

**TRABAJO DE FIN DE GRADO**

**EL VALOR DEL BILINGÜISMO EN**

**LA EDUCACIÓN INFANTIL**

**GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**PROYECTO DE REVISIÓN TEÓRICA**

**Nombre y apellidos del alumno/a: Maite Henríquez Alvarado**

**Correo electrónico: Alu0101392103@ull.edu.es**

**Nombre y apellidos del tutor: Daniel Álvarez Durán**

**Correo electrónico: Dalvarez@ull.edu.es**

**CURSO ACADÉMICO 2023/2024**

**CONVOCATORIA: MAYO**

## **Resumen**

El presente Trabajo de Fin de Grado constituye una revisión teórica sobre la relevancia del bilingüismo, la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente en dos idiomas, en el contexto de la educación infantil. Explora las definiciones, la evolución y las tendencias actuales del bilingüismo, así como sus distintos tipos y las características asociadas a los individuos bilingües. Se examina también la adquisición del lenguaje en las primeras etapas de la vida y se aborda la controversia en torno a la teoría del período crítico. A través de un análisis de seis artículos de investigación seleccionados mediante una revisión exhaustiva, se han identificado y clasificado diversos criterios comparativos relevantes al tema propuesto. Se concluye con que los diferentes artículos respaldan la idea de que la integración del bilingüismo en la educación infantil conlleva beneficios sustanciales, subrayando la importancia de implementar programas de enseñanza bilingüe en los centros educativos.

## **Palabras clave**

Bilingüismo, Educación Infantil, Lenguaje, Adquisición, Educación

## **Abstract**

This thesis is a theoretical review of the relevance of bilingualism, the ability of a person to communicate efficiently in two languages, in the context of early childhood education. It explores the definitions, evolution and current tendencies of bilingualism, as well as its different types and the characteristics associated with bilingual individuals. It also examines language acquisition in the early stages of life and addresses the controversy surrounding the critical period theory. Through an analysis of six research articles selected through a comprehensive research, several comparative criteria relevant to the proposed topic have been identified and classified. It is concluded that the different articles support the idea that the integration of

bilingualism in early childhood education brings substantial benefits, underlining the importance of implementing bilingual teaching programs in schools.

**Keywords**

Bilingualism, Early Childhood Education, Language, Acquisition, Education

## ÍNDICE

<b>1. Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>6</b>
<b>Definición, evolución y actualidad del bilingüismo .....</b>	<b>6</b>
<b>Tipos de bilingüismo.....</b>	<b>8</b>
<b>Características básicas de las personas bilingües .....</b>	<b>10</b>
<b>Adquisición del lenguaje en edades tempranas .....</b>	<b>10</b>
<b>Teoría del período crítico.....</b>	<b>11</b>
<b>3. Objetivos .....</b>	<b>12</b>
<b>4. Metodología.....</b>	<b>12</b>
<b>Búsqueda de información y revisión.....</b>	<b>12</b>
<b>Criterios de inclusión.....</b>	<b>15</b>
<b>5. Discusión .....</b>	<b>16</b>
<b>Criterios de comparación de artículos.....</b>	<b>17</b>
<b>6. Conclusiones .....</b>	<b>24</b>
<b>7. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>27</b>
<b>8. Anexos .....</b>	<b>31</b>
<b>Anexo 1. Resúmenes de los artículos utilizados para el trabajo junto con su correspondiente artículo .....</b>	<b>31</b>

## 1. Introducción

En la etapa de educación infantil, el bilingüismo se instituye como un fenómeno de creciente relevancia y complejidad, que incide directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños en edad temprana. Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) se constituye como un proyecto de revisión teórica acerca del bilingüismo, fundamentado en la importancia que posee el tema en el contexto educativo actual.

La elección del tema surge debido a mi experiencia académica, ya que tuve la oportunidad de formar parte durante mi trayectoria académica del Método CLIL (AICLE), que consiste en la enseñanza de un contenido curricular a través de una lengua distinta a la que normalmente se utiliza (Saura Nicolás, 2018). A pesar de contar con un buen nivel de inglés para mi edad, pasar de una enseñanza en mi lengua materna durante la educación primaria, a una educación bilingüe en la educación secundaria fue un gran enfrentamiento para mí. Por muy buena que fuera la oportunidad de aprender con este nuevo método, no pude disfrutarlo debido a mi imposibilidad de profundizar más en los contenidos que me enseñaban.

De esta manera, considero que la importancia de la educación bilingüe reside fundamentalmente en la etapa de educación infantil, dado que establece la base para la continuidad de este enfoque metodológico. No solo permite la adquisición temprana de un segundo idioma, sino que también facilita la integración de la dimensión lingüística en otras áreas del currículo, enriqueciendo así la experiencia educativa del alumnado, moldeando sus actitudes hacia la diversidad lingüística y cultural.

Por otro lado, es importante resaltar que en un mundo cada vez más globalizado, tal y como nos señalan Liduena et al. (2023), ser bilingüe es una habilidad cada vez más valiosa y buscada, ya que promueve la comprensión intercultural y facilita la comunicación en un contexto internacional. Por tanto, la habilidad de comunicarse en más de un idioma se presenta

como una competencia indispensable para el desarrollo personal, académico y profesional de las personas.

No obstante, su creciente importancia ha llevado a diferentes miembros de la comunidad educativa a expresar distintos argumentos, lo que ha resultado en una exposición de dispares opiniones sobre lo que se refiere al bilingüismo. En este trabajo hablaremos acerca de la diferente variedad de opiniones, ofreciendo una conclusión fundamentada en mi experiencia y en el análisis realizado.

## **2. Marco teórico**

### **Definición, evolución y actualidad del bilingüismo**

El bilingüismo es un fenómeno cada vez más relevante en la sociedad contemporánea, especialmente en contextos educativos como la educación infantil. De acuerdo con Bermúdez Jiménez y Fandiño Parra (2012) la mayoría de las personas poseen un concepto básico sobre el término bilingüismo, que implica el uso de dos idiomas en mayor o menor medida. No obstante, el concepto de bilingüismo es variable y ha evolucionado a través del tiempo. Como consecuencia, es difícil determinar con exactitud una definición única ya que en las últimas décadas varios autores han intentado precisar este concepto a partir de diferentes disciplinas, por lo que factores como el aspecto lingüístico, sociológico, político, cultural, psicológico y pedagógico han sido tenidos en cuenta a la hora de establecer una definición. Por ello, a continuación, en la Tabla 1 se puede encontrar una serie de definiciones del término bilingüismo acorde a diferentes autores.

**Tabla 1.***Definiciones del concepto de bilingüismo.*

<b>Autor</b>	<b>Definición</b>
Bloomfield (1933)	Dominio de dos lenguas igual que un nativo.
Weinreich (1953)	Práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa.
Titone (1976)	Capacidad de un individuo de expresarse en una segunda lengua respetando los conceptos y las estructuras propias de la misma.
Harding y Riley (1998)	Se trata de los individuos que tienen la posibilidad de comunicarse en dos o más códigos en contextos diferenciados que quieren usar uno u otro sistema lingüístico. Por ende, su vocabulario y habilidad de escribir, hablar, escuchar o leer tiene distintos niveles de acuerdo con los usos que realiza en cada lengua.
Lam (2001)	Fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas.

Para poder tratar la evolución del bilingüismo en España debemos situarnos en el siglo XX. Según Aparicio (2009), el bilingüismo se convirtió en un modelo educativo en 1996, cuando el Ministerio de Educación y el British Council acordaron implementarlo en nuestro país, año donde muchos centros educativos españoles lo aceptaron en sus aulas como nuevo tipo de educación. De esta manera, en 42 colegios españoles se estableció un currículo bilingüe que consistía en el 40% de las horas lectivas en inglés, con la intención principal de buscar nuevas metodologías que permitieran al alumnado alcanzar un mejor nivel en esta lengua extranjera.

Tras más de dos décadas de implementación, desarrollo y evaluación de la enseñanza bilingüe en los centros públicos españoles, actualmente el bilingüismo en la etapa de educación infantil se sigue encontrando en el centro de numerosos debates y discusiones tanto a nivel académico como político y social. La creciente demanda de programas bilingües, el surgimiento de nuevas metodologías de enseñanza y la necesidad de abordar las implicaciones pedagógicas

y psicológicas del bilingüismo temprano son algunos de los aspectos que han generado un interés renovado en este campo. Además, la diversidad lingüística presente en las aulas, resultado de la movilidad global y la migración, añade una capa adicional de complejidad y enriquecimiento a este fenómeno.

Según la Asociación de Enseñanza Bilingüe, en su estudio realizado en 2023, hay más de 7.000 centros de todas las etapas educativas ofrecen programas de enseñanza bilingüe y escolarizan en esta modalidad educativa a más de un millón y medio de alumnos en España.

Más concretamente, acorde a la información recogida en la Resolución de la Dirección General de Ordenación de las Enseñanzas, Inclusión e Innovación, por la que se establece la clasificación definitiva en modalidades A, B, C y D-Bilingüe, según el grado de inmersión en Lengua Extranjera, de los centros que participan en el programa AICLE en la comunidad autónoma de Canarias para el curso 2023-2024, en Canarias hay una oferta de 218 centros, en la provincia de Las Palmas, y 187 centros en la provincia de Santa Cruz de Tenerife, que participan en el programa AICLE, en distintas modalidades, según el grado de inmersión en Lengua Extranjera en centros de Educación Infantil y Primaria, y centros de educación obligatoria.

### **Tipos de bilingüismo**

Una vez conocida la definición del concepto de bilingüismo, vamos a profundizar acerca de los tipos de bilingüismo que existen, según diferentes perspectivas (Acosta Urbano, 2017).

- **Según el momento de dominio de las dos lenguas**
  - Bilingüismo nativo: Aquel que tiene una persona por ser originario de un país pero que tiene influencias extranjeras, lo que le permite dominar tanto el idioma de su país como el extranjero.

- Bilingüismo adquirido: Aquel que se adquiere cuando alguien con una lengua materna estudia una lengua extranjera hasta conocerla y utilizarla muy bien.
- **Según el uso de ambas lenguas**
  - Bilingüismo social: Aquella capacidad que adquiere una persona para comunicarse de manera independiente y alterna en dos lenguas. Se refiere también a la existencia de dos lenguas en un mismo territorio.
  - Bilingüismo individual: Es la propia persona quien tiene la capacidad de dominar ambas lenguas y quien decide cuándo utilizar una u otra forma de manera indistinta.
- **Según el nivel lingüístico de cada lengua**
  - Bilingüismo completo: Cuando una persona utiliza ambas lenguas con fines comunicativos.
  - Bilingüismo incompleto: Cuando la lengua materna se ha consolidado, pero la segunda lengua aún está en proceso de desarrollo.
  - Bilingüismo aditivo: Las dos lenguas se valoran por igual, considerándose el bilingüismo como un enriquecimiento cultural.
  - Bilingüismo sustractivo: Una lengua se valora más que la otra y el bilingüismo es percibido como una amenaza de pérdida de identidad.
- **Según el momento de aprendizaje de las lenguas**
  - Bilingüismo simultáneo: Cuando las dos lenguas se aprenden a la vez, es decir, de manera simultánea.
  - Bilingüismo sucesivo: Cuando primero se aprende una de las lenguas y la otra se va adquiriendo de manera progresiva después.

- Bilingüismo receptivo: Cuando se domina la lengua materna y el individuo sólo es capaz de leer y escuchar en la otra lengua, siendo incapaz de producirla de manera oral y escrita.

### **Características básicas de las personas bilingües**

Por todo ello, según la autora Ruiz Bikandi (2000) si pensamos en las personas bilingües podemos constatar tres características básicas:

1. La persona bilingüe mantiene separados los dos códigos de forma que cuando emplea la lengua X o la lengua Y lo hace espontáneamente sin que tenga que estar eligiendo de forma consciente entre las posibilidades que le ofrece y le permite uno y otro código.
2. La capacidad que posee la persona bilingüe para alternar ambos códigos. Así, los bilingües pasan de uno a otro sin esfuerzo aparente, en función de las condiciones ambientales y, por ejemplo, en un mismo corro de personas pueden dirigirse a una en una lengua e inmediatamente a otra en una diferente y, lo que es más sorprendente, pueden comenzar una producción en una lengua y acabarla en la otra.
3. La segunda característica de las personas bilingües nos conduce directamente a la tercera, que sería la más notable. Las personas bilingües son capaces de expresar unos mismos significados en los diferentes sistemas lingüísticos en que son competentes o transmitir un conjunto de significados comprendidos a través de la lengua X mediante la lengua Y.

### **Adquisición del lenguaje en edades tempranas**

Enfocándonos en las edades comprendidas en la etapa de educación infantil, la cuestión de cuál es la edad en que mejor se adquiere una segunda lengua ha sido muy debatida, ya que determinar cuál es la mejor edad para tener el primer contacto con la L2, la abreviatura que hace referencia a la(s) lengua(s) adquiridas después de la lengua materna (L1), tiene una gran

trascendencia. Según lo estipulado por la autora Peñamaría (2000), existen relevantes hallazgos científicos que evidencian que la adquisición precoz de la L2 permite que la lengua extranjera comparta ciertas características con la lengua materna, tales como su localización en el mismo hemisferio cerebral, y se asocia a mayor consciencia metalingüística y fonológica, importantes beneficios en el desarrollo de las habilidades cognitivas y mejor reproducción de sonidos de la L2 inexistentes en la L1, factores que potenciarán las capacidades de los niños y niñas para aprender otras lenguas.

Siguiendo esta línea de pensamiento, la autora Mena Octavio (2021) coincide en que los primeros años de vida de un niño son muy importantes, ya que en este período vital se generan muchísimas conexiones neuronales que se traducirán en aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales, emocionales, motoras, cognitivas y lingüísticas. Cada vez son más los estudios que demuestran que el aprendizaje de dos lenguas en paralelo no sólo no perjudican en absoluto el correcto desarrollo del lenguaje, sino que, además, esta situación presenta numerosos beneficios para los niños y niñas expuestos a varios idiomas.

Según la llamada “teoría del período crítico”, de la cual hablaremos más adelante, cada individuo atraviesa una etapa, previa a la pubertad, durante la cual goza de las condiciones óptimas para adquirir una lengua extranjera.

### **Teoría del período crítico**

De acuerdo con la autora Abdelilah-Bauer (2007) hay una diferencia clave entre las estrategias de aprendizaje de los niños y los adultos, sugiriendo que la capacidad de aprender una segunda lengua como la materna está limitada en el tiempo.

Fundándose en observaciones neuropsicológicas, el lingüista E. H. Lenneberg, afirma que el período óptimo para la adquisición del lenguaje va desde el nacimiento hasta la pubertad, sugiriendo que más allá de este período, la adquisición del lenguaje será incompleta. Aunque

se ha discutido la existencia de un período "crítico" biológicamente determinado, se habla ahora de un período "sensible" para la adquisición del lenguaje.

La idea de un único período sensible hasta la pubertad ha sido abandonada, ya que los estudios muestran que el límite no es claro. La noción de un período crítico ha llevado a la creencia de que las capacidades de aprendizaje de los niños son limitadas en el tiempo, lo que implica la necesidad de iniciar la enseñanza de una segunda lengua antes de que estas capacidades desaparezcan.

Finalmente, la idea comúnmente aceptada es que la edad ideal para comenzar el aprendizaje de una segunda lengua es alrededor de los 4 años, ya que el primer sistema lingüístico estará lo suficientemente establecido para evitar la interferencia entre lenguas. Sin embargo, algunos sugieren aprender antes de los 4 o después de los 5 años por razones similares.

### **3. Objetivos**

Los objetivos de este trabajo orientarán su desarrollo, permitiendo abordar la complejidad del fenómeno del bilingüismo en el contexto de la primera infancia. El objetivo general es realizar una revisión teórica sobre investigaciones acerca del valor del bilingüismo y su adquisición en las primeras etapas del desarrollo, así como analizar las perspectivas de diversos investigadores respecto a los factores que influyen en el bilingüismo, su importancia y su relación con la edad. Por ende, como objetivo específico se propone indagar en detalle cómo la edad impacta en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma, centrándose en edades propias de la educación infantil.

### **4. Metodología**

#### **Búsqueda de información y revisión**

El presente trabajo se enfoca en analizar la investigación realizada en los últimos 9 años sobre el bilingüismo en edades comprendidas en la etapa de educación infantil. Para dar inicio

al análisis, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva en diversas bases de datos utilizando descriptores establecidos en la Tabla 2 del presente documento. Además, se aplicaron criterios de inclusión específicos al seleccionar los artículos para la revisión teórica, los cuales serán detallados posteriormente, excluyendo aquellos que no cumplieran con los requisitos establecidos.

La primera base de datos utilizada fue Google Scholar, donde se recogieron 16400 resultados en una primera búsqueda con los descriptores “*Bilingüismo*” y “*Educación Infantil*”. Tras añadir el intervalo de fechas de 2015 a 2024, los resultados se redujeron a 14200. A continuación, se ordenaron los resultados por relevancia, reduciéndose a 4450. En esta ocasión, se hizo una pequeña revisión de títulos en las 5 primeras páginas, hallando tan sólo 1 artículo que enajara con las características requeridas en base a los criterios de inclusión, por lo que quedó seleccionado.

La siguiente base de datos fue el buscador Punto Q, perteneciente a la Universidad de La Laguna, donde tras una primera búsqueda con los descriptores “*Bilingüismo*” y “*Educación Infantil*”, se encontraron 56 resultados. En una primera revisión preliminar, se observó la similitud entre los artículos encontrados y la base de datos anterior, por lo que se optó por realizar una búsqueda más específica, limitando los artículos a aquellos publicados en los últimos 10 años. Esta acción redujo el número de resultados a 35. Por ende, se procedió a revisar cada uno de los 35 artículos en busca de relevancia para mi revisión teórica, sin éxito debido a la ausencia de los criterios de inclusión establecidos.

Después, se prosiguió con una base de datos especializada, Scopus, donde inicialmente se realizó una búsqueda utilizando el descriptor “*Bilingualism*”, lo que arrojó 12,143 resultados. Posteriormente, se agregó “*Early Childhood Education*”, lo que redujo la búsqueda a 125 resultados. Al filtrar los resultados para incluir solo aquellos desde 2015, la cantidad disminuyó a 99. Luego, se optó por limitar la búsqueda a artículos de acceso abierto, reduciendo la lista a

34 resultados. Después de especificar que solo se buscaban artículos en inglés y español, el número se redujo a 33. De estos, se seleccionaron 22 al limitar las palabras clave a "*Bilingualism*" y "*Early Childhood Education*". Sin embargo, todos fueron excluidos debido a la falta de cumplimiento de criterios de inclusión clave, como que el objeto de estudio fuera la educación bilingüe en la etapa de educación infantil.

Por último, se llevó a cabo un procedimiento similar en la base de datos Dialnet, donde utilicé los descriptores "*Bilingüismo*", "*Educación Infantil*" y un filtro temporal de los últimos 10 años, lo que resultó en el hallazgo de 75 documentos. Tras una revisión de títulos y resúmenes para verificar su cumplimiento con los criterios establecidos, se excluyeron 70 artículos por diversas razones: 40 no estaban disponibles de forma gratuita, 20 no abordaban el objeto de estudio relevante como parte integral del artículo, 4 estaban escritos en portugués y 6 no entraban dentro de los parámetros establecidos de fecha de publicación. De este modo, se seleccionaron 5 artículos. En conclusión, siguiendo los criterios de inclusión, se han escogido 6 artículos para su utilización en la siguiente revisión teórica.

**Tabla 2.***Estrategias de búsqueda y resultados obtenidos.*

<b>Base de datos</b>	<b>Descriptor de búsqueda</b>	<b>Resultados</b>
<b>Google Scholar</b>	Bilingüismo y Educación Infantil	16400
	Bilingüismo y Educación Infantil - desde 2015	14200
	Bilingüismo y Educación Infantil - desde 2015 - orden por relevancia	4450
<b>Punto Q</b>	Bilingüismo y Educación Infantil	56
	Bilingüismo y Educación Infantil - últimos 10 años	35
<b>Scopus</b>	Bilingualism	12143
	Bilingualism - Early Childhood Education	125
	Bilingualism - Early Childhood Education - from 2015	99
	Bilingualism - Early Childhood Education - from 2015 - all open access	34
	Bilingualism - Early Childhood Education - from 2015 - all open access - english and spanish	33
	Bilingualism - Early Childhood Education - from 2015 - all open access - english and spanish - key words	22
	Bilingualism - Early Childhood Education - from 2015 - all open access - english and spanish - key words	22
	Bilingualism - Early Childhood Education - from 2015 - all open access - english and spanish - key words	22
	Bilingualism - Early Childhood Education - from 2015 - all open access - english and spanish - key words	22
<b>Dialnet</b>	Bilingüismo y Educación Infantil - últimos 10 años	75

**Criterios de inclusión**

Para la selección de los artículos utilizados en el presente trabajo se han tenido en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- Escrito en inglés o español
- Artículos de investigación
- Área de conocimiento: educación
- Intervalo de publicación de 2015 hasta la actualidad
- Objeto de estudio: la educación bilingüe en edades tempranas
- Disponible de forma gratuita con texto completo

## **5. Discusión**

Como se ha expuesto previamente, el propósito de este trabajo es llevar a cabo una revisión bibliográfica sobre el valor del bilingüismo en la etapa de educación infantil. Para lograr este objetivo, se han seleccionado 6 artículos que serán analizados detalladamente a continuación. En la Tabla 3 que se muestra a continuación se puede observar una relación de cada título de los artículos seleccionados, junto a su autor y una letra asociada para facilitar la comprensión del análisis posterior. Además, se ha adjuntado en el apartado de Anexos, al final del documento, un resumen de cada artículo junto con el documento del artículo, con el propósito de hacer más comprensible la revisión realizada.

**Tabla 3.***Presentación de los artículos analizados.*

<b>Letra asociada</b>	<b>Título</b>	<b>Autor/es</b>
<b>A</b>	El desarrollo cognitivo y lingüístico bilingüe en edades tempranas.	Moreno y Paz-Albo (2020)
<b>B</b>	Percepción docente sobre el bilingüismo en centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia.	Esparza y Belmonte (2020)
<b>C</b>	Las posibilidades del bilingüismo electivo en aprendizaje bilingüe: criar niños bilingües en contextos monolingües.	Armayer (2019)
<b>D</b>	Una experiencia bilingüe exitosa para todos en educación infantil.	Sandoval, Poudereux Sánchez y García Gómez (2018)
<b>E</b>	Claves metodológicas para garantizar el aprendizaje de un 2º idioma (inglés) en la etapa de educación infantil.	Pérez y García (2017)
<b>F</b>	El bilingüismo y la edad como factor de desarrollo bilingüe.	Valencia Castrillón (2015)

**Criterios de comparación de artículos**

Se llevó a cabo inicialmente una primera revisión de los artículos, con el propósito de identificar puntos de convergencia significativos entre los estudios seleccionados. Posteriormente, se procedió a la elección de aquellos que presentaban una relevancia particular y estaban más alineados con el objetivo de este trabajo. De este proceso de selección derivaron 7 criterios de comparación que serán empleados como directrices para realizar un análisis de los artículos, con el fin de evaluar la importancia del bilingüismo en la etapa de educación infantil. Son los siguientes:

- Investigación empírica: cuantitativa, cualitativa o mixta
- Tipo de participantes
- Tipo de instrumento de recogida de información
- Tipo de centro en el que se realiza la investigación
- Resultados positivos de las investigaciones
- Relación del bilingüismo con el desempeño académico
- Edad como factor de desarrollo bilingüe
- Ventanas críticas de aprendizaje

En la Tabla 4 expuesta a continuación se presenta el cumplimiento entre los criterios de comparación, sus respectivas subcategorías y los artículos objeto de análisis, identificados mediante una letra. De esta manera, se indica con una "x" la presencia del criterio en el respectivo artículo.

**Tabla 4.***Criterios de comparación mencionados en los artículos.*

		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
	Cuantitativa				X		
- <b>Investigación empírica</b>	Cualitativa			X			
	Mixta		X				
- <b>Tipo de participantes</b>	Equipo docente		X		X		
	Estudio de caso único			X			
- <b>Tipo de instrumento de recogida de información</b>	Entrevistas				X		
	Notas de diario y grabaciones			X			
	Cuestionarios		X				
- <b>Tipo de centro en el que se realiza la investigación</b>			X		X	X	
- <b>Resultados positivos de las investigaciones</b>		X	X	X	X		
- <b>Relación del bilingüismo con el desempeño académico</b>		X			X	X	
- <b>Edad como factor de desarrollo bilingüe</b>		X				X	X
- <b>Ventanas críticas de aprendizaje</b>		X				X	X

El primer criterio para analizar hace referencia a si los artículos contienen una investigación empírica, dividiéndolo en investigación cuantitativa, cualitativa o mixta. Según Guerrero Hernández (2024), la investigación cuantitativa, es un método científico que se basa en la recopilación y análisis de datos numéricos empleando técnicas estadísticas para medir variables, centrándose en la objetividad de los resultados. Por el contrario, la investigación cualitativa busca comprender y describir los fenómenos desde una perspectiva subjetiva para

revelar patrones, significados y relaciones sociales. De esta manera, la investigación mixta es un enfoque que combina elementos de ambas en un solo estudio.

Los estudios de Esparza y Belmonte (2020), Armayor (2019) y Sandoval, Poudereux Sánchez y García Gómez (2018) son los únicos que cuentan con investigaciones empíricas, clasificados en la Tabla 4 acorde a la metodología empleada para realizar la investigación, llegando a la conclusión en base a los resultados de la importancia de llevar a cabo una educación bilingüe temprana.

El siguiente criterio viene de la mano del anterior, centrándose en el tipo de participantes de las investigaciones, encontrándonos con dos casos: en dos investigaciones, las de Esparza y Belmonte (2020) y Sandoval, Poudereux Sánchez y García Gómez (2018), se llevan a cabo estos estudios en el equipo docente de centros educativos.

El primero contó con la participación de 162 educadores de Educación Infantil y Primaria, de entre 35 y 45 años, con más de diez años de experiencia en su mayoría. Por otro lado, el segundo, solo nos dice que se realizó en el profesorado de los grupos del segundo ciclo de infantil de un centro. Mientras, en el artículo de Armayor (2019) se realiza un estudio de caso único con la hija del autor, una niña de 3 años.

El tercer criterio es el tipo de instrumento de recogida de información que se ha empleado en los estudios, que viene establecido por el tipo de investigación. En el caso de Esparza y Belmonte (2020), su investigación mixta se llevó a cabo gracias a un cuestionario con una serie de cuestiones sociodemográficas, con ítems de carácter abierto y cerrado. En el estudio de Sandoval, Poudereux Sánchez y García Gómez (2018) el tipo de instrumentos fueron las entrevistas, los análisis de documentos y la observación. Por último, en el artículo de Armayor (2019) se utilizaron técnicas de recopilación de datos como notas de diario y grabaciones de audio.

El cuarto criterio aborda el tipo de centro en el cual se llevan a cabo las investigaciones, un dato presente en los estudios de Esparza y Belmonte (2020); que nos indica que se realizó con docentes de centros públicos bilingües; de Sandoval, Poudereux Sánchez y García Gómez (2018), que se realizó el estudio etnográfico en el CEIP “El Quijote” situado en Madrid, España; y por último, de Pérez y García (2017), que a pesar de no ser una investigación empírica, nos cuenta la relevancia de introducir el aprendizaje de un segundo idioma en la etapa de educación infantil, certificando su nivel gracias a la experiencia recabada en un trabajo desarrollado en las Escuelas Infantiles Brains Madrid.

El quinto criterio trata la manifestación de resultados positivos en los estudios analizados, un tema muy presente en los diferentes artículos analizados. Estos resultados positivos guardan una estrecha relación con el propósito fundamental de esta revisión teórica, evidenciar la importancia del bilingüismo en edades comprendidas en la etapa de educación infantil. Moreno y Paz-Albo (2020) evidencian que los bebés y los niños pequeños tienen habilidades de aprendizaje temprano que los equipan de tal manera de aprender cualquier idioma con aparente facilidad. En su estudio nos relatan los posibles beneficios de ser bilingüe en una edad temprana, como el refuerzo de las funciones ejecutivas y la flexibilidad cognitiva, el fomento de las competencias metalingüísticas, la activación conjunta de las dos lenguas, mayor atención, y mejor rendimiento en tareas conflictivas. De esta manera, se asegura que ser bilingüe beneficia a los niños y atender sus necesidades bilingües individuales es esencial.

Por otro lado, Esparza y Belmonte (2020), en su investigación realizada a docentes, arrojó resultados acerca de cómo los profesionales se posicionan a favor del aprendizaje de idiomas y la implantación de centros bilingües, asegurando además que el bilingüismo influye en la adquisición de los conocimientos de manera positiva. Sin embargo, también consideran que impartir otras áreas en la lengua inglesa no favorecen el aprendizaje de las mismas.

Armayer (2019), quien nos expone un estudio realizado con una niña de 3 años acerca de la adquisición del bilingüismo electivo, una herramienta para padres para poder criar a un hijo bilingüe en sociedades monolingües con una sola lengua comunitaria, mediante la estrategia One Parent One Language (OPOL), establece que esta experiencia ha beneficiado la simbiosis de los dos sistemas lingüísticos diferentes, desarrollándose simultáneamente, consiguiendo que la niña pueda tener conversaciones bidireccionales en su nivel cognitivo. Se confirma que el bilingüismo electivo para estar dando resultados positivos en una fase inicial, pero que se necesitan medidas adicionales para desarrollar la lengua minoritaria a medida que el niño va creciendo.

Concluyendo con este criterio, Sandoval, Poudereux Sánchez y García Gómez (2018) en su estudio realizado a docentes del segundo ciclo de infantil, nos afirman que los educadores de esta etapa conciben el aprendizaje como global y enfatizan su interés por fomentar las conexiones entre las distintas áreas curriculares.

El sexto criterio nos habla sobre la relación del bilingüismo con el desempeño académico. Según Edel Navarro (2003) la complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos. De esta manera, se podría concluir con que, desde un pista de vista educativo, el desempeño académico es el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico.

Este criterio proporciona una oportunidad para profundizar en la perspectiva de los autores respecto al tema en consideración, el valor del bilingüismo. Asimismo, se vincula con el rendimiento académico, dado que según Moreno y Paz-Albo (2020) hay estudios que sugieren que el aprendizaje bilingüe durante la primera infancia predice el rendimiento y

aprendizaje posteriores. Estas pruebas indican que los niños bilingües disfrutaban de ganancias cognitivas que son fundamentales para el éxito de los estudiantes. En esta misma línea, Sandoval, Poudereux Sánchez y García Gómez (2018) establecen que el uso de técnicas efectivas para una buena práctica educativa relacionada con el inglés en educación infantil demuestra un impacto positivo en el rendimiento académico de todos los niños en el área evaluada. Por su parte, Pérez y García (2017) nos afirman que el desarrollo óptimo de las capacidades básicas en edades tempranas, fruto de la exposición a estímulos en la cantidad y calidad adecuada, garantiza que el alumno tenga éxito en las diferentes etapas educativas.

El séptimo criterio se centra en la edad como un factor determinante en el desarrollo bilingüe. Según Moreno y Paz Albo (2020) existen investigaciones que sugieren que los niños adquieren una segunda lengua con más facilidad que los adultos, y para Pérez y García (2017) si nos enfocamos en la estimulación temprana del aprendizaje del idioma y contamos con los profesionales adecuados, así como guiar a los padres para que respeten el desarrollo de sus hijos, los retroalimenten de manera efectiva y descubran, asesoren y estimulen sus habilidades, se estaría trabajando en un ámbito preventivo que promoverá el desarrollo integral de las capacidades cognitivas de los niños.

Por su parte, Valencia Castrillón (2015) asegura que los factores asociados a la edad juegan un papel primordial, puesto que la edad es uno de los factores individuales del aprendizaje de una L2 que más ha llamado la atención entre los investigadores. En este sentido, se han realizado muchos estudios acerca de las diferencias de aprendizaje entre los niños y los adultos, en donde se puede comprobar la hipótesis de que la edad de la adquisición es determinante en el aprendizaje de la L2.

Como último criterio se contempla la presencia de ventanas críticas de aprendizaje a lo largo de los distintos artículos analizados, un tema abordado previamente en esta revisión teórica y reconocido por su naturaleza controvertida.

Comenzando por Moreno y Paz-Albo (2020), introducen la idea de que la primera infancia, comprendida entre los 0 y los 6 años, se considera un período crítico para el desarrollo del aprendizaje del lenguaje. Aseguran que todos los bebés nacen con el potencial de convertirse en bilingües, y que el período óptimo para el aprendizaje de una segunda lengua es a una edad temprana a través de interacciones de alta calidad. Pérez y García (2017) también defienden esta corriente de pensamiento avalando que la etapa de 0 a 6 años es un momento en el que el cerebro de los niños es más receptivo a las experiencias del entorno, y por tanto, los profesionales de la educación infantil han de conocerlo y acompañar y estimular el crecimiento emocional, cognitivo, social y motriz de los más pequeños para consolidarlo.

