un orden mundial tolerante y solidario.” (Siguan 2001 :357)

5.4 Enseñanza del inglés en Primaria.

Del Campo Ponz(2004) nos comenta que en los últimos años la reforma educativa ha buscado la incorporación de las nuevas tecnologías y fomentar el aprendizaje de la lengua inglesa desde edades tempranas. Una situación interesante donde se intenta promover la impartición de la lengua extranjera desde Educación Infantil. Con esta propuesta se pretende dar a las nuevas generaciones instrumentos necesarios para desenvolverse en el proyecto de una Unión Europea cada vez más tangible y real en lo que respecta al mundo social y laboral. No obstante, este paso organizativo en nuestro sistema educativo no es sinónimo de un aprendizaje efectivo y útil de la lengua extranjera. Son los docentes de todos los niveles y etapas educativas los que pueden conseguir que los alumnos adquieran una competencia comunicativa real en la lengua extranjera.

No debemos caer en el error de ver en esta propuesta la introducción de la asignatura de lengua extranjera en los primeros niveles de enseñanza, sino que debemos enfocar el tratamiento de esta lengua no como área de aprendizaje, sino como medio de éste, es decir, como vehículo de comunicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos.

“El trabajo del inglés como lengua vehicular garantiza un aprendizaje global, y se programa de forma paralela a la enseñanza de la lengua materna de los alumnos” (Del Campo 2004, p. 105)

Programas y proyectos bilingües

Signoret (2003) nos comenta que desde los años ochenta, se han ideado programas experimentales con miras a empezar el bilingüismo con lenguas internacionales desde los inicios de la escuela primaria —desde los 6-7 años—, y que, por ejemplo, el bilingüismo en la escuela primaria será la norma futura en los países de Europa.

Los programas pilotos de numerosos países pretenden integrar la enseñanza de una segunda lengua en la escuela gracias a la metodología de inmersión.

Por inmersión, Holobow entiende:

“un tipo de enseñanza en la cual los alumnos de un grupo etnolingüístico mayoritario reciben parte de su formación mediante una segunda lengua y parte mediante su primera lengua, la lengua de la mayoría de la población. Normalmente, las asignaturas comunes tales como matemáticas, ciencias, e historia general se enseñan mediante la segunda lengua. Según el tipo de programa, en distintos momentos se introduce la primera lengua en la enseñanza de asignaturas, pero en ningún tipo de programa se emplean ambas lenguas para enseñar una misma asignatura durante el mismo año académico“(1996, p. 28).

Existen programas de inmersión total temprana, media, tardía, doble y de súper inmersión. En el programa de inmersión total temprana, la enseñanza de la segunda lengua se inicia desde la guardería, y se imparte todo el contenido curricular en esa lengua durante dos años. Posteriormente, se introduce el aprendizaje de la lengua materna durante una hora diaria, y esta presencia aumenta paulatinamente. Al término de la escuela primaria, la lengua materna ocupa 60% del espacio y la lengua extranjera 40%. Cada una de las lenguas se sitúa en un momento determinado del día: la lengua materna en la mañana; la lengua extranjera en la tarde.

En el caso de los programas de inmersión media, la segunda lengua tiene forma de una asignatura en los dos primeros años de la educación elemental, y toma forma de inmersión en los cursos medios (cuarto o quinto). La inmersión tardía consiste en introducir la enseñanza de todos los contenidos curriculares con base en la segunda lengua en los dos primeros años de secundaria. Antes de esta experiencia, los estudiantes tienen contacto con la lengua meta a través de estudios propiamente lingüísticos durante la escuela primaria.

La inmersión doble tiene como objetivo la inmersión en dos lenguas extranjeras desde la escuela primaria. Es el caso de las escuelas judías de Montreal que manejan conjuntamente el francés y el hebreo. Más específicamente, el alumno anglófono adquiere la mitad de la currícula en francés, y la otra mitad en hebreo. El inglés se introduce en grados más avanzados.

Finalmente, en los programas de súper inmersión la planta docente y directiva pertenece a la comunidad lingüística de la segunda lengua, comunican con ella, y el currículum se imparte en esa lengua. En cambio, la asignatura de "lengua materna" se introduce en el cuarto curso de primaria, y conlleva únicamente 25 horas semanales hasta el final de la escuela básica.

Se piensa también que los programas de inmersión —que toman en cuenta la propuesta de Ronjat de "una persona-una lengua"—, deben ser contemplados, analizados y observados dado que promueven el bilingüismo coordinado y completo que es recomendado por los psicólogos y los psicolingüistas, puesto que es el que permite desarrollar un bilingüismo idóneo, es decir, un equilingüismo o bilingüismo equilibrado.

