



**Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y Trabajo Social

Departamento de Lenguas Extranjeras – Inglés

TRABAJO FIN DE GRADO:

***La enseñanza bilingüe en la Educación Primaria:  
percepciones y opiniones de agentes implicados.***

Curso académico 2021/22

Presentado por María Pérez Sáenz de Miera

para optar al Grado de Educación Primaria – Lengua Extranjera Inglés

por la Universidad de Valladolid

Tutelado por Natalia Barranco Izquierdo

## **RESUMEN**

Este trabajo presenta testimonios sobre la eficacia que los programas de educación bilingüe tienen en la Educación Primaria en la sociedad actual de la información, que opta a la adquisición de una competencia plurilingüe. Tiene por objeto mostrar las diversas percepciones que la implantación de estos programas ha generado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la etapa, realizando una valoración de los objetivos previos que se han alcanzado, y basándose en experiencias propias de agentes implicados como son: el alumnado, el profesorado, madres y padres. Además, tiene en cuenta cómo estos programas han afectado a la diversidad de alumnado, siendo esto fundamental en una sociedad cuya educación busca la mayor inclusión posible. Estos hallazgos son decisivos a la hora de plantear si continuar poniendo en práctica los programas de educación bilingüe, o buscar otros enfoques metodológicos más eficaces en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

## **ABSTRACT**

This paper presents testimonies on the effectiveness of bilingual education programmes in Primary Education in today's information society, which aims at the acquisition of a multilingual competence. It aims to show the different perceptions that the implementation of these programmes has generated on the teaching-learning processes of the stage, making an assessment of the previous objectives that have been achieved, and based on the experiences of the agents involved such as: students, teachers, mothers and fathers. It also takes into account how these programmes have affected student diversity, which is fundamental in a society whose education seeks the greatest possible inclusion. These findings are decisive when considering whether to continue implementing bilingual education programmes or to look for other, more effective methodological approaches to foreign language teaching.

## **PALABRAS CLAVE**

*Enseñanza bilingüe, programa, L1-L2, CLIL, lengua extranjera, dominio, diversidad, formación docente, metodologías activas.*

## ÍNDICE

Introducción.....	1
Objetivos.....	2
Justificación del tema.....	3
1. Qué es la educación bilingüe.....	4-7
1.1. Origen en Europa.....	7-8
1.2. Origen en España.....	9-11
2. Aplicación del bilingüismo a la Educación.....	12-13
2.1. Las lenguas extranjeras desde el ámbito de la Psicología.....	13-16
2.2. Atención a la diversidad.....	16-17
2.3. Cómo mejorar la enseñanza bilingüe.....	17-24
3. Percepciones de los agentes implicados.....	25-29
3.1. Formación de los docentes CLIL.....	30-33
4. Percepciones de la autora.....	33-35
5. Conclusiones.....	35-36
Revisión bibliográfica y referencias.....	37-38

## **INTRODUCCIÓN**

Desde hace unos años es muy sonado en el ámbito de la Educación el concepto de *enseñanza bilingüe*, pues cada vez más centros educativos apuestan por ello en su práctica docente; aunque, no existe una gran cantidad de estudios conclusivos sobre su eficacia real. Por ello, como estudiante a punto de acabar el Grado de Educación Primaria con Mención en Lengua Extranjera Inglés, me parece conveniente realizar un estudio sobre los efectos que los agentes educativos perciben sobre el mismo, antes de comenzar a perfilar mi docencia de lengua extranjera.

A día de hoy, la educación bilingüe lleva casi 20 años poniéndose en práctica en la Educación española, y han sido cada vez más los centros de Educación Infantil y Primaria que desarrollan esa práctica educativa. Aun así, progresivamente más centros se cuestionan su verdadera eficacia, llegando incluso a salirse de esos programas. Por ello, es importante hacer un análisis sobre lo que verdaderamente se percibe sobre el actual planteamiento de la educación bilingüe, para que se esté dando este cambio.

En esta búsqueda conceptual y de opinión, seguiré una clara estructura en la que inicialmente planteo un marco teórico para entender lo que es la educación bilingüe, sus orígenes, cómo se plantea en España y la formación que se imparte sobre el mismo a los docentes. Seguidamente le daré una perspectiva experiencial y crítica, en la que cuestionaré todo lo anteriormente mencionado, acompañándolo de mi visión personal sobre el asunto. Para ello, me ayudaré de diversas fuentes bibliográficas, como pueden serlo vídeos, artículos de revista, artículos científicos, artículos de opinión, entrevistas... que abarquen la evolución del tema mencionado, desde que la Eurostat confirmó que España estaba 10 puntos por debajo de la media europea en cuanto al dominio de lenguas extranjeras del 46% de la población entre 25 y 64 años, y se decidió en 2004 introducir los programas bilingües (en su mayoría en inglés). Además, me fijaré en el interés por la metodología CLIL (Marsh y Coyle, 1994), que se pretende que los maestros/as de educación bilingüe lleven a cabo.

## **OBJETIVOS**

Con este trabajo se trata de indagar en los posibles fallos que ha podido tener la enseñanza bilingüe en España, de forma que concluya, si en caso de modificar algunas líneas de actuación, este enfoque podría ser eficaz en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En ese último caso, uno de los problemas que residiría al dejar de lado la práctica educativa bilingüe, sería encontrar el enfoque más adecuado en la enseñanza de lenguas extranjeras; aunque hay opiniones muy dispares y subjetivas sobre eso. Se tratará para ello, de resumir resultados de estudios y entrevistas existentes en la literatura sobre la enseñanza bilingüe, de identificar lagunas en los conocimientos actuales en relación al problema, y de ofrecer nuevas alternativas.

## **JUSTIFICACIÓN DEL TEMA**

Toda investigación nace de una inquietud. En el caso de la presente revisión bibliográfica, surge durante el estudio del Grado de Educación Primaria con Mención en Lengua Extranjera Inglés, así como de mi propio interés por la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras, concretamente del Inglés, en la educación formal Primaria; apostando por detectar los enfoques más productivos en la docencia de la lengua, antes de mantener metodologías ineficaces.

Entre los motivos que me han llevado a elegir esta temática, se dan dos factores principales: mi trayectoria académica y mi experiencia personal. Respecto al primer condicionante, desde el principio de mi educación formal he recibido estímulos de lengua extranjera Inglés, los cuales han continuado a lo largo de todo mi proceso de aprendizaje obligatorio y no obligatorio. Esto no ha sido exclusivamente mediante instituciones de enseñanza obligatoria, sino también academias privadas de profesores/as nativos/as que reforzaban ese aprendizaje de la lengua extranjera. Por otro lado, y enlazándolo con mi experiencia personal, he podido complementar ese dominio del inglés realizando inmersiones lingüísticas en países cuyo idioma oficial era el mismo (Irlanda y Reino Unido). Por tanto, tengo una amplia experiencia en lo que concierne al aprendizaje de esta lengua extranjera, habiendo estado expuesta a diferentes metodologías para la enseñanza de la misma.

Además, bajo mi breve pero intensa experiencia como docente en prácticas, he podido vivenciar en primera persona todo lo que implica la enseñanza bajo programas de educación bilingüe; pues mis dos Practicum los realicé en centros educativos con programa bilingüe. De esa manera, y tras haber experimentado tanto el rol de alumna como el rol de docente de lengua extranjera, considero esencial reflexionar sobre los enfoques actuales a los que me voy a ver expuesta en mi futura docencia.

## 1. QUÉ ES LA EDUCACIÓN BILINGÜE

En la definición general de bilingüismo, influyen diferentes variables: geográficas, históricas, lingüísticas, sociológicas, políticas, psicológicas y pedagógicas. Pero, por definición básica general, el bilingüismo se entiende como “*cualquier uso real de más de una lengua*”.

Diversos autores han publicado algunas definiciones sobre lo que entienden por **bilingüismo** o **persona con capacidad bilingüe**: Romaine (1999) y Martinet (1976) mencionan que es aquella persona que aprende un conjunto de significados con dos representaciones lingüísticas naturales diferentes (s.p.), o como diría (Lozano, 2012), en L1 y L2 (p.34). Estas dos lenguas deben dominarse al igual que una persona nativa, es decir, cuyo dominio de la lengua materna le permita producir enunciados bien formados, portadores de significación (Bloomfield, 1993, s.p.).

Existen términos similares, pero con connotaciones muy diferentes, saber:

La **diglosia** (Ferguson, 1959), es el uso funcional de dos lenguas; existiendo una variedad alta utilizada en la comunicación formal (literatura, religión, enseñanza, etc.), y otra poco cultivada, relegada a las conversaciones no formales y familiares.

La **bi-alfabetización**, que se entiende como la capacidad de leer y escribir en dos lenguas.

El **multilingüismo** (Consejo de Europa, 2001), se limita al conocimiento que un hablante tiene de varias lenguas o a la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada.