Sin embargo, Valencia Castrillón (2015) adopta otra perspectiva, argumentando que la hipótesis del período crítico expresa que existe un período limitado de tiempo para la adquisición del lenguaje, y es que luego de la pubertad se puede dar el aprendizaje, pero este se llevará a cabo con mayores dificultades y limitaciones. Por consiguiente, nos ofrece también la idea de que el período óptimo para el aprendizaje de una L2 ocurre entre los 18 meses y la pubertad. Pero que, sin embargo, es un tema que debe ser estudiado y discutido en profundidad.

## **6. Conclusiones**

Las investigaciones analizadas arrojan conclusiones significativas respecto al valor del bilingüismo, particularmente enfocado en la etapa de educación infantil. De esta manera, el análisis de los criterios planteados nos ha ofrecido una perspectiva integral sobre el tema en cuestión.

En primer lugar, se destaca la importancia de llevar a cabo más investigaciones que respalden la implementación de programas de educación bilingüe en edades tempranas. Estas investigaciones, como las realizadas por Esparza y Belmonte (2020), Armayor (2019) y Sandoval, Poudereux Sánchez y García Gómez (2018), demuestran la relevancia de este

enfoque pedagógico para el desarrollo integral de los niños, y es tarea de los profesionales indagar más acerca del tema para poder llevarlo a la realidad.

La observación de resultados positivos en los estudios analizados apoya sólidamente la idea de que la implementación del bilingüismo en la educación infantil puede generar una amplia gama de beneficios para los niños en su desarrollo. Estos beneficios no sólo abarcan el ámbito cognitivo, donde se observa una mejora en habilidades como la resolución de problemas, la memoria y la atención, sino también en el desarrollo lingüístico, donde se evidencia un mayor dominio tanto del idioma nativo como del segundo idioma.

Además de ello, se ha demostrado un impacto positivo en el rendimiento académico, gracias a los artículos de Moreno y Paz-Albo (2020), Pérez y García (2017) y Sandoval, Poudereux Sánchez y García Gómez (2018). Esta clase de hallazgos subrayan la importancia de fomentar el bilingüismo desde una edad temprana como un componente integral de la educación infantil, ya que ofrece una base sólida para el crecimiento intelectual y el éxito académico a lo largo de la vida.

Por otro lado, la edad se identifica como un factor determinante en el desarrollo del bilingüismo, siendo uno de los objetivos específicos que se planteaban en este proyecto de revisión teórica indagar en detalle acerca de cómo la edad impacta en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma. Existen evidencias claras que sugieren que los niños y niñas poseen una mayor facilidad para aprender un segundo idioma, sin embargo, también está presente el debate respecto al período crítico, lo cual quiere una mayor investigación y discusión en profundidad.

En conclusión, las investigaciones analizadas corroboran la premisa de que la introducción del bilingüismo en edades tempranas conlleva una multiplicidad de ventajas que superan ampliamente cualquier negativa. Estos hallazgos sustentan firmemente la relevancia de implementar programas de enseñanza bilingüe en instituciones públicas desde las primeras etapas de enseñanza, con el propósito de aprovechar al máximo las oportunidades de

aprendizaje significativo y promover, consecuentemente, el éxito académico y personal de los niños y niñas en el futuro.

## 7. Referencias bibliográficas

- Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Morata.
- Acosta Urbano, L. (7 de abril de 2017). *Clasificación y tipos de bilingüismo. Más allá de una lengua*. INESEM Business School.  
<https://www.inesem.es/revistadigital/idiomas/tipos-de-bilinguismo/>
- Aparicio García, M. E. (2009). Análisis de la educación bilingüe en España. *Icepaper*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales.  
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/430-2013-10-27-ICEIpaper12.pdf>
- Armayer, O. G. (2019). Las posibilidades del bilingüismo electivo en aprendizaje bilingüe: criar niños bilingües en contextos monolingües. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 265-296. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7674738>
- Bermúdez Jiménez, J. R., & Y.J. Fandiño Parra (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (59), 99-124.  
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1309&context=ruls>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: *Henry Holt*. [http://ctlf.ens-lyon.fr/volumes/5327\\_eng\\_Bloomfield\\_01\\_1933.pdf](http://ctlf.ens-lyon.fr/volumes/5327_eng_Bloomfield_01_1933.pdf)
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Esparza, C. M. & Belmonte, M.L. (2020). Percepción docente sobre el bilingüismo en centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 31 (2), 251-260.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7326682>
- Guerrero Hernández, J. A. (2024, 6 de marzo). Investigación Cualitativa, Cuantitativa y Mixta: Resumen. *Docentes al día*.

<https://docentesaldia.com/2024/03/06/investigacion-cualitativa-cuantitativa-y-mixta-resumen/>

Harding, E. & Riley, P. (1998). *La familia Bilingüe*. Cambridge University Press.

[https://granatensis.ugr.es/discovery/fulldisplay?docid=alma991003277269704990&context=L&vid=34CBUA\\_UGR:VU1&lang=es&search\\_scope=MyInstitution&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=Granada&query=sub,exact,Biling%C3%BCismo,AND&mode=advanced&offset=0](https://granatensis.ugr.es/discovery/fulldisplay?docid=alma991003277269704990&context=L&vid=34CBUA_UGR:VU1&lang=es&search_scope=MyInstitution&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=Granada&query=sub,exact,Biling%C3%BCismo,AND&mode=advanced&offset=0)

La enseñanza bilingüe en España. (2023). *Asociación Enseñanza Bilingüe*.

<https://ebspain.es/pdfs/2023/LA%20ENSE%3%91ANZA%20BILING%3%9CE%20EN%20ESPA%3%91A%202023.pdf>

Lam, A. (2001). *Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

<https://assets.cambridge.org/052180/1273/sample/0521801273ws.pdf>

Liduená, D., Granados, S., Pérez, R., Robles, D., & Sánchez, M. (2023). Los beneficios del bilingüismo en un mundo globalizado. *Piñero Report*.

<https://iesemilioperezpinero.junior-report.media/los-beneficios-del-bilinguismo-en-un-mundoglobalizado/#:~:text=No%20s%C3%B3lo%20brinda%20beneficios%20profesionales,de%20m%C3%A1s%20de%20un%20idioma.>

Mena Octavio, M. (9 de enero de 2021). *La importancia de adquirir un segundo idioma a*

*edades tempranas*. CambridgeMB. <https://cambridgemb.com/blog/importancia-adquirir-segundo-idioma-edades-tempranas/>

Moreno, M. C., & Paz-Albo, J. (2020). Bilingual cognitive and language development in the early years. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 151-161.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7711539>

Peñararúa, S. S. (2000). *La influencia de la edad temprana en el proceso de adquisición de la lengua extranjera*. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=846909>

Pérez, M. R., & García, S. O. (2017). *Claves metodológicas para garantizar el aprendizaje de un 2º idioma (inglés) en la etapa de educación infantil*. El bilingüismo a debate: actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7235293>

Resolución 1232 de 2023. [Gobierno de Canarias]. Por la que se establece la clasificación definitiva en modalidades A, B, C y D-Bilingüe, según el grado de inmersión en Lengua Extranjera, de los centros que participan en el programa AICLE en la comunidad autónoma de Canarias para el curso 2023-2024. 9 de noviembre de 2023.

[https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/\\_galerias/descargas/normativainternas/20231107\\_1232\\_resolucion\\_clasificacion\\_definitiva\\_aicle\\_23\\_24.pdf](https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativainternas/20231107_1232_resolucion_clasificacion_definitiva_aicle_23_24.pdf)

Ruiz Bikandi, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Síntesis Educación.

Sandoval, M., Poudereux Sánchez, N., & García Gómez, I. (2018). Una experiencia bilingüe exitosa para todos en educación infantil. *Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 5(1), 99-105. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4905>

Saura Nicolás, A. (2018). CLIL: Una exitosa propuesta metodológica para fomentar el bilingüismo. *Publicaciones Didácticas*.

Titone, R. (1976). Bilingüismo y educación. *Fontanela*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1772025>

Valencia Castrillón, M. L. (2015). El bilingüismo y la edad como factor de desarrollo bilingüe. *Coincidencias en el lenguaje y cognición bilingüe*. 29-52.

<https://ru.enallt.unam.mx/jspui/bitstream/ENALLT.UNAM/557/4/557.pdf#page=29>

Weinreich, U. (1953). Languages in contact: Findings and problems. *Mouton*.

<https://scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1273846>

## **8. Anexos**

### **Anexo 1. Resúmenes de los artículos utilizados para el trabajo junto con su correspondiente artículo.**

#### **A.- El desarrollo cognitivo y lingüístico bilingüe en edades tempranas.**

Este documento, escrito por Moreno y Paz-Albo (2020), examina cómo aprender dos idiomas desde una edad temprana puede ser beneficioso para el desarrollo de los niños. Se adopta una metodología basada en la evidencia y revisión de estudios empíricos sobre niños bilingües de corta edad para obtener información sobre los posibles beneficios de ser bilingüe en una etapa temprana y sus implicaciones para el desarrollo lingüístico y cognitivo posterior.

En el contexto de estas investigaciones sobre el desarrollo bilingüe, el artículo proporciona un resumen de los conocimientos obtenidos por la ciencia sobre los efectos del desarrollo cognitivo de los niños durante el proceso de adquisición del lenguaje.

Los resultados de esta revisión sugieren que los niños bilingües disfrutan de beneficios que afectan a las capacidades cognitivas y que se extienden también a la edad adulta. Dichos beneficios serían el fortalecimiento de las funciones ejecutivas y la flexibilidad cognitiva, el fomento de las habilidades metalingüísticas, la coactivación, la mejora de la atención y un mejor rendimiento en tareas conflictivas.

De esta manera, los niños bilingües disfrutan de ganancias cognitivas en comparación con los niños monolingües que son fundamentales para el éxito académico de los estudiantes. No obstante, hay algunos retos a los que se deben enfrentar los niños bilingües, como la división del tiempo entre las dos lenguas y la conmutación de códigos.

Es fundamental seguir explorando los beneficios del bilingüismo en el desarrollo infantil y abordar las necesidades bilingües individuales para lograr el éxito en el aprendizaje de ambos idiomas.

Es esencial que los padres, educadores y responsables políticos trabajen juntos para profundizar en el conocimiento subyacente sobre los beneficios de un cerebro bilingüe. La investigación en el campo del bilingüismo en la primera infancia debe continuar avanzando para comprender completamente este fenómeno tanto en los entornos domésticos como en los escolares.

## BILINGUAL COGNITIVE AND LANGUAGE DEVELOPMENT IN THE EARLY YEARS

### EL DESARROLLO COGNITIVO Y LINGÜÍSTICO BILINGÜE EN EDADES TEMPRANAS

**Marina Castey Moreno**

[marina.castmo@gmail.com](mailto:marina.castmo@gmail.com)

**Jesús Paz-Albo**

[jesus.pazalbo@urjc.es](mailto:jesus.pazalbo@urjc.es)

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Rey Juan Carlos (España)

Recibido: 12/02/2020

Aceptado: 20/07/2020

#### **Resumen:**

Este artículo muestra cómo aprender dos idiomas desde una edad temprana puede ser una ventaja para el desarrollo de los niños. Aunque los estudios sobre el desarrollo del aprendizaje lingüístico no son nuevos, es crucial comprender las ventajas de ser bilingüe desde una edad muy temprana. En el contexto de estas aportaciones sobre el desarrollo bilingüe, este artículo proporciona un estado de la cuestión acerca de los efectos del proceso de adquisición del lenguaje en el desarrollo cognitivo infantil. Los resultados de esta revisión sugieren que los niños bilingües tienen beneficios cognitivos que redundan en su éxito como estudiantes. Sin embargo, hay algunos desafíos que aun pueden abordarse para que los niños bilingües mejoren aún más su capacidad de aprendizaje. Ser bilingüe, lejos de provocar problemas, mejora las habilidades cognitivas. En este sentido, es preciso fomentar más investigaciones sobre el bilingüismo en la primera infancia.

**Palabras clave:** Cerebro bilingüe; bilingüismo temprano; desarrollo bilingüe; primera infancia; adquisición del lenguaje

#### **Abstract:**

This article offers an examination of how learning two languages from an early age may be an asset to children's development. Although discourses on language learning development are not new, it is crucial to understand the benefits of being bilingual from a very early age. At the interface of bilingual development, the present review article provides a summary of the knowledge gained by science into the effects on children's cognitive development during the language acquisition process. Results from this review suggest that bilingual children enjoy cognitive gains which are critical for students' success but there are some challenges that can be addressed to further enhance bilingual children's learning. Rather than causing any kind of delay, being bilingual improves cognitive skills and more research on early childhood bilingualism must be further developed.

**Keywords:** Bilingual brain; early bilingualism; bilingual development; early childhood; language acquisition

## 1. Introduction

Babies and young children have early learning skills which equip them in a such a way that they learn any language with apparent ease (García-Sierra et al., 2011; Petitto et al., 2012; Costa & Sebastián-Gallés, 2014; Ferjan, Ramirez, Clarke, Taulu, & Kuhl, 2017). In fact, early childhood (0 to 6 years) is considered a critical period for language learning development (Johnson & Newport, 1989; Newport, 1990). All babies are born around the world with the potential to become bilinguals, however as Ferjan and Kuhl (2017a) suggest the optimal period for second language learning is at an early age through high-quality real-life interactions.

The first moments, months and years of life, especially the first three years, are the most important years of a child's life since they are very determining in the configuration of the brain. After birth, the brain is in constant activity that depends largely on its relationship with the world around it (Mora, 2017). Moreover, this relationship is fundamental for the development of many brain functions since the main neural networks are established (Mora, 2017).

The brain is the most complex organ of the body and it does have the potential to change physically. This capacity is called plasticity because the brain is a mouldable plastic organ in constant change throughout life. However, these physical changes are different in each human being as they depend on everything that is learned, the education received and the culture and environment in which one lives (Mora, 2017). In fact, this plasticity differs depending on whether a child learns either one or two languages in early childhood, producing consequently some cognitive differences in the brain.

Previous studies suggest that monolingual or bilingual language input during early childhood predicts later performance and learning (Deniz, Richards, & Kuhl, 2013). However, much of the research which examines language development focuses on monolingual children. Yet humans do not know too much about the effects of language input in bilinguals (Ramírez-Esparza, García-Sierra, & Kuhl, 2016) which might lead to the further propagation of misconceptions. Some of these widespread beliefs state that children who learn two languages at the same time are at a disadvantage regarding linguistic development (King & Fogle, 2006; Petitto, 2009; Petitto et al., 2001). Therefore, the purpose of this review article is to explore and better understand how being monolingual or bilingual from birth might determine future cognitive skills and language development. This article adopts an evidence-based methodology and reviews empirical studies on young bilingual children to gain insight into the possible benefits of being bilingual at an early stage and their implications for later language and cognitive development.

## 2. Discovering the bilingual brain

Studying the human brain is a very complex task and a very controversial issue. Until very recently, there was not enough information about the brain's machinery, but thanks to different non-invasive techniques, such as electroencephalography, magnetoencephalography and functional magnetic resonance imaging, a large quantity of experiments has been carried out with monolingual and bilingual children. In fact, as Kuhl (2011) notes we are getting more and more information about the cognitive effects associated to bilingualism. For the purpose of this review, the term bilingualism refers to the ability to express oneself in two languages (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013). However, it is essential to understand also the linguistic aspects in order to comprehend the differences and variations among monolingual and bilingual learners. To this end, it is necessary first to study the language input and language outcomes in monolingual children to later understand the bilingual brain (Ramírez-Esparza et al., 2016).

### *2.1. Early language acquisition*

Babies are born with the ability to detect not only the sounds which make up the words in their native language (Kuhl et al., 2006), but also the sounds of other world languages (Eimas, Siqueland, Jusczyk, & Vigorito, 1971; Streeter, 1976). Moreover, up to 6 months of life, babies are good at discerning both native and foreign sounds; they are characterized as citizens of the world (Kuhl et al., 2006). However, between 6 and 12 months of life, infants' monolingual brains, as a result of listening predominantly to their native language, start losing the ability to spot the differences between the sounds in their mother tongue and the sounds of a foreign language. Thereby, infants become native language specialists by the end of the first year of life (Kuhl et al., 2006), i.e. the infant brain is no longer prepared for all languages, but instead it is primed to the mother tongue (Kuhl & Rivera-Gaxiola, 2008). It is about this point in life that two major changes occur: native phonic abilities considerably increase whereas the ability for discriminating other non-native language sounds declines (Cheour et al., 1998; Kuhl, Williams, Lacerda, Stevens, & Lindblom, 1992; Kuhl et al., 2006; Rivera-Gaxiola, Silva-Pereyra, & Kuhl, 2005; Sundara, Polka, & Genessee 2006).

The fact of being specialized in recognizing just the native sounds implies a series of consequences for monolingual infants. For instance, being good at discerning the native sounds sustains the detection of high-ordered language patterns. Therefore, the more the infants discern the sounds of their mother tongue, the larger their vocabulary will be for when they become adults (Kuhl et al., 2008). Nevertheless, native language specialists, as they are committed with native sounds, exhibit a reduction in recognizing foreign patterns. Their brains have learned to recognize, during a very critical period of lifespan, only native patterns. As a consequence, when it comes time for them to recognize non-native sounds, monolingual children present difficulties for tagging them (Zhang et al., 2009; Kuhl et al., 2006).

### *2.2. Early language acquisition in bilingual children*

Research suggest that children acquire a second language with more ease than adults do because the commitment to native sounds and patterns are still incomplete during the first years of life. In fact, children who are exposed to two languages from birth typically become native language specialists in both languages (Ramírez-Esparza, García-Sierra, & Kuhl, 2014). According to Ferjan et al. (2017) babies' brains become specialized in processing whatever language or languages present in the environment. Consequently, part of the brain configuration depends on the child's language experiences (Ramírez-Esparza et al., 2016).

Other studies have also suggested that the brain responses depend on social interaction. In a study with 9-month-old infants, it was registered that these infants showed a phonetic reaction from live exposure, but not from recorded audios (Kuhl, 2011). As Ramírez-Esparza et al. (2016) suggest this is due to the fact that both monolinguals and bilinguals respond better to one-on-one interactions when there is a high exposure of child-directed speech; hence language experience at home is vital and fundamental for language acquisition (Ramírez-Esparza et al., 2014). But how is language mapped in the bilingual brain?

This question has been a major and intriguing issue to brain scientists. Contemporary research (see Kuhl & Rivera-Gaxiola, 2008) has significantly advanced in understanding how neural networks in bilingual infants are established in such a way they can respond in a native-like manner to two different languages. Language growth in bilingual infants depends on the quantity and quality of the speech in each language (Ramírez-Esparza et al., 2016). However, there are some factors which directly affect these quality and quantity elements. For instance, one-on-one interactions are much more favourable since learning does not occur in the same

way when it is presented through audiotapes than with real human interaction (Kuhl, Tsao, & Liu, 2003).

In addition to one-on-one interactions, the amount of child-directed speech is an important factor that influences language development. When children are exposed to two languages from an early age, they “develop each of their languages as a function of relative exposure” (Ramírez-Esparza et al., 2016, p. 16). Furthermore, bilingual children’s language development of both languages depends on the quantity and quality of utterances they are exposed to in each language (García-Sierra et al., 2011). Additionally, it appears that this early bilingual experience alters the way this information is processed, influencing bilinguals’ cognitive growth (see Baker & Hornberger, 2001; Cummins, 1976).

### **3. Cognitive benefits of being bilingual**

Studies have shown that bilingual children enjoy advantages that affects cognitive abilities that also extend into adulthood (Marian & Shook, 2012). In the last decade, researchers (Barac & Bialystok, 2012; Bialystok & Feng, 2011) have uncovered multiple bilingual brain advantages. In fact, a number of studies (see Vásquez, 2009) point toward important cognitive benefits of being bilingual such as (1) strengthened executive functions and cognitive flexibility, (2) fostered metalinguistic skills, (3) co-activation, (4) enhanced attentiveness, and (5) better performance on conflict tasks.

#### **(1) Strengthened executive functions and cognitive flexibility**

Developmentally speaking, the bilingual experience boosts both executive functions and cognitive flexibility. The executive functions refer to a series of cognitive processes, such as the attentional and inhibitory control skills, whereas cognitive flexibility is linked with problem solving and planning skills (Ferjan & Kuhl, 2017a). Bilingualism is responsible for driving these brain functions (Ferjan et al., 2017), shaping the activity and the structure of the brain (Marian & Shook, 2012). These cognitive abilities are reinforced when there is a big exposure to both languages, i.e. the more a bilingual person is dealing equally with two languages, the more these cognitive skills will be developed (Craik, Bialystok, & Freedman, 2010).

#### **(2) Fostered metalinguistic skills**

Interestingly, reading is a complex cognitive process that requires the brain to balance the attention given to the text, structure and other factors in order to decode and construct meaning. Bilingualism, as it affects the brain plasticity, is responsible for greater flexibility when learning language patterns. In fact, bilingual children about 7-12 years old understand and acquire better and faster language patterns than monolinguals do (Kovács & Mehler, 2009b; Graf & Hay, 2015).

Ferjan and Kuhl (2016) investigated the acquisition of vocabulary and grammar in bilingual infants and found that they start producing their first words at the same age as monolingual children do. Furthermore, research shows that the process of acquiring and incorporating new vocabulary and grammar in bilingual children looks very much like monolingual children’s trajectory (Parra, Hoff, & Core, 2011), and the acquisition of vocabulary and grammar in each language replicates the monolingual pattern (Conboy & Thal, 2006; Parra et al., 2011). However, the bilingual language experience has often been reported as a lag in vocabulary and grammatical acquisition (Ferjan & Kuhl, 2016). While some studies (see Hoff, Core, Place, Rumiche, Señor, & Parra, 2012) have attested that early bilingual language development is within monolingual norms for the age at which they attain basic vocabulary and grammar, other studies (see Hoff et al., 2012) have reported that bilinguals, as they handle with less vocabulary

in each language, lag behind on grammatical standards when one language is considered. Moreover, as Ferjan and Kuhl (2016) noted this does not turn out to be surprising considering that children language experience depends on the quantity of language they hear and the fact that bilinguals need to split their time between two languages.

Nevertheless, Ferjan and Kuhl (2016) found that bilingual infants do not lag behind monolingual peers when only one or both languages are considered. As it happens in monolingual development, the rate of vocabulary and grammar in bilinguals correlates with the quality and quantity of their dual language exposure (Conboy & Mills, 2006; Place & Hoff, 2011; Ramírez-Esparza et al., 2016). Thus, hearing fewer words in one of the languages does not make bilingual children to lag when they are compared with their monolingual peers (Ferjan & Kuhl, 2016). Actually, the quantity and quality factors, as they depend on the experience with each language, are revealed in the brain activity. As research suggests the dominant language in bilingual children exhibits more mature brain activation compared to the less dominant language (Conboy & Mills, 2006).

### (3) Co-activation

The co-activation or joint activation of a bilingual's two languages happens regardless of the intention to use one language (Kroll, Bobb, & Hoshino, 2014). As Bialystok, Craik, and Luk (2012) pointed out there is a constant activation of both languages at the same time in the bilingual brain, even when the bilingual child is exposed to an entire context driven by one of the languages. Thus, when a bilingual child is using one language in a specific moment, the other language is also active, i.e. when the child hears a word belonging to one of the two languages, both languages systems are simultaneously and equally activated regardless of the language the words belong to (Marian & Spivey, 2003).

According to Bialystok et al. (2012), co-activation seems to have a direct relation with both linguistic and non-linguistic processing in bilingual children. For linguistic processing, this joint activation produces an attention problem in which the bilingual brain is evaluating the two competing languages, focusing on the language being used. This is referred as a global inhibition, i.e. when the child has to "respond in one language, suppressing the other one" (Bialystok et al., 2012, p. 9). On the other hand, local inhibition happens when the child has only to inhibit a specific competing distractor by processing constantly the stimuli coming from the language being used (Bialystok et al., 2012). Further, both these types of inhibition are responsible for the linguistic performance (de Groot & Christoffels, 2006). However, for non-linguistic processing, co-activation might be driven by competition and attention processes occurring during the linguistic processing, i.e. linguistic processing affects cognitive processes such as executive functions. Therefore, the co-activation of both languages seems to explain the enhancement of control mechanisms in bilinguals, such as cognitive processes (Bialystok et al., 2012).

### (4) Enhanced attentiveness

Following with the fourth cognitive benefit, it seems that "bilingualism enhances general perceptual attentiveness through the experience of attending to two sets of visual cues" (Bialystok et al., 2012, p. 12). In fact, Weikum et al. (2007) conducted a study to examine whether monolingual and bilingual 4-, 6- and 8-month-old infants could discriminate languages. In their study, infants were shown video clips of the same speaker in two languages; however, results indicated that only bilingual 8-month-old infants showed renewed attention when the language switched, noticing the language change while monolinguals did not. Therefore, as Bartolotti and Marian (2012) among others (see Bialystok et al., 2012) concluded bilingualism enhances perceptual attentiveness facilitating bilingual children's early development.

### (5) Better performance on conflict tasks

In terms of performance on tasks that require conflict management, evidence indicates that bilinguals outperform monolinguals (Bialystok et al., 2012; Marian & Shook, 2012). For example, in the classic Stroop Task monolinguals and bilinguals were presented with a series of colour words appearing in different colours and asked to name the font colour, instead of reading the word. When the colour and the word matched both monolinguals and bilinguals performed equally, but when the colour did not match the font, bilinguals performed better (see Bialystok et al., 2012) as they might ignore perceptual information and focus on the relevant data (inhibitory control). As Colzato et al. (2008) suggest bilingualism can enhance inhibitory control since bilinguals have a better ability to discern goal-relevant information, outperforming monolinguals (Marian & Shook, 2012).

Two other studies (see Prior & MacWhinney, 2010) conducted with children also provide evidence for early bilingual advantages in the performance to shift mental sets. Bilingual children were much faster and more efficient than monolinguals on the sorting tasks based on colour and shape, requiring children to coordinate simultaneous performance (multitasking). Further, as Health (2012) pointed out, bilinguals seem to perform better at multitasking because their cognitive development is more strengthened than in monolinguals.

#### *3.1. Enhancing bilingual children cognitive abilities*

It is well established that bilingual children enjoy cognitive gains compared with monolingual children (Bialystok et al., 2012; Kovács & Mehler, 2009a) that are critical for students' success later in life. However, there are some challenges faced by bilingual children such as (1) splitting time between two languages or (2) code switching that need to be addressed in order to further enhance bilinguals cognitive skills instead of potentially causing a "damaging effect upon children's educational outcomes" (Eilers, 2005, p. 2).

##### (1) Splitting time between two languages

There is a debate over the advantages of bilingualism and whether bilingual children acquire each language at the same rate that children in monolingual environments do (Kuhl & Rivera-Gaxiola, 2008) and whether they lag behind their monolingual peers since bilingual children have to split their time between two languages. However, language development might influence in bilinguals' experience not because the learning process is different from monolinguals, but rather due to the fact that acquiring two languages at the same time require more time for getting equally experienced in both languages (Kuhl & Rivera-Gaxiola, 2008). In fact, compared to monolingual peers, bilinguals generally hear fewer words and sentences in each language (Ferjan & Kuhl, 2017a).

In contrast, bilingual children often reach language-specific listening later than monolinguals do (Kuhl & Rivera-Gaxiola, 2008). This delay could be due to the amount of people in the child's environment producing both languages and the quantity of input that is provided from those languages. Depending on these two factors, the language development in bilingual children might change (Kuhl & Rivera-Gaxiola, 2008), and thus the language-specific listening can be reached at either earlier or later stages of growth. Along these lines, there might be some initial cognitive costs such as lower oral proficiency and slow vocabulary development, which generally disappear over time (Eilers, 2005). Nevertheless, research shows that this does not necessarily imply that bilingual children lag behind monolinguals when both languages are considered. In fact, bilingual children reach the same monolingual norms when adequate support is provided (McCabe et al., 2013) and their vocabulary size is equal to or greater than monolinguals (Hoff et al., 2012; Hoff & Core, 2013).

## (2) Code-switching

Another important challenge for bilingual children is code-switching which is “the surface manifestation of bilingual co-activation” (López, 2018, p. 3). In fact, going back-and-forth from one language to the other is a natural behaviour for bilinguals since they often know words or expressions better in one of both languages. This switching, also referred as language or code mixing, is the ability to integrate and separate two languages during the communication process (Ferjan & Kuhl, 2017a).

Switching from one code to the other and the constant effort for driving the attention to the target language enhances and enriches the brain networks (Ferjan & Kuhl, 2017a). In addition, this language mixing is used by bilinguals to facilitate communication (Ferjan & Kuhl, 2017a). Surprisingly, when code-switching occurs, children adhere to grammatical rules in the mixed-language they produce when they communicate. Bilinguals’ brains still adhere to grammatical rules, adhering to predictable rules (Paradis, Nicoladis, & Genesee, 2000) showing that code switching is not a random mix of words but a strategic tool for bilinguals (Ferjan & Kuhl, 2017a).

Interestingly, bilinguals also need to keep a constant balance between the two languages so that one of them does not interfere with the other. To do so, the bilingual brain launches the executive functions. In bilingual children, as language systems are always active and competing, their brains need to use the attention and inhibition mechanisms (executive functions) every time the child is listening or speaking. This unceasing practice strengthens the executive functions as well as it changes the correspondent brain regions underlying these mechanisms (Bialystok et al., 2012).

## 4. Conclusion

In recent years, all these well-known benefits of bilingualism and the communicative, social and economic advantages that it promotes have made of bilingualism a very desirable goal (Ferjan & Kuhl, 2017b). As a result, a growing demand for bilingual education programs is being requested (Garcia, 2015; Williams, Garcia, Connally, Cook, & Dancy, 2016). Moreover, bilingual children have the necessity for developing both languages and get prepared for school, but they sometimes find a restricted and limited access to either one or both languages. However, Ferjan & Kuhl (2017a) and Genesee (2015) suggest bilingual children should be provided with a full range of opportunities and favourable conditions to succeed in school, and extensive research on early childhood bilingualism must be carried out.

The evidence reviewed indicates that bilingual children enjoy cognitive gains which are critical for students’ success. As a result, when it comes to raising and educating a child bilingually, parents, educators and policymakers must work together to further explore into the underlying knowledge about the benefits of a bilingual brain. Moreover, being bilingual benefits children and addressing their individual bilingual needs is essential for being successful in learning both languages. However, further research is required to fully understand early childhood bilingualism in home and school environments.

## Funding details

This work was supported by grant 800048 from the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport to Marina Castey Moreno.

## References

- Baker, C., & Hornberger, N. H. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barac, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: role of language, cultural background, and education. *Child Development, 83*(2), 413-422.
- Bartolotti, J., & Marian, V. (2012). Language learning and control in monolinguals and bilinguals. *Cognitive Science, 36*(6), 1129-1147.
- Bialystok, E., & Feng, X. (2011). Language proficiency and its implications for monolingual and bilingual children. In A. Y. Durgunoglu & C. Goldenberg (Eds.), *Language and literacy development in bilingual settings* (pp. 121-138). New York, NY: Guilford.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(4), 240-250.
- Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *Learning Landscapes, 7*(1), 95-112.
- Cheour, M., Ceponiene, R., Lehtokoski, A., Luuk, A., Allik, J., Alho, K., & Näätänen, R. (1998). Development of language-specific phoneme representations in the infant brain. *Nature Neuroscience, 1*, 351-353.
- Colzato, L. S., Bajo, M. T., van den Wildenberg, W., Paolieri, D., Nieuwenhuis, S., La Heji, W., & Hommel, B. (2008). How does bilingualism improve executive control? A comparison of active and reactive inhibition mechanisms. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 34*(2), 302-312.
- Conboy, B. T., & Mills, D. L. (2006). Two languages, one developing brain: event-related potentials to words in bilingual toddlers. *Developmental Science, 9*(1), F1-12.
- Conboy, B. T., & Thal, D. J. (2006). Ties between the lexicon and grammar: cross-sectional and longitudinal studies of bilingual toddlers. *Child Development, 77*(3), 712-735.
- Costa, A., & Sebastián-Gallés, N. (2014). How does the bilingual experience sculpt the brain? *Nature Reviews Neuroscience, 15*(5), 336-345.
- Craik, F. I. M., Bialystok, E., & Freedman, M. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease: bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology, 75*(19), 1726-1729.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism, 9*, 1-43.
- de Groot, A. M. B., & Christoffels, I. K. (2006). Language control in bilinguals: monolingual tasks and simultaneous interpreting. *Bilingualism: Language and Cognition, 9*, 189-201.
- Deniz, D., Richards, T., & Kuhl, P. K. (2013). Early gray-matter and white-matter concentration in infancy predict later language skills: A whole brain voxel-based morphometry study. *Brain & Language, 124*(1), 34-44.
- Eilers, R. (2005, January). The social circumstances of bilingualism: The Miami experience. *Childhood Bilingualism: Current Status and Future Directions*. (pp. 2-4). Retrieved from [https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/Childhood-Bilingualism\\_2005.pdf](https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/Childhood-Bilingualism_2005.pdf)
- Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P., & Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. *Science, 171*, 303-306.