"El equilingüe habla sus dos lenguas igual de bien una que otra, no tiene una preferencia por una o por otra y nunca las confunde" (Deprez, 1994, p. 23).

A su vez, este bilingüismo permite una estructura cognitiva bien organizada. Se podría idear un programa pedagógico en donde las lenguas convivan y sean vehiculares —vehiculan cierta información científica y académica—, resaltando la lengua y la identidad nacional.

La relevancia y la urgencia de los estudios y la reflexión en torno al bilingüismo estriban también en el hecho de que el multilingüismo es actualmente la norma para la mayoría de la humanidad.

“El multilingüismo es la manera natural de vida para cientos de millones en todo el mundo[...] unas 5 mil lenguas coexisten en menos de 200 países, y es obvio que una enorme cantidad de contactos lingüísticos deben de tener lugar (Cristal, 1993, p. 360, en Ferreiro, 1997, p. 294).”

Por otra parte del Campo (2004) nos comenta que partiendo de un enfoque eminentemente comunicativo, el programa lingüístico general -o *Plan de Normalización Lingüística*- de una comunidad autónoma bilingüe se adapta a la realidad social concretándose en programas más específicos:

1. *Programa de Inmersión Lingüística* (programa de enseñanza en la lengua vernácula): se considera esta lengua el principal vehículo de comunicación en todas las áreas y actividades del programa educativo.
2. *Programa de Incorporación Progresiva*: se utiliza la lengua vernácula como vehículo de comunicación en áreas no instrumentales (Educación Física, Educación Artística y/o Conocimiento del Medio, principalmente) y la lengua castellana en las áreas instrumentales (Lengua y Matemáticas). (Campo 2004 : 52)

Uno de los propósitos que se persigue mediante la implantación de estos programas lingüísticos es conseguir alumnos bilingües que sean capaces de desenvolverse en el mundo social y/o laboral de forma eficaz en cualquiera de las dos lenguas.

El método que se propone se inspira en este enfoque comunicativo de los Planes de Normalización Lingüística de la comunidades con lengua propia, puesto que introduciendo el inglés en Educación Infantil se pretende que los alumnos adquieran una

lengua útil en el mundo globalizado que se nos impone, es decir, que la lengua extranjera sea un vehículo de comunicación en cualquier situación, laboral y/o social. Se podría llegar a afirmar que la finalidad última es formar alumnos bilingües que posean competencia en las cuatro destrezas del lenguaje: hablar y comprender, leer y escribir.

La incorporación del inglés en la etapa de Educación Infantil garantiza la posibilidad de aprender esta lengua antes de que finalice el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua materna, situación ideal que nos encamina al bilingüismo infantil, caracterizado por la adquisición de una segunda lengua antes de los 10/11 años.

Esta nueva situación educativa ofrece la oportunidad de descubrir el mundo a través de las dos lenguas, elemento de importancia sustantiva en la interiorización verdadera de una lengua. Se puede inferir, además, que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se llevará a cabo será marcadamente globalizado y vivenciado debido a las características evolutivas del alumnado de estas edades.

Por su parte, autores como Fishman y Lovaas (1970) hablan de programas de bilingüismo respecto a los objetivos que persiguen: transicional, parcial, uniletrado e integral.

- En los programas de bilingüismo transicional, la lengua de los alumnos es usada sólo en los primeros años de escolaridad para facilitar su adaptación al colegio. La segunda lengua va siendo introducida gradualmente hasta llegar a convertirse en el único medio de instrucción. El objetivo que persiguen estos programas es el cambio lingüístico o paso de la lengua familiar a la segunda lengua.
- Los programas de bilingüismo uniletrado desarrollan los hábitos orales en ambos idiomas pero a nivel escrito sólo trabajan con una, que suele ser la lengua dominante. Buscan mantener lazos entre la escuela y la comunidad, considerando de alguna manera la lengua familiar.

Se diferencian de los anteriores en el sentido de que tienen presente la lengua familiar aunque sólo sea a nivel oral. Coinciden con ellos porque sus objetivos están más cerca del cambio lingüístico y cultural que del mantenimiento de la lengua familiar.

- Los parciales se dan con una repartición de contenidos escolares en función de la lengua. Los contenidos escolares dados en la lengua minoritaria hacen referencia a su universo cultural y étnico, mientras que los contenidos propios de la ciencia y de la tecnología son enseñados en la segunda lengua.
- Los programas de bilingüismo integrales usan los dos idiomas en todos los grados y contenidos escolares. Estos programas persiguen un doble objetivo: el bilingüismo y el biculturalismo. Pueden estar orientados al mantenimiento de la minoría lingüística.

