

Recibido: 11/01/2011
Aceptado: 21/04/2011

Implementación de la educación bilingüe en el sistema educativo español: hacia una educación de calidad europea

Implementation of bilingual schooling in the Spanish education system: towards a European quality education

Yolanda Jiménez-Martínez, José María Mateo

European Agency for Development in Special Needs Education

Resumen: Desde el inicio de los tiempos uno de los retos del ser humano ha sido comunicarse con sus semejantes. Así, la adquisición del lenguaje y de lenguas ha sido una constante en la educación del individuo. Desde las teorías psico-evolutivas, los estudios lingüísticos o la lingüística aplicada, entre otros, el fenómeno del bilingüismo y plurilingüismo siempre ha estado vigente. En la actualidad, Europa está en permanente revisión y desarrollo de programas educativos que respondan a la necesidad de ciudadanos con competencia comunicativa suficiente en varias lenguas. En este esfuerzo, España, en situación de desventaja con respecto a sus socios, está elaborando e implementando programas de gran calado para dar respuesta a la imparable demanda de planes que fomenten la adquisición y enseñanza de lenguas. En este marco, se impone no olvidar el desafío de la escuela de calidad para todos. La inclusión no debe entrar en colisión con el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas que, en muchos casos, se desarrollan en situaciones de bilingüismo.

Palabras Clave: Aprendizaje de lenguas, bilingüismo, plurilingüismo, educación de calidad.

Abstract: From the beginning of time one of the challenges the human being has been faced with is communicating with his peers. Therefore, the acquisition of language and languages has been a constant feature in the education of the individual. From psycho-evolutionary theories, linguistic studies or applied linguistics, among others, the phenomenon of bilingualism and multilingualism has always been present. Nowadays, Europe is constantly reviewing and developing educational programmes which meet the citizens' needs with sufficient communication skills in several languages. Spain, at a clear disadvantaged position compared to other European countries in this common effort, is developing and implementing far-reaching programmes in order to meet the relentless demand for plans to promote the acquisition and teaching of languages. In this framework, we must not forget the challenge of a quality school for all. Inclusion should not clash with the teaching and learning of second languages, which in many cases are developed in bilingual contexts.

Key words: *Quality, language learning, bilingualism, multilingualism.*

Introducción

No cabe duda que el impulso que está teniendo en España el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, así como la educación bilingüe y plurilingüe es fiel reflejo de la tendencia en las políticas educativas europeas. En el caso español con el acicate de alcanzar una posición menos desfavorecida con respecto a una gran mayoría de sus socios comunitarios. Para alcanzar los objetivos trazados en materia de enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras, el Ministerio de Educación y diversas Comunidades Autónomas han diseñado planes estratégicos que den respuesta a la necesidad de los ciudadanos y ciudadanas del territorio español de desarrollar competencias comunicativas en varias lenguas.

Pero antes de desarrollar los puntos que conforman el plan estratégico elaborado por el Ministerio de Educación, conviene matizar ciertos conceptos sobre bilingüismo (entendiendo también en el mismo concepto plurilingüismo), y la adquisición y enseñanza-aprendizaje de lenguas, ya que estos sirven de marco teórico y fundamento a dicho plan. Para ello, en la primera parte de este documento se comentan algunos de los elementos presentes en tales procesos que justifican el enfoque y planificación del futuro de este campo tanto en Europa como en España.

Aprendizaje de lenguas extranjeras

Educación bilingüe: principios psicopedagógicos

Muchos y muy variados estudios y análisis pormenorizados de este asunto se han realizado y siguen haciéndose. En este punto, nos proponemos presentar una panorámica de distintos aspectos y perspectivas acerca del bilingüismo y sus implicaciones psicopedagógicas y así, contribuir a la mejor interpretación de los enfoques y métodos elegidos por las instituciones, tanto europeas como españolas, encaminados a la lograr ciudadanos y ciudadanas competentes en varias lenguas.

En una revisión de las múltiples definiciones que existen sobre el bilingüismo, se hace complicado encontrar una única descripción de este hecho. No existe unanimidad, ni criterios comunes que arrojen claridad al objeto de estudio, pues existen variadas definiciones y teorías que abordan el tema. En unas prevalece el enfoque lingüístico, en otras el componente social o el desarrollo psicológico o cognitivo e, incluso, otras abundan en el hecho de la adquisición y del proceso de enseñanza-aprendizaje o incluso, actúan sobre las implicaciones políticas y sociales que conllevan.