- Genesee, F. (2015). Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology*, 56(1), 6-15.
- Ferjan, N., & Kuhl, P. K. (2017a). The brain science of bilingualism. *Young Children*, 72(2), 38-44.
- Ferjan, N., & Kuhl, P. K. (2017b). Bilingual baby: foreign language intervention in Madrid's infant education centers. *Mind, Brain and Education*, 11(3), 133-143.
- Ferjan, N., & Kuhl, P. K. (2016). *Bilingual language learning in children*. Retrieved from [http://ilabs.uw.edu/Bilingual Language Learning in Children.pdf](http://ilabs.uw.edu/Bilingual%20Language%20Learning%20in%20Children.pdf)
- Ferjan, N., Ramírez, R. R., Clarke, M., Taulu, S., & Kuhl, P. K. (2017). Speech discrimination in 11-month-old bilingual and monolingual infants: a magnetoencephalography study. *Developmental Science*, 20(1), e12427.
- Garcia-Sierra, A., Rivera-Gaxiola, M., Percaccio, C. R., Conboy, B. T., Romo, H., Klarman, L., ... Kuhl, P. K. (2011). Bilingual language learning: an ERP study relating early brain responses to speech, language input, and later word production. *Journal of Phonetics*, 39(4), 546-557.
- Garcia, A. (2015, January 16). What the rising popularity in dual language programs could mean for dual language learners [Blog Post]. Retrieved from <https://www.newamerica.org/education-policy/edcentral/duallanguageexpansion>
- Graf, K., & Hay, J. F. (2015). Flexibility in bilingual infants' word learning. *Child Development*, 86(5), 1371-1385.
- Health, N. I. (2012, April 3). Bilinguals Switch Tasks Faster than Monolinguals. *News Releases*. Retrieved from <https://www.nih.gov/news-events/news-releases/bilinguals-switch-tasks-faster-monolinguals-nih-funded-study-shows>
- Hoff, E., & Core, C. (2013). Input and language development in bilingually developing children. *Seminars in Speech and Language*, 34(4), 215-226.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1-27.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60-99.
- King, K., & Fogle, L. (2006). Bilingual parenting as good parenting: parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695-712.
- Kovács, A. M., & Mehler, J. (2009a). Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(16), 6556-6560.
- Kovács, A. M., & Mehler, J. (2009b). Flexible learning of multiple speech structures in bilingual infants. *Science*, 325(5940), 611-612.
- Kroll, J. F., Bobb, S. C., & Hoshino, N. (2014). Two languages in mind: Bilingualism as a tool to investigate language, cognition, and the brain. *Current directions in psychological science*, 23(3), 159-163.
- Kuhl, P. K. (2011). Early language learning and literacy: neuroscience implications for education. *Mind, Brain and Education*, 5(3), 128-142.
- Kuhl, P. K., Conboy, B. T., Coffey-Corina, S., Padden, D., Rivera-Gaxiola, M., & Nelson, T. (2008). Phonetic learning as a pathway to language: new data and native language magnet theory expanded (NLM-e). *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 363, 979-1000.

- Kuhl, P. K., & Rivera-Gaxiola, M. (2008). Neural substrates of language acquisition. *Annual Review of Neuroscience*, *31*, 511-534.
- Kuhl, P. K., Stevens, E., Hayashi, A., Deguchi, T., Kiritani, S., & Iverson, P. (2006). Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months. *Developmental Science*, *9*(2), F13-F21.
- Kuhl, P. K., Tsao, F. M., & Liu, H. M. (2003). Foreign-language experience in infancy: effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *100*(15), 9096-9101.
- Kuhl, P. K., Williams, K. A., Lacerda, F., Stevens, K. N., & Lindblom, B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science*, *255*, 606-608.
- López, L. (2018). Introduction: theory and methodology in code-switching research. In L. López (Ed.), *Code-switching: experimental answers to theoretical questions. In honor of Kay González-Vilbazo* (pp. 1-14). New York: John Benjamins.
- Marian, V., & Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. *Cerebrum: The Dana Forum on Brain Science*, *2012*, 13.
- Marian, V., & Spivey, M. (2003). Bilingual and monolingual processing of competing lexical items. *Applied Psycholinguistics*, *24*(2), 173-193.
- McCabe, A., Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Cates, C. B., Golinkoff, R., Guerra, A.W., ... Song, L. (2013). Multilingual children: beyond myths and toward best practices. *Social Policy Report, Society for Research in Child Development*, *27*(4), 1-37.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación [Neuroeducation]*. Madrid: Alianza Editorial.
- Newport, E. L. (1990). Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science*, *14*(1), 11-28.
- Paradis, J., Nicoladis, E., & Genesee, F. (2000). Early emergence of structural constraints on code-mixing: evidence from French-English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, *3*(3), 245-261.
- Parra, M., Hoff, E., & Core, C. (2011). Relations among language exposure, phonological memory, and language development in Spanish-English bilingually developing two-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, *108*(1), 113-125.
- Petitto, L. A. (2009). New discoveries from the bilingual brain and mind across the life span: implications for education. *Mind Brain and Education*, *3*(4), 185-197.
- Petitto, L. A., Berens, M. S., Kovelman, I., Dubins, M. H., Jasinska, K., & Shalinsky, M. (2012). The "Perceptual Wedge" Hypothesis as the basis for bilingual babies' phonetic processing advantage: new insights from fNIRS brain imaging. *Brain and Language*, *121*(2), 130-143.
- Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., Gauna, K., Tétreault, K., & Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanism underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language*, *28*(2), 453-496.
- Place, S., & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence two-year-old's bilingual proficiency. *Child Development*, *82*(6), 1834-1849.
- Prior, A., & MacWhinney, B. (2010). A bilingual advantage in task switching. *Bilingualism: Language and Cognition*, *13*(2), 253-262.

- Ramírez-Esparza, N., García-Sierra, A., & Kuhl, P. K. (2016). The impact of early social interactions on later language development in Spanish-English bilingual infants. *Child Development, 1-19*.
- Ramírez-Esparza, N., García-Sierra, A., & Kuhl, P. K. (2014). Look who's talking: Speech style and social context in language input to infants are linked to concurrent and future speech development. *Developmental Science, 17*(6), 880-891.
- Rivera-Gaxiola, M., Silva-Pereyra, J., & Kuhl, P. K. (2005). Brain potentials to native and non-native speech contrasts in 7- and 11-month-old American infants. *Developmental Science, 8*(2), 162-72.
- Streeter, L. A. (1976). Language perception of 2-month-old infants shows effects of both innate mechanisms and experience. *Nature, 259*, 39-41.
- Sundara, M., Polka, L., & Genesee, F. (2006). Language-experience facilitates discrimination of /d-ð/ in monolingual and bilingual acquisition of English. *Cognition, 100*, 369-388.
- Vásquez, L. M. (2009). Cognitive advantages of balanced bilingualism. *Revista Pensamiento Actual 9*(12-13), 69-78.
- Weikum, W. M., Vouloumanos, A., Navarra, J., Soto-Faraco, S., Sebastián-Gallés, N., & Werker, J. F. (2007). Visual language discrimination in infancy. *Science, 316*, 1159.
- Williams, C. P., Garcia, A., Connally, K., Cook, S., & Dancy, K. (2016). Multilingual paraprofessionals: an untapped resource for supporting American pluralism. *New America Education Policy*. Retrieved from <https://www.newamerica.org/education-policy/policy-papers/multilingual-paraprofessionals/>
- Zhang, Y., Kuhl, P. K., Imada, T., Iverson, P., Pruitt, J., Stevens, E. B., ... Nemoto, I. (2009). Neural signatures of phonetic learning in adulthood: a magnetoencephalography study. *NeuroImage, 46*(1), 226-240.

## **B.- Percepción docente sobre el bilingüismo en centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia.**

El artículo, escrito por Esparza y Belmonte (2020), nos ofrece una visión acerca de los cambios que sufre el sector educativo en base a la sociedad, y cómo la educación bilingüe ha pasado a tener una mayor importancia puesto que se ha convertido en una realidad debido a los proyectos promovidos.

Tras destacar la importancia, la evolución y la repercusión que está teniendo el bilingüismo y su implantación, así como sus beneficios y desventajas, cabe mencionar que un factor esencial es la opinión de los docentes, ya que es el principal agente implicado a la hora de realizar la labor educativa. De esta manera, en el artículo se realiza una investigación sobre la percepción de los docentes respecto al bilingüismo en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.

El estudio contó con la participación de 162 educadores de EI y EP, siendo un 90% de ellos docentes en centros públicos bilingües. Los participantes eran principalmente de entre 35 y 45 años, siendo en su mayoría mujeres. Con relación a la experiencia docente, la mayoría lleva trabajando más de 10 años y es profesorado de EP. Con respecto a la especialidad de inglés, la mayoría no son especialistas o no imparten la asignatura de inglés, así como una pequeña parte de la muestra del estudio tiene entre 5 y 10 años de experiencia bilingüe.

Se utilizó un diseño de investigación mixto. Se realizó un cuestionario con una serie de cuestiones sociodemográficas, así como 18 ítems. De esos, 16 eran cerrados a valorar con una escala, y en el último, de carácter abierto, los docentes podían expresar de forma libre sus opiniones.

Los hallazgos revelaron que los docentes se posicionan a favor del aprendizaje de idiomas y la implantación de centros bilingües, asegurando además que el bilingüe influye positivamente en la adquisición de conocimientos. Por otro lado, no consideran beneficioso

impartir otras áreas del currículum en la lengua inglesa ya que opinan que no favorecen el aprendizaje de estas. De esta manera, el estudio resaltó la importancia de comprender las opiniones de los docentes en el ámbito de la educación bilingüe.

## Percepción docente sobre el bilingüismo en centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia

Carmen M<sup>a</sup> Esparza Montero<sup>1</sup>; M<sup>a</sup> Luisa Belmonte<sup>2</sup>

Recibido: Febrero 2019 / Evaluado: Junio 2019 / Aceptado: Julio 2019

**Resumen.** Con el paso del tiempo, la sociedad experimenta continuos cambios, entre los cuales destacan aquellos que sufre el sector educativo. Actualmente, la lengua inglesa se utiliza de forma global, facilitando la comunicación entre países y permitiendo evolucionar a las personas a lo largo de sus vidas. Debido a ello, la educación bilingüe ha pasado a tener gran importancia en la mayoría de centros educativos. El presente trabajo se basa en analizar la percepción de 162 docentes de centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia acerca de la enseñanza bilingüe.

Para ello se ha utilizado un modelo mixto, elaborando un cuestionario ad hoc de dieciséis ítems cerrados, clasificados en tres dimensiones (percepción docente acerca del aprendizaje de la lengua inglesa y de la implantación de centros y programas bilingües; influencia del bilingüismo en el aprendizaje del alumnado; y repercusión en el aprendizaje de otras áreas), y dos cuestiones cualitativas (¿realizaría algún cambio en el actual programa bilingüe implantando en la CARM? ¿Cuál? y ¿qué asignaturas cree que son más adecuadas para impartir en lengua inglesa? ¿Por qué?). La información extraída se ha interpretado según la edad de los docentes, el tipo de centro, y los años de experiencia docente. Finalmente, los resultados arrojan que los profesionales se posicionan a favor del aprendizaje de idiomas y la implantación de centros bilingües, asegurando además que el bilingüismo influye en la adquisición de conocimientos. Aunque, por otro lado, no consideran que impartir otras áreas en lengua inglesa favorezca el aprendizaje de las mismas.

**Palabras clave:** bilingüismo; percepción docente; Educación Infantil; Educación Primaria.

## [en] Teacher perception on bilingualism on Infant Education and Primary Education schools of the Region of Murcia

**Abstract.** Over time, society undergoes continuous changes, among which stands out the one that suffers the educative sector. Currently, English language is used in a global way, facilitating communication among countries and allowing people evolution along their life. Because of this, bilingual education has a great importance at most of the schools. The current work is focused on analysing teaching perception on Infant Education and Primary Education centres in the Region of Murcia regarding bilingual teaching.

For this purpose, a mixed model has been used, to prepare an ad hoc questionnaire of sixteen closed items, classified in three dimensions (influence on English language learning and the implementation of bilingual centers and programs, influence of bilingualism in the learning of Something like the repercussion in the learning of other areas, and the qualitative issues in the current program implemented in the CARM? Why?).

The information extracted has been interpreted according to the age of the teachers, the type of center, and the years of teaching experience. Finally, the results explain that professionals are positioned in favor of language learning, and the establishment of bilingual centers, also ensuring that bilingualism influences the acquisition of knowledge. Although, on the other hand, they do not consider that teaching other areas in the English language favors the learning of them.

**Keywords:** bilingualism; Teaching perception; Infant Education; Primary Education.

**Sumario.** 1. Introducción. 1.1. Luces y sombras del bilingüismo. 1.2. Docentes y bilingüismo. 2. Diseño metodológico. 2.1. Participantes y contexto. 2.2. Instrumentos de recogida de información. 2.3. Técnicas de análisis. 3. Resultados. 4. Conclusiones. 5. Referencias.

**Cómo citar:** Esparza, C. M. y Belmonte, M. L. (2020). Percepción docente sobre el bilingüismo en centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 31 (2), 251-260.

<sup>1</sup> Universidad de Murcia (España).  
e-mail: carmenmaria.esparza@um.es

<sup>2</sup> Universidad de Murcia (España).  
e-mail: marialuisa.belmonte@um.es

## 1. Introducción

A lo largo de la vida y con el paso del tiempo, la sociedad experimenta cambios y evoluciona. Los medios de comunicación hacen alusión a avances científicos y tecnológicos (Cruz, 2016), pero no tanto a los avances pedagógicos a pesar de la gran importancia que estos tienen. Hoy día, el sector educativo se enfrenta a nuevas demandas ligadas a la sociedad del conocimiento (Sánchez Santamaría, 2012) en un mundo cada vez más globalizado (Álvarez, 2010; Sánchez Santamaría, 2012; Sanhueza y Burdiles, 2012; Uribe, Gutiérrez y Madrid, 2008), en el cual, como señalan Gutiérrez y Landeros (2010, p.96), “surge entonces, la necesidad de aprender una segunda lengua que nos permita comunicarnos, para acceder de mejor forma a la cultura en nuestro contexto social”.

Actualmente, el inglés se reconoce como lengua global e internacional, al ser el idioma empleado para comunicarse entre la mayoría de países (Ródenas, 2016).

Según Ródenas (2016), el aprendizaje de un idioma se ha transformado en una de las principales causas del desarrollo intelectual. Esto, junto a la idea de que la adquisición del inglés permite evolucionar de forma favorable a lo largo de la vida en cualquier parte del mundo, ha hecho que se muestre gran interés hacia la educación bilingüe. Debido a ello, son infinidad de familias las que quieren que sus hijos reciban, desde edades tempranas, una enseñanza de este tipo con el fin de mejorar el aprendizaje de esta lengua extranjera (Halbach, 2008), siendo, además, muy extendido entre ellos que en edades tempranas están más preparados para su adquisición (Molina, 2015).

La educación bilingüe se ha transformado en una realidad de gran importancia en los últimos años, debido a los proyectos promovidos (Fernández, Pena, García y Halbach, 2005). Esto conlleva una serie de cambios a los que hay que adaptarse (Bozu y Canto, 2009) con la finalidad de obtener resultados significativos, para todos los miembros de la comunidad educativa, tras aplicar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.

España a lo largo de las décadas ha sufrido un continuo cambio legislativo con respecto a la educación. Este ha implicado diversidad de variaciones siendo, entre otras, las edades obligatorias de estudio, la organización de cursos, áreas a impartir e incluso la propia terminología utilizada (Berengueras y Vera, 2015).

### 1.1. Luces y sombras del bilingüismo

Se encuentran diversidad de opiniones acerca del bilingüismo y se puede observar en ellas que, al igual que al definir dicho término, tampoco hay acuerdo al hablar de los aspectos favorables o desfavorables sobre la aplicación del mismo. Para muchos autores, son más los aspectos positivos que se obtienen, mientras que otros intentan demostrar que no todo es positivo.

A pesar de la variedad de criterios, cada vez son más las experiencias que se utilizan para defender los beneficios de este tipo de aprendizaje y, además, está siendo un tema de interés tanto a nivel de medios como de investigación, según Bialystok, 2015 (citado en Nieva, 2015).

Comenzando por los beneficios, destacar que “el bilingüismo puede ser extremadamente benéfico para enriquecer los repertorios lingüísticos de sus hablantes, ofreciéndoles conceptualizaciones alternativas, básicas para el pensamiento crítico y flexible” (Pavlenko, 2005, p.447). De igual forma, permite un mejor entendimiento de la lengua materna, así como un mayor control cognitivo. Así, a lo largo del tiempo se han realizado diferentes estudios acerca del control cognitivo en personas que hablan más de un idioma (Ardila, 2012), y se ha demostrado que estas personas que, desde la infancia, viven entre dos lenguas, disfrutan de significativas ventajas, como el aumento de las habilidades cognitivas con respecto a dicha lengua (Craik & Bialystok, 2005), concretamente a la hora de simular tareas (Pettito y Dunbar, 2004). Otros de los aspectos positivos a destacar es el aumento de la posibilidad de comunicarse con mayor número de personas, lo que hace que se amplíe el conocimiento cultural; el desarrollo de pensamientos; la flexibilidad y creatividad cognitiva frente a personas que solo hablan un idioma; así como, los futuros beneficios económicos que un estudiante podrá adquirir en su vida adulta al dominar un mayor número de lenguas, ya que la posibilidad de tener un buen trabajo se verá afectada por ello (Baker, Campoy y Ada, 2017).

Pese a todo, es aconsejable analizar de forma detenida la información de la cual se dispone ya que, como se ha indicado inicialmente, no todo lo que se encuentran son beneficios. Algunos inconvenientes pueden ser la presencia de mayor dificultad de lenguaje en aquellos niños que ya presentan algún tipo de problema en el mismo. En relación a ello, otro aspecto a destacar en contraposición a la implementación del bilingüismo en las aulas, es la disminución de la fluidez verbal (Ardila, 2012). Además puede dar lugar a una confusión entre ambas lenguas, ya que el cruce entre dos de ellas se produce de forma más acusada cuando las dos son activas y/o cercanas e incluso al cambiar de una a otra puede dar lugar a una lengua híbrida como el “espanglish” (español-inglés) (Ardila, 2012). Destacar también la incertidumbre que se produce en relación a la cantidad de conocimientos adquiridos tras estudiar un área concreta en un idioma distinto al maternal, pues no se duda acerca de los beneficios que puede llegar a producir el conocimiento de varios idiomas, pero sí se cuestiona sobre aquellos alumnos que reconocen el sistema óseo en inglés y no su equivalencia en castellano (Sanmartín, 2013). Además, un estudio realizado acerca de la relación casa-colegios bilingües, postula que si en la familia no hay un nivel educativo, el nivel de estudios primarios se ve afectado, incluyendo el aprendizaje de las materias impartidas en inglés (Brindusa, Cabrales y Carro, 2013). Se puede ver también disminuida la relación alumno-docente que resulta por la falta de comunicación fluida consecuencia de la barrera producida

por otro idioma (Gayá, 2016), siendo esta muy necesaria sobre todo en edades tempranas. Finalmente, destacar la exclusión social que puede llegar a producir el desconocimiento de un segundo idioma como el inglés, pues como se ha comentado inicialmente, a través de este se puede ascender en el ámbito laboral, así como a niveles superiores de educación (García Arias y Quevedo, 2017).

## 1.2. Docentes y bilingüismo

Según Laorden y Peñafiel (2010) la insuficiente preparación docente continúa siendo un limitador en los centros bilingües, conllevando la falta de esta a la obtención de resultados no deseados. Tras lo expuesto, nuevamente, surgen cuestiones de las cuales una de las más significativas podría ser ¿realmente todo depende de la formación docente? Sin duda es un gran punto a tener en cuenta, pero no el único.

Los gobiernos pueden efectuar continuos cambios en la legislación, se les puede exigir a los docentes diferentes titularidades, se puede concretar qué áreas son las que se deben o tienen que impartir en la segunda lengua establecida, todo ello con la finalidad de alcanzar aquello que se plantea. Al margen de esto, no se debe olvidar que quienes realmente están involucrados con los alumnos y su aprendizaje son los maestros y maestras y, por lo tanto, ¿quiénes mejor que ellos para ver qué es lo más adecuado en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿quiénes mejor para ver qué metodología seguir? ¿quiénes mejor que ellos para ver si se está yendo por el camino correcto en este mundo de la educación bilingüe?

Debido a esto, teniendo en cuenta que los docentes son parte fundamental de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta imprescindible investigar acerca de su opinión en relación a la enseñanza bilingüe, por lo que la presente investigación se centra en ello. Así, después de lo comentado anteriormente, se plantean cuestiones como: ¿realmente los docentes comprenden qué es el bilingüismo?, ¿cómo se está dando en nuestro país? ¿y en nuestra Región? ¿todo lo que nos proporciona son ventajas o también inconvenientes? ¿cómo es la relación docentes-bilingüismo?

Tras destacar la importancia, evolución y repercusión que está teniendo el bilingüismo y cómo la implantación del mismo está siendo fuertemente solicitada desde las propias familias hasta la sociedad en general, cabe mencionar que, un factor determinante a tener en cuenta a la hora de su implementación, es la opinión de los profesionales (Castro, 2002). Por tanto, resulta indispensable conocer la percepción docente, ya que este es el principal agente implicado a la hora de realizar la labor educativa. Concretamente en esta investigación tiene como objetivo general el estudiar la opinión que tienen los maestros de centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia sobre el bilingüismo. Además, como objetivos específicos se plantea la valoración del punto de vista de dichos profesionales en relación al aprendizaje de idiomas y a la implantación de centros y programas bilingües; analizar cómo influye el bilingüismo en la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, según la percepción de los distintos maestros y maestras; reflexionar si, desde el punto de vista docente, impartir otras áreas en inglés puede repercutir en el aprendizaje de las mismas y finalmente, examinar las posibles propuestas de mejora desde la mirada docente.

## 2. Diseño metodológico

En el presente apartado se exponen los métodos utilizados para el estudio, el cual se trata de una investigación evaluativa (García Sanz et al. 2012) dentro de los modelos mixtos (Pereira, 2011).

### 2.1. Participantes y contexto

De una población de 230 profesionales, la muestra de estudio se encuentra constituida por 162 docentes de EI y EP de la Región de Murcia. Del total de esta, un 90% trabaja en centros públicos bilingües.

La estrategia de muestreo fue no probabilística de voluntarios, ya que participaron anónimamente en el estudio los profesionales que así lo desearon.

En lo que respecta al perfil docente, la mayoría de maestros y maestras se encuentran comprendidos entre 35 y 45 años, conformando el 36.3% de la muestra. Además, el 74.2% que colaboraron fueron mujeres. En relación a la experiencia docente el 57.1% llevan trabajando más de 10 años, y en lo referido a la etapa docente, el 55.5% es de EP. Con respecto a la especialidad de inglés, el 81.9% no son especialistas, así como el 79.9% no imparten la asignatura de Inglés o algún área en inglés. Finalmente, en relación a los años de experiencia bilingüe, el 12.4% tiene entre 5 y 10 años de la misma.

### 2.2. Instrumentos de recogida de información

Para dar cobertura a los objetivos planteados, se elaboró un cuestionario dirigido a docentes, con una serie de cuestiones sociodemográficas, así como 18 ítems. De estos, 16 eran cerrados a valorar con una escala de tipo Likert de 4 grados (1: totalmente en desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: de acuerdo y 4: muy de acuerdo), teniendo el estándar de

la escala un valor de 2.5 puntos. En el último, de carácter abierto, los docentes podían expresar de forma libre sus opiniones.

Con la finalidad de validar el contenido del instrumento, se contó con la participación de 16 expertos. Concretamente con ocho docentes de la Universidad de Murcia, 7 maestros de EI, EP y Educación Especial y un Graduado en Estudios Ingleses.

Tras aplicar el instrumento de validación llevado a cabo, se pudieron observar por parte de los expertos, valoraciones positivas, así como algunas propuestas de mejora. De este modo, se recopilaron las distintas opiniones y se efectuaron las modificaciones oportunas de acuerdo a lo propuesto, mejorando el cuestionario y dando lugar al instrumento definitivo empleado para realizar la investigación. Este instrumento arrojó una fiabilidad muy alta, presentando un coeficiente alfa de Cronbach de .924 y una alta consistencia interna (De Vellis, 2003).

El cuestionario se creó con la finalidad de analizar la percepción que tienen los docentes acerca del aprendizaje de la lengua inglesa y de la implantación de centros y programas bilingües; de la influencia del bilingüismo en la adquisición de conocimientos por parte del alumnado; así como, de la repercusión en el aprendizaje de otras áreas. Debido a ello, los dieciséis ítems cerrados que este incluye, se clasifican en tres dimensiones (percepción docente acerca del aprendizaje de la lengua inglesa y de la implantación de centros y programas bilingües; influencia del bilingüismo en el aprendizaje de los alumnos; y repercusión en el aprendizaje de otras áreas), encontrando desde el uno al siete en la primera dimensión, desde el ocho al once en la segunda y desde el doce al dieciséis en la tercera y última dimensión.

### 2.3. Técnicas de análisis

Para el análisis de datos cuantitativos obtenidos, tras la aplicación de los instrumentos de recogida de información facilitados a los docentes que han colaborado en esta investigación, se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 24.0. Para ello, se empleó la estadística descriptiva, así como la inferencial paramétrica, una vez comprobadas que las condiciones eran las adecuadas (Siegel, 1991). Concretamente, tras corroborar la distribución normal de la población a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la homocedasticidad mediante la prueba de Levene y poseer una muestra superior a 30 individuos.

En todos los casos, el nivel de significación estadística ha sido de  $\alpha=.05$ . Con la finalidad de comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las distintas dimensiones, en relación a las variables sociodemográficas, se han empleado las pruebas t de Student y ANOVA de un factor.

El análisis de datos cualitativo se ha analizado mediante las fases de reducción, descripción, comparación e interpretación (García Sanz, 2012).

## 3. Resultados

Para dar respuesta al objetivo general se responde atendiendo a los objetivos específicos derivados del mismo. Así, siendo este “analizar la percepción de los docentes de centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia acerca del bilingüismo”, se muestran a continuación los resultados recabados tras el estudio realizado.

### 3.1. Opinión docente con respecto al aprendizaje de idiomas y a la implantación de centros y programas bilingües

A continuación, en la Tabla 1, se observan los estadísticos acerca de la opinión docente en relación con el aprendizaje de idiomas, así como a la implantación de centros y programas bilingües. De forma global, los docentes se muestran casi de acuerdo con respecto al aprendizaje de idiomas y a la implantación de centros y programas bilingües ( $\bar{X}_G = 2.58$ ) situándose esta puntuación muy cerca del estándar de la escala.

De igual modo, se aprecian las puntuaciones obtenidas de los ítems que componen esta dimensión. Así pues, los docentes aseguran estar bastante de acuerdo en que la adquisición de conocimientos en lengua inglesa es esencial para el futuro de los alumnos en la sociedad actual ( $\bar{X}_{p1} = 3.57$ ), favoreciendo un mayor aprendizaje de dicha lengua ( $\bar{X}_{p2} = 2.91$ ), siendo la metodología utilizada en su centro para el aprendizaje de idiomas la apropiada ( $\bar{X}_{p7} = 2.85$ ). Así mismo, se muestran en desacuerdo sobre si la actual implantación de centros bilingües resulta ser un gran adelanto con respecto al aprendizaje de idiomas del alumnado ( $\bar{X}_{p4} = 2.45$ ) y en si los recursos de los que dispone su centro, para tratar materias de idiomas, son adecuados ( $\bar{X}_{p6} = 2.47$ ). Finalmente, los docentes opinan que el programa bilingüe no es la solución frente al fracaso dado en el aprendizaje de idiomas en España, principalmente en lengua inglesa ( $\bar{X}_{p5} = 2.12$ ) y que el actual programa implantado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, no es adecuado y sí precisa cambios ( $\bar{X}_{p3} = 1.85$ ).

Tabla 1. Estadísticos de la dimensión

Percepción docente acerca del aprendizaje de la lengua inglesa y de la implantación de centros y programas bilingües								
	Global	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
$\bar{X}$	2.58	3.57	2.91	1.85	2.45	2.12	2.47	2.85
$\sigma$	.572	.697	.873	.805	.914	.887	.821	.751

De manera más concreta, a continuación, se expresan los resultados obtenidos, en función de las diferentes variables sociodemográficas existentes.

Tal y como se observa en la Tabla 2, donde se muestran las puntuaciones docentes obtenidas en función de la edad, los docentes más mayores están más de acuerdo en que el aprendizaje de idiomas y a la implantación de centros y programas bilingües es apropiada ( $\bar{X}_{>45} = 2.77$ ), frente a los docentes que se encuentran en una edad comprendida entre el rango de 20 a 34 años ( $\bar{X}_{20-34} = 2.51$ ), y entre 35 a 45 años ( $\bar{X}_{35-45} = 2.48$ ), encontrándose la percepción de estos últimos por debajo del estándar de la escala. De igual modo, se han hallado diferencias significativas ( $P_{EDAD} = .017$ ) entre el grupo de docentes mayores de 45 años y el de profesionales de edades comprendidas entre 35 y 45 años ( $P_{>45y35-45} = .025$ ).

Tabla 2. Estadísticos en función de la edad, de la dimensión sobre percepción docente acerca del aprendizaje de la lengua inglesa y de la implantación de centros y programas bilingües.

Edad	Media	Desviación típica	Significación estadística
Entre 20-34	2.51	.595	.017
Entre 35-45	2.48	.597	
Más de 45	2.77	.485	

En relación con la percepción de los docentes acerca de la enseñanza de idiomas y a la incorporación de centros y programas bilingües, según al tipo de centro al que pertenecen, se puede comprobar en la Tabla 3 que, los profesionales que imparten docencia, concretamente en colegios bilingües, consideran más pertinente dicho aprendizaje e implantación ( $\bar{X}_B = 2.64$ ) que los maestros y maestras los cuales desarrollan su trabajo en centros no bilingües ( $\bar{X}_{NB} = 2.28$ ).

Además, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de centro ( $P_{CENTRO} = .005$ ), concretamente a favor de los docentes pertenecientes a centros bilingües.

Tabla 3. Estadísticos en función del tipo de centro, de la dimensión sobre percepción docente acerca del aprendizaje de lengua inglesa y de implantación de centros y programas bilingües.

Tipo de centro	Media	Desviación típica	Significación estadística
Sí	2.64	.584	.005
No	2.28	.390	

En lo que respecta a la experiencia docente, tal y como se puede observar, en la Tabla 4, la percepción de los docentes acerca de la enseñanza de idiomas y la incorporación de centros y programas bilingües difiere entre los profesionales con menos de 5 años de experiencia ( $\bar{X}_{<5} = 2.58$ ) y aquellos que han trabajado más de 10 ( $\bar{X}_{>10} = 2.71$ ), encontrándose ambos de acuerdo, frente a los maestros y maestras con una experiencia comprendida entre 5 y 10 años ( $\bar{X}_{5-10} = 2.28$ ), estando la opinión de estos por debajo del estándar de la escala. Así mismo, se hallan diferencias significativas ( $P_{EXP.} = .000$ ) entre el grupo de docentes que tienen entre 5 y 10 años de experiencia y los que tienen más de 10 ( $P_{5-10y>10} = .000$ ).

Tabla 4. Estadísticos en función de los años de experiencia docente, de la dimensión sobre percepción docente acerca del aprendizaje de lengua inglesa y de la implantación de centros y programas bilingües.

Experiencia	Media	Desviación típica	Significación estadística
Menos de 5	2.58	.650	.000
De 5 a 10	2.28	.482	
Más de 10	2.71	.544	

### 3.2. Influencia del bilingüismo en la adquisición de conocimientos, por parte de los alumnos, según la percepción de los docentes

A continuación, en la Tabla 5, se aprecia cómo influye el bilingüismo en la adquisición de conocimientos, por parte de los alumnos, según la percepción los docentes.

Como se observa, los docentes están de acuerdo con respecto a la influencia del bilingüismo en la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos ( $\bar{X}_G = 2.52$ ). Esta puntuación no es muy elevada al encontrarse muy próxima del estándar de la escala. Además, afirman que un mayor contenido bilingüe repercute positivamente en el nivel de competencias en lengua inglesa alcanzado por el alumnado ( $\bar{X}_{P8} = 2.72$ ), así como que el recibir un mayor contenido bilingüe favorece el desarrollo cognitivo de estos ( $\bar{X}_{P9} = 2.58$ ). En lo que respecta a que la enseñanza bilingüe, en general, respeta la igualdad de oportunidades y equidad del sistema educativo, los participantes se muestran en desacuerdo ( $\bar{X}_{P10} = 2.37$ ) al igual que en lo referido a que los alumnos desarrollan un aprendizaje favorable al recibir conocimientos en otra lengua distinta a la materna, incluyendo aquellos que presentan dificultades ( $\bar{X}_{P11} = 2.43$ ).

Tabla 5. Estadísticos de la dimensión

Influencia del bilingüismo en el aprendizaje de los alumnos					
	Global	P8	P9	P10	P11
$\bar{X}$	2.52	2.72	2.58	2.37	2.43
$\sigma$	.672	.863	.840	.888	.829

De forma más específica, a continuación, se muestran los resultados obtenidos, según las variables sociodemográficas empleadas en la investigación.