Además de la diversidad generada por los distintos objetivos que los programas persiguen, un nuevo factor que debe ser considerado es su evolución. Esto hace referencia a la manera de que las lenguas interactúan desde el principio al final de la escolaridad y a la manera como son introducidos los distintos niveles de una lengua y otra a lo largo de los diferentes cursos escolares. La evolución está en cada caso en función de los objetivos que persiguen.

Con excepción de los programas integrales, los otros dan más importancia a la lengua dominante que a la familiar, aunque a ésta se le preste más atención al inicio de la escolaridad. En los programas integrales la evolución presenta una repartición variable. Pueden empezar dando más importancia a la lengua familiar hasta llegar a un momento de escolaridad a partir de la cual se dedica igual tiempo a la utilización de las dos lenguas como vehículo de instrucción.

Añade Engle (1975) que el orden de introducción de los diferentes niveles en una lengua y otra es de dos tipos: por aproximación mediante la lengua familiar o método directo, según que la introducción de la lectura y escritura se haga primeramente en la lengua familiar o en la segunda lengua. Los programas transicional y parcial acostumbran a seguir el primer método, mientras los de inmersión y uniletrados siguen el método directo.

Una visión más actual nos la brinda Halbach (2008) que nos comenta que los gobiernos de toda Europa se han propuesto fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras en los centros educativos y en la sociedad en general, habiéndose elaborado numerosas iniciativas para alcanzar dicho objetivo. Una de ellas es la creación de programas de educación bilingüe en los que el alumnado asiste a clases de una serie de materias en lengua extranjera.

Esta clase de programas, que se llevan realizando en algunos países europeos desde finales de los sesenta, suponen una práctica relativamente nueva para España. En nuestro caso, excluyendo los programas de inmersión de lengua realizados en las comunidades autónomas que tienen una lengua autonómica, la educación bilingüe se ha convertido en una realidad a gran escala tan solo en los últimos años.

El alumnado de este proyecto asiste a un mínimo de 30% de sus clases en inglés y se les enseña en esa lengua extranjera asignaturas como educación física, música, cultura o ciencias desde el día que comienzan la educación primaria. Cuando se trabaja con alumnado de centros de primaria, el cual requiere una metodología mucho más orientada a la acción y que se ajuste a su nivel de desarrollo cognitivo.

Utilizar una metodología activa es también una manera de superar las dificultades lingüísticas de enseñar por medio de una lengua extranjera, ya que una de las razones por las que la lengua académica es especialmente difícil de comprender es porque está descontextualizada.

Al partir de la experiencia del alumnado, ubicando el tema dentro de los límites de la experiencia del alumnado, o presentándolo por medio de alguna experiencia práctica del aspecto a tratar –por ejemplo, un experimento– la explicación y la lengua utilizadas para ello están claramente enmarcadas en un contexto que las hace mucho más accesibles para el alumnado. La lengua deja de ser algo abstracto sino que se refiere a algo que es cercano al alumnado.

Lo que resulta también útil en cuanto a crear un contexto es un enfoque por proyectos en el que todas las diferentes asignaturas están integradas y afrontan juntas un problema o tema concreto. Así, lo que se hace en la clase de lengua, ya sea la materna o la extranjera, proporcionará un marco desde el que se impartirá la materia de contenido, reduciendo así una vez más el peso añadido al combinar la lengua extranjera abstracta y el nuevo contenido.

Hallet (1999) opina que mientras que el foco de la enseñanza de contenido se encuentra en el contenido a impartir también debería tener en cuenta la lengua. Esto quiere decir que es importante que el profesor esté familiarizado con –y utilice– técnicas para presentar nuevo vocabulario, para superar dificultades de comunicación, aumentar la familiaridad con la lengua, corregir errores lingüísticos, etc.

Otten y Wildhage (2003) comentan que incluso si el desarrollo de la lengua no es el objetivo principal de la enseñanza de contenido, es parte del proceso de aprendizaje del alumnado y, por tanto, exige que el profesorado esté especialmente atento en este sentido. Si reflexionamos sobre ello, es lo que típicamente ocurre en cualquier centro de enseñanza primaria, incluidos los programas monolingües con un enfoque *language-across-the-curriculum*. Es más, mientras el alumnado comienza a estar implicado en el proceso receptivo en las clases de materia de contenido, es importante ir exigiendo que vayan produciendo lenguaje comprensible tan pronto como sea posible.

Kowal y Swain (1997) opinan que a cambio, este lenguaje productivo exige cierto énfasis en la forma para evitar la “fossilización”, un fenómeno detectado en los programas de inmersión en Canadá. No obstante, como se ha indicado anteriormente, el énfasis a la hora de enseñar contenido se encuentra en el contenido a impartir, y aquí el profesorado tiene que ofrecer incluso más apoyo al alumnado cuando da clase en la lengua materna de éste, ya que el reto implícito en el hecho de aprender algo nuevo viene acompañado con el de hacerlo a través de una lengua extranjera.