La idea e interpretación del hecho bilingüe ha evolucionado y evoluciona a través del tiempo con gran rapidez, lo que conlleva una transformación permanente de las definiciones sobre el término, según se afronte en una u otra perspectiva, dependiendo de área de estudio, la especialización o el enfoque.

Así, por ejemplo, la definición de Hammers y Blanc (1989) presupone que la persona bilingüe usa dos lenguas, que habla con la fluidez de un nativo y las usa habitualmente. Por tanto, un verdadero bilingüe será el que domina "perfectamente" las dos lenguas. Bloomfield definió el bilingüismo como "el control nativo de dos lenguas". Sin embargo, contraria a esta postura es la de Crystal (1987) "*People who have 'perfect' fluency in two language do exist, but they are the exception, not the rule*". De este modo, para los que comparten los postulados de Bloomfield, por ejemplo, quedarán excluidos de esta categoría aquellos que hagan un uso irregular de una de sus lenguas, que no hayan usado una de ellas en varios años o los que hayan desarrollado la comprensión de una lengua pero no la hablen o escriban.

Macnamara (1967) propuso que el bilingüe posee una mínima competencia en otra lengua que no sea su lengua materna, ya sea en la comprensión auditiva o lectora o en su producción oral o escrita, encontrando en esta postura un balance entre las dos anteriores.

Se percibe, pues, que hay quienes sostienen que para ser bilingüe es necesario que la persona se exprese en ambos idiomas con la misma fluidez, mientras que otros afirman que no es necesaria alcanzar un grado de maestría en la lengua materna y la segunda lengua.

De las múltiples definiciones revisadas se observa que, en general, se enfocan o bien a los aspectos psicológicos: "*Capacidad de un individuo de expresarse en una segunda lengua respetando los conceptos y las estructuras propias de la misma*" (Titone: 1976) o, por otro lado, las concepciones más sociales que se basan en la relación que entablan los individuos de un grupo social con el lenguaje: "*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*" (Cerdá, 1986).

En su mayoría, las definiciones estudiadas presentan problemas teóricos y metodológicos y plantean dudas a la hora de poder aquilatar la cuestión. Así, por ejemplo, es difícil perfilar el nivel de competencia lingüística equiparable a la de un nativo. Además, quedan aspectos no considerados en muchas ocasiones como son la implicación de factores no lingüísticos.

Por estas razones es obvio que al abordar el tema de la enseñanza bilingüe, ésta se debe tratar como un asunto de múltiples dimensiones, en los que hay que tener en cuenta parámetros psicolingüísticos y sociolingüísticos, entendiendo que pueden distinguirse dos niveles de bilingüismo según se considere la dimensión personal o social. La primera, atiende a factores psicolingüísticos (competencia comunicativa y la adquisición y organización cognitiva en ambas lenguas) y sociolingüísticos (predominio o no de una de las lenguas que se hablan, la presencia de esas lenguas en el medio en el que el hablante actúa, la identidad cultural, etc.).

Durante los años 80 del siglo XX el Modelo Monitor de Krashen (1982) tuvo y sigue teniendo gran influencia en el desarrollo de programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. He aquí de modo resumido las cinco hipótesis del Modelo Monitor de Stephen Krashen:

HIPÓTESIS 1 Adquisición- aprendizaje	Existe una diferencia importante entre aprender una lengua y adquirirla. En la adquisición hay un proceso inconsciente parecido al de la adquisición de la lengua materna. La idea es emplear la lengua objeto de aprendizaje en instrumento de aprendizaje.
HIPÓTESIS 2 Auto-evaluación	El aprendizaje y adquisición de una segunda lengua pasa por la autoevaluación del aprendiz reflexionando sobre los propios errores.
HIPÓTESIS 3 Orden natural	Las estructuras del lenguaje se van adquiriendo de modo natural, sin necesidad de una planificación previa.
HIPÓTESIS 4 Input	La presentación de materiales y estímulos para aprender una segunda lengua deben responder a un nivel más elevado del conocimiento que el aprendiz tenga de esa lengua.
HIPÓTESIS 5 Filtro afectivo	La confianza y seguridad en uno mismo permitirá al aprendiz comenzar a producir en la segunda lengua. Sin presiones externas y en un ambiente relajado se consigue un aprendizaje mucho más eficaz y duradero.