El **biculturalismo**, entendido como la competencia o habilidad del individuo para actuar en dos contextos de acuerdo con los requisitos y las reglas de cada cultura.

La **interculturalidad** (Consejo de Europa, 2001), es comprendida como un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas.

El **plurilingüismo** (Consejo de Europa, 2001), hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas.

Todo lo anterior implica que debemos ser cuidadosos en el uso de los términos y no usarlos de manera indistinta.

Arostegui (1995) consideró tres rasgos básicos que definen a la persona bilingüe:

- La **autonomía** en los códigos.
- La **alternancia** sin problemas de los códigos.
- La capacidad de expresar los **mismos contenidos** en ambos sistemas lingüísticos.

En consecuencia, este autor, y otros, distinguen seis tipos de clasificación de la persona bilingüe.

Según la relación entre lenguaje y pensamiento, Ervin y Osgood (1954) diferenciaron:

- Bilingües **compuestos**: criados/as desde la infancia en un entorno doméstico bilingüe.
- Bilingües **coordinados**: aquellos que aprenden el segundo idioma algo más tarde.

Según la competencia lingüística, Peal, E. y Lambert, W. (1962), distinguen:

- Bilingües **equilibrados**: utiliza a ambos sistemas con fines comunicativos.
- **Pseudo-bilingües**: conocen un idioma mucho más que el otro y no emplean la segunda lengua para la comunicación.



Según el nivel de adquisición, Weinreich (1953) habla de:

- Bilingüe **subordinado**: tiene un desequilibrio de desarrollo lingüístico de los dos idiomas, denotando que la lengua materna se ha consolidado, mientras que la segunda lengua está en vía de desarrollo.

Según las relaciones de estatus sociocultural de las dos lenguas, Lambert (1974) separa:

- Bilingües **aditivos**: el entorno social del niño piensa que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural.
- Bilingües **sustractivos**: el contexto social percibe que este bilingüismo puede ser un riesgo de pérdida de identidad.

Según el momento de adquisición McLaughlin (1984) y Sánchez-Casas (1999), diferencian:

- Bilingüe **temprano y simultáneo**: lo adquiere en los primeros años de la niñez, donde se desarrollan al mismo tiempo dos sistemas lingüísticos, la lengua materna y la lengua extranjera.
- Bilingüe **tardío y sucesivo**: ocurre después de la adolescencia y, por ende, la L2 se adquiere posteriormente a la L1.

Según el uso lingüístico:

- Bilingüismo **horizontal**: las dos lenguas diferentes poseen un mismo estatus, tanto a nivel familiar como oficial.
- Bilingüismo **oficial**: conocido como diglosia.
- Bilingüismo **diagonal**: situación en que además de la lengua oficial se utiliza un dialecto o lengua no emparentado directamente con aquella.

La enseñanza bilingüe plantea que, mediante la exposición escolar a una L2, se suplirá la falta de exposición hacia la misma en contextos informales, y se promoverá su dominio, al nivel de la L1, para usos formales. De esta manera, la segunda lengua está al servicio de los contenidos escolares, no adquiriéndose las lenguas como “objeto de

estudio”. En la medida que se hacen cosas con una lengua, se aprende cómo utilizarla; por lo que, se plantea que, si se enseña y se aprende a través de una L2, no sólo se promociona el desarrollo académico sino que también se promueven competencias relativas a los usos lingüísticos. En consecuencia, se cree que se daría un aprendizaje de los contenidos escolares independientemente del dominio que el alumnado tenga de la L2.

### **1.1. Origen en Europa.**

Fue en **1952**, en una comisión de expertos convocados por la UNESCO, cuando se realizó la **declaración de París**. Esta afirmaba que era uno de los principios educativos el enseñar a través de la lengua familiar al alumnado. Por muy contradictorio que suene, esta declaración fue la que impulsó oficialmente el nacimiento de la enseñanza bilingüe.

Europa ya no era el centro del mundo, propiciando esto la *descolonización*, que desarrolló políticas lingüísticas de acuerdo con los mosaicos étnicos y lingüísticos de cada territorio. Además, los *procesos de industrialización*, llevaron tanto a movimientos del campo a la ciudad, como transnacionales; siendo muchas las familias que mantuvieron su lengua de origen (turco, español, árabe o italiano). Por otro lado, las *minorías nacionales*, apoyaban una fuerte relación entre lengua e identidad nacional, llevando esto a priorizar la defensa de la lengua “materna” para salvar tanto la lengua como la nación. Se creó así la *enseñanza compensatoria*, especialmente en el mundo anglosajón, que daba especial relevancia a escolarizar a los niños y niñas con una lengua distinta a la oficial, en su propia lengua (L1), al mismo tiempo que enseñarles esa lengua oficial (L2).

La educación bilingüe nació en un **contexto global de segregación escolar en función de la lengua inicial**. Tras la declaración de la UNESCO, se dio prioridad por igual a la

permanencia de la lengua materna así como a la lengua nacional; por ello, la población debía aprender el idioma de la nación para formarse educativamente. Tras eso, nació en Canadá el concepto de *inmersión lingüística*, estableciendo el idioma del contexto social (en este caso el francés) como principal y prioritario, y educando en ese incluso a alumnos/as extranjeros/as (Lasagabaster y Sierra, 2009). La cuestión sobre mantener la lengua familiar dejó de tener relevancia, lo que se tradujo en cierta catástrofe al no segregar al alumnado según su lengua de origen, y utilizando únicamente la primera lengua de algunos/as.

Más tarde, en 1980 y con el paso de las sociedades industriales a las sociedades de la información, aumentó la movilidad geográfica, por parte de aquellas personas que buscaban un acercamiento a los núcleos de información y conocimiento. Por ende, se puede prever que nuestras sociedades sean progresivamente más multiculturales y plurilingües, al incrementar cada vez más los movimientos migratorios. En lo referente a la lengua, esta diversidad lingüística hace muy difícil llevar a cabo algunos ideales de la preestablecida educación bilingüe: imposibilidad de mantener el derecho de todos a escolarizarse en su propia lengua, que no haya profesorado puramente bilingüe (al haber tal número de lenguas), y que no se pueda segregar al alumnado según su lengua de origen. Por ello, se planteó modificar los modelos de enseñanza bilingüe que segregaban, de cara a tratar esa diversidad lingüística mediante una sola lengua vehicular.

Dado que las exigencias lingüísticas de la sociedad conducen cada vez más a adquirir competencias plurilingües, y que muchos programas mantienen que la base de adquisición de un lenguaje está en usarlo en las cosas que lleva a cabo la escuela, se diseñan programas de enseñanza bilingüe mediante los cuales una o dos asignaturas se enseñan en su totalidad en lengua extranjera.

## **1.2. Origen en España.**

Fue en la **Comunidad de Madrid, en 2004**, cuando 26 colegios y 1400 alumnos se adentraron en los programas de enseñanza bilingüe inglés, lanzándose a ellos sin un programa piloto previo que lo pre evaluara. En el curso 2019/20, tras experimentar un boom motivado por una buena publicidad hacia el programa, ya eran 700 los centros y alrededor de 300.000 alumnos en España; lo que por ende, supuso que más de la mitad de colegios de la Comunidad de Madrid fueran de enseñanza bilingüe.

Este aumento tan drástico, junto a un aumento de la importancia por el dominio de idiomas, llevó a muchos de los centros que aún resistían al programa, a verse sometidos a una presión social por entrar también, en el mismo. La consecuencia se dio en una limitación en la oferta de programas por parte de los centros de una misma zona, pues todos acababan adentrándose en la enseñanza bilingüe. Los padres y madres del alumnado, tuvieron que hacerse a esa idea, llegando a creer que a través de la educación bilingüe, sus hijos/as iban a aprender un inglés de mayor calidad.

Con la aprobación de la Orden 2126/2017 en el BOCM, se amplió el programa de enseñanza bilingüe a la Educación Infantil, aumentando así las dificultades en la enseñanza de esa etapa; pues estos son cursos en los que los alumnos/as consolidan emociones y su personalidad, sin ni siquiera llegar a dominar su lengua materna, en este caso, el castellano; pues como dijo Martínez (2020), en entornos académicos, cuanto más mayor eres, más eficaz eres aprendiendo. Además, el hecho de que el profesorado tenga que comunicarse en inglés, dificulta la conexión tan importante que se espera que creen con esos niños/as tan pequeños/as.