De este modo, el profesorado tiene que ayudar al alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje, principalmente proporcionando apoyo (*scaffolding*) al aprendizaje del alumnado y ayudándole a desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. Este tipo de apoyo a modo de andamiaje (*scaffolding*) no es una idea nueva en el contexto de la enseñanza ya que esta estrategia fue propuesta por el ruso Lev Vygotsky hace casi un siglo.

En palabras de Bruner(1983), *scaffolding* consiste en un proceso de “preparar” la situación para hacer que el niño tenga un fácil y exitoso acceso y luego retirarse gradualmente y entregar al niño el papel según adquiere suficientes habilidades para afrontarlo.

Finalmente, en lo que se refiere al desarrollo de estrategias de aprendizaje, son especialmente importantes dado que permiten esquivar dificultades. Puesto que la comunicación es claramente más complicada, el alumnado debe hacer uso de una serie de estrategias de compensación como adivinar el significado de palabras nuevas o parafrasear, pero también de estrategias de aprendizaje como tales, por ejemplo, atención selectiva, utilización de soportes visuales, etc. Ayudar al alumnado a desarrollar estas estrategias contribuirá en definitiva a su éxito en el aprendizaje de tanto la lengua como el contenido

Halbach(2008) termina comentando que sentarse en el escritorio para trazar las bases de cómo deben enseñar los demás no es la forma ideal de desarrollar una metodología sensata y adecuada.

Es el profesorado que se encuentra en el aula el que sabe mejor lo que funciona y no funciona en sus clases. No obstante, es importante hacer esta reflexión teórica a modo de input para la labor del profesorado, proporcionando así ideas y marcos teóricos sobre las razones por las que unas cosas funcionan y otras no. Idealmente, también concienciará al profesorado de aspectos que le hayan pasado desapercibidos hasta ahora y que podrían ayudar a mejorar su labor docente si los tuvieran en cuenta e incluso incitarles a reflexionar sobre su propia conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje bilingüe y sobre sus propias prácticas en el aula.

5.5 Resultados de programas de educación bilingüe

Lambert y Tucker (1972) nos comentan que las evaluaciones de programas experimentales de educación bilingüe han contribuido a desterrar la vieja idea de que el bilingüismo escolar es por sí mismo negativo y no sólo eso, sino que han demostrado algunos programas que pueden desarrollar ciertas capacidades cognitivas en el escolar, incluso empezando la escolaridad con una lengua que no es la suya. Si los medios y los factores del contexto son adecuados (nos referimos a actitudes favorables de padres, profesores, medios...) los resultados parecen positivos y demuestran la flexibilidad y la capacidad del niño normal para adaptarse a cualquier enfoque organizativo y objetivo lingüístico.

En relación con estas aportaciones está también la idea de que la lengua materna no tiene una importancia decisiva en la enseñanza como antes se creía. No parecen presentar tampoco problemas de aprendizaje los niños que aprenden en la lengua del territorio diferente a la suya.

El contexto en que se desarrolla la educación bilingüe es diverso y es por ello que hay que tener en cuenta los elementos básicos del mismo, que son: el estatus y el papel que juegan las lenguas en el seno de la comunidad, su presencia ambiental, los objetivos lingüísticos que persiguen los miembros de la misma, las diferentes condiciones

sociales que tienen los hablantes de una lengua y otra, y los valores que a éstas les atribuyen. Queda también demostrado que las motivaciones de los implicados en el programa, padres, alumnos y profesores, son un elemento importante en la eficacia del mismo. Así pues, los medios humanos y técnicos son también factores decisivos. Cuando hay falta de profesorado preparado y no hay material necesario se plantean severas dificultades.

Autores como Atucha (1976) y Arnau (1979) nos comentan que la presencia ambiental de las lenguas es un factor determinante que impone una dinámica especial a los programas educativos y que facilita o dificulta los resultados ya que el medio es el que a la larga impone la lengua. Como consecuencia de la presencia casi exclusiva del castellano en los medios de comunicación, los escolares de Cataluña por ejemplo inician la escolaridad con un dominio muy diferente de la segunda lengua, el catalán.

Kjølseth (1972) nos comenta que otro factor a considerar es el de si los programas cumplen los objetivos que persiguen o cuáles son los que consiguen.

Además considera que todo programa de educación bilingüe se sitúa en un punto del continuo asimilación-pluralismo y que el que consiga una cosa u otra no depende tanto del programa en sí como del contexto en que se desarrolla. Los escolares anglófonos que siguen los programas de inmersión francés no se aculturarán porque forman parte de una lengua y cultura de tanto o mayor valor que el francés. Los hispanoparlantes que participan en programas de inmersión bilingües en Estados Unidos acabarán integrándose probablemente en la cultura dominante.