Tabla 1. Hipótesis del modelo monitor (S. Krashen).

Es, por consiguiente, necesario atender en especial al ambiente y la situación creada, pues estos elementos inciden directamente, según Krashen (1981) en la actitud del aprendiz a la hora de la motivación para adquirir la lengua objeto de estudio: "*If the direct relationship between acquisition and attitudinal factors does exist, and if our major goal in language teaching is the development of communicative abilities, we must conclude that attitudinal factors and motivational factors are more important than aptitude.*"

También es importante destacar las teorías que la Pragmática postula, como son las de la negociación del significado pues como afirma Ellis (1997) "*Acquisition is promoted when the input to which learners are exposed is made comprehensible as a result of interactional modifications that arise from a communication breakdown –a process known as the negotiation of meaning*". Parece importante pues destacar en la adquisición del lenguaje no solo el componente psicológico, sino el sociológico que implica un acercamiento a la segunda lengua teniendo en cuenta el contexto y la dimensión social de ésta.

Aunque los distintos autores (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; Bachman 1990; Cummins, 2002, entre otros) difieren en ciertos aspectos y terminología, en general, aquellos que se han dedicado a investigar sobre esta competencia parece que coinciden en los elementos de la competencia comunicativa: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia pragmática. En esta sintonía se desarrolla el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación* (2001):

"Communicative language competence can be considered as comprising several components: linguistic, sociolinguistic and pragmatic. Each of these components is postulated as comprising, in particular, knowledge and skills and know-how. Linguistic competences include lexical, phonological, syntactical knowledge and skills and other dimensions of language as system, independently of the sociolinguistic value of its variations and the pragmatic functions of its realisations. Sociolinguistic competences refer to the sociocultural conditions of language use. Through its

sensitivity to social conventions (...), the sociolinguistic component strictly affects all language communication between representatives of different cultures, even though participants may often be unaware of its influence. Pragmatic competences are concerned with the functional use of linguistic resources (production of language functions, speech acts), drawing on scenarios or scripts of interactional exchanges. It also concerns the mastery of discourse, cohesion and coherence, the identification of text types and forms, irony, and parody. For this component even more than the linguistic component, it is hardly necessary to stress the major impact of interactions and cultural environments in which such abilities are constructed. (Pag.13)”

Por consiguiente, retomando las ideas expuestas en esta Primera Parte, a la hora de adquirir, enseñar y aprender una lengua se debe tener en cuenta no solo la estructura que gobierna esa lengua (competencia lingüística), sino las influencias y los contextos sociológicos (competencia sociolingüística) así como las distintas influencias contextuales que acontecen en un acto de habla (componente pragmático).

Se hace necesario encontrar una definición que responda a la demanda de las sociedades modernas que persigue ciudadanos con competencia comunicativa en varias lenguas y que para ello inciden en sus políticas en impulsar el aprendizaje de lenguas. Para ello, debemos destacar la necesidad de un enfoque holístico entendiendo que el bilingüismo supone alcanzar la competencia comunicativa en más de una lengua integrando la adquisición de competencias tales como las competencias social, ciudadana, cultural y artística.

Teniendo como referente la Unión Europea y el Consejo de Europa, que recomiendan en sus directivas la adquisición de la competencia comunicativa de los ciudadanos europeos en, al menos, dos lenguas, se entiende que la enseñanza bilingüe y los programas de adquisición de lenguas están enfocados a adquirir destrezas que permitan el intercambio comunicativo con fines sociales ya sean dirigidas a los negocios, el ocio o el estudio. Una definición operativa puede ser la empleada por Madrid (2005):

“Solemos llamar bilingüismo a la habilidad de usar dos lenguas con cierta fluidez. Ahora bien, las personas muestran fluidez y competencia o habilidad en el uso de una lengua en cierto grado y, si no definimos ese grado, el concepto de bilingüismo resulta un tanto ambiguo. En nuestra opinión, y tomando como referencia los niveles establecidos por el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas (Consejo de Europa: 2001), pensamos que los individuos son bilingües cuando han conseguido, al menos, las competencias del nivel B1 o de algún nivel superior.”