Como es esperable tras la puesta en marcha de un nuevo programa educativo, algunas pruebas evaluativas del mismo serían el siguiente paso a tener en cuenta. Pues bien, por parte de la Comunidad de Madrid, esas evaluaciones han sido totalmente evitadas. A

pesar de ello, informes como el PISA, confirmaron en 2010 que Madrid había experimentado una notable bajada en sus resultados académicos. Dado que la administración pública no llevó a cabo esos informes, fueron organizaciones externas las que realizaron estudios independientes sobre la eficacia de la enseñanza bilingüe, como lo hizo *Acción Educativa*; demostrando que en España ya se había llegado al millón de niños/as adentrados en la educación bilingüe, sin análisis posterior alguno. Excepcionalmente y unos años después, en 2017 se realizó un estudio en un centro de Asturias, donde Fernández-Sanjurjo, Arias Blanco y Fernández-Costales (2017) observaron que respecto a los resultados de la asignatura de Ciencias Naturales, fue el alumnado CLIL (*Content and Language Integrated Learning*; enfoque metodológico que se pretende llevar a cabo en la educación bilingüe) quien obtuvo resultados más bajos que el grupo no CLIL.

A pesar de esa desinformación general basada en datos analíticos, se fue generando un juicio popular hacia el programa, pues era claramente visible la segregación que se había creado entre centros, alumnos y profesores. Ya lo dijo Hall B. (s.p.), la enseñanza bilingüe fomenta la competitividad entre centros escolares, en lugar de fomentar una escuela pública para todos y todas. Por un lado, los centros de educación bilingüe recibían, en comparación, más recursos que los no bilingües (por ejemplo: visitas de lectores nativos de inglés). La segregación entre alumnos se reflejó principalmente en la pertenencia, o bien a las *secciones* bilingües, o bien a los *programas*; siendo las primeras aquellas de las que formaba parte el alumnado con mayor dominio del inglés. Y por último, el efecto en el profesorado se dio en una valoración favorecedora hacia aquellos que enseñaban en modalidad bilingüe, pues podían acceder a un salario extra y a un destino definitivo con prioridad respecto al resto de interinos/as. Al final, la mayoría de aquellos que lo experimentaron, prefirieron volver a enseñar en los centros de enseñanza no bilingüe, pues no se sentían en la obligación de impartir su docencia siempre en otra lengua extranjera.

El problema residía en que con la actual ley, en comunidades como la de Madrid, los colegios que entraron en esto, se vieron ya encadenados al programa de enseñanza

bilingüe de por vida; pues actualmente no existe una ley que permita salir del mismo. Sin embargo, en 2018, la Consejería de Educación de la Comunidad de Castilla y la Mancha, ofreció a los centros educativos la salida de la enseñanza bilingüe, siempre que cumplieran unos requisitos: llevar más de 4 años en el programa, la aprobación por mayoría absoluta del Claustro y del Consejo Escolar, y un informe (convenientemente motivado) firmado por la dirección. En consecuencia, un año después, 80 centros educativos de Castilla y la Mancha decidieron dejar de impartir enseñanza bilingüe, lo que supuso un 20% de colegios menos. En lo que respecta a nuestra comunidad, Castilla y León, y más concretamente a nuestra provincia, Valladolid, son dos los colegios públicos que han salido de los programas de enseñanza bilingüe: CEIP Isabel de Castilla, en Serrada, y CEIP Antonio Allúe Morer, en el barrio de Las Delicias. Además, el CEIP Alonso Berruguete, apostó en el curso 2015/16 por un proyecto de autonomía llamado *Life in English programme!*, que les permitía mantener los beneficios de la enseñanza bilingüe en ciertas asignaturas, pero, enfocando sus carencias de otra manera que pueda perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Estos datos, nos llevan a cuestionar qué futuro le deparará a la educación bilingüe en nuestro país. Se sabe que el bilingüismo familiar y social sí es eficaz, como en el caso de Cataluña, por ejemplo; mientras que el problema reside, en el bilingüismo escolar que ha sido impuesto. Alumnos y alumnas que han pasado por el programa, defienden que si pudieran volver a elegir, no repetirían (Sanz, V.). “La enseñanza bilingüe sólo sobrevive por la segregación” dice Serrano P.; por tanto, se puede decir que el programa bilingüe ha concluido en fracaso. La Comunidad de Madrid se replantea suprimirlo en Educación Primaria y Secundaria, aunque, antes de renunciar al programa por completo, abordan la opción de introducirlo en Educación Infantil.

## 2. APLICACIÓN DEL BILINGÜISMO A LA EDUCACIÓN

En los diversos contextos lingüísticos, donde encontramos lenguas y culturas diferentes, de manera adaptativa a esa circunstancia y buscando como finalidad el multilingüismo, los sistemas educativos desarrollan **programas de enseñanza bilingüe**.

Volviendo a la definición de *bilingüismo*, este se entiende como la exposición constante y por igual a dos lenguas. Sin embargo, en aquellas comunidades principalmente monolingües, una lengua adquiere más presencia que la otra (siendo esta última la extranjera, la llamada *L2*); por ello, en los contextos educativos, los alumnos/as sólo se exponen a la segunda lengua durante un corto periodo de tiempo. Esto se diferencia del bilingüismo en un pequeño matiz, dando lugar a la *enseñanza bilingüe*. La enseñanza bilingüe, tiene como objetivo brindar a los alumnos/as, a largo plazo, una capacidad de habla en otra lengua (*L2*) con total seguridad; permitiendo esto mantener conversaciones fluidas y comunicativas. Esta enseñanza es, por tanto, impartida en dos o más lenguas, de las cuales una es la lengua materna del alumnado (lo que se conoce como *L1*). Por lo general, esto es puesto en práctica a través del enfoque didáctico *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*), explicado por Do Coyle, Philip Hood y David Marsh, que trata de enseñar diferentes lenguas a través de contenidos. '*CLIL is an approach in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both, language and the subject have a joint role.*' (Marsh and Coyle, 2006). Además, algunas instituciones educativas también llevan a cabo acuerdos multilaterales, con países en los que sus idiomas son incluso diferentes al suyo.

Este modelo educativo, se originó como solución ante situaciones en las que cierto alumnado no entendía la lengua a la que se exponía su aprendizaje, por no ser su *L1*; cuando al mismo tiempo, para otro alumnado esa lengua vehicular sí era su *L1*. Generándose por tanto, una injusticia respecto al dominio de la lengua, que como solución propuso que nadie del alumnado entendiera, de manera que todos/as estuvieran obligados/as a una práctica educativa semejante. No obstante, y en base a la *Hipótesis*

de *Interdependencia Lingüística*, que afirma que las competencias lingüísticas desarrolladas por los bilingües no son independientes, sino interdependientes, se cree que mediante el desarrollo de la competencia en una de las lenguas, se dará una transferencia en la otra, siempre que exista una adecuada exposición y actitud ante la misma. Por ende, el aprendizaje de la L2 debería de ir precedido de un desarrollo previo de la L1; aunque no existe un porcentaje estándar del nivel al que se introduce cada lengua al iniciar la lectoescritura, habiendo programas que utilizan un 90% en la L1 y un 10% en la L2, y otros que utilizan ambas lenguas al 50%.

### **2.1. Las lenguas extranjeras desde el ámbito de la Psicología**

La UE fijó en 1995 el objetivo de hablar tres lenguas comunitarias (Comisión Europea, 1995), lo que ha tenido consecuencias en las aulas:

- ✓ Adelantar el comienzo de la primera y segunda lengua, incluso la tercera (Baïdak, Balcon y Motiejunaite, 2017).
- ✓ Diversificar la oferta de lenguas para el alumnado (Baïdak *et al.* 2017; Morales Gálvez, 2009).
- ✓ Desarrollar más herramientas pedagógicas con el fin de mejorar las experiencias de aprendizaje, alcanzando mayores competencias lingüísticas (Custodio Espinar, 2019).

Rosansky (1975) explicó, en la década de los 70, la principal **diferencia cognitiva** que repercute a la adquisición del lenguaje en los niños/as frente a adolescentes/adultos/as: el egocentrismo. Los niños/as tienen una menor flexibilidad mental respecto a los sistemas formales de las lenguas, mientras que, a partir de los 12 años, los/as adolescentes alcanzan el pensamiento abstracto y una capacidad para considerar las posibles consecuencias de las acciones.



Más tarde, aludiendo a cómo las **bases neurológicas** afectan a esa adquisición del lenguaje, se evidenció que en el periodo de 0 a 10/12 años, se da una predisposición natural para adquirir lenguas de forma similar a la lengua materna. Mostrando además, que cuanto mayor es el alumno/a, más rápido progresa; con excepción de la pronunciación, que va unida a la plasticidad del cerebro (Ellis, 1989).

En lo referente a **la afectividad y las actitudes sociales**, varios autores afirman que cuanto más adulta es la persona, mayor resistencia se muestra a la L2; pues la identidad respecto a la L1 es ya muy sólida (Ellis, 1989; Larsen-Freeman y Long, 1994). Sin embargo, cuanto más joven sea el alumno/a, mayor disposición habrá hacia la segunda lengua; ya que influye el deseo de formar parte del grupo de iguales, y la presión del resto afecta positivamente en esa “aculturación” (Ellis, 1989, p.109).