En la Tabla 6 se muestran las puntuaciones docentes obtenidas en relación con la edad de estos. Como se refleja, los profesionales con una edad superior a 45 años se encuentran más de acuerdo en que el bilingüismo influye positivamente en el aprendizaje de los alumnos ( $\bar{X}_{>45} = 2.73$ ), que los maestros y maestras con edad comprendida entre 20 y 34 años ( $\bar{X}_{20-34} = 2.38$ ), y entre el rango de edad de 35 a 45 años ( $\bar{X}_{35-45} = 2.41$ ), estando la percepción de estos últimos por debajo del estándar de la escala. Además, se encuentran diferencias significativas ( $P_{EDAD} = .014$ ) entre el grupo de docentes con edades comprendidas entre 20 y 34 años y los mayores de 45 años ( $P_{20-34y>45} = .028$ ), así como entre los docentes que tienen entre 35 y 45 años y los tienen una edad superior a 45 años ( $P_{35-45y>45} = .039$ ).

Tabla 6. Estadísticos en función de la edad, de la dimensión acerca de la influencia del bilingüismo en el aprendizaje de los alumnos.

Edad	Media	Desviación típica	Significación estadística
Entre 20-34	2.38	.610	.014
Entre 35-45	2.41	.693	
Más de 45	2.73	.676	

En la Tabla 7 se pueden apreciar las diferentes valoraciones de los docentes en base al tipo de centro de los mismos. Así, los docentes pertenecientes a centros bilingües están más de acuerdo con respecto a la influencia favorable del bilingüismo en la adquisición de conocimientos ( $\bar{X}_B = 2.58$ ) que los profesionales que imparten docencia en centros no bilingües ( $\bar{X}_{NB} = 2.15$ ). Además, se han hallado diferencias significativas según el tipo de centro ( $P_{TIPOCENTRO} = .004$ ) a favor de los maestros y maestras de centros bilingües.

Tabla 7. Estadísticos en función del tipo de centro, de la dimensión acerca de la influencia del bilingüismo en el aprendizaje de los alumnos.

Tipo de centro	Media	Desviación típica	Significación estadística
Sí	2.58	.686	.004
No	2.15	.439	

Como se muestra en la Tabla 8 los maestros y maestras con una experiencia superior a 10 años, en relación a la percepción docente acerca de la influencia beneficiosa del bilingüismo en el aprendizaje de los alumnos, se muestran de acuerdo ( $\bar{X}_{>10} = 2.66$ ), mientras que los que han trabajado menos de 5 años o entre 5 y 10, no piensan lo mismo ( $\bar{X}_{<5} = 2.42$  y  $\bar{X}_{5-10} = 2.20$ ). Además, se hallan diferencias significativas ( $P_{EXPERIENCIA} = .002$ ) entre el colectivo de profesionales con una experiencia de entre 5 y 10 años y aquellos cuya práctica supera los 10 años ( $P_{5-10y>10} = .001$ ).

Tabla 8. Estadísticos en función de los años de experiencia docente, de la dimensión acerca de la influencia del bilingüismo en el aprendizaje de los alumnos.

Experiencia	Media	Desviación típica	Significación estadística
Menos de 5	2.42	.652	.002
De 5 a 10	2.20	.600	
Más de 10	2.66	.678	

### 3.3. Desde el punto de vista docente, ¿impartir otras áreas en inglés puede repercutir en el aprendizaje de las mismas?

En la Tabla 9 se observan los estadísticos descriptivos en relación con la repercusión en el aprendizaje de otras áreas. Como se puede contemplar, los docentes no llegan a estar de acuerdo en que impartir otras áreas en inglés puede repercutir positivamente en el aprendizaje de las mismas ( $\bar{X}_G = 2.28$ ), no alcanzando sus opiniones el estándar de la escala, aunque si afirman que el estudio de otras áreas en lengua inglesa mejora el aprendizaje de dicha lengua ( $\bar{X}_{P12} = 2.56$ ). En lo referido a si el aprendizaje de áreas como Ciencias de la Naturaleza, Artística o Educación Física en lengua inglesa, repercute positivamente en la adquisición de los contenidos impartidos en estas, de nuevo los docentes se manifiestan en desacuerdo ( $\bar{X}_{P13} = 2.17$ ). Del mismo modo, no creen que la educación bilingüe beneficie la adquisición de competencias en las áreas no llevadas a cabo en castellano ( $\bar{X}_{P14} = 2.41$ ); ni que en las áreas bilingües los alumnos adquieran una serie de conocimientos, siendo capaces posteriormente, de transmitirlos por igual en su lengua materna ( $\bar{X}_{P15} = 2.17$ ). Tampoco que el alumnado en general esté capacitado para recibir en lengua inglesa áreas normalmente impartidas en lengua materna ( $\bar{X}_{P16} = 2.08$ ).

Tabla 9. Estadísticos de la dimensión

Repercusión en el aprendizaje de otras áreas						
	Global	P12	P13	P14	P15	P16
$\bar{X}$	2.28	2.56	2.17	2.41	2.17	2.08
$\sigma$	.703	.959	.877	.835	.828	.838

De un modo más concreto, a continuación, se exponen los resultados obtenidos, en función de las diferentes variables sociodemográficas existentes.

En la Tabla 10 se muestran las puntuaciones obtenidas según la edad. Tal y como se puede apreciar, los profesionales de más de 45 años están más de acuerdo en que el hecho de impartir otras áreas en inglés beneficia en el aprendizaje de estas ( $\bar{X}_{>45} = 2.51$ ), frente a los docentes que se encuentran en una edad comprendida entre el rango de 20 y 34 años ( $\bar{X}_{20-34} = 2.11$ ), y entre 35 y 45 años ( $\bar{X}_{35-45} = 2.21$ ), los cuales no se muestran de acuerdo. Además, se hallan diferencias significativas ( $P_{EDAD} = .012$ ), entre el grupo de docentes que tienen entre 20 y 34 años, y aquellos que superan los 45 ( $P_{20-34y>45} = .014$ ).

Tabla 10. Estadísticos en función de la edad, de la dimensión sobre la repercusión en el aprendizaje de otras áreas.

Edad	Media	Desviación típica	Significación estadística
Entre 20-34	2.11	.642	.012
Entre 35-45	2.21	.695	
Más de 45	2.51	.713	

En relación con la opinión docente en base a llevar a cabo otras áreas en inglés y a cómo influye eso en el aprendizaje de estas, según el tipo de centro al que pertenecen, se puede observar, en la Tabla 11, que los maestros y maestras tanto pertenecientes a centros bilingües como no, no encuentran favorable dicha influencia ( $\bar{X}_B = 2.32$  y  $\bar{X}_{NB} = 2.02$ ), estando ambas puntuaciones por debajo del estándar de la escala. Del mismo modo, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de centro ( $P_{TIPOCENTRO} = .050$ ).

Tabla 11. Estadísticos en función del tipo de centro, de la dimensión sobre la repercusión en el aprendizaje de otras áreas.

Tipo de centro	Media	Desviación típica	Significación estadística
Sí	2.32	.719	.050
No	2.02	.547	

En lo referido a la experiencia docente, como se observa en la Tabla 12, la percepción de los maestros y maestras acerca de llevar a cabo en lengua inglesa otras áreas muestra que tanto los docentes que han trabajado menos de 5 años, como los que tienen una experiencia de entre 5 y 10 años o superior a 10, están en desacuerdo en que esta sea beneficiosa ( $\bar{X}_{<5} = 2.07$ ,  $\bar{X}_{5-10} = 2.03$  y  $\bar{X}_{>10} = 2.45$ ). Así mismo, se hallan diferencias significativas ( $P_{EXPERIENCIA} = .002$ ) entre los docentes con una experiencia inferior a 5 años y los que superan los 10 ( $P_{<5y>10} = .029$ ) y entre los que han trabajado de 5 a 10 y los que lo han hecho más de 10 años ( $P_{5-10y>10} = .004$ ).

Tabla 12. Estadísticos en función de los años de experiencia docente, de la dimensión sobre la repercusión en el aprendizaje de otras áreas.

Experiencia	Media	Desviación típica	Significación estadística
Menos de 5	2.07	.687	.002
De 5 a 10	2.03	.520	
Más de 10	2.45	.731	

### 3.4. Posibles propuestas de mejora desde una mirada docente

Con la finalidad de dar respuesta al presente objetivo, se formuló un ítem de carácter abierto a través del cual, los docentes pudiesen proponer mejoras con respecto al programa, así como en relación a las asignaturas impartidas en lengua inglesa. Dicho ítem fue “¿Realizaría algún cambio en el actual programa bilingüe implantado en la CARM? ¿Cuál?”.

En relación con los cambios que se realizarían en el actual programa implantado y tras analizar las respuestas dadas por los docentes que han participado en la investigación, se han encontrado propuestas como las que se muestran a continuación.

La mayoría de colaboradores apuestan por aumentar el horario de auxiliares de conversación, así como por ampliar semanalmente las horas de la asignatura de Inglés.

Del mismo modo solicitan una mayor formación por parte de los docentes, especificando en algunos casos que no hay uniformidad de conocimientos al obtener las titulaciones a través de distintos medios, los cuales no siguen los mismos criterios. Además, señalan que el hecho de estudiar unos meses para obtener un título no hace que estén preparados para impartir áreas en inglés.

De forma continuada, el siguiente aspecto que destacó gran parte de los docentes es el de impartir Ciencias de la Naturaleza en castellano.

Otras propuestas señaladas, aunque en menor medida que las anteriores, han sido (de mayor a menor solicitud por parte de los docentes): dar mayor prioridad a la conversación, no impartir otra asignatura que no sea la de Inglés en lengua inglesa, aumentar los recursos materiales y humanos, y adaptar dichos recursos a las necesidades de todo tipo de alumnado. También se ha propuesto una mayor dotación económica, de cantidad de recursos digitales, no realizar cambios, eliminar el programa, realizar desdobles y comenzar desde EI, así como implantar otra metodología de habla inglesa, y en un mismo nivel de propuesta, aumentar los recursos manipulativos, volver al antiguo programa bilingüe, tener presente que los alumnos con dificultades tengan las mismas oportunidades y crear materiales específicos para la materia.

## 4. Conclusiones

Dada la importancia atribuida a la actual educación bilingüe, así como a su expansión en el sistema educativo, se estima oportuno conocer y analizar la percepción de uno de los sectores protagonistas. Debido a ello, se parte de la idea de que los juicios de valor de los docentes forman teorías que inciden directamente en la práctica y viceversa (Borg, 2015), de ahí la idea indispensable de someterlas a estudio.

Partiendo de lo comentado anteriormente y valorando su significatividad, se ha llevado a cabo el presente estudio, con la finalidad de dar respuesta a los problemas planteados inicialmente, así como a los objetivos. En esta investigación, se ha planteado un objetivo general, el cual ha sido desglosado en cuatro específicos, con la intención de dar respuesta al primero.

En relación con el primer objetivo específico, se ha podido comprobar que, de forma global, los docentes se encuentran casi de acuerdo en relación al aprendizaje de idiomas y a la implantación de centros y programas bilingües. Estos afirman que actualmente la adquisición de conocimientos en lengua inglesa es esencial para el futuro de los alumnos y consideran que la implantación de centros bilingües favorece un mayor aprendizaje de la lengua inglesa, coincidiendo con Lorenzo, Casal, Moore y Alfonso (2009). Por otro lado, los maestros y maestras no consideran que el actual programa establecido sea adecuado, por lo que creen que precisa de cambios. Se han encontrado diferencias significativas en relación con la edad, el tipo de centro y la experiencia docente.

Con respecto al segundo objetivo, se puede afirmar que, de forma general, los docentes se muestran de acuerdo en lo referido a la influencia del bilingüismo en la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, afirmando Ródenas

(2016) que el aprendizaje de un idioma es una de las principales causas del desarrollo intelectual. Además, consideran que un mayor contenido bilingüe influye de forma positiva en el nivel de competencias en lengua inglesa alcanzado por el alumnado (no siendo esto apoyado por Cachero en 2015) y que, al recibir mayor cantidad de contenido de este tipo, se favorece el desarrollo cognitivo de los mismos. Por el contrario, de acuerdo con FETE-UGT Madrid (2014), los maestros y maestras afirman que la enseñanza bilingüe no respeta la igualdad de oportunidades y equidad del sistema educativo. Al respecto, Van Wechen y Halbach (2014) afirman que los alumnos bilingües, a diferencia de los que no lo son, pueden tener ventajas en dicho desarrollo, mencionando la conciencia metalingüística, la atención, el pensamiento divergente y la sensibilidad comunicativa como alguna de ellas. En relación a dicha influencia, y de igual modo que en el objetivo anterior, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre la edad, el tipo de centro y la experiencia.

En cuanto al tercer objetivo, los maestros y maestras colaboradores en esta investigación, de modo global, no llegan a estar de acuerdo en que impartir otras áreas en inglés pueda repercutir positivamente en el aprendizaje de las mismas. Piensan, por un lado, que el estudio de otras asignaturas en inglés mejora el aprendizaje de dicha lengua, lo cual contradice la afirmación realizada por Carro, Cabrales y Anghel (2016) tras su estudio, en la que confirman que han encontrado un efecto negativo en los conocimientos de las materias dadas en lengua inglesa. De igual modo, Alonso Somarriba (2012) comenta que el bilingüismo, tal y como se está implantando, está destruyendo las asignaturas impartidas en lengua inglesa, dificultando a su vez la comprensión de los conceptos. Además, de forma más específica, Ródenas (2016) afirma que aquellos alumnos que no están escolarizados en programas bilingües alcanzan mejores resultados. Por otro lado, de acuerdo con Ródenas (2016), los docentes consideran que el alumnado no está capacitado para recibir en otro idioma áreas que normalmente se imparten en castellano. En relación a ello, el mismo autor asegura que el alumnado monolingüe tiene un mayor rendimiento académico debido a que su lengua materna le permite una mayor comprensión de los contenidos.

En lo referido a la opinión docente en relación con la repercusión en el aprendizaje de aquellas áreas dadas en inglés, de nuevo se encuentran diferencias significativas en la edad, el tipo de centro y la experiencia docente.

Con respecto al último objetivo específico, acerca de las posibles propuestas de mejora desde una mirada docente, en relación con los cambios que llevarían a cabo en el programa implantado, coincidiendo con Lorenzo, Casal, Moore y Alfonso (2009), la mayoría de docentes apuestan por ampliar las horas de los auxiliares de conversación, así como las horas del área de Inglés. De igual modo, en concordancia con FETE-UGT Madrid (2014), piden mayor formación para los docentes al considerarla escasa, señalando en algunos casos la falta de uniformidad a la hora de obtener las titulaciones.

Entre el resto de propuestas dadas por los diferentes profesionales se destacan, aunque en menor medida, algunas como, dar mayor prioridad a la conversación, aumentar los recursos materiales, humanos y digitales, una mayor dotación económica, implantar otra metodología, entre otras. En relación a esto, autores como Lova, Bolarín y Porto (2013) afirman que la mayoría de los colaboradores opinan que a los centros bilingües se les ha proporcionado recursos insuficientes, tanto materiales como digitales. Lorenzo, Casal, Moore y Alfonso (2009) también comentan que los docentes solicitan más recursos, y, además, Laorden y Peñafiel (2010) exponen que casi la mitad de los colaboradores de su estudio mostraron resistencia al programa.

Como perspectiva, sería interesante poder ampliar la muestra dentro de la Región de Murcia, así como posteriormente comparar esta con otras comunidades autónomas, e incluso países, ya que queda demostrada la gran cantidad de puntos de vista contradictorios sobre los esfuerzos dirigidos a promover y mantener el bilingüismo (Xuesong Gao & Wei Ren, 2019). Además, se podría analizar otras opiniones como las de los alumnos o familias; comparar resultados de aprendizajes obtenidos entre grupos con características similares, diferenciando entre grupos que reciban las clases en inglés y los que no; o también se podría llevar a cabo un estudio en el que se comparasen las metodologías aplicadas en distintos centros bilingües. Son muchos los estudios que se podrían llevar a cabo con la finalidad de analizar si realmente se está actuando de forma correcta o por el contrario se podría mejorar, teniendo en cuenta que la principal finalidad debe ser la de beneficiar cien por cien al alumnado.

## 5. Referencias

- Alonso Somarriba, L. (10 de marzo de 2012). La enseñanza bilingüe. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2012/03/09/opinion/1331319372\\_387330.html](https://elpais.com/elpais/2012/03/09/opinion/1331319372_387330.html)
- Álvarez, M. V. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna*, (5), 251-256. Recuperado de <file:///C:/Users/Asus/Downloads/Dialnet-ElInglésMejorAEdadesTempranas-3391524.pdf>
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Función*, 25(2), 99-114. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/39833>
- Baker, C., Campoy, F. I. y Ada, A. (2017). *Guía Para Padres de Niños Bilingües*. Bristol: Multilingual matters. doi: 10.21832/ADA 7913
- Berengueras, M. y Vera, J. M. (2015). Las Leyes de Educación en España en los últimos doscientos años. *Supervisión 21. Revista de educación e inspección*, (38), 1-23. Recuperado de [http://www.usie.es/SUPERVISION21/2015\\_38/SP\\_21\\_38\\_Articulo\\_Leyes\\_educacion\\_ultimos\\_200\\_anyos\\_Berengueras\\_y\\_Pont.pdf](http://www.usie.es/SUPERVISION21/2015_38/SP_21_38_Articulo_Leyes_educacion_ultimos_200_anyos_Berengueras_y_Pont.pdf)
- Bozu, Z. y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. Recuperado de [http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2\\_2/REFIEDU\\_2\\_2\\_4.pdf](http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf)

- Brindusa, A., Cabrales, A. y Carro, J. M. (2013). *Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: el impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*. Fundación de Estudios de Economía Aplicada, Documento de trabajo 2013/08. Recuperado de <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>
- Cachero, P. (2015). El fracaso de la enseñanza bilingüe. *Atlántica XXII*, (35). Recuperado de <http://www.atlanticaxii.com/el-fracaso-de-la-ensenanza-bilingue/>
- Carro, J. M., Cabrales, A. y Anghel, B. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54(2), 1202-1223.
- Castro, F. (2002). *Bilingual education: A reference handbook*. Santa Bárbara: ABC-CLIO.
- Craik, F. & Bialystok, E. (2005). Intelligence and executive control: Evidence from aging and bilingualism. *Cortex*, (41), 222-224.
- Cruz, A. (2016). Innovación de Base Científica-Tecnológica desde las Universidades de Iberoamérica. *Journal of Technology Management & Innovation*, 11(4), 1-4. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/jotmi/v11n4/art01.pdf>
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*, Oaks, California: Sage.
- Federación de Trabajadores de la Enseñanza de FETE-UGT Madrid (2014). *Resultados de la Encuesta al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid*. Documento de trabajo. Recuperado de <https://www.fespugtmadrid.es/wp-content/uploads/2017/03/informe-bilinguismo.pdf>
- Fernández, R., Pena, C., García, A. y Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum*, (3), 161-173. Recuperado de <file:///C:/Users/Asus/Downloads/Dialnet-LaImplantacionDeProyectosEducativosBilinguesEnLaCo-1153792.pdf>
- García Arias, N. y Quevedo, N. (2017). El enfoque bilingüe desde un análisis de ciencia y técnica para el nivel B1 de inglés con los estudiantes de Uniandes. Mikarimin. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 3(1), 47-54. Recuperado de <http://186.46.158.26/ojs/index.php/mikarimin/article/view/564/264>
- García Sanz, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: Diego Marín.
- Gayá, V. (2016). Los resultados de los programas en marcha no son los esperados. El bilingüismo, en el punto de mira. *El Siglo*, (1143), 22-28. Recuperado de <http://www.elsiglodeeuropa.es/siglo/historico/2016/1143/1143Tiemposdehoy.pdf>
- Gutiérrez, M. y Landeros, I. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes educacionales*, 15(1), 95-107. Recuperado de <file:///C:/Users/Asus/Downloads/Dialnet-ImportanciaDelLenguajeEnElContextoDeLaAldeaGlobal-3579781.pdf>
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*, (346), 455-466. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346\\_17.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_17.pdf)
- Laorden, C. y Peñafiel, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/viewFile/98101/121621>
- Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. y Alfonso, Y. M. (2009). *Bilingüismo y Educación: Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Lova, M., Bolarín, M. J. y Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de docentes. *Porta Linguarum*, (20), 253-268.
- Molina, A. (2015). Estudio del programa bilingüe de la Región de Murcia: La realidad el programa en uno de sus centros. *Publicaciones Didácticas*, (65), 8-16. Recuperado de <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/065008/articulo-pdf>
- Nieva, S. (2015). Orientaciones para la intervención logopédica con niños bilingües. *Revista de Investigación en Logopedia*, (2), 71-111.
- Pavlenko, E. (2005). Bilingualism and thought. En: J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches* (pp. 433-453). New York: Oxford University Press.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pettito, L. & Dunbar, K. (2004). New Findings from Educational Neuroscience on Bilingual Brains, Scientific Brains and the Educated Mind. En K. Fischer y T. Katzir (Eds.), *Building Usable Knowledge in Mind, Brain and Education*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <http://www.utsc.utoronto.ca/~dunbarlab/pubpdfs/>
- Ródenas, J. A. (2016). *La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Sánchez Santamaría, J. (2012). Del concepto a las estructuras: implicaciones organizativas del enfoque de competencias en educación. *Bordón*, 64(1), 127-140. Recuperado de [file:///C:/Users/Asus/Downloads/Dialnet-DelConceptoALasEstructuras-3877975%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/Dialnet-DelConceptoALasEstructuras-3877975%20(4).pdf)
- Sanhueza, M. G. y Burdiles, G. (2012). Diagnóstico de la competencia comunicativa en inglés de un grupo de escolares chilenos: puntos de encuentro con su perfil estratégico. *Folios*, (36), 97-113. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/1727/1673>
- Sanmartín, O. (18 de diciembre de 2013). La educación bilingüe en inglés ralentiza el aprendizaje de Conocimiento del Medio. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2013/12/18/52b1bcda22601d3a6d8b457f.html>
- Siegel, S. (1991). *Estadísticos no paramétricos aplicada a las ciencias de la conducta*. 3ª. Edición. México: Editorial Trillas.
- Uribe, D., Gutiérrez, J. y Madrid, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum* (10), 85-100. Recuperado de <file:///C:/Users/Asus/Downloads/Dialnet-LasActitudesDelAlumnadoHaciaElAprendizajeDelIngles-2661436.pdf>
- Van Wechem, M. y Halbach, A. (2014). *Don't worry, mum and dad...I will speak english!. La guía del bilingüismo del British Council School*. Madrid: British Council.
- Xuesong Gao & Wei Ren. (2019). Controversias sobre la educación bilingüe en China. *Revista Internacional de Educación Bilingüe y Bilingüismo*, 22(3), 267-273. doi: 10.1080 / 13670050.2018.1550049

### **C.- Las posibilidades del bilingüismo electivo en aprendizaje bilingüe: criar niños bilingües en contextos monolingües.**

Este documento, escrito por Armayor (2019), presenta una investigación centrada en la adquisición del bilingüismo simultáneo en contextos sociales monolingües, utilizando como estudio de caso a la hija del autor, referida como H, una niña de 3 años.

El propósito principal es explorar la factibilidad de alcanzar el bilingüismo en entornos mayoritariamente monolingües, específicamente por medio del "bilingüismo electivo" y la aplicación de la estrategia One Parent One Language (OPOL), con ambos padres hablando la misma lengua materna y uno de ellos con un nivel adecuado en otra lengua (L2). Además, también pretende ofrecer consejos a los padres sobre la mejor manera de conseguir resultados positivos criando a su hijo/a en el bilingüismo.

La metodología adoptada es un estudio de caso instrumental de un solo caso, con la hija del autor como informante principal, y se emplean varias técnicas para recopilar datos, incluidas notas de diario y grabaciones. Los aspectos en los que se ha centrado el registro de la información son el desarrollo léxico, tanto en español como en inglés, el desarrollo morfosintáctico del inglés, la transferencia gramatical entre inglés y español, y la variación sincrónica.

También se abordan los tipos de bilingüismo, siendo estos el bilingüismo electivo, el bilingüismo optativo, y el bilingüismo equilibrado. Además, se trata la adquisición temprana en contraposición con la tardía de un segundo idioma, y los hitos del desarrollo lingüístico en niños bilingües, resaltando la relevancia del input lingüístico y la exposición a ambos idiomas desde el nacimiento.

Asimismo, se destacan las estrategias discursivas parentales, clasificadas en una escala creciente desde la más monolingüe a la más bilingüe, según Houwer: estrategia de comprensión

mínima, estrategia de adivinación expresada, repetición, estrategia Move On y cambio de lengua.

En este estudio de caso, la participante denominada H ha estado expuesta a dos idiomas, el inglés y el español, desde antes de nacer. El contexto de exposición lingüística en ambas lenguas es claramente diferente, siendo predominante el español debido a que el inglés se ve marcado con la presencia del padre, a través de recursos como canciones, fichas, rompecabezas, emisiones de radio, dibujos animados y programas de televisión emitidos en inglés.

A continuación, se exponen ejemplos gracias a la información recogida con las notas de diario y las grabaciones sobre sus habilidades receptivas, sus habilidades productivas, su desarrollo léxico, su desarrollo morfosintáctico, hablándonos acerca del “codemixing” y el “codeswitching”, su transferencia gramatical, y, por último, de sus variedades dialécticas (acentos).

En conclusión, H parece beneficiarse de la simbiosis de dos sistemas lingüísticos diferentes que se desarrollan simultáneamente, pudiendo tener conversaciones bidireccionales en su nivel cognitivo. Sus capacidades receptivas en ambos idiomas se correlacionan con la cantidad uniforme de input lingüístico tanto en español como en inglés. Como resultado, el bilingüismo electivo para estar dando resultados en una fase inicial, pero necesita medidas adicionales para desarrollar la lengua minoritaria a medida que el niño/a crece y empieza a desarrollarse. Por lo tanto, la hipótesis planteada en la investigación se ha confirmado, el bilingüismo electivo junto con la estrategia OPOL es una herramienta viable y deseable para obtener resultados positivos en la obtención de criar a un niño/a bilingüe en contextos monolingües.

---

**THE POSSIBILITIES OF ELECTIVE BILINGUALISM IN BFLA:  
RAISING BILINGUAL CHILDREN IN MONOLINGUAL  
CONTEXTS**

**LAS POSIBILIDADES DEL BILINGÜISMO ELECTIVO EN  
APRENDIZAJE BILINGÜE: CRIAR NIÑOS BILINGÜES EN  
CONTEXTOS MONOLINGÜES**

**Ovidio García Armayor**

*Ministerio de Defensa, Armada Española, Spain*  
ovidiogar@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/elia.mon.2019.i1.11>

*“Elective bilingualism”, in broad terms, is defined as a characteristic of individuals who choose to learn a new language, but in more specific terms (when it is synonymous to “artificial bilingualism” and to “non-native bilingualism”), it refers to the linguistic choice of people who opt to speak what is a foreign language for them in a society where this language is not the community language. Combined with the OPOL (One Parent One Language) strategy, with both parents having the same mother language (L1) and at least one of them being proficient in a second language (L2), it offers families the possibility of rearing a bilingual child in monolingual contexts.*

*Given the inherent advantages to children’s education and careers that could stem from elective bilingualism, it is worth dedicating a linguistic study to exploring its possibilities and limits in the field of Bilingual First Language Acquisition (BFLA).*

*This study sought to ascertain whether a certain degree of simultaneous childhood bilingualism can be achieved in monolingual societies, and its findings are encouraging.*

**Key words:** *Bilingualism, acquisition, children, non-native.*

*“Bilingüismo Electivo” en general se define como la característica de aquellos individuos que eligen aprender una lengua nueva, pero más específicamente (cuando es sinónimo de “bilingüismo artificial y de “bilingüismo no nativo) se refiere a la elección lingüística de las personas que optan por hablar una lengua que no es su lengua materna en una sociedad donde esta lengua no se emplea por la comunidad. En combinación con la estrategia OPOL (siglas en inglés de un padre, una lengua), con ambos padres hablando la misma lengua materna (L1) y uno de ellos con un nivel adecuado en otra lengua (L2), ofrece a las familias la posibilidad de criar hijos bilingües en contextos monolingües.*

*Dadas las ventajas para la educación y el futuro profesional de nuestros hijos que pueden emanar del bilingüismo electivo, merece la pena dedicar un estudio lingüístico a explorar sus posibilidades y límites en el campo de Adquisición Bilingüe de la Primera Lengua (BFLA, en inglés).*

*Este estudio trataba de averiguar si se puede obtener un cierto grado de bilingüismo infantil en sociedades monolingües, y los resultados son esperanzadores.*

**Palabras clave:** *Bilingüismo, adquisición, hijos, no-nativo.*

## **1. Introduction**

The following is a linguistic research project, based on the case study of the author's daughter, whom will be called H. It aims at determining to what extent it may be possible to achieve simultaneous bilingualism in non-bilingual social environments. This is the case of many countries in Europe, and, specifically, in most areas of the country where this case study has taken place, Spain. As a by-product, it is also intended to offer advice to parents on how best to achieve positive results when trying to rear a bilingual child in monolingual contexts.

When H's mother got pregnant, her parents started considering the possibility of raising their child bilingually, taking advantage of H's father proficiency in English. They decided that they would try and follow a bilingual upbringing of their daughter because of the inherent advantages that bilingualism meant for the professional and personal future of their daughter: higher educational and career opportunities, higher self-esteem, more open-mindedness, more opportunities to establish social networks, and a long list of etceteras derived from the current status of English as the world's Lingua Franca. H's parents opted for a One Parent One Language (OPOL, or 1P/1L) strategy.

This project is divided into the following epigraphs: first, one stating the objectives of this research project, then one explaining the methodology followed, then the theoretical framework will be exposed. The next and main part of this study will be the analysis and discussion of the case study in it, ending with conclusions and advice to other parents who opt for elective bilingualism.

## 2. Objectives

The question sought to be answered in this project is whether it is possible to achieve a certain degree of simultaneous childhood bilingualism or Bilingual First Language Acquisition (BFLA) in monolingual countries / societies. More specifically, this study focuses on English being used as L2<sup>1</sup>, in countries where English is currently not an L1, through the use of “*elective bilingualism*” - this is known as “*artificial*”, and as “*non-native*” bilingualism (Pearson 2008, p. 177). Its application in combination with the OPOL strategy will be scrutinized.

As opposed to a typical linguistic study focused on immigrant families, this project intends to focus on the OPOL strategy under the following conditions:

- The nuclear family lives in a monolingual society, with an L1 different from English (monolingual context).
- Both parents have been brought up monolingually.

- At least one of the child's parents is a proficient BES (Bilingual English Speaker - as defined in Jenkins, 2000, p. 9).

For this project, the following working hypothesis will be used:

In monolingual contexts, it is possible to achieve a high degree of simultaneous bilingualism (ability to fully understand any sentence about routines and everyday activities, expressing feelings, needs, etc., in two languages) in oral skills in children during early infancy, by using elective bilingualism and OPOL strategy, provided that at least one of the parents is proficient in the second language (L2), and that the amount of exposure to the L2 is, at least, of 20%<sup>2</sup>.

This working hypothesis assumes that:

- The child will still be having a great part of their language input in the monolingual society's language, and hence it will be their majority language and it can be expected that it will be their dominant language too (the language they will be more comfortable with and that they will use predominantly in most situations).
- The OPOL strategy may be supported or reinforced with the additional help of media, tasks / games / songs in the minority language and / or activities with native speakers.

Results obtained from the analysis of the case study in this research are expected to provide a novel approach to the possibilities and limitations of elective bilingualism. To this end, the following research questions are intended to be answered:

- Main research question: Is the method of elective bilingualism combined with the OPOL strategy effective in achieving a fairly high degree of simultaneous bilingualism in children within monolingual contexts?
- Secondary Research questions: In terms of theory, what can this study provide Linguistics with, if anything? How can the analysis

of this case study help future developments in the field of elective bilingualism, combined with OPOL strategy, achieve childhood bilingualism in monolingual contexts? What could be the next step for anyone wishing to carry out follow-on research on this method?

### 3. Methodology

This project has been carried out using an instrumental single-case study - i.e., “a study of a phenomenon designed to provide insight into a wider issue while the actual case is of secondary interest” (Dörnyei, 2007, p. 152) - to achieve a qualitative research through the descriptive-analytical-synthetic method. This method consists of describing the analysis made of a problem which is first divided into simpler parts (analytical method), and then the different solutions found are compiled into the solution for the overarching issue which is thus reconstructed (synthetic method).

This study is intended to offer an insight into the subject of infant elective bilingualism by using purposive sampling (the sample selected being the author’s own three-year-old daughter, H) combined with analytic generalization. Using the author’s own daughter as an informant for a research study has got an inherent advantage: a log can be kept of her linguistic development, and any passage which the author considers to be of interest can be recorded with his mobile phone, at any given moment of the time they spend together.