6 Métodos de enseñanza del inglés: Fortalezas y debilidades

Según nos cuentan Richards y Rodgers (2003) a la hora de abordar la impartición de un idioma existen varios métodos mediante los cuales se puede conseguir el proceso enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. A continuación un breve resumen de los más importantes con sus pros y contras.

7.1 GRAMMAR-TRANSLATION METHOD

La gramática se enseña de manera deductiva y el profesor usa la lengua materna en el proceso, potenciando las habilidades de lectura y escritura.

Se aprende mucho vocabulario y normas gramaticales, pero es un método en el que no existe cooperación puesto que el profesor posee toda la información y la transmite. Además, al basarse en las habilidades de lectura y escritura, se supone que el niño debe tenerlas ya dominadas y en ocasiones no es así.

7.2 DIRECT METHOD

Se trata de un método activo conectado con el objetivo de enseñar la segunda lengua sin traducir, a través de demostración. Potencia las habilidades orales progresivamente, y la gramática se enseña de manera inductiva.

Al ser un método más activo tiene a motivar más al alumnado y se adquieren mejores situaciones comunicativas, pero si el profesor no es especialista y tiene errores de pronunciación los alumnos adquirirán dichos fallos.

7.3 AUDIOLINGUAL

Se potencia el aprendizaje de la lengua extranjera mediante actividades mecánicas establecidas. Se basa en la relación estímulo-respuesta-refuerzo. El aprendizaje de la lengua es un proceso mecánico en el que se memorizan patrones y diálogos, de manera que el aprendizaje es inductivo.

A pesar de trabajar las habilidades orales, puede que en ocasiones el alumno no entienda lo que está repitiendo a pesar de tener el contexto o situación. Aparte, puede que sea menos motivador al ser un proceso de repetición, terminando por adquirir problemas para tener una conversación real.

7.4 TOTAL PHYSICAL RESPONSE

Se basa en una serie de estímulos y respuestas físicas con estructuras gramaticales imperativas. Así la gramática es enseñada inductivamente. Gracias al movimiento motor, el niño es liberado de situaciones de inseguridad y estrés y se siente más motivado para aprender. Se da menor importancia a la expresión oral y escrita.

7.5 COOPERATIVE METHOD

Se basa en una instrucción en pequeños grupos donde los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Permite la oportunidad de que los alumnos actúen como recursos unos de otros y trabajar de una manera diferente el incremento de las habilidades del lenguaje.

7 Resultados encuesta realizada a profesores de inglés.

Tras realizar dos encuestas, que se encuentran al final del trabajo en los anexos, a actuales profesores de inglés en Educación primaria acerca de varios aspectos de bilingüismo, metodología y evolución de la enseñanza se puede extraer una serie de ideas:

- Los cambios educativos a través de las leyes han sido grandes a nivel curricular, cuyos afectados eran tanto los alumnos como los profesores. Los primeros al serles eliminada paulatinamente la educación comprensiva, mientras que los segundos al tener que rendir más cuentas al sistema educativo y cambiar la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Respecto a los cambios que han ido surgiendo a lo largo de los años, los contenidos han ido sido modificados y reordenados.
- En cuanto a la metodología, ha ido evolucionando con el paso de los años y las leyes existentes, de modo que se instalan el método comunicativo con clases participativas, integrales y activas. Se deja a un lado el método tradicional “Grammar- Translation” y se abre la puerta al trabajo de todas las destrezas que componen el estudio de una lengua.
- Para conseguir la mayor eficacia en cuanto al aprendizaje de un idioma lo más importante es utilizar un método activo y participativo que se centre en todas las destrezas comunicativas, haciendo hincapié en la comprensión oral y escrita. La interacción comunicativa entre alumno y profesor, y entre los propios alumnos mediante proyectos o tareas, aumenta considerablemente el aprendizaje y la motivación de los mismos.

8 . Reflexiones

- La introducción de una segunda lengua es una tarea compleja que se puede abordar desde múltiples puntos de vista, con diferentes programas o proyectos.
- El bilingüismo puede alcanzarse a distintos niveles según el grado de conocimiento y convivencia de la segunda lengua.
- Al introducir y trabajar una segunda lengua se desarrollan capacidades cognitivas, que ayudan a la organización de la información y el pensamiento.
- Al trabajar con una segunda lengua desde tempranas edades se consiguen mejores resultados, al igual que haciéndolo con una metodología activa, comunicativa y variada. Se pueden/deben emplear varios métodos y estrategias puesto que ninguna es completa y al usar varias se complementarían para rellenar todos los objetivos requeridos.
- Para alcanzar el bilingüismo no solo hace falta la intervención docente, el entorno y la familia juegan un papel importante, debiendo ayudar al niño con diferentes estímulos relacionados con el segundo idioma.
- Desde las últimas décadas la sociedad está evolucionando hacia la “era de la información” donde el mundo se está globalizando, lo cual conduce a una mayor comunicación entre los habitantes del planeta, es decir que por tanto, se está haciendo hincapié en los últimos años en el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras para permanecer comunicados al resto del planeta.