Por último, se dio una explicación en torno al *input* a las diferentes edades. Hatch (1976) y Snow (1983) sugieren que a menor edad, mejor input y mayor tiempo de exposición se tiene; llevando esto a un mejor aprendizaje de la L2.

Sin embargo, en la última década, han aparecido nuevas perspectivas respecto a la evolución del lenguaje, basadas en lo **biológico y neuronal**. Benítez-Burraco (2008) ha afirmado que:

[...] el lenguaje podría surgir realmente como consecuencia del desarrollo y el funcionamiento de un programa de interconexión único, que relacionaría estructuras neuronales que no deberían concebirse como sistemas autónomos encargados del procesamiento de información exclusivamente lingüística, sino como subcomponentes de un mecanismo de computación que se emplearía en la resolución de tareas de muy diversos tipos. (p.59).

Lo que se traduce en que, para entender claramente la capacidad lingüística del ser humano y el proceso de adquisición de una lengua, es necesario saber más sobre el programa genético responsable del desarrollo, el funcionamiento y la consolidación de

los circuitos neuronales encargados del procesamiento lingüístico (Benítez-Burraco, 2008, p.59) desde una perspectiva más liberal a como se ha hecho hasta el momento, relacionándola también con el pensamiento.

En conclusión, no existe una teoría única que pueda explicar totalmente la relación entre la adquisición del L1 y el aprendizaje de la L2, ya que cada teoría tiene sus propias explicaciones y creencias plausibles, así como sus limitaciones (Nor y Ab Rashid, 2018, p.166). De lo que no hay duda, es de la capacidad humana respecto a la adquisición del lenguaje en la **infancia como periodo óptimo** para ello. Bruer (2008) y Kuhl (2010) afirman que en ciertas áreas del cerebro, hay **periodos críticos** durante los cuales las personas son más receptivas a particularidades del lenguaje. Es en los tres primeros años de vida cuando mejor se aprende el acento, además de la gramática; pues los hablantes nativos lo procesan del mismo modo (Neville y Bruer, 2001). Por otro lado, las *múltiples ventanas*, las cuales se abren y cierran a diferentes edades (DeKeyser *et al.*, 2010, p.415), aunque siendo de un nivel de competencia y una naturaleza diferentes (p.413).

Inicialmente se creía que las lenguas se concebían en distintos lugares del cerebro, al ser distintas. Sin embargo, estudios recientes confirman que las dos lenguas (L1 y L2) se alojan en el mismo lugar (el área de Broca y el ganglio basal), aunque, representadas de manera diferente en función de la forma en que fueron adquiridas. Por ello, el conocimiento gramatical de la L1 es, al ser adquirido cual lengua materna, implícito; mientras que el de la L2 es, declarativo, por ser adquirido conscientemente. En unos estudios llevados a cabo con el fin de comprobar la anterior afirmación, se observó que no se daba ninguna diferencia real de procesamiento en las pruebas gramaticales; pues el esfuerzo realizado por los bilingües que habían adquirido la L2 fuera de la niñez, era exactamente el mismo que el de aquellos que habían nacido escuchando las dos lenguas por igual. Mientras que, hubo una notable diferencia en las pruebas semánticas, ya que aquellos que aprendieron la L2 fuera de su niñez, tuvieron que realizar una mayor actividad cerebral con ayuda de otras áreas lingüísticas del cerebro.

En la larga historia lingüista, se ha apostado por diferentes enfoques metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras bajo principios coherentes con sus postulaciones (Custodio Espinar, 2019, p.28). El más reciente es el enfoque CLIL (Marsh y Coyle, 1994), cuya teoría lingüística se basa en 4 elementos esenciales: el conocimiento, la cultura, el contenido y la comunicación.

Sin embargo, no existe un método único e infalible en la enseñanza de la lengua extranjera; dependiendo de la edad y las características de aprendizaje, será más favorable utilizar una metodología u otra, así como la combinación de varias. Para ello, es importante que el profesorado mantenga una formación permanente, actualizándose sobre los nuevos enfoques y métodos que puedan aumentar la eficacia del aprendizaje de LE. Asimismo, la cuestión no sólo reside en el *cuándo* sino en el *cómo*. Esta ciencia del bilingüismo, ha sido y es extensamente estudiada durante años, con el fin de entender las conexiones neurológicas que controlan y se producen a raíz de la interacción de lenguas. Se ha concluido por tanto, que son muchos los factores que condicionan las diferencias personales.

## **2.2. Atención a la diversidad**

En lo que concierne a los alumnos con **necesidades educativas especiales** y cómo les afecta el programa de enseñanza bilingüe, estos son el entorno socioeconómico más desfavorecido por el mismo, pues no reciben la atención que merecieran. Son varios los testimonios de madres y padres, así como maestras/os de PT, que verifican la anterior afirmación:

“El utilizar como lengua vehicular para aprender un contenido el Inglés, para ellos es muchísimo más difícil que para cualquier otro niño. Sobre todo en los niños que tienen dificultades para el lenguaje; niños con dislexia, niños con

trastorno específico del lenguaje, los niños del Espectro Autista...”. (Sonsoles) Maestra PT.

“La lectoescritura no la tiene dominada, y ahora el problema académico es que, no sólo no controla el castellano, sino que no puede acceder a los contenidos que le están transmitiendo en un idioma que no entiende.” (Mar) Madre de alumno ACNEAE.

Algunos niños/as, por consecuencia, acaban creando un odio y un rechazo por la L2, llegando a producirles cierta ansiedad en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, y formando también parte de esa diversidad, se ha observado que hay una relación directa en cuanto al **nivel sociocultural** y los resultados académicos. Un estudio ha revelado que la educación bilingüe es segregadora en esa brecha, perjudicando a aquellos estudiantes con menor nivel sociocultural. Anghel, Cabrales y Carro (2016) interpretaron datos de la Comunidad de Madrid, que confirmaron que los estudiantes con menores conocimientos en Ciencias provienen de colegios con educación bilingüe y de familias con estudios por debajo de la Educación Secundaria; lo que también fue detectado en los anteriormente mencionados estudios de Asturias (Fernández-Sanjurjo, Arias Blanco y Fernández-Costales, 2017).

### **2.3. Cómo mejorar la enseñanza bilingüe**

Actualmente, tal y como establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), la intención de aprender una lengua no gira en torno a reproducir “como un loro” cual hablante nativo, ni adquirir un certificado C2 del idioma. El propósito, gira en torno a adquirir dos o más lenguas, además de la lengua materna, lo conocido como *competencia multilingüista*. Por tanto, esa adquisición de la lengua no significa un dominio perfecto de la misma, sino aprenderla lo suficiente como para poder utilizarla y suplir las necesidades comunicativas de la actual globalización.

Lo fundamental para esto, no es que el profesorado sea nativo, sino que los maestros/as tengan una **formación integral**, en la que conozcan su L1 y el L2 que van a impartir, estando al tanto de las últimas fórmulas para su enseñanza. Así, algunos de los aspectos a tener más claros en la docencia de idioma serían:

- ✓ ***Alcanzar una competencia y pronunciación nativas no es el objetivo principal:*** este nivel sobre la lengua, solamente podrá adquirirse tras muchos años de trabajo y práctica con la misma; por lo que no es realista plantearlo como objetivo en la etapa de Enseñanza Obligatoria.
  
- ✓ ***Continuar con la formación lingüística y metodológica:*** esta es la base de cualquier enseñanza, pero aún más en la enseñanza de lenguas, pues están en constante evolución. Por ello, es importante continuar apostando por nuevas metodologías, estrategias y recursos que no se centren en memorizar, traducir y rellenar huecos; eso, en el contexto actual, sólo creará un cansancio y rechazo hacia el aprendizaje de la L2.
  
- ✓ ***Estar al tanto del contexto sociocultural del alumnado:*** de esta manera, conoceremos cada circunstancia particular, sabiendo así de dónde partimos al enseñar una lengua, y hasta dónde podemos y queremos llegar. Es indispensable conocer el contexto familiar y sociocultural, así como los propios hábitos, gustos y necesidades. Esto nos hará ver si hay similitudes con la propia situación del profesorado, de manera que si hay cosas comunes, la empatía y comunicación con el alumnado sea mucho más fácil; permitiendo así una enseñanza de calidad y un aprendizaje significativo.

Por otro lado, y como es sabido, cada vez se cuestionan más las metodologías docentes. Ya en los años 20, de la mano de María Montessori y Celestino Freinet, comenzó esa revolución, bajo la iniciativa de la “escuela activa” (Ferrière, 1922). Las **metodologías activas** tienen como principio percibir al alumno como centro de su aprendizaje, planteando además situaciones realistas:

- Aprendizaje basado en proyectos.
- Aprendizaje por problemas.
- Aprendizaje colaborativo.
- Aprendizaje experiencial.