The use of a single-case study to achieve an insight into theoretical grounds should not be underestimated. Eisenhardt (1989) discusses the strengths and weaknesses/advantages and disadvantages of both single and multiple case studies. The selection of a specific case “focuses efforts on theoretically useful cases – i.e., those that replicate or extend theory by filling conceptual categories” (Eisenhardt, 1989, p. 533).

For this project, two main data collection methods have been used: diary notes, and audio and video recordings:

1. Diary notes. The author has kept a log of H’s progress in English and the interaction between the two semantic and morphosyntactic systems (English and Spanish) since the day she uttered her first

word in English, which happened to occur when she was 1 year and 3 months old (1:3), and he has continued to do so up until the moment of writing this project (3:5). These notes are based on the author's linguistic background and its analysis may hopefully be of linguistic interest for the purpose of future research in the field of bilingualism. His notes have not followed a periodic frequency; rather, he kept track of his daughter's progress or events that he considered of importance, such as her first word, her first sentence, etc. The first entries follow an approximate frequency of once a month, from 1:3 up until 1:8, and from that point on, 1:8 to 3:5, they follow a frequency of approximately once every two months. These notes are quite schematic, and, therefore, rather short. They typically have a length of a paragraph, sometimes slightly more.

The author's log mainly focuses on H's oral production - she cannot read or write yet, and any analysis of her oral reception skills is based on direct observation. These are the aspects on which the author has tried to focus, and which form the main features of the analysis of this case study:

- Lexical development (size of vocabulary repertoire) in both Spanish and English, especially in English (minority language).
- Morphosyntactic development of English: use of English structures and grammar rules, codemixing and codeswitching.
- Grammar transfer between English and Spanish.
- Synchronic variation. Use of linguistic traits from different dialectal varieties, both in English and Spanish, especially in Spanish - the language in which there has been greater variation.

The above mentioned features of oral production have been chosen because they are considered to cover, quite representatively, the linguistic development of a bilingual toddler, and the interaction between two language systems in BFLA. A special emphasis has been placed on following H's linguistic development of English because it is her minority language, and the one where she could have a lag during her bilingual development.

2. Audio and video recordings. The author started to record the activities he undertook with his daughter to foster her acquisition of English in the context of her bilingual development at approximately the time when he started writing this research project. His own recordings have been complemented with those sent to him by his wife, which he considered to be of interest to his monitoring of H's linguistic development.

#### **4. Theoretical Framework**

Bilingualism and bilingual education are fields of relatively new interest. With only a few exceptions - most notably, the works by Ronjat (1913) and Leopold (1939) - the first studies on bilingual education began to appear in the 1950s and 1960s, coinciding with a new interest in Linguistics and the appearance of new disciplines in this field, such as Psycholinguistics and Sociolinguistics, and also with new audio and video recording techniques provided by new technologies.

In recent years, there has been a growing concern over bilingual education - and especially regarding ESL (English as a Second Language) - in general, and in European countries where English is not the L1, in particular. Two factors have contributed decisively to this interest: the first is the phenomenon of globalization, and the second the rise of English to the status of world's Lingua Franca, both events originating in the second half of the 20<sup>th</sup> century, both ongoing, and neither of them likely to become reversible in a near future. English is the language of tourism and science as well. It is the language any two people with different language backgrounds use for communicative purposes. This naturally translates into an increasing interest in bilingual education in Europe (Crystal, 1997).

##### **4.1. Bilingualism and elective bilingualism**

Elective bilingualism in specific terms refers to the linguistic case of people who “choose to speak what is a foreign language for him or her in a country where this language is not the community language” (Pearson 2008, p. 177). Elective bilingualism is a tool available to parents to enable them to raise a bilingual child in monolingual societies with only one community

language, provided at least one of the parents is proficient in a second language (L2).

Bilingualism is an elusive term. In Chacón’s words:

Both the notion of the bilingual speaker and the concept of bilingualism are rather fuzzy and have often been misconceived. The notion of the bilingual speaker has traditionally been idealized in the same way as other concepts that have not been adequately defined, in spite of being fundamental in applied theoretical linguistics (Chacón 2015, p. 107).

It is next to impossible to define exactly what bilingualism is. A definition of bilingualism based on the practical use of languages, and not so much on fluency or linguistic criteria, would be Grosjean’s: “bilinguals are those who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives” (cited in Baker 2011, p. 4).

When trying to define bilingualism, it is impossible to put a mark in the continuum in Figure 1 and say: “here, from this point on, a person is bilingual”:



Figure 1. The monolingualism – bilingualism continuum.

Another important concept is that of balanced bilingualism, which refers to the state of a person who masters, or is fluent in, two languages on equal terms. This concept is a referential one, for bilinguals (or multilinguals) use their different languages in different social contexts and with different people, which means that they do not use all their languages in every situation. “Rarely are bilinguals equally fluent in all situations in both their languages” (Baker, 2014, p. 39). Typically, bilinguals tend to have a

favourite language in each of their socializing situations. When this language is the one used in most social, educational and / or professional situations, it will be the majority language.

#### **4.2. Bilingual First Language Acquisition**

How exactly early acquisition influences second language development is not clear. Late acquisition is usually more efficient, as grown-up children and adults can make use of their developed cognitive skills and metalinguistic awareness to learn a second language at a faster pace. However, babies and toddlers seem to learn languages almost effortlessly, provided enough input is available to them, and evidence shows that they may be “better language learners” than adults, despite their initial lack of metalinguistic awareness (Pearson, 2008, De Houwer, 2009, Baker, 2011).

Based on the age at which a second (or subsequent) language is learned, we can define different types of bilingualism: it can be achieved either from birth, which is usually referred to as simultaneous bilingualism, or BFLA, or by means of acquiring one language first, and then another, which is termed consecutive or sequential bilingualism. A very accurate definition of both of these concepts is found in Pearson 2008, p. 316. For the purpose of this project, De Houwer’s definition of Child Bilingualism will be used: “Bilingual First Language Acquisition (BFLA) is the development of language in young children who hear two languages spoken to them from birth” (De Houwer, 2009, p. 2).

One other important aspect to take into account is the fact that every child (whether monolingual or multilingual) has a linguistic development of their own. There is a set of milestones which can be considered as the usual pattern, in the sense that most children roughly follow it (see below). These milestones should be considered with due care and allowing for some deviations from it, as a slight drag is perfectly normal, and should not be a reason for concern to parents or caregivers. Only when this drag is conspicuous (and bilingualism is never at the root of any linguistic disorder) should parents look for professional help.

In Baker we have a comprehensive while concise scheme of the above said milestones (Baker, 2014, pp. 49-50):

---

0-1 year	Babbling, cooing, laughing (dada, mama, gaga)
By age 1	Understanding words and phrases
Around 1 year old	First understandable single words spoken
Around 2 years	Two-word combinations, moving slowly to three- and four-word combinations. Three element sentences (e.g. “Daddy come now”; “That my book”; “Teddy gone bye-byes”)
3 to 4 years	Simple but increasingly longer sentences. Grammar and sentence structuring starts to develop. Conversations show turn taking
4 years onwards	Increasingly complex sentences, structure and ordered conversation. Use of pronouns and auxiliary verbs
5 years onwards	Tell a short story that is meaningful

Sociolinguistic conditions under which children are brought up determine, to a great extent, the point at which a child will effectively become bilingual. Input is arguably the most instrumental single factor when establishing the extent to which a child will grow up into a bilingual adult, but it is by no means the only one. Within the concept of input, one other important feature is exposure and, in BFLA, the rate of exposure to each of the languages. Pearson (2008, p.116) considers an 80/20 (majority / minority language) to be the minimum for bilingualism to prevail, and 70/30 a desirable figure.

Simultaneous bilingualism seems to imply a unique language development in which a child is learning two different systems of lexis and morphosyntax at the same time. These two systems may have more or less features in common, but all languages in the world share certain characteristics (for example, all languages have got nouns, to refer to objects in the world around us, and verbs, to express actions). It may be possible that when a child acquires two languages at the same time, they may be acquiring those common features in a synergetic fashion, enabling a symbiotic development of two languages that benefit from each other's growth.

### 4.3. Parental discourse strategies

A key concept, worth noting before the analysis of the case study, is that of parental discourse strategies. These are defined by De Houwer as follows: “Conversational patterns that express the speaker’s wishes and expectations regarding language choice” (De Houwer, 2009, p. 134). In other words, parental discourse strategies are different possible approaches that parents can take in order to make their children use a determined language more or less. De Houwer classifies them in an increasing scale from most monolingual to most bilingual (De Houwer, 2009, pp. 134-135):

- Minimal Grasp Strategy. In response to a child utterance in Language Alpha, the parent uses Language A to ask the child to clarify the Alpha utterance. [...]
- Expressed Guess Strategy. In response to a child utterance in Language Alpha, the parent uses a question in Language A to translate what they thought the child intended to say. [...]
- Repetition. In response to a child utterance in Language Alpha, the parent repeats the child utterance in language A. [...]
- Move On Strategy. When the child produces a mixed utterance or an utterance in Language Alpha, the parent [...] continues talking in Language A. [...]
- Language Switch. When the child produces a mixed utterance or an utterance in Language Alpha, the parent switches to Language Alpha or a mixed utterance and does not stick to Language A.

## 5. Data analysis and discussion

This is the case study of a toddler, H. She was born in August 2015. Before her birth, her mother started speaking and singing in Spanish to her, and her father did likewise in English. Her parents have always stuck to the rule of following the OPOL strategy.

H was born in the digital era. In these days, almost every person in Spain carries a smartphone in their pocket, and H's parents are no exception. What this means in terms of this study is that trying to raise their daughter bilingually through elective bilingualism is relatively easy. If a word does not come naturally to her father when speaking to H in English (an L2 for him), he just uses a synonym, turns around, grabs his smartphone, and looks up the right word in an on-line dictionary (<https://www.wordreference.com/> being regularly used). Likewise, if he is not sure of how a certain word may be pronounced, he just has to look it up on any of the websites that produce audio samples of every single word in English (<https://howjsay.com/> being regularly used). When looking for slang or very specific words in very specific contexts, the author texts his British friend Jim using WhatsApp, and the latter will come up with the most appropriate word.

At the start this work, H. was 2:9. She has been reared in a monolingual context (brought up in three different locations within Spain: Madrid, Ferrol, and Gijon; although Ferrol is located in the part of Spain known as Galicia, where there is a co-official language (Galician) that shares institutional status with Spanish, the contact that H has had with this language is almost non-existent, and, for that reason, and none other, Galician has not been considered in this project). Spanish is clearly the majority language in H's community. She is the author's firstborn child and, at the time of carrying out this study, the only one.

H's mother is a monolingual Spanish speaker, with a mid-level proficiency in English and French, who has spoken Spanish to H for most of the time since before she was born. Occasionally, H's mother reads out a tale in English or reacts to H's English utterances in the same language. H's father is a bilingual English Speaker, with Spanish being his L1 and English his L2 (acquired after the age of 7). He has always spoken English, and English only to H starting before she was born. He always uses a Southern England's dialectical variety of English. In appendix 1 you can find a table that sums up the educational and linguistic backgrounds of H's parents. These always use Spanish in their communications between them, both in front of their daughter and otherwise. Following De Houwer's guidance (De Houwer, 2009, p. 78), it is considered important to note that H's mother fully understands her child's conversations in English with her father.

H's extended family uses only Spanish when communicating with her. Apart from daily communication with her father, H's main contact with the English language is through television. Almost all of the TV shows and cartoons that she watches are deliberately set to English audio by her parents. Her two favourite TV shows use different dialectal varieties of English, with "Peppa Pig" using RP (Received Pronunciation) English and "The Mickey Mouse Club House" using GA (General American) English.

All of H's contact with English is chiefly, but not exclusively, oral in nature. H's parents are also teaching her the letters both in English and Spanish, and she recognizes "H" (being the first letter in her name) and a few others. H seems genuinely interested in learning how to read, and frequently asks her parents "what reads in here?" when she comes across a script that, naturally, she cannot read yet.

Turning now to exposure and context, this is a summary in figures:

- H has been exposed to two languages, English and Spanish, since before she was born. At the time this study was completed, she was 3:5. That constitutes the timespan for this longitudinal study.
- Due to his job, H's father spent some time away from home during those three years and five months. In those days that he was away, the only English input that H received came from TV shows (children cartoons), and also from her English teacher at her kindergarten. These days roughly summed 220 days in the total timespan, approximately 18 % of H's life.
- The context of language exposure in both languages is clearly different in this 18% timespan, from the remaining 82%. In the former, English is limited to TV shows and cartoons, and occasionally to songs and games practised with her English teacher at her crèche. When her father was not with her, not only English input constituted a low amount of the total amount of language that H was exposed to when she was active (about 25% percent of her active hours) but, more significantly, this input was delivered in a passive context, in which the child did not interact, did not sing, and did not play, with the only aforementioned exception of her English teacher at the nursery (which is estimated in a low 5% of this time).

- When her father was at home, on the other hand, the exposure to English language of H increased, to approximately 50% of the total input in her active time (her interactions with him and her visioning of TV shows). Moreover, and possibly more importantly, the context in this second situation included both passive exposure and active interactions with her father (including reading books, playing games and singing songs), with passive activities being approximately 40% of the time, and interactive activities the remaining 60%.

Concerning parental discourse strategies, the author's impression has always been that there was a clear asymmetry in terms of the input that could be available to H in Spanish and English -with the scale clearly leaning on the side of the former. He has always expected H to speak Spanish and was hoping that she might speak some English when she communicated with him, but he was aware of the fact that Spanish would be her primary language. The discourse strategies chosen by him, therefore, are those that favour the minority language, English, and more specifically: Expressed Guess Strategy (in response to an utterance by H in Spanish, he uses a question in English to translate what he thought she intended to say), Repetition (in response to an utterance by H in Spanish, he repeats it in English), and Move On Strategy (when H produces a mixed utterance or an utterance in Spanish, he continues to talk in English).

H's father has also tried to reinforce the English pole of her bilingual upbringing by employing different assets thought to be related to cognitive and linguistic learning, chiefly but not exclusively related to music and images. These included:

- A lullaby in English. Up until H turned three years old, her father was the person "in charge of" taking her to bed, and he consistently did it by using one specific lullaby in English language ("The Connamara Cradle Song", of Irish origin).
- Lots of songs in English: mainly nursery rhymes, and songs for children.
- Flashcards. Activities related to images are well known as an effective tool in lexical development. Flashcards have mainly

been used. Good examples can be found on the British Council website: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/flashcards>

- Jigsaw puzzles and other games, always in English (her favourite jigsaw puzzle is a map of the world with the names of continents and oceans in English).
- Regularly connecting to British radio broadcasts on the internet. The author especially enjoys listening to “Heart Radio” because music helps and fosters cognitive and linguistic developments: <https://www.heart.co.uk>.
- All cartoons and TV shows, as well as films, have always been set to English audio (whenever this was the original language for the show) for H.

Following is an update on H’s current status in her bilingual linguistic development.

### **5.1. Receptive skills**

H has got a perfectly normal development in both languages, English, and Spanish, in terms of receptive skills. She can understand most sentences she is told in either language, provided basic, daily-use vocabulary is employed.

H can understand any TV show in English or Spanish. She happily watches cartoons in English (even complaining when Peppa Pig speaks Spanish) and, on the other hand, disapproves of cartoons in any language other than English or Spanish (for example, French) because she does not understand what is said in them.

### **5.2. Productive skills**

As far as language production is concerned, H chiefly uses Spanish in her daily communications. This is not surprising at all, as the practical totality of her social networks speaks that language. When communicating with

her father, she sometimes uses Spanish, sometimes English. When she uses Spanish, her father tries to foster her using English by applying the parental discourse strategies already explained.

The other instance in which she uses English productively is when playing by herself. There is a good probability that this is highly related to her watching cartoons in English, since most of her toys are related to the TV shows and films she usually watches in English (mainly “Peppa Pig”, “The Mickey Mouse Club House”, and “Frozen”).

The following is a transcript of H playing alone with her toys from “The Mickey Mouse Club Hose” merchandising:

Date: 25<sup>th</sup> October 2018 (3:2).

People: H.

H. Dale<sup>3</sup>! Here it is.  
...  
Hello! How’re you doin’ there?  
[Unintelligible]  
It’s much bigger.  
[Unintelligible] this. No, much better,  
much better. I’m trying this.  
[Unintelligible] ah, so much better.  
No, Chip, don’t go away. You  
[unintelligible]ing. Ok?  
No, Dale, don’t go away.  
[Unintelligible].  
Dale! Dale!  
[Guttural Noises]

### 5.3. Lexical development

H started to produce words in Spanish and English at approximately the same time, when she was 1:3. That is slightly behind the regular pattern for either a monolingual or a bilingual child, but perfectly normal in any sense. Her first three words in English were, in this order, “apple”, “cheese”, and “queen”.

One month later, at 1;4, she was producing about 30 words in English and a slightly higher number in Spanish. These included: “Minnie” (Mouse), “Peppa” (Pig), “pee”, “poo”, “mommy”, “tee” (tree), “I-joo” (Hey Jude, the famous song by The Beatles), “nappy”, “Paw par” (Paw Patrol, a well-known cartoon show) and “bubbles”. These are chiefly related to the TV shows she watched and the songs her father sang to her, as well as to routine activities. At that time, she started having problems with producing consonant clusters (tee, instead of tree), which is something we can find systematically in the language development of any human being. To this day, she still has problems with the pronunciation of consonant “R”, both in Spanish (in its trill realization) and in English when in a consonant cluster. It is worth noting that at this time, remarkably early, she produced her first sentence in English: “Where are you?” That is approximately 6 to 9 months ahead of the regular pattern in any child, as reflected by Baker and stated above.

At 1;5, she started recognizing parts of her face, and named them when pointed at in her father’s face by him: “mouth”, “nose”, ears”, eyes”, “cheeks”. She also produced at that time her first interjections in English: “Oh, no!”, “Oh, dear!”, and learned vocabulary related to requests and routine activities, like “keys” and “hungry”.

At 1;6, she started codemixing: “*Hola*, moon” (Hello, moon), “*Mira*, un car” (Look, a car). She has continued to codemix and codeswitch regularly since that moment.

At 1;8, she commenced producing creative combinations of two words: “Peppa, rubbish” (there are dust balls on my Peppa Pig dolly). This is remarkable, as it is considerably ahead of the regular linguistic development in children, whether bilingual or otherwise.

At 2;0, she produced the first word in English not taught to her by her father, “*mug* of coffee”. She must have learnt this word from a TV show, which is a clear proof of the didactic value of cartoons set in English to children.

At 2;3, she started singing in English, and has never stopped doing it since then. This is a transcript of a footage taken at that time:

Date: 7<sup>th</sup> December 2017 (H is 2:3).

People: H (H) and her mother (M).

H.	[...] is coming to town.
M.	<i>Otra vez</i> (Again).
H.	Santa Claus is coming
H&M.	to town.

She also sings in Spanish, chiefly the songs she learns at school and through the online videos of the popular Spanish band “Cantajuegos”. In general, she prefers songs in English, being her favourite the following: “Ba Ba Black Sheep”, “Old McDonald Had a Farm”, “London Bridge is Falling Down”, “Do, Re, Mi” song from “The Sound of Music” OST, and the Christmas carol “12 Days of Christmas”.

At 2:9 (as videotaped), she could say the names of most shapes in English. The following is a transcription of “the game of shapes”, i.e. H playing flashcards with her father.

Date: 27<sup>th</sup> May 2018 (2:9).

People: H (H) and her father (F).

F.	Baby, would you like to play “shapes”?
H.	<i>Sí</i> (Yes).
F.	Come on, let’s play shapes. I’ve got it here.
H.	¡ <i>Hala!</i> (Wow!)
F.	Hey, it’s shapes!
	Ok, so you gotta say what shapes these are, ok?
	Ok, first one. What shape is this?
H.	Heart.
F.	Heart. Well done!
	This one. What shape is this?
H.	A diamond.
F.	A diamond. Very well, baby!
	Ok. What shape is this? I don’t think you know this one.
H.	No this one.

- F. You don't know this one. It's an oval.  
 H. \*uval.  
 F. Oval.  
 H. \*uval.  
 F. What shape is this?  
 H. I \*nini [don't know what] shape is this.  
 F. Yeah, you should know it.  
 H. No.  
 F. It's a pentagon.  
 H. Pentagon.  
 F. What colour is this?  
 H. Yellow.  
 F. Well done! What shape is this?  
 H. Circle.  
 F. Circle, well done, well done.  
 H. Ok. What shape is this?  
 F. Triangle.  
 H. Very well! Triangle. Yes, it is.  
 F. What shape is this?  
 H. Hmm... \*hatigon  
 F. Hexagon.  
 H. Hexagon.  
 F. Hexagon.  
 H. Hexagon.  
 F. Ok. What shape is this?  
 H. Rectangle.  
 F. It's a rectangle! Well done!  
 H. What shape is this?  
 F. Circle.  
 H. It's a circle, yes. Well, it's supposed to be a sphere, because it's supposed to be in 3D. But yes, ok, circle is all right.  
 F. What shape is this?  
 H. Square.  
 F. Very well! Square.  
 H. What shape is this?  
 F. [laughs]  
 H. A cube.  
 F. Cube.

- F. Cube.  
And finally, what shape is this?
- H. A star.
- F. A star, very well, baby! You got them all!  
Excellent!
- [H claps her hands]
- F. Bravo!

It is worth noting, from the above transcription that, at the time, H already masters the use of English determiners, as proofs the fact that when told “a cube” she answers “cube”, recognizing that “a” was not part of the name of the shape.

#### **5.4. Morphosyntactic development. Codemixing and codeswitching**

H has followed a parallel morphosyntactic development in both languages, English and Spanish, although her production in the latter is considerably more regular than that in the former. She has undoubtedly benefited from the synergetic development of both languages at the same time in symbiosis, and she has currently achieved a similar and considerably remarkable mastery of both languages’ grammar use, to include:

- Basic sentences in both languages, including expressing feelings, short interjections, making requests and posing questions of curiosity (she has already started the “what is this?”, and “why is this so?” phase).
- Recognition and good use of determiners, in both languages.
- Recognition and good use of pronouns all and above - with some occasional mistakes-, in both languages.
- Basic conversations including turn-taking in a logical, creative fashion, in both languages.
- Use of singular and plural, in both languages.
- Some verb inflections, mostly of regular verbs.

Achievements do not include, as of yet, gender (Spanish), irregular conjugations (she produces only a very short number of them) or descriptions in either language.

As part of a normal bilingual development, H codemixes (uses both English and Spanish in the same sentence) and codeswitches (changes from sentences in English to sentences in Spanish and vice versa) regularly and systematically, albeit less and less by the day. Both codeswitching and codemixing are natural outcomes in the process of BFLA, and both are widely encountered in the early linguistic development of bilingual children. Before the linguistic and scientific study of the phenomenon of bilingualism, codeswitching and codemixing were commonly thought to be the expression of mental disorder for which bilingualism was to be blamed (De Houwer, 2009, p. 38). Nowadays we know they are perfectly correct features that are part of the steps for most bilingual children on their progress to bilingualism. “Mixing languages is about being inventive within current resources and does not indicate a muddle” (Baker 2011, p. 96).

These are some examples of her codemixing:

- (2:4) —“Oh, oh, it’s rain. I need a *paraguas* (umbrella)”.<sup>4</sup>  
 —“*Abuela, comí lentejas con* potatoes (grandma, I had lentil soup with potatoes)”.
- (2:6) —“¿*Qué hiciste*\*? ¡*Caca!* Boo, disgusting! (what did you\*do (she meant I)? Poo! Boo, disgusting!”).
- (2:9) —“Magic tricks! *A ver, ¿dónde está mi* wand? (let’s see, where is my wand?”

Hilarious as it may sound, H’s father has always been very careful not to appear scornful in any sense to his daughter when she produced these features. Codemixing and codeswitching are also supposed to wane and eventually fade away with time, as bilingual children grow up and start to be aware of the two perfectly distinct linguistic systems they use (i.e., they begin to develop metalinguistic awareness that enables them to distinguish between languages).

### 5.5. Grammar transfer

H regularly transfers grammar structures from English to Spanish and vice versa. This is perfectly normal a behaviour in bilingual children and it is supposed to eventually subside. The main grammar features observed to have taken part in this process of transfer are:

- Saxon Genitive. This typical English structure that expresses possession is formed by adding “apostrophe + s” at the end of a noun to denote that the following item(s) in the sentence belong(s) to that noun. H regularly transferred this construct into Spanish from 2y to 3y, even when word order in the Spanish sentence made words that would go after the noun in genitive, precede it: “*el abuelo’s mando\**” – *el mando del abuelo* (grandpa’s remote), or “¿*Vamos a casa de la abuela’s\*?*” (Shall we go to grandma’s?). H began making this transfer less and less by the day, as if acquiring awareness of its lack of grammatical sense, and she has stopped making it by now (3:5).
- Adjective order. Adjective order is different in English and in Spanish. In English, adjectives typically precede the noun they modify; in Spanish, it is usually the other way around (there are exceptions to these general rules, in both languages, especially in Spanish). H was sometimes noted as using Spanish adjective order in English (“a crayon green”), and occasionally using English adjective order in Spanish (“*una alta torre*” -a high tower). This transfer can also be considered part of her normal bilingual development, and it has already vanished.
- Verb “to be”. The verb “to be” translates into Spanish into two different verbs, “*ser*” and “*estar*”. This is also the case in other languages of Latin origin (such as Italian), but not in all of them (it is not the case of French). Explaining the difference in use between the two of them is one of the first and main handicaps a teacher of Spanish faces when teaching this language to students who take Spanish studies as an L2 and come from languages where there is just one verb that covers all the possible meanings of “*ser*” and “*estar*” (for example, English).

H has been noted as mistaking the verb “*ser*” for the verb “*estar*”: “*Papá, ¿eres triste?*”(dad, are you sad?), and vice versa, a trait very commonly found in English-speaking students of Spanish as an L2, and rarely found in monolingual Spanish children. This seems to be an indicator of a normal development of the English language, and a logical transfer of this into Spanish, as part of a regular, bilingual development. She has stopped carrying out this transfer.

- Gender. The fact that English has got no inflections for gender may be exercising a modifying component on her lack of good use of gender inflections in Spanish. So far, she uses whatever choice of gender inflection she has learnt for a determined noun or adjective. This is usually the case of the feminine inflection, chiefly because that is the most extensively used by her mother when describing to H how she is or how she feels: “*Papá, ¿estás cansada?*” (dad, are you tired [feminine inflection]?)
- Reflexive verbs. Reflexives are those verbs in which the subject and the object are the same, and this is expressed by using an adverb. This property is far more frequent in Spanish (and other languages of Latin origin) than in English, although examples can be found in this language. Some verbs that are reflexive in Spanish are not reflexive in English, and vice versa. H regularly transfers this feature from one language to the other, when they do not have a correspondence: “*Papá, ¿afeitaste?*” (dad, have you shaved<sup>5</sup>).

### 5.6. Dialectal varieties (accents)

In her relatively short language development, H’s exposure to different dialectal varieties in both languages has exerted effect upon her linguistic production, especially in the case of her majority language, Spanish.

H has lived in three different locations of Spain: Madrid, Gijon (Asturias) and Ferrol (Galicia), with three different dialectal varieties of Spanish. There are few lexical and morphosyntactic differences between these varieties. At the phonological level, on the other hand, there are some

noticeable differences, especially as concerns suprasegmentals and, more specifically, intonation.

All of H's relatives come from Gijon (Asturias). While she stayed all day with her parents and extended family, she developed a variety of Spanish with a clear Asturian influence, even when the nuclear family lived in Ferrol. It was when she started attending a crèche in that town, Ferrol (2:7) that she began to show clear traces of Galician dialectal variety of Spanish, most notably in her intonation (Galician accent is well known to be a variety of Spanish with well-defined and distinguishable intonational patterns). By the time she stopped attending her kindergarten in Ferrol and shortly before the nuclear family moved to Madrid (2:11), H had acquired a clear "Galician accent". At 3:1 H started attending her current Nursery School in Madrid. By the time of writing this paragraph (3:4), her Galician accent has completely faded away and clear features of Madrid's dialectal variety have begun to show (extended use and even abuse of perfect tenses that are underused in Galician and Asturian varieties, vocabulary belonging to this area of Spain, etc.).

All of the above concerning H's development of Spanish is a perfectly normal linguistic development and underpins two notions: first, social networks and, very especially, educational environments exert a great influence in a child's linguistic development, and second, linguistic development is drastically and very quickly affected by changes in a child's surrounding society.

Regarding English, H's linguistic development has been much more stable. This is only logical as her almost exclusive interactions in English have been with only one person, her father, who always uses the same dialectal variety of English (Southern British English). A different input in other dialectal varieties comes from TV shows and cartoons, with General American English variety being extensively common in some of H's favourites: "The Mickey Mouse Club House", "Paw Patrol" and Disney's film "Frozen". So far, these shows have exerted a very limited influence on H's production of English, with only minor traces (rhoticity, flapping, and American realization of the vowel /ɒ/, for example in "Donald Duck") in her reproducing exact sentences or songs from these cartoons.

## 5.7. Discussion

H seems to be benefiting from the symbiosis of two different linguistic systems developing simultaneously in a synergetic fashion, and she can hold two-way, turn-taking conversations using relevant, creative sentences (in both languages), provided the topic is at her cognitive level (i.e., that she is talking about her feelings or daily routines). At 3:5, this is perfectly on schedule for a child's normal linguistic development.

H's communicative competence seems to correlate, quite accurately, to the amount of input in each language in her different, daily situations. Her preference for Spanish in oral production is quite logically related to it being the language most people use to talk to her in most situations. The fact that she plays in English also correlates to her watching TV shows in that language. Her receptive capabilities in both languages correlate to the fairly even amount of language input in both Spanish and English.

At the current point in time, elective bilingualism seems to have obtained a dark grey in H's monolingual-bilingual continuum. It is very difficult to assess how dark this grey is, as no system of indicators have been defined for this project, chiefly due to the difficulty of "measuring someone's bilingualism". However, the fact that she is able to understand nearly anything told to her in English, that she regularly plays on her own using English language, and that she sometimes uses English creatively in interactions makes a really dark shade of grey a safe bet.

It looks reasonable to assume that a notorious part of H's bilingualism may be attributed to all the media and English developing assets used by her father in support of his interactions in English with her. It becomes apparent that playing with her toys on her own in English is a by-product of her watching films and cartoons in English, mainly due to the fact that her toys are the starring characters in those shows.

## 5.8. Research hypothesis and questions

Elective bilingualism seems to be achieving results, but will probably need some kind of reinforcement with trips, or moving to a country where the minority language – English- is spoken, as H grows up and starts developing

social networks. This is already beginning to loom over the horizon: H uses English less and less by the day at the time of writing this paragraph, a logical outcome of her social relationships in Spanish at her nursery school.

The analysis of the case study in this research project shows that the use of available media and extensive use of games and songs proves invaluable in consolidating simultaneous bilingualism, mainly due to two main reasons: first, it raises exposure, and therefore the input of the minority language to the child, which otherwise would be limited to communication with the bilingual parent. If exposure drops below 20%, elective bilingualism has got little chance of success (Pearson, 2008, p. 116). By providing extra input, media helps shore up the child's minority language linguistic development and, therefore, promotes a bilingual development.

Second, when a child has fun while learning, there are inherent advantages to linguistic and cognitive developments. Music and games provide this fun bit necessary to promote learning. By carrying out activities pleasant to children in the minority language we are providing them with a framework within which they can achieve adequate linguistic development. The "game of shapes" (see transcript above) is a clear example of how a game related to images and visual learning can boost vocabulary learning in the minority language.

There is an important caveat in here, and it is that this study has covered a period between birth and 3:5, a period of life known as "early childhood" which comes right before a toddler grows into a boy or a girl and starts developing social networks. From the observations in this case study we can deduce that it is precisely the establishment of the first social networks what determines to a great extent language choice concerning productive skills. The working hypothesis for this study has been proven right because it was meant precisely for this case study, which covered a timespan of 3 years and 5 months from birth.

Another aspect that we should factor in is that this study has covered a period where language use includes oral skills only (understanding and speaking), as it is at 3:5 that children start learning to read but still cannot do, much less write. If by the time toddlers start establishing social networks they choose a majority language - logically the language spoken by their

peers - it seems reasonable to assume that reading and, especially, writing will be developed mainly in that majority language. If this is the case, simultaneous bilingualism may not prevail, unless other circumstances come into play.

Concerning research questions, elective bilingualism combined with an OPOL strategy in monolingual contexts is to be considered possible and desirable as a method to achieve BFLA. Its results may be variable, depending on many factors, the very child being the most determining of them all, as every child has a linguistic development of their own. Regardless of whether a bilingual adult will eventually follow a bilingual toddler or not and under which conditions this may ultimately happen, the elective bilingualism approach can definitively help achieve a fair degree of bilingualism in young children.

Even if elective bilingualism eventually fails by itself, without further circumstances concurring to produce adult bilinguals, it can help produce a toddler with *bilingual hues*. This means that elective bilingualism can help children become more tolerant, more accepting of diversity, and capable of more divergent thinking - i.e. more suitable to develop multiple solutions to a single problem.