9 . Conclusión final

Tras recapitular todos los libros y artículos y analizar toda la información de este trabajo, los estudios y teorías llevadas a cabo por los diferentes autores demuestran que el bilingüismo es una pieza fundamental en el desarrollo cognitivo de las personas. Éste ayuda a desarrollar una serie de capacidades organizativas en cuanto al lenguaje, además de fomentar una serie de valores al introducirse en una cultura como tolerancia, respeto ó empatía. Por último resaltar que la puesta a punto de programas bilingües desde la etapa de educación infantil, siempre y cuando haya medios, profesores preparados a usar metodologías activas y padres que apoyen estos proyectos, pueden conseguir un bilingüismo ideal que prepare a los jóvenes para el día de mañana.

10. BIBLIOGRAFÍA

- ARNAU, J (1981), "Tipología de la educación bilingüe" Revista de educación MEC, 268, 157- 166. http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1981/re268/re268_10.html
- ATUCHA, K: (1976) Desarrollo lingüístico, dominio lector y capacidad creativa en niños bilingües. Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.
- BAIN, B. (1974), "Bilingualism and cognition: Towards a general theory", en S.T. Carey (ed.), *Bilingualism, biculturalism and education*, Edmonton, University of Alberta Press, pp. 119-128.
- BARREÑA, A. y M.J., Ezeizabarrena (1999, en prensa), "Acquisition bilingüe: séparation ou fusion des codes lingüistiques", en: F. Favereau (ed.), Université de Rennes.
- BRUNER, J. (1983) *Child Talk*. New York: Norton.
- COHEN, A.D. (1975): *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education*. Newbury House, Massachusetts.
- COMISIÓN EUROPEA, (2006): "Los europeos y sus lenguas", Eurobarómetro especial 243. http://ec.europa.eu/spain/pdf/eurobar_lenguas_es.pdf
- CUMMINS, J. (1976), "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses", en: *Working Papers on Bilingualism*, núm. 9, pp. 1-43.
- DE HOUWER, A. (1995), "Bilingual Language Acquisition", en: Fletcher, P. y B. MacWhinney, *The handbook of child language*, Londres, Blackwell.
- DEL CAMPO PONZ, CRISTÓBAL. (2004) "La lengua extranjera como vehículo de una educación global". *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 35, 105-116. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1051318>
- DEPREZ, C. (1994), *Les enfants bilingües: langues et familles*, París, Didier.
- DESHAYS, E. (1990), *L'enfant bilingue*, París, Robert Laffont.
- DONALDSON, M. (1978), *Children's minds*, Glasgow, Collins.
- DUBOIS J.M y AL (1979): *Diccionario de Lingüística*. Alianza Editorial. Madrid
- DUVERGER, J. (1995) "Reperes et enjeux", en: *Revue Internationale d'Éducation, Enseignements bilingues*, núm. 7, pp. 29-44.
- ERVIN, S.M. y C.E. Osgood (1954), "Second language learning and bilingualism",

Journal of Abnormal Social Psychology, Suppl. núm. 49, pp.139-46.

EZEIZABARRENA, MJ. (1996), *Adquisición de la morfología verbal en euskera y español por niños bilingües*, Bilbao, Servicios de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

FANTINI, A.E. (1982) *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*. Ed. Herder, Barcelona

FLAVELL, J.H. (1977), *Cognitive development*, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall.

— (1993), *El desarrollo cognitivo*, Madrid, Visor.

FERREIRO, E. (1997), "El bilingüismo: una visión positiva", en: Garza Cuarón (ed.), *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones, pp. 290-301.

FERREIRO, E. (1997), "El bilingüismo: una visión positiva", en: Garza Cuarón (ed.), *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones, pp. 290-301.

FISHMAN A. J. y LOVAAS, J. (1970) "Bilingual Education in a Sociolinguistic Perspective", *Tesol Quarterly*, 4, p 215-222

GAGLIARDI, R. (1995), "Des élèves bilingues en classe", en: *Revue Internationale d'Éducation, Enseignements bilingues*, núm. 7, pp. 87-94.