Fue entre 2001 y 2003, cuando se realizó un estudio que puso a prueba esas metodologías (Yoder y Hochevar, 2005), comparando la actividad de dos grupos-clase: uno que seguía las metodologías tradicionales, y otro que seguía el método activo; siendo, con diferencia, muy superiores los resultados del grupo activo. Este estudio pone de manifiesto la importancia del cómo aprender (*thinking based learning*), en lugar del qué. Son junto a este, diversos estudios realizados desde el inicio del siglo XXI, los que han demostrado la eficacia del aprendizaje activo. Pero, ¿Cuál es su eficacia en el aprendizaje de lenguas extranjeras?

Centraré esta breve reflexión en torno a dos metodologías concretas: el aula invertida y la gamificación. Primeramente, respecto al **aula invertida** (o *flipped learning*), esta fue por primera vez mencionada en el año 2000 por Maureen J. Lage, Glenn J. Platt y Michael Treglia; tratándose de una práctica que a través del trabajo personal del alumno en casa centrado en el análisis de vídeos teóricos, podrá desarrollarse una parte práctica en las clases presenciales. En otras palabras, como mencionó más tarde Martínez-Salas (2019):

“Es un modelo pedagógico que plantea la necesidad de transferir parte del proceso de enseñanza y aprendizaje fuera del aula, con el fin de utilizar el tiempo de clase para el desarrollo de procesos cognitivos de mayor complejidad que favorezcan el aprendizaje significativo.” (p. 206).

Sus siglas en inglés, le dan los significados claves de esta metodología:

- \* *Flexible environment* (entorno flexible): se adaptan a cada alumno/a (Bergmann y Sams, 2012) tanto en el modelo de aprendizaje como en el tiempo, buscando su máxima optimización.
- \* *Learning culture* (cultura de aprendizaje): dándose un aprendizaje significativo y autónomo centrado en el alumno/a, respetando sus propios ritmos.
- \* *Intentional content* (contenido intencional): han sido profundamente premeditados por el/la docente.
- \* *Professional educator* (educador profesional): el/la maestro/a manda feedback constante y personalizado (Ccoyllo y Rodríguez, 2017) al alumnado, reflexionando a su vez sobre su propia práctica docente.

Zamudio-Hermida *et al.* (2019) analizan la contribución del aula invertida en la enseñanza del inglés, Erofeeva y Sokolova (2018) y Sauvage (2019) reflexionan sobre los retos en el aula de francés; confirmando que su puesta en práctica mejora significativamente el aprendizaje gramatical y aumenta el nivel de la lengua extranjera en general. A mayores, se ha estudiado sobre la estimulación del alumnado a participar que esta metodología brinda, siendo el balance muy positivo (Ccoyllo y Rodríguez, 2017; Erofeeva y Sokolova, 2018; Martínez Salas, 2019; Núñez-Barroz y Medina-Chicaiza, 2020; Sauvage, 2019 y Zamudio-Hermida *et al.*, 2019). Además, esto aumenta cuando los estudiantes se conocen previamente entre ellos, dando lugar a un mayor espíritu de equipo y un sentido de la colectividad (Sauvage, 2019).

En segundo lugar, en lo que respecta a la **gamificación**, esta “consiste en el uso de mecánicas, elementos y técnicas de diseño de juego en contextos que no son juegos, para involucrar a los usuarios y resolver problemas” (Borrás Gené, 2015, p.4). Busca convertir las tareas académicas sencillas en retos, que motiven a los alumnos/as a seguir avanzando. Concretamente en el aula de lenguas extranjeras, es una metodología muy utilizada, ya que se le suma una diversión y motivación a la forma de aprender; siendo

además, una manera de intervenir cognitiva, emocional y socialmente (Chaves Yuste, 2019).

No hay que confundir esta gamificación con el ABJ (*Aprendizaje Basado en Juegos*), según explica Chaves Yuste (2019):

[...] a diferencia de la gamificación, [en el ABJ] los alumnos no consiguen puntos o insignias como parte de su evolución en la materia en sí durante la sesión o la unidad didáctica tratada, sino que ganan o pierden el juego que está incluido en dicha sesión o unidad didáctica como herramienta de apoyo en el aprendizaje, asimilación o evaluación de los conocimientos impartidos. Con ambas metodologías, gamificación y ABJ, los estudiantes están inmersos en un proceso de aprendizaje activo y autodirigido (*learning by doing*) (p. 425).

Basándome en las conclusiones de diversos estudios que analizan el uso de la gamificación en el aula del lenguas extranjeras, se observa que la puesta en práctica de esa metodología “incrementa la motivación, la implicación y la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje” (Chaves Yuste, 2019, p. 426), creando un ambiente relajado que disminuya la ansiedad y aumente la autoestima de los alumnos/as (Sempere Pla, 2020). Observando su impacto tan positivo en cuanto al dominio del léxico y tiempos verbales, y aumentando en consecuencia la competencia de la lengua, así como de las relaciones sociales, dado el nivel de interacción requerido.

Los beneficios que las dos anteriores metodologías pueden llegar a tener, son muy amplios, siempre que estén bien planteadas por parte del docente; aportando:

- ✓ Aprendizaje diferenciado.
- ✓ Cambio en la relación docente/estudiante.
- ✓ Cambio en el rol docente.
- ✓ Retroalimentación individualizada.
- ✓ Aumento de la motivación.



- ✓ Aumento de la participación e implicación.
- ✓ Relaciones sociales y trabajo colaborativo favorecidos.

Como es evidente, estas metodologías, como ninguna otra, son perfectas; también tienen sus desventajas si se utilizan mal. Aun así, estas serían una buena solución al problema planteado respecto a la enseñanza bilingüe; centrándose en sacarle el mayor partido a las metodologías utilizadas en las clases de lenguas extranjeras, en lugar de sustituir eso por todo un programa al completo, que no asegura la atención a toda la diversidad del alumnado.

Concretamente en este momento, acercándonos al final de lo que han sido dos largos años de **pandemia mundial**, es importante hacer alusión a cómo esto ha influido en la docencia, concretamente en este caso de las lenguas extranjeras. Una gran cantidad de docentes se han visto obligados a transferir su enseñanza a la **modalidad online**, incluso en muchos casos, sin disponer de una gran cantidad de recursos. En lo que esto respecta a la docencia de las lenguas extranjeras, son ya varias décadas en las que se lleva cuestionando si esta modalidad es eficaz para ellas. Es importante tener en cuenta varios aspectos:

### *1. Partes positivas del uso de las TICs.*

Son amplios los beneficios que se conocen sobre la utilización de la tecnología en la enseñanza de las lenguas extranjeras; poniendo al alcance de todos/as una gran cantidad de materiales audiovisuales auténticos, así como el acceso a hablantes nativos reales en entornos culturales reales (Kramsch, 2014). Además, el beneficio principal es la asincronía con la que es posible trabajar en esta modalidad, pues es posible recibir informaciones y decidir cuándo y dónde contestarlas, lo que aporta mucha flexibilidad y una personalización del proceso; teniendo por cierto, una fuerte relación con la gamificación, pues una gran cantidad de aplicaciones móviles para desarrollar la competencia de lengua extranjera, son juegos online llevados al ámbito educativo.

## 2. Retos de este aprendizaje.

Como es evidente, esta modalidad requiere nuevos enfoques y estrategias distantes de la docencia presencial. A menudo, la formación sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras a través de las TIC, se centra más en el hardware y software que en reflexionar sobre qué aporta realmente esa metodología al aprendizaje.

Es importante que esta modalidad esté profundamente guiada y organizada por el profesorado; pues son muchos los estudiantes que apoyan que la docencia online es eficaz para ellos/as, pero que en ocasiones llegan a sentirse abandonados en cuanto a la retroalimentación (Luo, 2020).

A mayores, hay que tener en cuenta la delgada y fácilmente traspasable línea que supone un aprendizaje a través de las TIC, por la autonomía que brinda frente a la dependencia de las mismas que pueda llegar a generarse.

## 3. Rol del profesorado y del alumnado.

“Los ordenadores no reemplazarán a los profesores. Sin embargo, los profesores que usan ordenadores sí reemplazarán a aquellos que no los utilizan.” mencionaba Ray Clifford (Healey *et al.*, 2008, p.2). De esta manera, es más que interpretable el requisito de dominar mínimamente la competencia digital por parte del profesorado del s.XXI de cara a su práctica. Se ha traspasado así el **rol del docente**, de transmisor del conocimiento, a facilitador y guía del aprendizaje enseñando a filtrar los recursos disponibles en la gran nube.

Pero no solamente se ha dado una transformación en el rol del maestro/a, sino que los **alumnos/as** también se han visto obligados a desarrollar nuevas capacidades para adaptarse: pues debe ser mucho más consciente de las herramientas que más le funcionan en la adquisición de conocimientos, las mejores técnicas de retención de la información, además de aprender a trabajar en comunidad.