Further research should aim at determining the extent of the impact that the setting up of new social networks has got on the linguistic development of a child that has been reared with elective bilingualism. Elective bilingualism is a relatively new discipline with a full range of possibilities yet to explore.

## 6. Conclusions

It has become clear that elective bilingualism works well at an initial stage, but needs further measures to shore up the minority language pole in the bilingual continuum as the child grows up and starts developing social networks. Therefore, as far as the working hypothesis for this dissertation is concerned, it has been confirmed.

Concerning BFLA, Elective Bilingualism in combination with an OPOL strategy is a viable and desirable tool to obtain positive results to

pave the way for a potentially bilingual child, in monolingual contexts, at least up until the point when a toddler starts developing social networks. These positive results manifest themselves in the form of *bilingual hues* that allow a toddler to develop productive oral skills in two languages, and provide him or her with metalinguistic knowledge of two languages that can serve as a frame for further linguistic development.

Because it finishes at precisely the time when a toddler starts setting up social networks, this project has not been able to determine how long the effects of elective bilingualism can last into early childhood or into the teenage period, or what reinforcements may be needed to shore up its early achievements.

## **7. Advice to parents who opt for elective bilingualism**

It is worth dedicating a few lines to provide other parents who may try to follow this method with tips based on the author's experience.

The most important aspect to be aware of when considering the asymmetry implicit in elective bilingualism is that the minority language will need fostering, encouragement and coaxing, but never coercion. This simple rule the author has followed as rigorously as possible, to good avail. Using parental discourse strategies that tend towards the monolingual end (of the minority language), such as minimal grasp, expressed guess or repetition is an excellent approach to this much needed coaxing, without forcing, because they enable a parent to encourage the use of the minority language in a non-imposing fashion.

As much exposure as possible to the minority language is also needed. Nowadays, it is easy to have online access to any kind of media in many different languages. If the minority language in your case is English, as has been the case of the author, material available is endless. Therefore, you may want to make a selection of what would be best for you to offer to your child. Recommendations:

- Music is a must. Music fosters cognitive and linguistic development, and almost every child loves it. Choose games and cartoons that make extensive use of nursery rhymes and other

---

simple, educational, funny songs. Play music when your child can associate it with pleasant moments, such as tea-time or bath time. Sing as much as you can to and with them.

- Set the audio in your TV shows and cartoons to the minority language whenever possible. If your minority language is English, that should be almost always. If you do this from the very beginning in a consistent manner, your child can reach a stage where she does not want to watch TV in the majority language.
- Select contents adequate to your child's age and avoid especially cartoons with fight-related contents that may be visually attractive to them but teach little. Go for simple, childish cartoons with songs and games.
- Select games that can have visual associations (such as flash cards), which foster lexical development (i.e., learning vocabulary). Our brain works mainly with images. Anything that is learnt visually, through images, remains in our long-term memory.
- Read frequently and abundantly to your child. Reading fosters linguistic development, not surprisingly. Make sure you use books of tales full of images.
- Play games in the minority language as much as you can. The pleasant feeling of having fun is directly related to a higher, quicker degree of learning. By associating the minority language with happy moments, your child will feel prone to use it and more comfortable when you use it; they will learn it in a more efficient manner; and, last but not least, you will enjoy those moments and cherish those memories forever.

Finally, do not be afraid of what other people may think or say about you speaking a minority language that it is clearly not your L1. Do not be shy, use it. Bilingualism promotes tolerance and acceptance of otherness, it is associated with positive cognitive development, and it will help your child in their career. Do not let others' ignorance or prejudice stop you

from providing these advantages to your son or daughter. Likewise, do not be worried about your lack of fluency or strong accent having a negative impact on your child's linguistic development. Anything that fosters bilingualism is positive. By using another language, you are facilitating your child's use of it. If you do not seem to find the right word or sentence, use a synonym or a circumlocution / periphrasis and look up later what you wanted to say. If you are not sure about a word's pronunciation, use a synonym and find out later how that word is pronounced. You do not need a complete mastery of an L2, only a fair level of proficiency and a good deal of will to use it.

Always be supportive of your child's development, and never make fun of them. Although codemixing can be hilarious, try not to laugh at your child's mixed utterances in front of them, or comment on what they said in a comical manner. It may give them the wrong feeling that they are doing something they should not do. A smile is always more supportive (and more elegant) than a laughter.

## Notes

<sup>1</sup> L1 is someone's first language or mother tongue, whereas L2 is someone's second language or languages.

<sup>2</sup> Figure taken from Pearson, 2008.

<sup>3</sup> The two squirrels in "The Mickey Mouse Club House" show are named Dale and Chip.

<sup>4</sup> Notice that words with a higher morphosyntactic load in this sentence are in English, while the word with a higher lexical load, umbrella, is in Spanish ("paraguas"). This is not necessarily the case in all instances of H's codemixing events, but this is representative of how bilingualism may work in First Language Acquisition, with one language exerting the role of "frame", and the other one delivering the "adequate" words with the "precise meaning".

<sup>5</sup> In Spanish, shaving is reflexive, so a man "shaves himself". The right sentence would have been: *Papá, ¿te afeitaste?*

---

**References**

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (5<sup>th</sup> edition)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2014). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism (4<sup>th</sup> edition)*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783091614>
- Bourgogne, A. (2013). *Be bilingual. Practical Ideas for Multilingual Families*. Createspace Independent Pub.
- Chacón-Beltrán, R. (2015). *Sociolinguistics*. Madrid: UNED.
- Chacón-Beltrán, R. (2018). The effects of intensive naturalistic exposure for children in pre- and post-literacy development, in *Complutense Journal of English Studies* 26, pp. 219-239.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691507>
- Deuchar, M. and Quay, S. (2000). *Bilingual Acquisition, Theoretical Implications of a Case Study*. New York: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of management review*, Vol. 14, No. 4. (Oct., 1989), pp. 532-550. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308385>
- Espejo, M. (2013). *Guía práctica de bilingüismo*. Toromítico.
- Hoff, E. et al (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *National Institutes of Health Author Manuscript*, J Child Lang, 2012 January, pp. 1–27. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000759>
- Hoff, E. and Core, C. (2013). Input and Language Development in Bilingually Developing Children. *Semin Speech Lang*. 2013, November, pp. 215–226. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1353448>
- ELIA* Mon. I, pp. 235-296 DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/elia.mon.2019.i1.11>

- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- King, K., and Mackey, A. (2007). *The Bilingual Edge: Why, When and How to Teach your Child a Second Language*. New York: Harper Collins.
- Lightbown, P. M. and Spada, N. (2013). *How languages are learned* (Fourth Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Pearson, B. Z. (2008). *Raising a Bilingual Child*. New York: Living Language.
- Pearson, B. Z. and Kimbrough, O. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18, pp. 41-58. <https://doi.org/10.1017/S0142716400009863>
- Schmitt, N. (2010). *An Introduction to Applied Linguistics* (Second Edition). New York: Routledge.
- Smith, M. S. (1994). *Second Language Learning. Theoretical foundations*. London: Longman Group UK Limited.

## APPENDIX 1. H'S PARENTS EDUCATIONAL AND LINGUISTIC BACKGROUNDS.

	H's mother	H's father
Education	BA level education (Law related)	MA level education (Linguistics, English Language, International Politics, Military Graduation)
Languages	Spanish: L1 English: Upper-Intermediate. B2 Level (Escuela Oficial de Idiomas). French: Upper-Intermediate. B1 Level (Escuela Oficial de Idiomas).	Spanish: L1 English: native-like proficiency (5-year degree in English Philology). French: Upper-Intermediate. B1 Level (Escuela Oficial de Idiomas). Italian: Basic (1-year course in his degree in English Philology).

*First version received: August, 2019*  
*Final version accepted: November, 2019*

#### **D.- Una experiencia bilingüe exitosa para todos en educación infantil.**

Este artículo, realizado por Sandoval, Poudereux Sánchez y García Gómez (2018) presenta un estudio etnográfico realizado en el CEIP "El Quijote" en Madrid, España. Se enfoca en un proyecto bilingüe en Educación Infantil, llevado a cabo en este centro público. Destaca la importancia de introducir un segundo idioma desde una temprana edad como una buena práctica educativa, subrayando los beneficios del programa, la inclusión educativa, y la enseñanza del inglés. Se menciona la expansión de centros bilingües en la Comunidad de Madrid y se discuten los desafíos asociados, como la posible exclusión de grupos vulnerables y problemas de equidad educativa derivados de escolarizaciones basadas en el nivel de inglés.

El estudio se apoya en la hipótesis de interdependencia lingüística de Cummins, sugiriendo que la adquisición competente de un segundo idioma puede enriquecer el aprendizaje general del niño, incluyendo la mejora simultánea en ambas lenguas.

La investigación también propone criterios para identificar buenas prácticas educativas, como la innovación, diferenciación, efectividad, emancipación, participación, sostenibilidad y experiencia vivencial, con un enfoque particular en valores inclusivos y equidad educativa.

A través de métodos como entrevistas, análisis de documentos y observaciones, la investigación en "CEIP El Quijote" busca comprender cómo se desarrollan las competencias a través de metodologías dinámicas y uniformes en las clases de inglés, llegando a la conclusión de que los educadores de esta etapa conciben el aprendizaje como global y enfatizan su interés por fomentar las conexiones entre las distintas áreas curriculares.

En el aula, se fomenta la variedad en actividades de aprendizaje, utilizando cuentos, dramatización, juegos, música, y movimiento, así como materiales visuales creados por los docentes. Particularmente, se destaca la evaluación integral que incluye la autoevaluación y la participación activa de los niños en su proceso de aprendizaje, aportando a su desarrollo competencial de manera integral.

Este estudio subraya la relevancia de proyectos bilingües enfocados en metodologías inclusivas y efectivas para la enseñanza del inglés en etapas educativas tempranas.

# Una experiencia bilingüe exitosa para todos en educación infantil

## A successful bilingual experience for all children in Early Childhood Education

Marta Sandoval Mena, Nieves Poudereux Sánchez & Isabel García Gómez

ESPAÑA

### ABSTRACT

**E**l texto recoge una investigación de corte etnográfico realizada en el segundo ciclo de Educación Infantil de un CEIP de Madrid. En él se constata que la implantación de su proyecto bilingüe en Educación Infantil constituye un modelo de buena práctica en esta etapa, no sólo por las metodologías, utilizadas para afrontar el reto de la enseñanza de un segundo idioma a todos los estudiantes -sin distinciones-, sino por las concepciones psicopedagógicas, las actitudes y los valores que lleven al claustro a percibir la diversidad de los estudiantes que aprenden una segunda lengua como algo natural, como un desafío y no como un problema a resolver. Además, comparten la creencia que la enseñanza del inglés puede ser una herramienta valiosa para el aprendizaje de otras áreas curriculares.

### KEY WORDS

Bilingüismo, Inclusión educativa, Buenas prácticas, Enseñanza del inglés.

(ENGLISH) This article is about an ethnographical research in the second year of Early Childhood Education in a school in Madrid. The implantation of its bilingual project in Early Childhood Education constitutes a model of good practice, not only due to the methodology, to face the challenge of teaching a second language to all students -without distinctions-, but for the psychopedagogical conceptions, the

attitudes and values that lead the staff to perceive the diversity of the students that are learning a second language as something natural, as a challenge and not as a problem to solve. Besides, teaching English could be a valuable tool to work on other curricular areas.

**KEYWORDS** Bilingual education; Inclusive education, Good practices, English language learning.

### INTRODUCCIÓN

No es necesario que destaquemos la importancia que tiene en nuestra sociedad el aprendizaje de una segunda lengua, vivir en un mundo global implica necesariamente poseer competencias para entender y comunicarse en varios idiomas.

En este sentido, cada vez son más, los centros de nuestro país que, conscientes de este hecho, aspiran a convertirse en centros bilingües. En la Comunidad de Madrid (en adelante, C.M.) coexisten dos proyectos bilingües distintos en los colegios con titularidad pública. Por una parte, están los centros cuyos programas se reconocen por las siglas (BEDA, Bilingual English Development & Assessment) que hoy ascienden a 335 colegios de Educación Infantil y Primaria, y por otro lado, los programas bilingües suscritos entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council (Currículo integrado hispano británico) en 1996. En la actualidad, son diez los Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) vinculados a este programa en los que aproximadamente el 40% del currículo se imparte en inglés. La experiencia que se presenta a

continuación se realizó en uno de estos diez centros.

Después de varios años de la puesta en marcha de los programas bilingües en nuestra comunidad, comenzamos a conocer las principales luces y sombras de su implantación. Entre los beneficios, hay que destacar la esperable mejora en la consecución de la competencia comunicativa básica que permita a los estudiantes expresar y comprender mensajes sencillos y, desenvolverse en situaciones cotidianas en otro idioma distinto a la lengua materna. Esta tesis fue sustentada en la hipótesis de la interdependencia lingüística formulada por Cummins en 1979. El autor señaló que una educación bilingüe garantizaba el desarrollo al unísono tanto de la primera lengua como de la segunda lengua: “en la medida en que la instrucción en Lx es efectiva en promover competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a Ly ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición a la Ly (bien en la escuela, bien en el entorno) y una adecuada motivación para aprender Ly”. Esta hipótesis afirma que las competencias lingüísticas que desarrollan los niños bilingües no son independientes, sino claramente interdependientes. De modo que el desarrollo de la competencia en una de ellas se traduce en la mejora de la otra, siempre y cuando exista una adecuada exposición a ella y una actitud positiva hacia su aprendizaje.

En vez de desconfiar del inglés y retrasar su introducción, creo que debemos estimular el desarrollo de la lectoescritura bilingüe, de manera que los alumnos escriban libros bilingües..., los lean con sus padres y compañeros y, en general, aumenten su conciencia del lenguaje y de su funcionamiento. La promoción fuerte y decidida de la lectoescritura en L1 es un componente crucial de este enfoque, pero, con respecto a L1 y L2, debemos adoptar una orientación de ambos/y, en vez de uno u otro. Cuando se promueven juntos, los dos idiomas se enriquecen (Cummins, 2002).

Sin embargo, la implantación del bilingüismo en nuestra comunidad (Laorden y Peñafiel, 2010; Lova, Bolarín y Porto, 2013; Sandoval, Echeita, Simón y Monarca, 2014) no están siendo un camino sin obstáculos, ya que existe una fatídica relación entre el bilingüismo y la exclusión de los grupos de estudiantes más vulnerables.

Muchos proyectos bilingües se alzan como barreras para algunos estudiantes, que son derivados a otras aulas y/o centros tras la justificación de que la formación bilingüe no es apropiada para ellos. La igualdad de oportunidades y la equidad del sistema educativo pueden estar en riesgo si la escolarización de los estu-

diantes se realiza en función de su nivel de inglés.

Resulta necesario comenzar una profunda reflexión sobre las formas organizativas en que se llevan a cabo los proyectos bilingües en los centros de nuestra comunidad y, evaluar de forma sistémica su recorrido.

Confiamos en que este texto pueda contribuir a ello. La experiencia que se recoge en el CEIP El Quijote, situado en el distrito de Villa de Vallecas, ha constituido “una buena práctica” en el proyecto de investigación “Diseño curricular y buenas prácticas en educación infantil” perteneciente al Programa Nacional de Investigación I+D+I 2012 dirigido por Miguel Ángel Zabalza. Según Escudero (2009), el afán por reconocer y valorar buenas prácticas pertenece, en esencia, al carácter y a la vocación normativa de la educación, desplegada en modelos ideales acerca de lo que significa ser una persona educada, que lleva implícito unos valores, concepciones y modos de hacer en los procesos educativos que merecen considerarse como adecuados y efectivos. En nuestro caso, no puede existir ninguna “buena práctica” sino está asociada a la totalidad de los estudiantes y tenga como referente valores inclusivos (Booth, 2006).

Para identificar las buenas prácticas educativas en la etapa de la Educación Infantil, nuestro equipo de investigación estableció una serie de criterios que debían cumplir las experiencias seleccionadas, que son:

- Innovadoras, desarrollan soluciones nuevas o creativas a las planteadas a las tradicionales.
- Diferenciadoras, pretende responder a las diferencias los alumnos/as.
- Efectivas, demuestran un impacto positivo en el rendimiento académico de todos los niños en el área evaluada.
- Emancipadoras demuestran un impacto positivo en la autonomía y/o bienestar emocional de todos los niños.
- Participativas demuestran un impacto positivo en las relaciones sociales/participación todos los niños.
- Sostenibles las condiciones que la sustentan son duraderas para que sean prolongadas en el tiempo.
- Vivenciales que se basen en un proceso de aprendizaje no centrado exclusivamente en material escrito.

## **METODOLOGÍA**

En el CEIP “El Quijote” se imparte el segundo ciclo de educación infantil y los tres ciclos de la Educación Primaria. El centro se sitúa en una zona en la que más del 50% de la población pertenece a la clase obrera o están desempleados. Es un distrito culturalmente plural y diverso en nacionalidades y religiones.

Nuestra investigación se centró en el segundo ciclo de E. Infantil. Para recoger las evidencias de esta experiencia, se identificó aquellos aspectos o procesos educativos más característicos de su puesta en marcha, valorados por los impulsores de la experiencia (asesor de inglés, la profesora de especialista de lengua extranjera y jefe de estudios). Se recogió información simultánea a través de entrevistas en profundidad (a los docentes y jefe de estudios), documentos escritos (programación de aula, currículo británico, directrices del Ministerio en la implantación de estos programas) y registros de observación de las lecciones observadas (un total de diez).

La información recogida se trianguló gracias a la ayuda informática Atlas.Ti, y se sistematizó en función de los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza del inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil. A través de los apartados mencionados, se expondrán a continuación los resultados.

## RESULTADOS

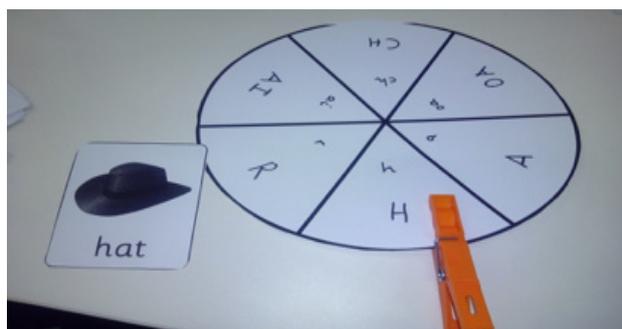
Los profesores de los grupos del segundo ciclo de infantil enseñan a través de diferentes temáticas en los que se persigue responder a los objetivos de aprendizaje de las diferentes áreas curriculares de forma conjunta, proporcionando oportunidades para que los estudiantes utilicen la lengua inglesa para:

- Desarrollar su conocimiento y comprensión del mundo.
- Comprender nuevos conceptos en un contexto significativo.
- Desarrollarse social, emocional, física y cognitivamente a través del aprendizaje de todos los ámbitos de conocimiento y la experiencia.
- Adquirir el lenguaje de forma natural.
- Preparar a los niños para alcanzar el éxito en una sociedad multicultural.

Los educadores de esta etapa conciben el aprendizaje como global y enfatizan su interés por fomentar las conexiones entre las distintas áreas curriculares. En relación con los contenidos, el centro apuesta por la enseñanza de los fonemas para favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura. Esta enseñanza se basa en el documento "Letters and sounds: principles and Practice of High Quality Phonics" del Ministerio de Educación inglés (DES, 2007). Junto con el reconocimiento y conocimiento de los 44 sonidos, posteriormente se enseñan las técnicas de unión y fragmentación de los mismos. Los objetivos de lectura y escritura siguen, por tanto, un enfoque sintético para

la enseñanza de los fonemas y señalan la progresión que de año en año debe producirse.

Una vez que los sonidos y las técnicas de unión y fragmentación se hayan enseñado a todo el grupo de estudiantes, se realizan actividades que refuercen el reconocimiento y aprendizaje de los niños con mayores dificultades. Entre las actividades que pueden realizarse de forma individual o en pequeño grupos, los docentes señalan diferentes actividades lúdicas, como actividades con abanicos de palabras, la cuerda de tender la ropa, huellas con los fonemas, el buzón de cartas, juegos interactivos y un largo etcétera.



Fotografía 1. Ruleta de fonemas, trabajo visual para asociar el fonema al sonido

Fuente: Elaboración propia/ Poudereux



Fotografía 2. Fonemas aprendidos y huellas para jugar a pisarlos

Fuente: Elaboración propia/ Poudereux

Desde la implantación del trabajo fonológico en inglés, los tutores han comprobado que también existe una mejoría notable en la lectoescritura en castellano, ya que, los docentes señalan que la incorporación de fonemas en inglés, se va haciendo acorde a los fonemas que se van aprendiendo en castellano (teniendo en cuenta que en Español existen 23 sonidos frente a los 44 que hay en inglés).

En relación con la metodología, las clases de inglés son organizadas a través de distintas agrupaciones: gran grupo, medio grupo y pequeños grupos de 5 ó 6 alumnos. Cuando los estudiantes se dividen, los tuto-

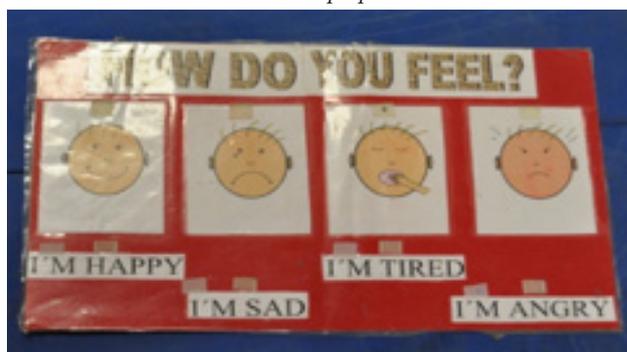
res respectivos de cada clase se hacen cargo, han comprobado que dividiendo la clase en dos o más grupos si es posible, consiguen un apoyo más individualizado tanto en español como en inglés. Sin duda, este hecho es un claro indicador de que todos los profesores del centro se sienten responsables del aprendizaje de los alumnos en ambas lenguas.

Todas las lecciones llevadas a cabo tanto por el asesor lingüístico como por la profesora especialista de inglés son muy dinámicas y, reflejan una alta uniformidad en el uso de la metodología y estilo docente. Además, a uno le llama poderosamente la atención la exhaustiva estructuración de las lecciones. No hay ningún momento que se deje a la improvisación.

Los profesores hablan en inglés continuamente y en cada actividad utilizan apoyos visuales elaborados por ellos mismos o a través de imágenes en la pantalla digital. A continuación, mostraremos algunos de los materiales elaborados:



Fotografía 3. Diary routines Días de la semana y tiempo  
Fuente: Elaboración propia/ Poudereux



Fotografía 4. Imagen para apoyar estados de ánimo  
Fuente: Elaboración propia/ Poudereux



Fotografía 5. Apoyo visual para canciones sobre el tiempo meteorológico  
Fuente: Elaboración propia/ Poudereux

En todas las clases que hemos observado, los alumnos están sentados inicialmente en colchonetas lo que favorece el movimiento. En la mayoría de las actividades, los profesores preguntan de forma individual a todos y cada uno de los estudiantes, a los que se dirigen por su nombre. Los docentes nos explican que las rutinas permiten a los niños empezar a familiarizarse con la lengua de una forma natural, consiguiendo que poco a poco vayan incorporando este lenguaje en su día a día.

Como mencionamos anteriormente, las actividades son muy variadas y cambiantes. Durante una sesión, hemos podido registrar 15 actividades distintas, que se podrían agrupar en:

### Cuentos y álbumes ilustrados

La lectura de cuentos en una actividad muy frecuente practicada a diario. Los cuentos con imágenes se convierten en objeto de trabajo para favorecer la comprensión de nuevos fonemas y frases. Se persigue que estas actividades sean apoyadas por las familias, por lo que se les entrega al inicio de cada trimestre un repertorio de los cuentos y canciones que se van a trabajar en clase con el vínculo a los videos en Youtube para que puedan acompañar a sus hijos a visionarlos en casa.

Casi todos los cuentos, están hecho por los profesores, lo que permite ajustarse a los objetivos de cada sesión en la forma más precisa que los materiales didácticos estándares producidos en editoriales.



Fotografía 6. Actividad del cuento "The very hungry Caterpillar" de Eric Carle  
Fuente: Elaboración propia/ Poudereux



Fotografía 7. Ropa y las partes de la casa  
Fuente: Elaboración propia/ Poudereux

## Dramatización

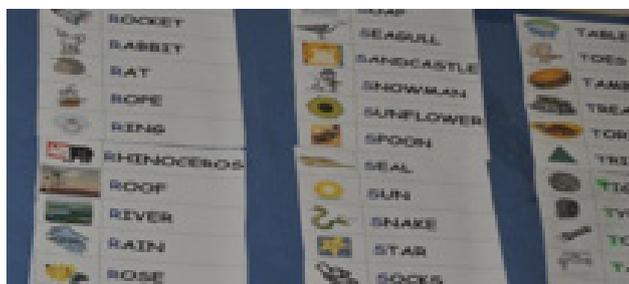
Los profesores del centro reconocen que el juego imaginario tiene un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje del niño. De ahí, que ofrecen oportunidades para que los niños imaginen, utilizando juguetes, marionetas u otros objetos, les permite utilizar un vocabulario y frases familiares sin la presión de tener otros oyentes. También utilizan la simulación y las actividades de teatro más estructuradas, planteadas en contextos familiares o utilizando historias conocidas.

## Juegos, música y movimiento

Los juegos de acción (que les hace saltar, correr, levantarse, etc.) y las actividades con música y movimiento permiten a los niños ejercer sus habilidades de comprensión auditiva y a la vez estar en movimiento. Los niños deben prestar especial atención a las instrucciones y al lenguaje referido al tiempo, el espacio, la posición y la calidad de los movimientos.

## Enseñanza lectoescritura

Como explicamos anteriormente, a partir de los cuatro años se inicia la alfabetización en inglés a través de la enseñanza sintética de fonemas, que les ayuda a la adquisición y reconocimiento de sonidos y palabras y a fomentar la conciencia fonológica, necesaria para el buen desarrollo de la competencia lectora.



Fotografía 8. Abecedario con el vocabulario enseñado según los fonemas

Fuente: Elaboración propia/ Poudereux



Fotografía 9. Niños jugando al bingo de lectoescritura

Fuente: Elaboración propia/ Poudereux

En relación con la evaluación, es considerada una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje diario y fomentan especialmente la autoevaluación, es decir, se impulsa que los niños conozcan lo que están aprendiendo a través de diversas fórmulas como:

- Una marioneta les cuenta a los niños lo que van a aprender hoy y lo que se espera de ellos.
- Se presenta un personaje que diga “Estamos aprendiendo a/que...”, y el profesor lo completa o ilustra al comienzo de la clase.
- Un personaje tiene un cartel en el que dice “Quiero conseguir...”
- Una marioneta descarada les dice “No creo que puedas...”, a lo que los niños responden: “Yo puedo...”. De esta forma los niños se implican para hacer frases con I can, que luego podrán utilizarse como criterios de evaluación.

Por otro lado, los niños son más conscientes de su aprendizaje cuando se implican directamente en el proceso de evaluación, para ello, se fomentan la autoevaluación utilizando semáforos, el pulgar hacia arriba, abanicos con caras, o simplemente hojas de autoevaluación sencillas con “I can”.

Los profesores llevan un registro diario del progreso de cada alumno. Al final de la etapa todos los niños deben ser evaluados por su profesor siguiendo los niveles de consecución descritos en este documento.

## CONCLUSIONES

Con las cautelas pertinentes, la recogida de información nos ha revelado que los supuestos y valores que subyacen a esta práctica son excelentes, no sólo la práctica docente en sí mismo.

En ocasiones, cuando se diseñan “buenas prácticas” para promover aprendizajes llamados “de excelencia” se estimulan condiciones sociales, administrativas y escolares desiguales y competitivas, y como consecuencia quienes siguen quedando perjudicados son los colectivos y sujetos más desfavorecidos. Como hemos intentado mostrar, éste no es el caso. El centro es un ejemplo vivo en el que se experimenta la inclusión dentro de sus aulas.

Cabe destacar la corresponsabilidad de los profesores en el aprendizaje de los alumnos, sin diferenciar la lengua en la que se trabaja. Desde el centro se ofrece una respuesta a la totalidad de los alumnos, valorando las necesidades y poniendo en marcha actuaciones conjunta de todo el profesorado. Todo ello implica una cohesión del grupo de profesores, que lleva a seguir una estrecha colaboración tanto en metodología como en organización.

Esto nos dirige al segundo punto destacable; la alta planificación de las sesiones. Mediante esta estructuración se va a lograr trabajar los contenidos de ambos idiomas de manera conjunta sustentando así la teoría anteriormente expuesta de Cummins, que defendía la idea de que promoviendo las dos lenguas de manera simultánea todas se enriquecen, produciéndose transferencias de competencias entre ellas.

Por último, la evaluación continua de los aprendizajes de los alumnos y la elaboración de material adaptado a las necesidades de cada uno, hace que este proceso de enseñanza aprendizaje sea totalmente individualizado respetando el desarrollo y el ritmo de aprendizaje de los alumnos.

Como queda recogido en este centro, existen diferentes prácticas en este centro que aseguran que la enseñanza de un segundo idioma pueda desarrollarse de forma exitosa para todos los alumnos, sin exclusiones.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata
- DES (2007). *Letters and sounds: principles and Practice of High Quality Phonics*. London: Education Ministry, Department for Education and Skills
- Escudero, J.M. (2009). *Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa*. *Revista de Currículo y formación del profesorado*, 13(3), 107-141
- FAPA (2009). *Situaciones de los centros bilingües de la comunidad de Madrid*. Documento Recuperado el 1 de Abril 2015, <http://www.fapaginerdelosrios.org/index.php?m=Documentos&op2=descargar&did=63>
- Laorden, C. y Peñafiel Eva (2010). *Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos*. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344
- Lova, M.; Bolarín, M<sup>a</sup>.J. y Porto, M. (2013). *Programa bilingües en educación primaria: valoraciones docentes*. *Porta Linguarum*, 20, 253-268

Sandoval, M.; Echeita, G.; Simón, C. Monarca, H. (2014). *Modelos de centros y experiencias docentes en los procesos de apoyo al alumnado en riesgo de exclusión educativa*. Informe de investigación en proceso de publicación CNIIE, MEC

Zabalza, M. y Zabalza, M.A. (2011). *La formación del profesorado de Educación Infantil*. *CEE Participación Educativa*, 16, 103-113

Fechas: Recepción 23.07.2015 | Aceptación 23.03.2016

Artículo terminado el 6 de abril de 2015

Sandoval, M.; Poudereaux, N. & García, I. (2016). *Una experiencia bilingüe exitosa para todos en Educación Infantil*. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(1), pp. 98-103. Disponible en <http://www.reladei.net>



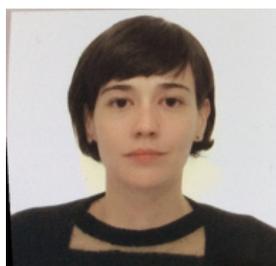
Marta Sandoval Mena  
UAM, España  
[marta.sandoval@uam.es](mailto:marta.sandoval@uam.es)

Profesora Contratada Doctora en el Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. En el año 2004 comenzó a trabajar como profesora asociada en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma y, durante varios años compaginó este trabajo con el de profesora de apoyo en distintos centros públicos de la Comunidad de Madrid. Ha participado en distintos proyectos de investigación relacionados con la respuesta educativa de los centros y de las aulas para incluir las diversidades de los estudiantes. Ha sido en varias ocasiones representante española de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Inclusión Educativa.



Nieves Poudereux Sánchez  
CEIP EL Quijote, España  
*neuxpou@gmail.com*

Es maestra en activo desde el 2003 y con destino en el CEIP Quijote (Madrid) desde el 2006. De formación es Licenciada en Ciencias de la Educación Física y Diplomada en Magisterio de Inglés, Educación física y Educación Infantil. Ha realizado cursos de doctorado en Educación Emocional y Psicodidáctica en la comunicación escolar en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y finalizó sus estudios de diplomatura en la Universidad de Ámsterdam y su licenciatura en la universidad de Saint Norbert College (Green Bay - Wisconsin). Ha trabajado en San Francisco (California) en un colegio de inmersión lingüística por el programa de profesores visitantes (MEC). Ha sido tutora de varios cursos de primaria e infantil y tutora de alumnos de prácticas de la Universidad Complutense de Madrid varios años. Ha realizado cursos sobre “Phonics for Infants” en el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).



Isabel García Gómez  
CEIP, España  
*garciaisabel82@gmail.com*

Diplomada en Magisterio de Educación Infantil por la Universidad de Castilla La Mancha, Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Cuenta con un curso de Experto Universitario en Atención Temprana por la Universidad Francisco de Vitoria y la Fundación Síndrome de Down de la Comunidad de Madrid y un Máster en Neuropsicología y Educación por la Universidad Internacional de la Rioja. Inicia su carrera profesional en la educación no formal, con población infantil en riesgo de exclusión social y en el año 2009 comienza a trabajar como profesora de pedagogía terapéutica en la Comunidad de Madrid, tras aprobar la oposición. En la actualidad también forma parte del Equipo Directivo de un Centro de Educación Infantil y Primaria de dicha Comunidad.