GODIJS, R. (1996), "La edad más idónea para aprender un segundo idioma ¿es necesariamente la primera infancia?", en: Siguan, M. (coord.), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*, Barcelona, Horsoni, pp. 171-80.

GOMBERT, J.E. (1990), *Le développement métalinguistique*, París, PUF.

GROSJEAN, F. (1982), *Life with two languages: An introduction to bilingualism*, Cambridge Massachusetts, Harvard, University Press.

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

HAKES, D.T., J.S., Evans y W.E., Tunmer (1980), *The development of metalinguistic abilities in children*, Berlín, Springer-Verlag.

HANSEGARD, N.E. (1968), *Tvasprakighet eller halvsvakighet? [¿Bilingüismo o semilingüismo?]*, Stockholm, Aldus/Bonniers.

HALLET, W. (1999) Ein Didaktisches Modell Für den Bilingualen Sachfachunterricht: The Bilingual Triangle. *Neusprachliche Mitteilungen*, 52 (1), 23-27.

HOLOBOW, N.E. (1996), "Programas de inmersión canadienses treinta años después: opciones y cambios", en: Siguan, M. (coord.), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*, Barcelona, Horsoni.

HYMES, D. (1975), "The pre-war Prague School and post-war American

anthropological linguistics", en: E.F.K. Koerner (ed.), *The transformational-generative paradigm and modern linguistic theory*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 359-80.

KIRSNER, R. (1984), "The bilingual lexicon: Language specific units in an integrated network", en: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 23.

KJOLSETH, R (1972) "Bilingual Education Programs in United States: For Assimilation or Pluralism?" *The Language Education of Minority Children*, Newbury House, Massachussetts. p 194-225.

KOWAL M, y SWAIN, M. (1997) From semantic to syntactic processing. How can we promote in the immersion classroom? In R. K. JONHSON *Immersion Education: International Perspectives*. New York p. 284-309

LAMBERT, W.E. (1974), "Culture and language as factors in learning and education", en: F. Aboud y R.D., Meade (eds.), *Cultural factors in learning*, Bellinghaum, Western Washington State College.

LAMBERT, W.E. y G.R., Tucker (1972), *The bilingual education of children The St. Lambert experiment*, Rowley, M.A., Newbury House.

MACKEY, W. (1970): "The Description of Bilingualism", La Haya

MARCO LÓPEZ, AURORA (1993) "Bilingüismo y educación", *Revista interuniversitaria de formación al profesorado*, 18, 175-185

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117801>

MEISEL, J. (1990), *Two first languages. Early grammatical development in bilingual children*, Dordrecht, Foris.

OJEMANN, G. Y Whitaker, H. (1978), "The bilingual brain", en: *Archives of Neurology*, vol. 35, pp. 409-412.

OTTEN E, y WILDHAGE, M. (2003) *Content and Language Integrated Learning. Praxis des Bilingualen Unterrichts*. Berlin, p 12-45.

PARADIS, M. (1981), "Neurolinguistic organization of a bilingual's two languages", en: Copeland, J. (ed.), *The seventh LACUS forum*, Columbia, SC, Hornbeam Press.

— (1987), "Bilinguisme", en: Rondal, J.A. y J-P, Thibaut (comp.), *Problemes de psycholinguistique*, Bruselas, Pierre Mardaga, pp. 422-89.

PEAL, E. y Lambert, W.E. (1962), "The relation of bilingualism to intelligence", en: *Psychological Monographs*, 76 (27, Whole núm. 546), pp. 1-23.

- PINTO, M.A. (1993), "Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues. Problématiques théoriques et résultats de recherche", en: *Scientia paedagogica experimentalis*, vol. XXXI, Bélgica, pp. 119-47.
- POTTER, M.C. (1984), "Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilingual", en: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 18, pp. 581-618.
- PRATT, C. y R., Grieve (1984), "Metalinguistic awareness and cognitive development", en: Tunmer, W.E., C. Pratt y M.L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awareness in children*, Berlín, Springer-Verlag, pp. 128-43.
- RAPOPORT, R., TAN, C. Y WHITAKER, H. (1983), "Fonctions linguistiques et troubles du langage chez les polyglottes parlant chinois et anglais", en: *Langages*, vol. 72, pp. 57-78.
- RENARD, R. (2000), "Une éthique pour la francophonie", conferencia impartida en el Xe Congrès Mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français, París, julio.
- RICHARDS, J y RODGERS T (2003), "Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas" Cambridge University Press.
- ROMAINE, S. (1995), *Bilingualism*, Londres, Blackwell.
- RONJAT, J. (1913), *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, París, Champion.
- SIGNORET DORCASBERRO, ALINE (2003) "Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? vol. XXV, núm 102, pp. 6-21 <https://doaj.org/article/13d337cba02244f081e6e535d2216830>
- SIGUAN, M. (coord.) (1996), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*, Barcelona, Horsoni.
- TUNMER, E.E., y M.E., Myhill (1984), "Metalinguistic awareness and bilingualism", en: W.E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awareness in children*, Berlín, Springer Verlag, pp. 169-87.
- VILA, I. y M., Cortés (1991), "Aspectos relativos al desarrollo lexical y morfosintáctico de los bilingües familiares", en: Idiazabal (ed.), *Adquisición del lenguaje en niños bilingües y monolingües*, San Sebastián, Servicios de Publicaciones de la Universidad del País Vasco, pp. 109-27.
- VOLTERRA, V. y T., Taeschner (1978), "The acquisition of language by bilingual children", en: *Journal of Child Language*, vol. 5, núm. 2, pp. 311-26.