Sin embargo, esto se presenta como una gran oportunidad para aquellos alumnos/as más tímidos/as a los que les cuesta hablar en presencia pública, y más, en una lengua que no es la propia. Es para ellos/as una facilidad añadida, que además les permite borrar y repetir su contenido hasta que estén confiados con el resultado (Martín Monje, 2014).

#### 4. *El diseño de los cursos online.*

Según apoyan Colpaert (2006, 2016) y Levy *et al.* (2015), el diseño de este aprendizaje mediante tecnologías, debe partir de aspectos pedagógicos que se ajusten a las necesidades educativas del alumno/a. Es la pedagogía la que debe guiar a la tecnología en este caso, y no al revés.

Frecuentemente, maestros y maestras que buscan innovar en su docencia de lenguas extranjeras, se precipitan al último avance tecnológico del momento, sin haber premeditado su utilidad pedagógica y cómo encaja en el enfoque metodológico del diseño curricular. Para evitar eso, Colapert (2006) propone diez pasos a analizar en el contexto educativo antes de introducir cualquier tecnología:

1. El entorno educativo.
2. Los requisitos del sistema.
3. La *arquitectura de aprendizaje*: necesidades de aprendizaje, estrategias de aprendizaje a utilizar y modos de instrucción.
4. El marco de diseño de actividades.
5. Las funcionalidades lingüísticas y didácticas.
6. Los roles e identidades de los participantes.
7. La conceptualización: visión de conjunto del curso a diseñar.
8. El currículo.
9. La evaluación previa a la puesta en marcha.
10. La evaluación posterior.

Sin olvidar, que debe darse un andamiaje (o *scaffolding*) (Dabbagh, 2003); los alumnos/as deben recibir un apoyo que supla las dificultades que encuentren, con actividades y recursos de refuerzo, así como materiales de ampliación, en caso de que deseen ampliar sus conocimientos.

### **3. PERCEPCIONES DE LOS AGENTES IMPLICADOS**

Hoy en día nadie duda de la relevancia de aprender inglés de cara a los aprendizajes de la sociedad de la información, a la comunicación internacional, así como mirando hacia un futuro laboral. A lo largo de los años durante los que la enseñanza bilingüe ha residido en España, se han realizado algunos estudios y entrevistas, de cara a obtener respuestas sobre la percepción que los agentes implicados en la enseñanza bilingüe tienen en torno a la **eficacia de ese modelo educativo**; siendo estos: los maestros/as, los alumnos/as, y los padres y madres.

Se puede decir, que gran parte del **profesorado** se ha llegado a sentir “en una cárcel” con la llegada de la educación bilingüe. Tras un momento de recortes educativos, algunos comenzaron a sentir cierto miedo ante la posibilidad de perder su trabajo, llegando a ver la enseñanza bilingüe como un salvoconducto de su situación laboral. Aunque, para otros, fue un bache que estuvo punto de acabar con su puesto, como contaba Antonio (2020):

“Esto me llevó a una situación de acoso por parte de la dirección, para que no utilizara nada de español, y finalmente también con la inspección. Me dijeron que si volvía a usar el castellano en mis clases, me enfrentaba a que se me expulsara del cuerpo de profesores interinos.” (s.p.)

Todo esto, decae en un cada vez mayor número de críticas a la enseñanza bilingüe por parte de ese profesorado. Muy claramente expresa Fernández, C. (2020) al ser entrevistado que:

“El problema es que **se deterioran todos los contenidos**, y lo que más se deteriora es lo que precisamente la escuela pública debería de insuflar en el alumno, que es el amor por aprender, el amor por saber... la curiosidad por saber cómo son las cosas, y eso, naturalmente, es imposible de despertar en frases que están todas en presente, que son frases muy sencillas, con unos términos que te

acabas de aprender y que además enseguida vas a olvidar, en un idioma que no es el tuyo.” (s.p.)

Además, muchos de ellos no apoyan que “su” asignatura pierda valor en su finalidad, por el hecho de ser impartida en un idioma extranjero. Sainz, M. (2020), considera que, por ejemplo, la Historia no puede reducirse a una lista de palabras en inglés, pues esta abarca procesos complejos que es necesario comprender bien; siendo determinantes en la comprensión de nuestro pasado, pero también en el necesario pensamiento crítico hacia el presente; lo que se ve tremendamente imposibilitado al ser estudiado en inglés. Así lo refiere una maestra de inglés: enseñar inglés es una cosa, y enseñar Sociales y Naturales es otra cosa; no pueden estar las **materias al servicio de la lengua** extranjera (Juarros, Y., s.p.).

Otro problema muy determinante para los/as docentes en la puesta en práctica de la enseñanza bilingüe, reside en las **ratios**: en los centros educativos, el número de alumnos por maestro/a es elevado, lo que no da pie a una participación e interacción fluidas en el aula, haciendo así que se aumenten las carencias en las diferentes destrezas de la lengua. Además de dificultar la puesta en práctica de una de las mejores formas de aprender una lengua: el habla, la misma forma en que se aprende la lengua materna.

Por otro lado, algunos **estudiantes** de 5º y 6º de Primaria de la Comunidad de Madrid, quienes aprenden a través del programa BEDA (*Bilingual English Development & Assessment*), han transmitido opiniones interesantes en lo que a la enseñanza bilingüe concierne. Todos están de acuerdo en la actual necesidad de aprender inglés para comunicarse, así como para encontrar un buen empleo. Pero, creen que utilizar el inglés para aprender contenidos de otras asignaturas, puede perjudicar en no entender por completo los conceptos propios de la materia. Creen que, en todo caso, se podrían explicar primero los contenidos en español (su L1) y después en inglés (L2); el problema es que para ello, habría que cubrir una necesidad de eliminar temario, lo que lo hace imposible. A mayores, la alumna de programa bilingüe Sanz, V. (2020), se queja en una entrevista de que:

“Lo que pasa es que, si a ti no se te da bien el inglés, no se te puede dar bien ninguna asignatura; entonces acabas sacando peores notas en todas las asignaturas, porque si no sabes bien inglés no puedes llegar a comprender la asignatura.” (s.p.)

Entonces, ¿Hasta qué punto es realmente necesario dominar tantísimo vocabulario específico en inglés sobre diversas materias? A lo largo de las asignaturas de mención inglesa, se nos ha insistido sobre el objetivo real de aprender una lengua extranjera: lograr comunicarse. Lo más importante no es escribir algo con una ortografía y gramática perfectas, sino que ese texto sea comunicable.

Enlazándolo con eso, Dalton-Puffer (2011) y Ruiz de Zarobe (2015) confirmaron que los programas bilingües no influyen en el dominio del lenguaje informal, ya que el lenguaje con el que se trabaja se limita al ámbito académico. Además, aunque se cree que los/as estudiantes de enseñanza bilingüe adquieren mayor fluidez, por la amplitud de vocabulario que dominan, en lo relacionado con la pronunciación y la corrección en general, se ha comprobado que no se da tanta diferencia con el alumnado no bilingüe, tal y como podría imaginarse (Gallardo del Puerto *et al.*, 2009). El hecho de que la pronunciación del profesorado de enseñanza bilingüe no sea puramente nativa, y de que se prime la comunicación por encima de la corrección, podría explicarlo. Por ende, podemos decir que los estudiantes de programas bilingües hablan una mayor variedad de vocabulario, pero no mejor, como menciona Antonio (2020): “Lo que ocurre es que los chavales cuando finalizan, pues sí, han aprendido algo más de inglés, pero realmente tampoco tienen un nivel de bilingüe.” (s.p.)

Como sabemos, el aprendizaje escolar debe tener un **sentido para el alumnado**. Por ende, si la institución escolar y los proyectos llevados a cabo por la misma, no permiten al alumno/a identificarse con ella, difícilmente este/a puede implicarse en su propio aprendizaje. De esta manera, no sólo no se da un avance académico, sino que tampoco se genera un progreso lingüístico en la segunda lengua. Son dos, los aspectos decisivos

que permiten que la escuela tenga sentido para el alumno/a: las familias y la práctica educativa.

Las **familias**, por un lado, poseen la voluntariedad de la lengua de alfabetización de sus hijos/as, lo que es un problema cuando un sistema educativo al completo se organiza bajo la enseñanza bilingüe. Son muy dispares las opiniones en torno a esto, como por ejemplo la que menciona Sainz, M. (2020):

“La educación bilingüe ha perjudicado la educación de mis hijos, claramente; porque no es cierto que hayan aprendido tanto inglés como el programa publicita, pero es que además el nivel de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales claramente ha empeorado. No dan los contenidos que debieran ni con la debida profundidad, por lo tanto ni aprenden Ciencias ni aprenden verdaderamente bien inglés.” (s.p.)