## **E.- Claves metodológicas para garantizar el aprendizaje de un 2º idioma (inglés) en la etapa de educación infantil.**

En el documento, escrito por Pérez y García (2017) se destaca la relevancia de introducir el aprendizaje de un segundo idioma, específicamente el inglés, en la etapa de educación infantil, subrayando la importancia de una metodología especializada y claves específicas para lograr resultados efectivos. A través de una experiencia en las Escuelas Infantiles Brains Madrid, se recalca la importancia de que todos los alumnos puedan desarrollar o alcanzar un nivel determinado y evaluarlo objetivamente, realizando una certificación oficial del nivel de inglés en edades tempranas para facilitar el trabajo en la enseñanza de idiomas a partir de los 6 años.

Se resalta la influencia de la estimulación temprana en el desarrollo cerebral de los niños, y se profundiza en la importancia de fomentar la inteligencia emocional desde una edad temprana, así como en la necesidad de un ambiente emocional positivo para favorecer el aprendizaje del segundo idioma.

Por otro lado, también se habla de la progresión de la adquisición del lenguaje en la infancia en diferentes edades, de 0 a 6 años. Además, se detallan las etapas clave y actividades específicas para garantizar un aprendizaje efectivo del inglés, haciendo hincapié en el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y emocionales a través de proyectos educativos y dramatizaciones.

Por último, se menciona la importancia del programa de desarrollo de inteligencia emocional y valores como complemento fundamental para un enfoque integral en la educación infantil.

# CLAVES METODOLÓGICAS PARA GARANTIZAR EL APRENDIZAJE DE UN 2º IDIOMA (INGLÉS) EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Mónica Redondo Pérez

Susana Ortego García

*Brains Nursery Schools Madrid.*

**Resumen:** En esta comunicación desarrollamos la importancia de especializar la metodología de la enseñanza del inglés como 2º idioma en E.I. para obtener los mejores resultados y las claves de la misma. Además transmitiremos cómo hemos evaluado dicha metodología, y la efectividad de sus resultados, mediante la certificación oficial del nivel oral de inglés de todos los alumnos de 4 y 5 años.

**Palabras clave:** educación infantil, moción, valores

**Abstract:** We would like to expand the importance of specializing in English as a method of teaching as the 2<sup>nd</sup> language of child education and the key to obtain the best results. Furthermore, we would like to transmit how we evaluate such method and it's effective result through the official certificate of the 4 and 5 year olds student's level in oral English.

**Key words:** Kindergarten, emotions, values

## Introducción

En las últimas décadas los avances en neurociencia han avalado el papel clave de la etapa de 0 a 6 años, situándose en este momento ventanas de oportunidades, conocidas como periodos críticos o sensibles, en los que el cerebro de los niños es más receptivo a las experiencias del entorno.

Durante estos primeros años la educación infantil puede favorecer la construcción de conexiones neuronales que servirán de cimiento para el desarrollo intelectual, social y emocional a lo largo de la vida y que sin las oportunidades que ofrece la etapa infantil podrían no llegar a desarrollarse de forma adecuada o no en todos los casos.

Por tanto conocemos que el desarrollo óptimo de capacidades básicas en edades tempranas, fruto de la exposición a estímulos en la cantidad y calidad adecuada, garantiza que el alumno tenga éxito en las diferentes etapas educativas.

De ahí que se justifique el inicio temprano de la enseñanza de varios idiomas y que en los centros que trabajamos en esta etapa, no se entienda nuestro proyecto si no se hace especial hincapié en ello. Esta base trabajada de forma adecuada en educación infantil, es la que va a permitir que el alumno brille en primaria; por tanto dado que cualquier proyecto educativo que se precie debe hacer hincapié en el desarrollo de la competencia oral y escrita del alumno en varias lenguas, es clave y para que esto sea real, el trabajo que se realiza en educación infantil y este trabajo es el que de forma

decisiva marca el nivel y la facilidad de los alumnos en el aprendizaje posterior de idiomas.

Por ello, es importante que exista una garantía para los padres y la comunidad educativa (proyecto educativos de primaria y ESO) de que el trabajo en educación esta “hecho” al concluir esta etapa.

### **La certificación del nivel de inglés**

El objetivo no es que el alumno que llegue a un determinado nivel certifique de forma oficial el nivel de inglés, es decir seleccionar a los mejores. Atendiendo a la neurociencia y conociendo que todos pueden aprender idiomas en esta etapa, el objetivo pasa a ser que todos los alumnos de de 2º y 3º de educación infantil sean evaluados de forma externa, oficial y reconocida internacionalmente y que todos acaben su etapa infantil con un determinado nivel oral de inglés que puede ser “medido” y que facilite el trabajo en la enseñanza de idiomas a partir de los 6 años.

Una experiencia que avala que esto es posible es el trabajo que hemos desarrollado en las Escuela Infantiles Brains Madrid desde el año 2011 hasta la actualidad, donde todos los alumnos matriculados en 2º y 3º de Educación Infantil obtiene el nivel Grade I y II de los exámenes GESE de Trinity College London.

De ahí que realmente mostremos que el desarrollo de idiomas no va unido a la competencia individual del alumno que está expuesto al idioma en edades tempranas si no que la competencia o capacidad del alumno más la metodología apropiada (estímulo-ambiente/oportunidades), hace que todos los alumnos puedan desarrollar o alcancen un nivel determinado y evaluado objetivamente.

A continuación pasamos a exponer cuáles son las claves de trabajo y la metodología que puede garantizar que niños de cero a seis años cuya lengua materna no es el inglés y cuyo contexto cultural es el español certifiquen el nivel de inglés, sin excepciones en edades tempranas.

### **Claves**

#### *Educación y clima emocional*

Para conseguir que todos los alumnos consigan un elevado nivel de inglés en su dimensión oral y la certificación de dicho nivel, es importantísimo centrar parte de nuestro esfuerzo en la educación emocional de los niños de 0 a 6 años. Atender todas sus necesidades (físicas, cognitivas, de juego, de relación social...), pero sobre todo las afectivas y emocionales.

Desde el primer momento dicho esfuerzo debe ir enfocado a que el niño se adapte al centro escolar sin demasiada dificultad. Para ello se debe trabajar de manera conjunta entre padres y profesionales, con el fin de procurar al niño una adaptación progresiva, en donde el tiempo se vaya incrementando, a medida que el alumno se sienta más seguro y confiado.

El mayor esfuerzo ha de realizarlo el profesorado que se dirige desde un primer momento a los niños en inglés, siendo para la mayoría de ellos la primera

vez que se enfrentan a dicho idioma. El niño debe sentirse aceptado y acogido en un clima de afecto y tranquilidad, atendido en todas sus necesidades a pesar de no tener en un principio la capacidad para poder solicitarlas, y entendido por las personas que se dirigen a él , aunque éstas lo hagan en otro idioma. Es esencial para un adecuado desarrollo lingüístico y para trabajar la autoconfianza y la seguridad en sí mismo, permitir al comienzo que el niño se exprese, sea en el idioma que sea, sin que se corte en ningún momento el flujo comunicativo.

Tan importante como que el niño se sienta entendido desde un primer momento, es que él también vaya siendo capaz de comprender en un corto periodo de tiempo mensajes básicos, frases nuevas y vocabulario habitual referido a las rutinas y a otros temas que le permitan ir avanzando en el conocimiento de su entorno. Por este motivo, los profesionales que trabajan con una segunda lengua deben hacer un amplio uso de material visual de apoyo y de lenguaje gestual y corporal que acompañen los mensajes orales que se quieren transmitir.

Otro aspecto fundamental es procurar un ambiente de afecto y seguridad en donde el niño pueda ir desarrollando unas bases sólidas de autoestima, confianza en sus posibilidades y capacidad de acción, a la vez que curiosidad y gusto por aprender de manera natural, y con el mínimo esfuerzo por su parte, un segundo idioma. Despertar en él el placer de sentirse capaz.

Nuevamente hay que resaltar el trabajo de los profesionales especializados en esta etapa, y cuya labor es conocer los hitos evolutivos, adecuarse al ritmo de cada alumno para poder individualizar la enseñanza en función de las características y necesidades que tengan, contar con las estrategias adecuadas para comprender a los alumnos y hacerse entender por ellos y emplear los recursos pedagógicos adaptados a cada edad.

Asimismo es importante que el espacio esté ideado y preparado para ellos. Debe ser lo suficientemente estimulante para que funcione como elemento motivador, pero a la vez lo suficientemente asequible y adaptado para que el niño lo pueda explorar con libertad y se pueda desplazar por él con total seguridad.

Las rutinas son otro punto clave que debe ajustarse bien en esta etapa para que pueda servir como vehículo de aprendizaje, y permita alcanzar los objetivos marcados para la adquisición de la segunda lengua a lo largo de los distintos cursos por los que debe pasar el niño durante la etapa infantil. Una metodología basada en las rutinas que procuran al niño un marco de referencia para poder orientarse espacio-temporalmente. También le permiten ir asimilando el nuevo idioma de una manera natural y divertida sin que haya una consciencia de aprendizaje, ya que desde las rutinas y la repetición de una estructura similar día a día en el aula, los alumnos irán incorporando vocabulario nuevo al ya existente y creando una estructura lingüística de manera similar a cómo aprenden su lengua materna.

El mantenimiento de las rutinas es deseable para que el niño sea capaz de anticipar y adaptarse mejor a las situaciones, pero de igual modo hay que dejar que la novedad y la sorpresa irruman en el día a día en forma de nuevas actividades y propuestas, para poder mantener su atención y motivación. Este punto es clave, y lo saben bien los profesores que trabajan un segundo idioma con los niños, pues

la atención tiende a dispersarse con más facilidad, y se debe realizar un esfuerzo mayor para captar con los recursos adecuados, la atención de todos los alumnos.

### *Estimulación de calidad*

La ciencia ha descubierto que las experiencias y la estimulación precoz cambian en realidad las estructuras físicas del cerebro. Los niños tienen un potencial por desarrollar **y la estimulación de calidad constituye la diferencia para que** los niños tengan un desarrollo óptimo y **sean adultos capaces** y con oportunidades intelectuales a lo largo de su vida. Hasta hace poco, se desconocía lo decisivo que eran las experiencias en la etapa de educación infantil para el establecimiento de conexiones neuronales, pensando que todo ocurría de forma más o menos automática y que estaba programado por los genes y surgía con la maduración física de cada individuo. **Las experiencias que ofrezcamos a los alumnos-as al principio de su escolaridad, sí que le darán la oportunidad de orientar al niño en la dirección apropiada.** Desde la rutina diaria hasta sus encuentros más excepcionales, los retos que los maestros-as ayudemos a superar a nuestros alumnos-as durante la etapa 0-6 años influirán para que él conserve su curiosidad natural, refuerce sus capacidades intelectuales innatas, se sienta seguro en las situaciones nuevas y confíe en otras personas. En pocas palabras, estos **primeros años nos ofrecen oportunidades maravillosas para ayudar a los niños-as a ser todo lo que puede ser.**

### *¿Por qué en la etapa 0-6?*

La capacidad que tiene cada una de las neuronas para desempeñar funciones nuevas se llama “plasticidad cerebral” .Existen ventanas de oportunidades conocidas como períodos críticos o sensibles, en los que el cerebro de un bebé/niño es más receptivo a las experiencias del entorno y que los profesionales de la educación infantil debemos conocer para acompañar y estimular el crecimiento emocional, cognitivo, social y motriz de los más pequeños.

Si trabajamos desde la estimulación temprana, y **contando con los profesionales adecuados, y ayudando a los papás a respetar el ritmo de su niño, a retroalimentarlo** eficientemente y a descubrir, asesorar, estimular sus aptitudes, así como a estimular y equilibrar sus debilidades, entonces estamos trabajando en un **terreno preventivo** y sensibilizador que **evitará problemas escolares futuros** (a partir de primaria) y hará niños capaces o con desarrollo de sus *inteligencias*.

Un ejemplo de periodo sensible es el que tiene relación con el aprendizaje de idiomas, de ahí que, conociendo la exigencia futura de nuestros niños-as en cuanto al dominio de lenguas, damos prioridad a la estimulación multilingüe, y al dominio correcto de dos idiomas: **español e inglés**, llegando con 5 años a desarrollar la lecto- escritura en ambos idiomas.

El momento óptimo para aprender un idioma va desde el momento de nacer

hasta la edad aproximada de 10 años, aunque es **mejor** cuanto antes (**antes de los tres años**). Debido a esa plasticidad pueden aprender con facilidad y sin acento. El aprendizaje temprano de una segunda lengua les supondrá:

- La adaptación al nuevo idioma, es más fácil, no hay rechazo.
- El comenzar antes de los tres años garantiza que el aprendizaje es más natural.
- Se adquiere una pronunciación perfecta mientras se va adquiriendo la nueva lengua de manera natural.
- Nos garantiza que todos han comenzado el aprendizaje de un segundo idioma en el primer ciclo de E.I. . Antes de acabar la etapa infantil y con la metodología y estimulación apropiada pasan a hablar espontáneamente ese segundo idioma.
- Los niños que aprenden dos idiomas desde una temprana edad adquieren “facilidad” para el aprendizaje de una tercera lengua.

Cuando hablamos en nuestro caso de estimulación de calidad e idiomas es porque el enfoque de la metodología aplicada en BNSM, no pone hincapié exclusivo en la estimulación verbal o del inglés, sino en una estimulación sí de calidad con un enfoque global que facilite y posibilite la adquisición y uso de un segundo idioma en la etapa de educación infantil y en estrecha colaboración con los padres.

### **Departamento Psicopedagógico**

La función del departamento psicopedagógico es un elemento clave a la hora de conseguir que todos los alumnos alcancen a la edad de 4 y 5 años una certificación de su elevado nivel oral de inglés.

Dicho departamento está formado por profesionales adecuados y especializados en esta etapa del desarrollo: psicólogas, psicopedagogas, logopedas, psicomotricistas, especialistas en atención temprana...

Desde los primeros cursos, el departamento desarrolla labores de apoyo al alumnado, al profesorado y asesoramiento a padres. Una de sus principales funciones consiste en implementar en las aulas un programa centrado en el desarrollo de la inteligencia emocional. A través de este programa, los alumnos desarrollarán una serie de habilidades básicas que les permitirán entre otras muchas cosas, enfrentarse con confianza y seguridad a los nuevos aprendizajes y a los retos académicos que vayan teniendo lugar en su vida escolar. Se debe poner especial énfasis en el control de las emociones, el conocimiento de uno mismo, la autoconfianza, las habilidades sociales y el desarrollo de una adecuada autoestima. El trabajo diario de las emociones a través de actividades motivadoras, en dónde el niño se siente protagonista, le permite además incorporar estas dentro del aprendizaje del segundo idioma: los niños no sólo aprenden a expresar sus ideas, hacer peticiones y contar sucesos, sino que además aprenden a transmitir cómo se sienten. Se trata de trabajar teniendo como objetivo que el niño hable en inglés, piense en inglés y sienta

en inglés.

Por otra parte, el trabajo que se realiza para procurar al alumno una base emocional sólida a partir de la cual se sienta capaz y seguro de sí mismo, se convierte en un requisito fundamental para la obtención de resultados positivos, ya sea como en este caso en el aprendizaje del inglés, ya sea en cualquier otra materia.

Otras de las funciones y enfoque del departamento psicopedagógico es el apoyo y orientación pedagógica al profesorado en cuanto al diseño, desarrollo y didáctica de la programación y actividades, contando con evaluaciones internas en cuanto la didáctica empleada y su ajuste a cada uno de sus alumnos, partiendo y teniendo muy en cuenta que el lenguaje utilizado no es la primera lengua de la mayoría de los niños-as.

### **Bases metodológicas**

La base principal es partir de los mismos mecanismos en los que se basa el aprendizaje de la lengua materna, como son entre otros: afectividad, crear un entorno natural de aprendizaje (rutinas), lenguaje no verbal...y desde ahí establecemos un itinerario de aprendizaje del que pasamos a nombrar algunos puntos:

#### *Etapa 0 y 1 año*

La capacidad de aprender contenidos complejos en la infancia y adolescencia depende de la estimulación adecuada en los primeros años de vida. La plasticidad que alcanza el cerebro de un niño de 2 años no regresa jamás, por ello, en estas edades es crucial el cuidado y la atención al niño y la estimulación que recibe del medio que le rodea.

En esta edad se potencia el dominio eficiente de la lengua materna o contextual. Su seguridad, confianza y bienestar serán las premisas fundamentales para lograr la capacidad de imitar, observar, descubrir... de crecer y de sentirse cada vez más capaz.

Partiendo del bienestar emocional se llega a la adecuación de su madurez a través de actividades motivadoras, donde el juego será la herramienta principal.

Se crean situaciones que beneficien el desarrollo lingüístico, cognitivo, motriz y emocional del niño.

Aprovechando la neuroplasticidad cerebral se crean situaciones donde se presentan estímulos audiovisuales que creen conexiones neuronales en el cerebro del niño, como base de los posteriores aprendizajes, adquiriendo estructuras lingüísticas.

Una de las actividades que potenciará el aprendizaje de inglés en etapas educativas superiores es la estimulación neuronal multilingüe, donde el niño estará expuesto a varios idiomas durante diferentes periodos del día escolar. Todo ello, con el fin de aprender idiomas de manera inconsciente y sin esfuerzo y por supuesto sin interferir en el desarrollo de su lengua materna o contextual. Se aúna el ambiente estimulante y protector.

### *Etapa 2-3 años: viven en inglés*

El objetivo principal es sentirse seguro aprendiendo y desarrollando hábitos de bienestar en inglés. Adquirir un segundo idioma es posible y divertido, ya que la programación se realiza de forma estructurada y clara respecto a los objetivos, actividades,...que hay que llevar a cabo en el aula. Recae el mayor peso en su elaboración en el equipo de coordinación psicopedagógica, que además debe observar directamente en el aula la evolución de los niños y el cumplimiento de la programación.

Es un sistema que exige un sobre-esfuerzo a nivel didáctico por parte del educador al dirigirse a niños cuya lengua materna no es el inglés y para los que el aprendizaje debe ser natural.

La rutina y hábitos tienen especial importancia de cara a favorecer alumnos autónomos, seguros y responsables. Son una parte fundamental de la jornada escolar, en la que el niño, guiado por su profesora, es el protagonista de su aprendizaje. Son momentos fundamentales para trabajar la comunicación diaria con los niños en inglés, ya que al ser intrínsecamente repetitivos se beneficia una adecuada comprensión del idioma.

### *Etapa 3-4 años: pensamos en inglés*

El inglés se incorpora al día a día de los niños de forma natural, divertida y pasa a formar parte de sus procesos cognitivos. De vivir en un ambiente en inglés pasamos a aprender en inglés. Nos basamos en una metodología basada en centros de interés o unidades didácticas y en periodos de conversación en inglés: circle time, complementado con TIC, trabajo por proyectos, rutinas...

Los objetivos de competencia lingüística en inglés serán entre otros: Facilitar la memorización (aparece la frase, estructura gramatical), aumentar el inglés a nivel comprensivo, comprensión más compleja y del vocabulario, más allá del propio de la escuela y de las rutinas o conseguir una adecuada expresión del inglés de forma dirigida (lenguaje repetido).

*Etapa 4-5 años: La CLAVE está en el paso al uso espontáneo del inglés: “hablamos en inglés”*

### **¿Cómo se consigue?**

En los cursos de 2 y 3 años se ha favorecido la seguridad, la confianza y el afecto y la atención especial a la escucha del niño por parte de su profesora. El aprendizaje del segundo idioma inglés se ha asociado por parte del niño a algo positivo, a la forma de relacionarse afectivamente con su profesora y a la forma de transmitir conocimientos entre alumno-profesora y viceversa. A través de una metodología creativa, viva y relacionada con su vida fuera de la escuela y el

conocimiento de su entorno, llega al niño la necesidad de pasar a comunicarse con sus iguales en inglés. Las actividades son similares a las realizadas en el curso de tres años.

Entre otros objetivos de competencia lingüística en inglés se destacan: trabajar las estructuras gramaticales: afirmación, negación, singular, plural, pasado...., hablar en inglés para enlazar sucesos, regular la expresión oral de forma natural, no se corrige, ser repetitivos y constantes en el uso del inglés, aumentar y perfeccionar el peso didáctico del profesorado y apoyarse y emplear materiales audiovisuales.

La secuenciación de la programación se basa en la experiencia de cómo un niño español es capaz de aprender de forma natural la gramática de un segundo idioma:

- ¿Qué colores introducir y cuándo hacerlo?
- ¿Cuándo meter preposiciones?
- Conceptos espaciales
- Is / are....

### *Etapa 5-6 años*

El curso de cinco años es el último de la etapa de educación infantil, y por tanto, un curso puente hacia la primaria. Es a lo largo de este año cuando se afianza todo lo aprendido y trabajado hasta el momento. También se ha conseguido alcanzar un buen nivel oral en inglés tanto en comprensión como en expresión, y los alumnos son capaces de ponerlo en práctica no sólo en el contexto escolar, sino en otros ámbitos fuera de él.

Durante este curso, los niños aprenden a leer y a escribir casi simultáneamente en español y en inglés. Podemos hablar por tanto de una enseñanza esencialmente bilingüe, ya que el tiempo y las materias se reparten en ambos idiomas.

Desde esta metodología los alumnos no se inician en el proceso lecto-escritor hasta la edad de cinco años. ¿Cuáles son los motivos de esta decisión metodológica?

En primer lugar lo que se pretende es que el niño haya alcanzado la suficiente madurez para poder enfrentarse al reto que supone el proceso lecto-escritor con éxito y relativo esfuerzo. Garantizar que todos los alumnos puedan alcanzar dicho objetivo, ofreciéndoles las ayudas pertinentes si es que fuera necesario.

En segundo lugar, aprovechar al máximo los primeros años de vida del niño para dedicarlos a desarrollar las habilidades y requisitos previos necesarios para futuros aprendizajes, tales como atención, percepción, memoria, conciencia fonológica, resolución de problemas...

Es una edad caracterizada por la gran plasticidad cerebral, y por tanto, un momento ideal para dar un peso importante al aprendizaje del inglés, al desarrollo psicomotor, al talento musical y artístico en general y a la educación emocional.

Además del ya mencionado “circle Time” o clase de conversación, existen

otras dos actividades, que vamos a desarrollar a continuación, que son claves para el aumento del nivel de comunicación oral en inglés de los niños de 2º ciclo de educación infantil: actividades del programa de educación emocional y en valores enseñanza a través de proyectos y los cuentos y la dramatización.

## **BNS Program**

### *□Actividades del programa de desarrollo de la Inteligencia Emocional y valores*

En nuestra Escuela Infantil perseguimos una EDUCACIÓN INTEGRAL, se trata de impulsar el crecimiento del niño en todas sus dimensiones y capacidades y no sólo la intelectual-académica.

Desde esta aproximación holística a la persona se trabaja “el aprender a ser” que es sin duda el contenido más difícil de enseñar y aprender y no de los más importantes para la vida.

Desde aquí el Desarrollo de la “**Inteligencia Emocional**” va a tener un gran peso específico en nuestro currículum.

- La inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que permiten al individuo conocer y regular sus propias emociones, sentimientos y estados de ánimo y también conocer y empatizar con las de los demás. De tal manera que resulta más fácil la interacción social con las personas que nos rodean.
- Las emociones y estados de ánimo forman parte de nuestra vida y no pueden ni deben evitarse, ya que constituyen respuestas del organismo ante los acontecimientos que nos depara nuestra existencia. Sin embargo, las emociones manifestadas de modo incontrolado, súbito y desproporcionado pueden adueñarse de nuestra razón, impidiéndonos modular nuestro comportamiento según los principios de adecuación personal y social y dificultan la estabilidad emocional en el aula y el aprendizaje.
- Un alumno emocionalmente inteligente es aquel que sabe ganarse a sus amigos, se siente a gusto interactuando, soluciona los conflictos con los demás de forma adecuada, es capaz de escuchar y hacerse oír, es capaz de descubrir cómo se siente otro niño cuando está apenado, es capaz también de experimentar alegría con él....
- Un alumno emocionalmente inteligente es un alumno feliz.
- Algunas habilidades que trabajamos son empatía, autoestima, habilidades sociales, autocontrol...a través de actividades creadas para este fin y que normalmente tienen una continuidad o nexo de unión en casa. Además se emplean como elemento motivador para conseguir desde nuestras emociones y motivaciones la expresión espontánea en inglés.

### *Projects*

Conseguir que niños de educación infantil cuya lengua materna es el español, en un contexto sociocultural español y donde no hay un contacto diario con el inglés, pasen al uso espontáneo y generalizado del idioma no es fácil. A través del trabajo por proyectos se puede conseguir esto gracias a que esta metodología trabajada en inglés:

- Da un sentido al uso del idioma en estas edades
- Permite contextualizar lo que los profesores enseñan en las clases de conversación
- Da un sentido social al uso del inglés, que fuera de la escuela no tienen.
- Consigue que todos lleguen al aprendizaje en cuanto a los contenidos en inglés, pues se trabaja desde las diferentes inteligencias, capacidades y motivaciones de los alumnos de 3 a 6 años
- Despierta la motivación y el sentido de usar espontáneamente el inglés

### *Story-drama*

Se aprovecha la riqueza de este recurso para crear un divertido ambiente de comunicación y aprendizaje de cara a fomentar la expresión oral en inglés, así como la capacidad de comprensión y representación, potenciando los procesos léxicos o de recuperación de palabras, que tienen como cometido elegir entre las disponibles en la memoria a largo plazo.

Se desarrolla la autoconfianza de los niños a la hora de expresarse oralmente en inglés en público.

### **Referencias Bibliográficas**

Amei (2004). La educación de la primera infancia, reto del siglo XXI. El

Gadner (2010). La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XX. Paidós Ibérica

Goleman (1996). Inteligencia emocional. Kairos

Juárez, A. y Monfort, M. (2002). Estimulación del lenguaje oral. Aula XXI. Santillana.

Mayor-J. J. y Pinillos, L. (1991). Comunicación y lenguaje. Alambra Universidad.

Shapiro (1999). La inteligencia emocional en los niños. SA, Javier Vergara

## **F.- El bilingüismo y la edad como factor de desarrollo bilingüe.**

El documento, escrito por Valencia Castrillón (2015), presenta un análisis teórico detallado sobre el fenómeno del bilingüismo, enfatizando su relevancia en el contexto de la globalización del siglo XXI. Aborda el bilingüismo como el contacto entre lenguas dentro de un individuo o un grupo social, destacando la creciente necesidad de dominar una segunda lengua (L2) además de la lengua materna (LM) debido a los desafíos culturales y lingüísticos impuestos por la globalización. Se menciona cómo la diversidad lingüística se vuelve una pieza clave en la comunicación global, con más de la mitad de la población mundial siendo bilingüe o plurilingüe. En distintas regiones, como Europa, Estados Unidos y Canadá, un significativo porcentaje de la población habla más de un idioma, resaltando la importancia del bilingüismo en la educación, psicolingüística y sociolingüística. Además, se exponen los beneficios del bilingüismo para las habilidades cognitivas, incluyendo mayor inteligencia, creatividad y flexibilidad mental.

Por otro lado, el texto aborda la complejidad del concepto de bilingüismo, presentando diversas definiciones, entre las que destacan las de autores como Bloomfield, Weinreich y Mcnamara, que varían desde la capacidad de hablar dos lenguas como nativo hasta la competencia en una segunda lengua, destacando la utilización activa y pasiva de ambas lenguas y cómo la experiencia bilingüe depende del contexto individual y las interacciones con las lenguas implicadas.

Además, se enfatiza en que la edad es un factor individual del aprendiz de una L2 que más llama la atención en los investigadores, tratándose a su vez la hipótesis del período crítico, propuesto por Lenneberg, llegando a la conclusión de que por décadas se ha defendido la posición de que el período óptimo de aprendizaje de una L2 ocurre entre los 18 meses y la pubertad, tiempo durante el cual el aprendiz puede dominar la fonología de la L2 y después del cual la adquisición de la L2 se hace más difícil, más no imposible.

# El bilingüismo y la edad como factor de desarrollo bilingüe

**Martha Luz Valencia Castrillón**

Facultad de Educación

Universidad del Quindío, Colombia

marthavalencia@uniquindio.edu.co

## Resumen

El presente texto aborda una revisión de la literatura especializada en el tema del bilingüismo en relación con la edad, actividad vinculada a la línea de investigación en Bilingüismo en contextos mayoritarios, del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío, ubicada en Armenia, Departamento del Quindío, Colombia. Una primera aproximación confirma que la sociedad globalizada del siglo XXI impone a las personas la necesidad de usar al menos una segunda lengua (L2) junto a la materna (LM), con el consiguiente impacto cultural. Esta capacidad lingüística, denominada bilingüismo, ha sido estudiada por las ciencias del lenguaje, cognitivas y de la educación, las cuales esclarecen la complejidad de dicho fenómeno desde el punto de vista de la educación, la psicolingüística y la sociolingüística. Una segunda visión de los estudios establece que la característica de la edad es determinante en el momento de adquirir y utilizar la L2; aunque dicho elemento no está sujeto necesariamente a periodos críticos biológicos, se evidencia una baja continua en la habilidad para aprender una L2 a medida que aumenta la edad. Asimismo, se ha comprobado que realizar el aprendizaje formal de la L2, en una etapa temprana, garantiza una mayor probabilidad de éxito.

**Palabras clave:** bilingüismo, edad, aprendizaje de segunda lengua, desarrollo del lenguaje.

## Introducción

El bilingüismo hace referencia al contacto de lenguas en el sujeto o en el grupo social (Hamers & Blanc, 2000; Baker, 2011). Por tanto, el siglo XXI y la globalización le imponen al ser humano un reto lingüístico: el uso de una lengua adicional (L2) a la materna (LM), o sea, el bilingüismo. La abreviatura L2 hace referencia, en general, a la(s) lengua(s) adquiridas después de la lengua materna (LM); asimismo, Hamers & Blanc (2000: 28) definen la lengua materna (LM) como: «el código (o códigos) lingüístico que corresponde a la primera experiencia lingüística del sujeto».

En tal contexto, desde los ámbitos social, cultural, lingüístico y educativo, existen distintas razones que demuestran la importancia y, por consiguiente, la actualidad del bilingüismo en la dimensión social globalizada. En este sentido, se interpreta la globalización como la aceleración de los intercambios financieros y comerciales dentro de una dinámica de expansión de mercados, con apoyo en capitales transnacionales; dichos procesos provocan además la aplicación constante de los desarrollos tecnológicos a los medios de comunicación, lo que genera fenómenos transculturales que permean lo local y lo global, en nuevos vínculos simbólicos (Robinson, 2013).

Lo anterior lleva a que el bilingüismo se haya convertido en un factor esencial para el progreso de las naciones, la expansión de la industrialización, la diversificación de las relaciones comerciales y la mundialización de los avances científicos y tecnológicos. Sobre el particular, Blanco (2007) sostiene que los nuevos rumbos que ha tomado el mundo, en pro de la globalización, convierten al ser humano en un agente necesitado del conocimiento que se adquiere en otras culturas por medio del lenguaje. Añade que en este momento histórico el individuo es un sujeto activo, en el cual el lenguaje se vitaliza, en la medida en que por su intermediación se accede a un sin número de aspectos sociales.

Por su parte, Lewis (2009) y Grosjean (2010) hacen referencia a fenómenos de orden social, relativos a la cotidianidad a la que se enfrentan el individuo, la familia, la comunidad y la sociedad en general; tales como los matrimonios entre personas que no poseen la misma LM, las migraciones por causas políticas, religiosas, económicas y comerciales, además de los eventos educativos y culturales. Del mismo modo, Snow (1983)

considera que muchas personas son bilingües, ya que deben enfrentar experiencias comunicativas y necesidades específicas con el uso de una o varias lenguas.

El bilingüismo, entonces, hace referencia al componente cultural que define cada lengua, el hombre social de hoy construye su identidad a partir de su propia lengua-cultura y de una o varias lenguas-culturas adicionales a su lengua-cultura materna (Galindo, 2009). Conviene por tanto, desde esta perspectiva, profundizar en algunos conceptos inherentes a dichos temas, los cuales se abordan en los siguientes apartados; ellos son: las relaciones entre el bilingüismo y la globalización; algunas definiciones de bilingüismo; también una mirada del bilingüismo desde las ciencias del lenguaje, así como desde las ciencias cognitivas; el aspecto del bilingüismo y la edad de adquisición de la L2, matizando este tema con algunas perspectivas relativas a la edad como factor de desarrollo bilingüe; y por último, la edad en relación con el dominio fonológico y gramatical de la L2 del bilingüe, durante y después del período crítico.

## **Bilingüismo y globalización**

Desde una visión social, la globalización conlleva a los actores de la sociedad a reflexionar sobre la importancia del bilingüismo como un factor de comunicación, de pluralidad y de tolerancia en el planeta. Así, el bilingüismo es un desafío lingüístico, académico y profesional para el ser humano del siglo XXI, inmerso como está en los escenarios sociales generados por la globalización (Abdallah-Preteille, 2007; Grosjean, 2010; Lightfoot, 2011). Actualmente, el bilingüismo es la norma y el monolingüismo la excepción; más de la mitad de la población mundial es bilingüe y un número considerable de individuos son plurilingües (Ferreiro, 1997; Grosjean, 2010; Lightfoot, 2011).