WEINREICH, U. (1953), *Language in contact. Findings and problems*, Nueva York, Publications of the linguistic Circle of New York 1 (segunda edición en 1968, La Haya, Mouton).

11. ANEXOS: “ENCUESTA ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS Y METODOLOGÍA”

A)

1. ¿Con qué leyes ha coincidido su labor como profesor de inglés?

LOE LOGSE LOMCE

2. Si ha coincidido con más de una, ¿qué cambios fundamentales ha visto entre ellas?

- Aumento de rendición de cuentas al sistema educativo.
- Mayor control al profesorado
- Cambios metodológicos pero menos posibilidades de acción y decisión al profesorado
- Permanencia del sistema educativo público dual (concertada – pública)
- Eliminación paulatina de la educación comprensiva.

3. En cuanto a la metodología, en cada una de ellas ¿cuál o cuáles han sido las metodologías empleadas? ¿por qué?

- Método comunicativo. Era el más eficaz para las exigencias curriculares y del momento. Actualmente : CLIL y Competencia comunicativa intercultural (enfoque dirigido a)

4. Respecto a la enseñanza del inglés a través de las diferentes leyes con las que haya convivido, ¿cuáles cree que han sido los cambios fundamentales? ¿Considera que fueron necesarios? ¿Por qué?

- Los principales cambios en el contenido. Aunque hablan de recomendaciones metodológicas, la ordenación de los contenidos a veces da lugar a interpretarlos como una vuelta a los métodos grammar-translation.

Sin embargo han sido cambios necesarios para mejorar la capacidad comunicativa productiva.

5. En su opinión, ¿cuál o cuáles son los mejores métodos de enseñanza a la hora de impartir inglés en educación primaria? ¿por qué?
 - Los comunicativos (metodología comunicativa e intercultural en trabajos por tareas o proyectos) y CLIL. Se consigue mayor motivación por la inmediatez del uso, por los contextos y cercanos a ellos, los productos...

6. Si ha coincidido con más de una de las leyes anteriormente nombradas, ¿al cambiar la ley ha tenido que cambiar sus métodos de enseñanza? ¿por qué?
 - Sí, especialmente por impartir un área en inglés.

B)

1. ¿Con qué leyes ha coincidido su labor como profesor de inglés?
LGE LOE LOGSE LOMCE

2. Si ha coincidido con más de una, ¿qué cambios fundamentales ha visto entre ellas?
 - Ha habido cambios muy significativos sobre todo a nivel de currículo y en la forma de evaluar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. En cuanto a la metodología, en cada una de ellas ¿cuál o cuáles han sido las metodologías empleadas? ¿por qué?
 - Las metodologías lógicamente han ido evolucionando de acuerdo con las leyes educativas, haciéndoles cada vez de forma más activa, integral y participativa.

4. Respecto a la enseñanza del inglés a través de las diferentes leyes con las que haya convivido, ¿cuáles cree que han sido los cambios fundamentales? ¿Considera que fueron necesarios? ¿Por qué?
 - Respecto a la enseñanza del inglés la LOE marcó un rumbo muy positivo para trabajar todas las destrezas que componen el estudio de una lengua.

5. En su opinión, ¿cuál o cuáles son los mejores métodos de enseñanza a la hora de impartir inglés en educación primaria? ¿por qué?
 - El mejor método es el que abarca todas las destrezas comunicativas de expresión y comprensión tanto en el plano oral como escrito, incluyendo también la interacción comunicativa. En Primaria es muy importante trabajar bien la comprensión oral en los estadios iniciales de aprendizaje.

6. Si ha coincidido con más de una de las leyes anteriormente nombradas, ¿al cambiar la ley ha tenido que cambiar sus métodos de enseñanza? ¿por qué?
 - Lógicamente al cambiar la ley se provocan cambios en el proceso, pero los cambios metodológicos no son tan rápidos, la metodología evoluciona más lentamente pues los cambios de normativa han sido muy seguidos.