Por ello, se debería luchar por que primase la opción a escolarizar en educación bilingüe o no.

Esto versa en torno a los aspectos metodológicos, que deben permitir al alumnado sentirse a gusto con el aprendizaje de una lengua distinta a la suya, percibiendo además, que su propia lengua es reconocida por la institución escolar en la que estudia. Este caso de incomprensión e incomodidad para el alumnado, es más que evidente en situaciones como aquella en la que escuchan durante un buen rato lo que dice un/a maestro/a en una lengua que no entienden y, posteriormente, deben hacer algo que implica utilizar esa información recibida previamente por el/la maestro/a, la cual no ha entendido. En relación a esto, se ha comprobado que el éxito de la educación bilingüe oscila en función del **tratamiento de la lengua familiar** del alumno (L1); por lo que, no tiene sentido dejar de lado la lengua materna del mismo, impidiendo en muchos casos que el alumnado emplee su propia lengua. Es importante reconocer las habilidades lingüísticas que el alumno/a lleva a la escuela y utilizarlas como apoyo en su progreso en cuanto a la L2; pues enlazando con el auge de la capacidad plurilingüe, lo más relevante del aprendizaje de lenguas extranjeras es la adquisición de competencias metalingüísticas y

cognitivas que permitan comunicarse en varios idiomas, no exclusivamente dominando uno sobre el resto. Promoviendo esto, a su vez, el acercamiento a otras culturas, que favorezca la comprensión del mundo actual.

Por otro lado, el aprendizaje en el contexto escolar necesita de una construcción de **sistemas de significados compartidos**; lo que, en el ámbito de la enseñanza bilingüe, es complejo de llevar a cabo: si se da el caso de alumnado con pocas competencias sobre la lengua de la escuela, y el profesorado infiere en él unidireccionalmente (hablando y escribiendo), es muy difícil que se dé un reconocimiento mutuo de intenciones, ya que el alumnado no puede expresar qué entiende y qué no. La profesora Gallego, N. (2020) opina en una entrevista, que cuando se trabaja con conceptos abstractos, con la argumentación y con la reflexión, se percibe cómo eso es totalmente incompatible con un idioma que no es el propio o no comprendes por completo:

“Cuando das clase en inglés es como si estuvieses representando una obra de teatro, tanto para mí, que no soy nativa, como para ellos, que tampoco es su lengua materna. Esto hace que la espontaneidad y la creatividad brillen por su ausencia cuando estás siguiendo esa especie de guión no escrito.” (s.p.)

Por ello, y con intención de que el maestro/a pueda comunicarse con el alumno/a en su L1 con la finalidad de hacer algunas aclaraciones, los programas bilingües pretenden que el profesorado domine tanto la lengua que va a impartir como la L1 del alumnado. Siendo en la gran mayoría de casos, una condición que no llega a suplirse al 100%, pues no se asegura de ninguna manera que el profesorado tenga un dominio perfecto de la lengua en que imparte. Un buen nivel de inglés por parte de maestros y maestras, no garantiza una enseñanza bilingüe de calidad. ¿Realmente **los maestros/as están formados/as** para enseñar bilingüismo?



### **3.1. Formación de los docentes CLIL**

Con el progresivo auge que ha tenido la educación bilingüe, se ha dado un aumento en la necesidad por encontrar a más personal que lo cubriera. Esto ha desencadenado en una **aceptación de maestros/as con un nivel de inglés insuficiente** para impartir las asignaturas (en algunas autonomías basta con B1), pues actualmente se considera necesario dominar al menos un nivel C1. Desde los primeros años del programa, dada la urgencia en el número de docentes, se valoraba más la acreditación lingüística que la metodología; por ello, se pueden encontrar gran cantidad de docentes de inglés cuyo contacto con el idioma y la cultura es nulo. Volviendo la vista atrás, y recordando los programas de inmersión lingüística que se iniciaron en Canadá, la diferencia principal con ellos ronda en torno a la natividad del idioma; pues los docentes que imparten en los programas de inmersión, son 100% nativos de la lengua que enseñan (en Canadá, el francés), mientras que en los programas de enseñanza bilingüe, esa natividad no es requisito indispensable. El efecto que esto tiene es determinante en la educación bilingüe, llegando en muchos casos a desarrollarse la misma de manera improvisada, por una falta de dominio del idioma.

Actualmente, en el grado de Educación Primaria, es asignatura obligatoria el Inglés B2 para todas las especialidades. En el caso de continuar con la especialidad de lengua extranjera inglés, se obliga en la misma, a cursar Inglés C1; junto con algunas asignaturas de metodología para la docencia del inglés. Exclusivamente, se estudia una asignatura sobre la metodología CLIL, siendo de nuevo, en la mención de lengua extranjera inglesa. No es mucha la competencia metodológica bilingüe de la que se nos dota a los/as docentes, por carácter general; siendo de esta manera insuficiente, la **formación inicial** del profesorado para dar respuesta a los modelos educativos bilingües. Así nos lo muestra Serrano, P. (2020), maestro de Educación Primaria obligado a impartir el programa bilingüe:

“Yo, sinceramente, me considero un buen profesor. Un profesor que sabe motivar a los alumnos, que hace actividades que gustan, que sabe transmitir...

pero cuando me obligan a enseñar en inglés, en las asignaturas de educación bilingüe, la verdad es que me considero un profesor regular; regular, tirando para malo, porque no tengo recursos, ni sé expresarme igual que en castellano, ni los alumnos entienden mis clases... pueden llegar a resultar incluso aburridas esas clases, que en castellano, para mí y para los alumnos son totalmente diferentes.”  
(s.p.)

Para llevar a cabo una coherente enseñanza bilingüe, el **perfil del maestro/a CLIL** debería reunir competencias pedagógicas de varios perfiles:

- El maestro/a de idiomas necesita una formación basada en la competencia lingüística, así como en los diferentes enfoques de aprendizaje, con la finalidad de crear situaciones de intercambios comunicativos reales.
- El maestro/a de contenidos debe dominar las competencias lingüísticas sobre la asignatura, sabiendo utilizar esa lengua como vehículo para el aprendizaje de contenidos.

Pero no son exclusivamente competencias lingüísticas de las que se debería dotar a un docente de enseñanza bilingüe, también otros instrumentos como la ironía, el sarcasmo, la provocación, la complicidad, las referencias cercanas... deberían ser tenidos en cuenta en esta especialidad. Estas cosas, no se pueden usar en un idioma que no es materno, ni para el/la maestro/a ni para el/la alumno/a. Al final, al trabajar en un idioma que no es el propio, las clases acaban llevando a la monotonía y a una sucesión de nombres y conceptos, que por sí solos no sirven de nada, porque **no provocan al alumnado hacia el pensamiento** (Antonio, 2020). Por ello, la formación del docente CLIL debería ser diseñada desde una perspectiva integral; pues no es lo mismo enseñar en inglés Ciencias Naturales o Sociales, que Educación Física. Además, todos ellos necesitan estar formados sobre las repercusiones lingüísticas y culturales que implica el aprendizaje de contenidos en una L2.

En comparación al **profesorado nativo**, del cual se cree que posee las cualidades ideales para impartir enseñanza bilingüe o cualquier ámbito de las lenguas extranjeras,

es importante recalcar que, el hecho de saber hablar una lengua no significa saber cómo y por qué se usa; cuando además, concretamente con el inglés, está tan expandido a nivel mundial que hay muchos perfiles nativos. Entonces, ¿Cuál sería el correcto? Como dijo Cenoz (2016), “el inglés no puede ser considerado [...] una lengua que es propiedad exclusiva de sus hablantes nativos, sino una segunda lengua que es la lengua más importante de comunicación intraeuropea”. La diferencia de este profesorado respecto al no nativo, se basa en la formación lingüística y pedagógica; de la cual muchos nativos carecen. Además, un/a alumno/a tenderá a usar su L1 para consultar, preguntar o comentar algo que no sepa decir en el L2; situación que sería difícil de favorecer si el/la maestro/a es nativo/a y no entiende la L1 del alumnado, dando lugar a problemas de comunicación, y por tanto, de aprendizaje. Es a través de la empatía y la cercanía entre docente y estudiante, cuando el estrés y la ansiedad ante el nuevo idioma se reducen, generando un espacio emocionalmente seguro que permita motivar al alumnado. Por ello, es importante no desprestigiar a los/las docentes de lenguas extranjeras en cuanto a su capacidad y conocimientos, y seguir luchando por encontrar la formación más adecuada para su enseñanza.