Por consiguiente, la diversidad lingüística es una variable que revela la existencia y la actualidad del bilingüismo en la era de la globalización. En efecto, según Lewis (2009) existen más de seis millones de habitantes que hablan 6,000 lenguas diferentes, incluyendo lenguas autóctonas; alrededor de 5,000 coexisten en menos de 200 países. Así pues, a pesar de que estas cifras son aproximativas, reflejan que la diversidad lingüística es un fenómeno mundial y que forma parte de la evolución del tejido social. En

otras palabras, la diversidad lingüística, entendida como una medida del número de lenguas existentes en una región geográfica determinada, induce a la noción de bilingüismo y, por lo demás, se reconoce como un hecho socio-lingüístico común en la sociedad y universalmente compartido. En este sentido, advierte Grimes (2000) que existen sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística, lo cual las categoriza como sociedades bilingües; es el caso de países como Canadá, Australia, Suiza, en donde coexisten varias lenguas para la comunicación cotidiana.

Del mismo modo, la importancia del bilingüismo en la era de la globalización se observa a partir de la estadística que revela el incremento de hablantes bilingües. En Europa, con datos al 2012, existen países en los cuales más de 50% de los habitantes conoce una lengua diferente a la materna; figuran en esta lista Eslovenia, con 71,8%; Finlandia, con 67,9%; Lituania, con 66,1%; Letonia, con 54,9%; Estonia, con 55,9%; y Suecia, con 50,4%; De igual manera, en el país vasco, 62% de los menores de 30 años y 75% de los menores de 15 años son bilingües (Lewis, Simons & Fenning, 2013).

En el norte de América también se observa el incremento de hablantes bilingües; en Estados Unidos, 26% de los adultos hablan un idioma diferente al inglés (Gallup Organization, 2001). Igualmente, según los datos del Censo del 2010 de los Estados Unidos, existe cada vez más población bilingüe (inglés-español), en contraste con el año 2000, cuando solo hablaban español en el hogar 28,1 millones de personas, mientras que en el 2010 ya lo hablaban 37,6 millones, lo que equivale a 12,9% de la población estadounidense. Asimismo, en Canadá, según el más reciente informe del Departamento Federal de Estadísticas, se muestra que 17,5 % de la población, unos 5,8 millones de personas, habla por lo menos dos idiomas en casa. En algunas comunidades bilingües, ambas lenguas son utilizadas para todos los propósitos de comunicación; en otras, las funciones son divididas entre el uso en el hogar, la escuela y la iglesia; así como el uso en el trabajo, los negocios y el entretenimiento (Fernández, 2013). En general, se podría decir que una gran parte de la población norteamericana es bilingüe (Mackey, 2006).

La importancia del bilingüismo, por lo demás, se puede justificar desde el contexto educativo. «Hablar dos idiomas, tiene evidentes ventajas prácticas para el individuo que son incluso más fundamentales que poder comunicarse con una gama más amplia de personas; al parecer, el

ser bilingüe hace al individuo más inteligente» (Baker, 2011: 32). Las diferentes maneras y estrategias de pensamiento que tienen los bilingües fueron algunos de los primeros aspectos positivos encontrados por Peal y Lambert (1962), utilizando pruebas de inteligencia para medir el desempeño académico de los bilingües.

Sobre el mismo derrotero plantea Bhattacharje (2012:12) que: «el bilingüismo puede tener un efecto profundo en el cerebro, mejorando las habilidades cognitivas no relacionadas con el lenguaje». Además, cambiar de un idioma a otro, se convierte en un estímulo para el cerebro, de manera que en él se fabrica una especie de reserva cognitiva que facilita la realización de tareas de esta índole, debido a los cambios físicos que se dan en su estructura (Bialystok, 2001). Además, otros estudios (Ben-Zeev, 1977; Diaz y Klingler, 1991; Ianco-Worrall, 1972; Lee y Kim, 2011) establecen que por la posibilidad que tienen los bilingües de realizar dicho cambio entre códigos lingüísticos, durante las tareas cognitivas manifiestan mayor flexibilidad, creatividad, ventajas metalingüísticas, lo cual amplía su competencia para reorganizar las percepciones.

De otra parte, el bilingüismo como medio de comunicación y de expresión le permite a los individuos que lo dominan, una mayor facilidad de adaptación al medio, frente a aquellas personas que presentan dificultades comunicativas, «ya que pueden ser más sensibles con respecto a una situación social que requiere una comunicación cuidadosa», en términos de Genesee (1987: 38). Es decir, el conocimiento de otra lengua diferente a la materna provee nuevos argumentos para acceder al mundo y ampliar su visión, además, permite reconocer objetos, propiedades de las cosas, hacer diferencias y establecer nuevas relaciones de una manera transcultural (Kutschera, 1979). Así, cuando se aprende una L2, la experiencia previa con la LM facilita la interacción del individuo a través de un proceso, que al superarse, asegura la continuidad y el éxito de la comunicación.

En el mismo tenor, Blanco (2007: 41) destaca que: «es el deseo de comunicación con los otros, lo que inicia al sujeto bilingüe en el camino hacia el desarrollo del lenguaje, para ser utilizado en la interacción entre dos o más sujetos que tienen diferentes formatos»; desde luego, instrumentos usados para transmitir cultura en situaciones específicas de la vida diaria. De igual manera, en el momento de comunicarse y expresarse, la experiencia intelectual de un bilingüe con dos sistemas de lenguaje, le da una superioridad

sobre los monolingües en la formación de conceptos y en el uso de una diversidad de habilidades mentales para lograr un mejor desempeño comunicativo (Cummins & Gulutsan, 1974; Francis, 2000; Okoh, 1980).

En este orden de ideas, cada situación de intercambio lingüístico con la L2 se convierte en una experiencia que modifica su uso, por medio de la adición o sustracción de nuevos elementos, que se constituyen en representaciones con nuevos significados, a través de la exposición a dos lenguajes y a dos culturas. Sobre este particular Vygotsky (1935) y Phillipson & Skutnabb-Kangas (1996) proponen un desarrollo del lenguaje que permita al individuo la expresión de sus emociones, su carácter y su personalidad en un marco en el que quepa el bilingüismo, el multilingüismo, la diversidad lingüística, la igualdad en la comunicación, la enseñanza aditiva de idiomas, junto con otros valores como la democracia, los derechos humanos y el crecimiento sostenible.

## Definiciones de Bilingüismo

El bilingüismo es un fenómeno complejo que cada vez adquiere más vigencia en el mundo globalizado, siendo un pertinente objeto de estudio de sociólogos, psicólogos, lingüistas, pedagogos, entre otros. Definir el concepto de bilingüismo no ha sido fácil; por el contrario, se han generado múltiples contradicciones, por lo que la investigación está lejos de haber sondeado todos los mecanismos de la cohabitación de varias lenguas en una misma persona. Cuanto más aumentan los esfuerzos por estudiar el bilingüismo, con mayor claridad se percibe que existen maneras de vivir el estado de bilingüismo como individuos bilingües, puesto que en palabras de Abdelilah-Bauer (2007:18): «cuando hablamos de lengua, hablamos de comunicación, de decir cosas, de expresarse».

Así pues, todas las definiciones sobre bilingüismo tienen en común el hecho de que el bilingüismo y la competencia bilingüe se producen al utilizar dos lenguas, estos conceptos son relativos e imposibles de unificar ya que dependen en gran medida del contexto en el que se desenvuelve el individuo y de su experiencia con ambas lenguas. Es posible establecer un planteamiento acerca del bilingüismo, el cual consiste en que este fenómeno no se puede ver como un paquete o como un todo uniforme, en donde es posible tener presente las necesidades de los hablantes, sus

aspectos sociales, y sus niveles económico, cultural y político; dimensiones que por supuesto se desarrollan en contextos específicos.

No solo el desarrollo intelectual del niño, sino también la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del lenguaje, por lo que en mayor o menor grado se manifestará también en el desarrollo del lenguaje en relación con el bilingüismo o monolingüismo (Vygotsky, 1935:22).

En aras de tener una aproximación a la perspectiva multifocal de la L2, a continuación se presenta un recorrido por diversas definiciones del bilingüismo de investigadores de diferentes épocas, rastreo que se hace con base en la propuesta de Fandiño y Bermúdez (2012):

- Bloomfield (1933: 28): implica «un dominio de dos lenguas igual que un nativo». En otras palabras, es la capacidad para hablar dos lenguas como lo hacen los hablantes de lengua materna produciendo enunciados bien formados, portadores de significación.
- Haugen (1953): la persona bilingüe puede utilizar expresiones completas y con significado en diferentes lenguas.
- Weinreich (1953): la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denomina bilingüismo y las personas implicadas bilingües.
- Weiss (1959): es el uso directo, activo y pasivo de dos lenguas por el mismo sujeto hablante; entendiéndose por activo cuando se habla, y pasivo cuando se recibe o entiende.
- Macnamara (1967): es la capacidad de desarrollar algún nivel de competencia (hablar, leer, entender, escribir) en una segunda lengua.
- Mackey (1976): es la cualidad de una persona o de una población que hace uso corriente de dos lenguas sin una aptitud marcada por una lengua más que por la otra.
- Titone (1976): es la capacidad de un individuo de expresarse en una segunda lengua, respetando los conceptos y las estructuras propias de la misma.

- Blanco (1981): el bilingüe es aquella persona que es capaz de codificar y decodificar en cualquier grado, señales lingüísticas provenientes de dos idiomas diferentes.
- Cerdá (1986): consiste en la aptitud del hablante para utilizar indistintamente dos lenguas. Por extensión, dicese de la condición sociolingüística por la que una comunidad emplea dos lenguas distintas para cubrir exactamente los mismos cometidos comunicativos colectivos y privados.
- Harding y Riley (1998): los individuos que tienen la posibilidad de comunicarse en dos o más códigos lo hacen en contextos diferenciados que requieren usar uno u otro sistema lingüístico. Por ende, su vocabulario y su habilidad para hablar, escribir, escuchar o leer tiene distintos niveles de acuerdo con los usos que realiza en cada lengua.
- Romaine (1999): el bilingüe es aquella persona que aprende un conjunto de significados con dos representaciones lingüísticas diferentes.
- Lam (2001): fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas.
- Grosjean (2010): es el uso de dos lenguas o más (dialectos) en su vida cotidiana.

Según el diccionario de la Real Academia Española, el término de bilingüismo es definido como el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona. Esta definición enmarca el uso de dos lenguas, una de ellas es la lengua materna y la otra es la segunda lengua. De igual manera, deja claro que existen contextos donde se da el bilingüismo, ya sea en una pequeña región o país, lo que se llama bilingüismo social, o desde una dimensión personal que deriva en el bilingüismo individual.

Desde luego, estos conceptos de bilingüismo han evolucionado desde definiciones radicales que enfatizan la idea de un bilingüe equilibrado que domina perfectamente ambas lenguas, hasta enunciados más recientes que dejan de categorizar o etiquetar a los individuos bilingües para describir o precisar su desarrollo psicológico, su organización cognitiva, sus especificidades comunicativas o su interrelación con su entorno cultural.

## Bilingüismo desde las ciencias del lenguaje

Desde las ciencias del lenguaje, como la lingüística y la sociolingüística, también se ha tratado de delimitar el concepto de bilingüismo. La lingüística, entendida como la ciencia que estudia el lenguaje, aborda el bilingüismo desde tres concepciones: la maximalista, la intermedia y la minimalista.

En la concepción maximalista se tiene a Bloomfield (1933) como su mayor exponente, quien afirma que el bilingüismo es el dominio nativo de dos lenguas. Por otra parte, en la concepción minimalista se destaca Macnamara (1967) quien enfatiza a la persona bilingüe como aquella que tiene una competencia mínima en otra lengua, diferente a la lengua materna, en una de las cuatro habilidades (hablar, entender, escribir, leer). En el punto intermedio, se encuentran definiciones como las de Weinreich (1953) que conciben al bilingüismo como la práctica de dos lenguas usadas alternadamente. Así pues, las posturas de Macnamara y de Bloomfield se ubican en los puntos extremos del concepto del bilingüismo; el primero, definiéndolo como cualquier tipo de comunicación mínima de un hablante en una segunda lengua; el segundo, como la competencia de un hablante en una segunda lengua, igual que en la materna incluyendo la adquisición del acento.

Por otro lado, la ciencia del lenguaje denominada sociolingüística, disciplina que estudia la influencia de la sociedad sobre el lenguaje, asume el bilingüismo como la interacción de dos lenguas en una comunidad de hablantes (Bolaño, 1982; Lastra, 1992). Es decir, no toma al individuo de manera aislada sino que lo concibe dentro de un contexto donde interactúan diferentes aspectos culturales, socio-económicos, étnicos, políticos, y educativos.

En esta misma línea Alarcón (1998:126) manifiesta que: «la presencia de una segunda lengua dentro del ambiente en el cual un individuo se desenvuelve tiene implicaciones tanto sociales como psicológicas». Por tanto, el ámbito social se refuerza con la existencia de comunidades de hablantes de ambas lenguas, conviviendo diariamente en las labores, actividades e instituciones de una misma sociedad. Es el caso de aquellos padres que tienen diferentes lenguas maternas; cada uno de ellos con cierto dominio en la lengua del otro. La lengua de uno de los padres coincide entonces con la dominante en la comunidad. No obstante, desde el

nacimiento, los padres procuran hablarle al niño, cada uno, en su respectiva lengua materna; sin embargo, uno de ellos tiene a su favor el estímulo que el niño recibirá en su sociedad. Si la lengua del otro padre, ajena a la dominante de la comunidad, no tiene un estatus reconocido, su desventaja frente al otro sistema lingüístico con el que el infante entra en contacto será muy grande.

Sobre el particular, afirma Babbe (1995) que el contacto que un niño puede tener con los distintos sistemas lingüísticos dentro de su ambiente social se da de varias maneras. El tipo de interacción que el niño tenga con las lenguas que lo convertirán en bilingüe depende de la relación entre ellas dentro del entorno social. La naturaleza del contacto influirá psicológicamente en su organización cognitiva y en la competencia lingüístico-comunicativa que desarrolle para cada una de sus lenguas.

## **Bilingüismo desde las ciencias cognitivas**

Otro gran aporte en cuanto a la conceptualización y al estudio del bilingüismo, viene de las ciencias cognitivas y una de ellas es la psicolingüística; ciencia que se encarga del estudio de los factores psicológicos y neurológicos que capacitan a los humanos para la adquisición, uso y comprensión del lenguaje. Estudia al bilingüismo como la manera en la que cada individuo adquiere, utiliza y comprende dos o más lenguas en un determinado contexto. A diferencia de la sociolingüística, la psicolingüística estudia al ser bilingüe de manera individual.

Un gran número de estudios desde el campo de la psicolingüística, reconocen el bilingüismo como una posibilidad con enormes ventajas para el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños (Signoret, 2003). En este sentido, autores como Bain (1975), Cummins (1979), Duverger (1995), Pinto (1993) y Tunmer y Myhill (1984), han mostrado que un bilingüismo apropiado promueve el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas, en su mayoría superiores a las de los monolingües. Progresivamente se dan más razones relacionadas con los beneficios y el valor del bilingüismo en el proceso de desarrollo del individuo.

Adicionalmente existen diversas posturas en relación con la competencia lingüística que un sujeto pueda tener en dos lenguas. Diferentes autores han propuesto la clasificación de los bilingües en «balanceado» y

«dominante» (Albert & Obler, 1978; Crystal, 1987; Hammers & Blanc, 1989). Un bilingüe balanceado es aquel que posee una competencia «equivalente» en ambas lenguas, aunque eso no quiere decir que el sujeto sea equitativo en todas las funciones y dominios en su uso. Por el contrario, el bilingüe dominante, posee una competencia superior en una de las dos lenguas, generalmente en su lengua materna. La mayor parte de los sujetos bilingües no logra un dominio equivalente en sus dos lenguas, es muy normal tener más fluidez en una de ellas (Crystal, 1987). Esta lengua interfiere en la otra, imponiendo su acento, o simplemente siendo preferida y escogida para su uso en un número más amplio de situaciones y contextos comunicativos.

En el mismo sentido, se han dado explicaciones con respecto a la organización cognitiva de las dos lenguas en un bilingüe; una de ellas hace referencia a bilingües «compuestos» y bilingües «coordinados» (Albert & Obler, 1978; Hammers & Blanc, 1989; Titone, 1976). Dos conjuntos de significantes lingüísticos se asocian con un solo conjunto de significados en el bilingüe compuesto; en este tipo de bilingüismo se tiene un concepto único para dos expresiones diferentes, es decir, una en cada lengua. Titone (1976) indica que este sujeto conceptualiza al mundo en una sola columna vertebral, a pesar de que se puede expresar en una u otra lengua. Mientras que en el bilingüismo coordinado, el sujeto desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos; es decir, para una palabra, dispone de dos significantes y de dos significados. Según lo aclaran Weinreich (1953) y Paradis (1987) dentro de esta modalidad no se observan transferencias entre los dos idiomas.

## **Bilingüismo y edad de adquisición de la L2**

Se podría considerar como una gran ventaja el hecho de que a medida que el individuo crece va teniendo más oportunidades de interacción social, de desarrollo de procesos cognitivos y de elementos a nivel físico y psicológico que tienen efectos en sus capacidades, y en general, en su nivel intelectual. Sobre el particular, Lenneberg (1967) afirma que la edad de los alumnos beneficia enormemente el aprendizaje de la L2 debido a la plasticidad del propio cerebro que asimila información compleja de manera inconsciente y sin esfuerzo; por consiguiente, lo que pareciera senci-

llo en el aprendizaje de la L2 para los niños, realmente involucra un proceso muy complejo, que aun para un adolescente o un adulto con una capacidad cognitiva mayor se puede dificultar en gran medida.

No obstante, los estudios en torno al tema del periodo o etapa crítica cerca a la pubertad, en la cual las capacidades para aprender una L2 se disminuyen, no han logrado comprobar la veracidad de esta hipótesis, y más bien se alejan de ella porque surge la idea de que ha sido un mito que los adultos no tienen las mismas posibilidades de aprender una L2 completamente. Bialystok (2001) sostiene que el aprendizaje de la L2 no está sujeto necesariamente a periodos críticos biológicos, pero que se podría decir que existe una baja continua en la habilidad para aprender con la edad.

En la teoría de adquisición de lenguas, las diferencias individuales son un componente fundamental (Larsen-Freeman & Long, 1991; Selinker, 1972). Por ello, los factores asociados a la edad juegan un papel primordial; así pues, en el momento de adquirir y utilizar la lengua, los rasgos individuales y las habilidades desarrolladas en la L2, son las que permiten responder a las situaciones cotidianas de manera única y personalizada. Se deduce entonces que la lengua es un instrumento de interacción, en donde el aprendiz debe desempeñarse de acuerdo con los requerimientos del medio y a los contextos de desarrollo como individuo (bilingüismo individual) o como miembro de un grupo de personas (bilingüismo social). La relación permanente entre el sujeto y el medio que lo rodea es lo que le permite construir estructuras de conocimiento cada vez más avanzadas, ya que esto determina la experiencia en la selección de las variantes morfológicas, fonológicas y de léxico necesarias para cada interacción.

## **La edad como factor de desarrollo bilingüe**

La edad es uno de los factores individuales del aprendiz de una L2 que más ha llamado la atención de los investigadores (Birdsong, 1999, 2006; Dekeyser, 2000; Harley, 1986; Long, 1990, 2005; Marinova, Marshall & Snow, 2000; Singleton, 2001; Singleton & Ryan 2004). La idea de la existencia de un periodo crítico (PC) fuera del cual el lenguaje no podía ser aprendido fue propuesta inicialmente para el aprendizaje de la lengua materna (Lenneberg, 1967; Penfield & Roberts, 1959) y luego se trasladó también para el aprendizaje de cualquier otra lengua diferente a la primera (Johnson & Newport, 1989).

La hipótesis del periodo crítico expresa que existe un periodo limitado y específico de tiempo para la adquisición del lenguaje, de la cual existen dos versiones; la primera sostiene que el lenguaje debe ser aprendido antes de la etapa de la pubertad, o de lo contrario, no habrá posibilidad de desarrollarlo de manera exitosa en etapas posteriores (Malson, 1973). La otra versión ha probado lo contrario, y es que luego de la pubertad se puede dar el aprendizaje, pero este se llevará a cabo con mayores dificultades y limitaciones (Curtiss, 1988).

En esta línea de acción, Johnson y Newport (1989) trasladaron estas dos versiones de la hipótesis del periodo crítico para la L1 en dos versiones, para el aprendizaje de una L2 conocidas como: *the exercise hypothesis* y *the maturational state hypothesis*. La primera sostiene que en las etapas tempranas del desarrollo de la vida, el individuo tiene unas capacidades superiores para el aprendizaje de la L2, las cuales, pueden desaparecer con la madurez sino se ejercitan. Pero si estas capacidades están siendo ejercitadas continuamente con el uso de la lengua materna, permanecerán en condiciones óptimas para luego desarrollar la L2. Por otro lado, *the maturational state hypothesis* se enfoca en la capacidad que el individuo tiene en sus primeros años de vida, irá disminuyendo o desapareciendo con la madurez. La diferencia entre estas dos hipótesis está en el hecho que *the exercise hypothesis* fundamenta la posibilidad de que los adultos tengan las mismas oportunidades que los niños de adquirir exitosamente la L2.

En este sentido, se han realizando muchos estudios acerca de las diferencias entre niños y adultos, en donde se incorpora la hipótesis de que la edad de adquisición es determinante en el aprendizaje de la L2 (Beebe, 1980). Por tanto, las implicaciones que tales diferencias tienen para el aprendizaje del individuo y, sobre todo, para la didáctica de dichas lenguas, requieren análisis y reflexiones adicionales desde el campo educativo para saber si niños y adultos aprenden de manera diferente, y por lo tanto, se les debe enseñar también de manera diferente. Lingüistas, profesores, padres y estudiantes, por lo general, coinciden en que el adulto es «menos apto» que el niño para aprender una L2, y la razón que más comúnmente se esgrime para sostener tal afirmación es un supuesto declive en la habilidad para la adquisición lingüística, asociado con la madurez.

Debido a que también existen evidencias acerca de aprendices adultos que alcanzan una suficiencia en L2 similar a la nativa (Bongaerts, Planken & Schilds, 1995; White & Genesse, 1996), se incrementaron las razones y la reticencia para aceptar el término de periodo crítico, por lo tanto, se han propuesto expresiones como «periodo sensible» o «edad óptima» para el aprendizaje de una L2. Se habla entonces, de «periodos en los cuales se da una marcada respuesta y sensibilidad a estímulos específicos del ambiente y que están seguidos a su vez por periodos de menor sensibilidad» (Oyama, 1982: 41). Se infiere entonces que al tener diferentes formas en que los autores especializados nombran esta etapa, no existe un acuerdo en cuanto al efecto que este periodo crítico o sensible tiene en el aprendizaje de la L2.

De otro lado, Scovel (1969) sostiene que el periodo óptimo para la L2 debe limitarse solo al aspecto fonológico, el cual debe llevarse a cabo antes de los 6 años. Long (1990), considera que hay diferentes periodos críticos para el desarrollo de aspectos como el fonológico, el morfológico y el sintáctico. Por otro lado, Flynn y Martohardjono (1995) argumentan que estos aspectos innatos del aprendiz como la sintaxis y la fonología, son inmunes a la degradación a través de los años, ya que el soporte biológico del individuo para aprender las lenguas, continua hasta la edad adulta.

Por consiguiente, por décadas se ha defendido la posición de que el periodo óptimo para el aprendizaje de una L2 ocurre entre los 18 meses y la pubertad, tiempo durante el cual el aprendiz puede dominar la fonología de la L2 y después del cual la adquisición de la L2 se hace difícil, aunque no imposible (Oyama, 1976). Sobre lo anterior también se observa que no se ha profundizado en la investigación de posibles causas, de tipo neurológico, psicológico, cognitivo o de otra naturaleza, que hacen disminuir las capacidades durante la edad adulta. El mismo autor expresa que es necesario llegar a la comprensión y aceptación de que existe un periodo con muchas limitaciones para el aprendizaje de la L2 que debe ser estudiado y discutido en profundidad.

## La edad en relación con el dominio fonológico y gramatical de la L2 del bilingüe durante el período crítico

Aun cuando no existe la suficiente evidencia sobre los efectos de la edad en el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto escolar, existe

una creencia generalizada según la cual este aprendizaje se lleva a cabo de una mejor manera cuando el individuo es muy joven (Arango, 2011). Lo anterior se desprende del hecho de que al parecer los resultados se muestran satisfactorios al comenzar en edades tempranas la adquisición de la L2, y por el contrario, frustrantes para quienes inician en la edad adulta y han vivido experiencias negativas en este proceso. Ervin-Tripp (1974), sostiene que los niños mayores aprenden con mayor facilidad y rapidez que los pequeños, en los aspectos morfológico, sintáctico y fónico. Según la autora, lo anterior se da porque los niños mayores ya han descubierto algunos principios básicos de fonología, tienen un sistema semántico más desarrollado y conocimientos más amplios que le ayudan a potenciar su memoria, además su capacidad mayor de razonamiento les permite inducir reglas y lograr un mejor desempeño.

Los niños mayores muestran ser más diligentes al ser comparados en su ritmo de aprendizaje con sus demás compañeros de diferentes edades (Collier, 1987). La amplitud de su bagaje cultural, lingüístico y su experiencia, es lo que le permite a los niños mayores aventajar a los más pequeños en el aprendizaje de la L2, en un contexto de instrucción formal. Asimismo, con respecto al periodo crítico para el aprendizaje de una lengua, varios autores (Seliger, 1978; Walsh & Diller, 1981) sugieren que no hay un solo periodo crítico que incida en todos los aspectos del lenguaje al mismo tiempo, sino que existen varios periodos críticos que van afectando cada una de las habilidades del individuo. La habilidad para alcanzar un acento nativo en la lengua extranjera es la primera que disminuye finalizando la pubertad.

Scovel (1998) sostiene que existe un periodo crítico exclusivo para la adquisición de la pronunciación de la lengua extranjera, ya que es el único aspecto que tiene una base neuromuscular y requiere condiciones físicas específicas; por lo tanto, el individuo que inicie el aprendizaje de la lengua extranjera después de los 12 años, no podrá desempeñarse como un hablante nativo y será identificado fácilmente como nativo de otra lengua. De igual manera, Flege (1992) basa sus argumentos en conclusiones obtenidas en investigaciones empíricas acerca de la dificultad para obtener un acento de hablante nativo, puesto que una vez que el individuo ha establecido las categorías fonéticas de su lengua materna, percibe los sonidos de la lengua extranjera en términos de esas categorías, más aún si los sonidos de las dos lenguas presentan similitud a nivel fonético. Las dife-

rencias sutiles en los sonidos serán más difíciles de diferenciar a medida que el aprendiz incrementa su edad.

## La edad en relación con el dominio fonológico y gramatical de la L2 del bilingüe después del periodo crítico

Varios investigadores se han interesado no solamente por las diferencias en las habilidades de un adulto y las de un niño en la adquisición de una L2, sino también por las diferencias en la adquisición de la sintaxis y la fonología de dicha lengua. Asher y García (1969) sugieren que existe una variable de tipo biológico que puede ser determinante en la pronunciación correcta de la L2; aunque no se conoce el grado en el que afecta este fenómeno. Según Patkwocki (1990), Snow y Hoefnagel-Hole (1978) y Snow (1983), los aprendices adolescentes de una L2 son precisamente los que logran mejores resultados en los estudios relacionados con los aspectos morfosintácticos, de léxico y de capacidad metalingüística. Ellos poseen una gran habilidad para monitorear su propia producción oral, más que los niños, razón por la cual obtienen en muchas ocasiones resultados más satisfactorios (McLaughlin, 1987).

En consecuencia, la madurez intelectual de los adolescentes y jóvenes permite que superen a los niños en el aprendizaje de la L2, ya que pueden utilizar además las estrategias desarrolladas durante la L1 (Eguskiza & Pisonero, 2000). Con base en las investigaciones hasta ahora desarrolladas, algunos autores recomiendan el inicio de la enseñanza formal de una L2 en la adolescencia a los 10 años, de acuerdo con Ur (1996), o a los 12 años, en el enfoque de Snow (1983). Con respecto al desarrollo de destrezas del individuo en la L2, se ha observado también una ventaja favorable en los adultos, sobre todo en relación con el manejo del lenguaje cognitivo académico (Cummins, 1981), en el cual intervienen aspectos morfosintácticos, de lectura y de vocabulario.

## Consideraciones finales

Durante esta segunda década del siglo XXI, el aprendizaje de una lengua extranjera es fundamental; las situaciones que requieren que el individuo aprenda una o más lenguas diferentes a la materna, son muchas y variadas.

Es un proceso que puede ser sumamente sencillo o extremadamente complejo, ya que hay diversos factores y circunstancias que lo condicionan; es decir, al ser la lengua un instrumento de interacción, el aprendiz debe desempeñarse de acuerdo con los requerimientos del medio y conforme a los contextos de su desarrollo como individuo (bilingüismo individual) o como miembro de un grupo de personas (bilingüismo social).

Por supuesto, los factores asociados a la edad juegan un papel primordial; en el momento de adquirir y utilizar la lengua, los rasgos individuales y las habilidades desarrolladas en la L2 son las que permiten responder a las situaciones cotidianas y también a las académicas, de manera única y personalizada. En la teoría de la adquisición de lenguas, las diferencias individuales son un componente fundamental, tal como lo advierten Selinker (1972) y Larsen (1991); en tal circunstancia, la relación permanente entre el sujeto y el medio que lo rodea es lo que le ayuda a la construcción de estructuras de conocimiento cada vez más avanzadas, proceso que determina la experiencia en la selección de las variantes morfológicas, fonológicas y de léxico necesarias para cada interacción. Así pues, aprender una L2, mejora las habilidades cognitivas, además de las capacidades de relación con el entorno.

Algunos autores, entre los que se cuentan a Felix y Hahn (1984), han defendido que los principios de aprendizaje de la primera lengua son iguales a los de la segunda y que, por lo tanto, se deben aplicar estrategias que han sido utilizadas con éxito en la L1, de tal manera que se pueda asegurar la adquisición de la L2. Sin embargo, la lengua materna se aprende cuando el individuo aún es un niño menor de cinco años, edad en la que ya se ha alcanzado el dominio de la L1; por el contrario, como lo señala Galindo (2009), existen diferentes etapas en la vida del individuo dedicadas al aprendizaje de una lengua extranjera (L2) que en la mayoría de los casos no es durante la niñez o antes de los cinco años. Es evidente que muchos aprendices de la L2 empiezan su proceso en la adolescencia o en la edad adulta.

Por otro lado, Snow (1983: 144) afirma que: «los aprendices prototípicos de una segunda lengua son aquellos que asisten a cursos de idiomas, que adquieren una segunda lengua por medio de un estudio formal y que, principalmente, son adolescentes o adultos en lugar de individuos más jóvenes». Por supuesto, los sistemas educativos tienen el reto de brindar la posibilidad a los individuos para desarrollar habilidades bilingües, tan

necesarias en el mundo de hoy (Genesee, 1987). El conocimiento de una L2 se convierte en un instrumento de comunicación que permite al individuo un mejor desempeño en el ámbito educativo, lo que además posibilita el acceso a programas de estudio de alto nivel y a la construcción de una sociedad con mayores avances y oportunidades.

En el mismo sentido sostiene Vélez-White (2006:18) que: «dominar otra lengua representa para las personas una ventaja comparativa y muestra un atributo de su competencia y competitividad». Por consiguiente, se requiere la formación de individuos y sociedades bilingües por medio del fomento de la L2 y de su cultura en el contexto escolar. De igual manera, a nivel mundial, se está promoviendo el diseño de currículos funcionales y el fomento de propuestas académicas que permiten la introducción de modelos educativos bilingües, en donde la L2 esté presente en los planes de estudio, prácticas que muchas veces son transversales a los demás contenidos y actividades del currículo.

## Referencias

- Abdallah-Preteille, M. (2007). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475 – 483. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14675980601065764>
- Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata.
- Alarcón, L. J. (1998). El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. *Colección Pedagógica Universitaria*, 29, pp. 124-133.
- Albert, M. & L. Obler (1978). *The Bilingual Brain: Neuropsychological and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism*. Nueva York: Academic Press.
- Arango, L. (2011). Revisión del programa de bilingüismo de un colegio en transición de un programa de inglés intensivo a un programa bilingüe. En *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(1), pp. 69-87.
- Asher, J. y R. García (1969). The Optimal Age to Learn a Foreign Language. En *Modern Language Journal*, 53, pp. 334-341.
- Babbe, M. (1995). *From Language Mixing to Codeswitching: The Development of Language Contact in Child Bilingual Acquisition* (tesis doctoral). California: University of Santa Barbara.
- Bain, B. (1983). *The Sociogenesis of Language and Human Conduct*. Nueva York: Plenum.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (3rd. ed.). Clevedon: Multilingual Matters