Dado que gran parte de la comunidad educativa ha sufrido los efectos de la enseñanza bilingüe, se va generando un progresivo **cambio en la opinión pública**, y cada vez más miembros de la misma empiezan a organizarse para intentar **detener este disparatado experimento didáctico**. La mayoría del profesorado en los centros, intenta resistir ante esa presión de la administración por mantener el programa, consensuando mediante votaciones la decisión que respecta a la solicitud de los programas bilingües. Pero esta lucha no va exclusivamente con el profesorado, pues son también los padres y madres, quienes intentan resistir. Explica Carrasco M. (2020), como madre de alumno de colegio con programa bilingüe:

“En el colegio Alejandro Rubio, desde el principio, los padres estábamos en contra de la enseñanza bilingüe, igual que los profesores, porque veíamos que era negativo para nuestros hijos/alumnos. En varias ocasiones habían intentado implantar la educación bilingüe, pero a través de que nos habíamos opuesto los

padres, no habían llegado a solicitarlo. Sin embargo, esta última vez, el director, con el claustro y el consejo escolar en contra, decidió solicitarlo saltándose la normativa. Hasta que no fuimos a los medios, no conseguimos pararlo.” (s.p.)

Además, al finalizar la etapa de Educación Primaria, son cada vez más los alumnos/as que piden a sus padres que les saquen de los programas de enseñanza bilingüe.

Martínez, M. (2020) incide en que se ha demostrado en otros países europeos, que aun dando menos horas de inglés a la semana, se pueden conseguir muy buenos resultados; como es el caso de Suecia, donde dan media hora o una semanal. También en Eslovenia, donde no empiezan con el idioma hasta 3º de Primaria con 3 horas semanales. Con esas evidencias, es claro que se debe apostar por un aprendizaje de lenguas, que no desprestigie al resto de las materias, ni el trabajo ni vocación de los docentes. Que no reniegue de nuestro idioma ni nuestra cultura, pues “A ningún país de Europa, o del mundo, se le ocurre que sus alumnos estudien su propia historia en otra lengua.” (Martínez, M). Que no segregue y aumente el fracaso escolar, y sobre todo, que no quite la ilusión por aprender a nuestros alumnos/as.

#### **4. PERCEPCIONES DE LA AUTORA**

A punto de concluir con mi formación inicial y base, para en un futuro cercano ser docente de lenguas extranjeras, puedo hablar con cierto conocimiento de varios aspectos que implica esta enseñanza de idiomas en la educación formal. En mi breve pero intensa experiencia como maestra de prácticas en dos centros bilingües diferentes, he podido observar varias carencias que el programa bilingüe lleva consigo.

Personalmente, soy completamente partidaria del **acercamiento a otras culturas**, con todo lo que ello implica, incluyéndose así su idioma. No obstante, pienso que no es necesario, crear un programa entero que suponga una intervención educativa

desbordada. Tal y como se da en el caso de las festividades anglosajonas (véase Halloween), es estupendo que se les prive de cierta dedicación educativa en los colegios españoles, pero siempre que no se desprestigie de esa manera a las festividades españolas; pues en muchos casos, los alumnos/as acaban conociendo más una cultura ajena que la suya propia.

Por otro lado, puedo confirmar de primera mano, que los **alumnos/as** acaban memorizando listas de palabras sin siquiera entender el significado o el contexto en que se sitúan; siendo evaluados con pruebas que les requieren una amplia memorización para luego rellenar huecos. No se realiza, en absoluto, un aprendizaje significativo; pues no aprenden ni los significados en la L2, ni los contenidos de la asignatura. Generando esto, problemas que arrastran a lo largo de su educación obligatoria. En mi caso personal, yo no viví ese cambio hacia los programas bilingües como alumna, pero sí lo hizo un caso familiar, con el que ya pude comenzar a ver los efectos que esos cambios tenían.

Bajo la **perspectiva docente**, habiendo impartido *Sciences* y *Arts and Crafts*, en dos programas bilingües diferentes, quiero recalcar el reto que supone para una maestra, planificar y preparar clases y material con la formación que aún poseemos sobre el enfoque CLIL. Realmente, existe una amplia variedad de recursos enfocados a la enseñanza de lenguas extranjeras, pero no enfocados a la enseñanza de contenidos a través de lenguas extranjeras. Por ende, a los docentes que imparten bilingüismo, en muchos momentos les toca “sobrevivir” y crearse sus propias líneas de actuación, experimentando totalmente a ciegas con un grupo de alumnos/as cuyo aprendizaje es su principal responsabilidad.

Realmente, no soy partidaria de este enfoque didáctico; pues no encuentro la necesidad de suprimir la enseñanza de lenguas extranjeras por la totalidad de un programa educativo. Considero, que es mayormente relevante la indagación en las

diferentes metodologías disponibles para impartir lenguas extranjeras, así como en los recursos, en lugar de tratar de convertirnos por completo a un sistema de otra cultura.

## 5. CONCLUSIONES

El Trabajo de Fin de Grado, es un reflejo de conocimientos, habilidades y actitudes integradas a lo largo de los cuatro cursos del grado, en el que se muestran las competencias transversales y específicas adquiridas. Su realización es clave antes de comenzar la práctica profesional, ayudando a reflexionar sobre las ideas que más nos han inspirado tras nuestra formación.

A modo de cierre de este trabajo, y recordando los motivos principales por los que se inició la reflexión, se pretendía concluir con los posibles fallos que haya podido tener la instauración de los programas de enseñanza bilingüe en España; explicados bajo testimonios de agentes que han vivido en primera persona este enfoque didáctico. Se ha llegado, exitosamente, a una idea sobre la percepción de la educación bilingüe en nuestro país. Destaca, una **percepción muy negativa** tanto sobre el planteamiento del programa en sí y cómo lo vive el alumnado, como sobre la formación que los docentes recibimos previamente o durante la enseñanza CLIL. Se observa, que el profesorado no acaba de sentirse a gusto con este enfoque, y que cada vez más centros escolares aprovechan en cuanto la ocasión se les presenta, para alejarse de esos programas, volviendo a una enseñanza de lenguas extranjeras que no esté al servicio del resto de asignaturas.

Por otro lado, ante un problema, siempre tiene que darse una solución. No sería prudente criticar un programa didáctico sin ofrecer una alternativa, por lo que también se ha investigado en artículos científicos sobre metodologías que mejoren la enseñanza de lenguas extranjeras, con la amplia disposición de recursos actuales, sin la necesidad de introducir un programa entero que dependa del resto de asignaturas, y que incluso

desprestigie nuestra propia cultura. Esta solución, reside en las **metodologías activas**, detallando principalmente el *aula invertida* y la *gamificación*. Evidentemente, no es una solución única, pues existen diversas metodologías a mayores que seguro brinden una magnífica educación de lenguas extranjeras.

En el caso de este trabajo, he recurrido a diversas fuentes bibliográficas, como lo han sido vídeos, artículos de revista, artículos científicos y de opinión, entrevistas... sobre los programas de educación bilingüe, que me han permitido recopilar una gran cantidad de informaciones, ayudando así a la creación de este documento. Como es evidente, siempre hay más investigación que hacer, de manera paralela a los progresivos cambios y propuestas de mejora que vayan surgiendo. Por ello, animo a la comunidad educativa de lenguas extranjeras, a seguir cuestionando los enfoques metodológicos que se nos imponen en nuestra docencia, tratando de dar con la forma más eficaz de educar a las personas que serán el futuro de nuestra sociedad.

## REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y REFERENCIAS

Burgueño, J. (2013). Hablan los estudiantes: el bilingüismo en la educación. *Padres y maestros*, (350), 37-40.

Chapuzza Bilingüismo. (2020, 6 de octubre). *La chapuzza del bilingüismo. Documental* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LUFzaKdGVBY>

Colegio La Asunción – Málaga. (2022, 17 de marzo). *Mito. Bilingüismo vs Enseñanza bilingüe* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WfvKXE9xeiY>

Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Custodio Espinar, M. (2019). Los retos del docente AICLE. *Padres y maestros*, (378), 24-30.

Grimaldi Herrera, C. (2009, noviembre). *Bilingüismo y diglosia*. Contribuciones a las Ciencias Sociales. [www.eumed.net/rev/cccss/06/cgh15.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/06/cgh15.htm)

Leiva, F. (2020, 3 de junio). *Bilingüismo: Conceptos, tipos y más* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NIWem8ynUZY>

Nieto, E. (2021). Mitos en torno al aprendizaje de idiomas: generando una opinión crítica a través de la divulgación de investigaciones recientes. *Ministerio de Educación y Formación Profesional*, 12-44.

Signoret, A. *Tipos de bilingüismo y cognición*. Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia. Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://alad.enallt.unam.mx/modulo5/unidad5/BILINGUISMO.pdf>

The Globe Educación 5.0. (2022). *El bilingüismo en España*.

<https://www.theglobeformacion.com/blog/bilinguismo-espana-escuelas/>



Vila, I. (2010). Qué puede aportar la educación bilingüe a la educación lingüística del siglo XXI. *Revista de la Asociación e Inspectores de Educación de España*, (13), 1-30.