Educación Bilingüe y atención a la diversidad

A falta de una investigación exhaustiva sobre el tratamiento de la diversidad en la aplicación de los programas arriba expuestos, podría decirse que de la revisión de éstos y de algunos aplicados en las comunidades autónomas, ha sido difícil encontrar apartados explícitos sobre este tema.

Madrid (2005) apunta esta realidad:

“Por otra parte, el currículo integrado de las lenguas ha de incorporar criterios que den una respuesta educativa a la diversidad del conjunto del alumnado. Dicha respuesta a la diversidad ha de pasar por la estructuración de situaciones de enseñanza y aprendizaje lo suficientemente variadas y flexibles que permitan al máximo número de alumnos y alumnas acceder en el mayor grado posible al conjunto de capacidades que constituyen los objetivos básicos de la escolaridad.”

Así, somos optimistas y creemos que, como en otros proyectos y programas no hacer mención explícita a la diversidad, no debería suponer una falta de interés por las diferencias individuales, si no considerar que esta circunstancia se debe a la normalización del hecho diverso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestro sistema educativo. Se entiende que son los equipos pedagógicos en cada contexto puntual los que deben evaluar y arbitrar medidas en la aplicación del programa que garanticen el éxito de éste y la calidad del mismo sin incidir negativamente en la atención de las diferentes necesidades que emergen en cada grupo educativo. Así lo proponen Arnau et al. (1992) *“Ante el reto de una enseñanza de calidad, no se puede olvidar que una parte cada vez más importante del sistema educativo está organizado en forma bilingüe. Ello conlleva problemas específicos que las Administraciones y los profesionales de la enseñanza deben tratar como tales.”*

Dicho esto, tampoco sería correcto obviar las voces contrarias y preocupadas por la forma en la que, en ocasiones, se están desarrollando los programas bilingües, manifestando las dificultades que están percibiéndose en su aplicación, así como cierta laxitud a la hora de dar respuesta combinada al programa y a las necesidades individuales.

Nos hacemos eco del Consejo de Europa en este asunto y abogamos por la posibilidad de alcanzar el reto de una educación plurilingüe de calidad para todos: *“Aún pueden desarrollarse buenas prácticas en la enseñanza de lenguas a estudiantes que presentan necesidades especiales, y deben buscarse nuevos métodos y planteamientos para este tipo de enseñanza. La Comisión prevé reunir y difundir información sobre las buenas prácticas en materia de enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con necesidades especiales, haciendo especial referencia a la organización de planes de estudio y sistemas de enseñanza.”* Consejo Europa en *Plan de acción sobre el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística*.

Programas de impulso al aprendizaje de lenguas extranjeras

Contexto histórico de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa

La promoción del aprendizaje de idiomas y de la diversidad lingüística es una de las prioridades en materia de educación del Consejo de la Unión Europea que, desde el año 1990, ha adoptado diferentes resoluciones y comunicaciones a este propósito. Asimismo, ha propuesto planes de actuación para que todos los países de la UE pongan en marcha medidas que propicien una diversificación de las lenguas que se enseñan en los Estados miembros.

En 1990 se puso en marcha el *Programa Lingua*, cuyos objetivos eran mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, hacer accesible dicho aprendizaje al mayor número de personas posible, potenciar la diversificación lingüística y promover el uso de las

lenguas menos habladas. En 2001 se conmemoró el Año Europeo de las Lenguas con el objetivo de incrementar el interés de la población sobre cuestiones lingüísticas. En 2002, los Jefes de Estado y de Gobierno hicieron un llamamiento en favor de medidas para mejorar el dominio de las lenguas extranjeras entre los ciudadanos europeos, proponiendo el aprendizaje de dos lenguas extranjeras desde edades muy tempranas. Desde entonces, la Comisión Europea ha respondido con propuestas y acciones encaminadas a ayudar a los Estados miembros a conseguir ese fin.

En 2005 la Comisión emitió la comunicación *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*, en la que exponía sus ideas para fomentar el multilingüismo. Ese mismo año, Eurydice publicó su primera edición de *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares – 2005*, en la que se ofrecía por vez primera una visión exhaustiva del panorama de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa -lenguas, metodología, niveles, etc-.

Cuando en 2007 la Unión Europea se amplió para alcanzar los 27 Estados miembros, el multilingüismo pasó a ser la única competencia de un nuevo comisario, reconociendo una política activa sobre el multilingüismo. En 2008, la Comisión formuló una segunda comunicación sobre el multilingüismo donde se establecen dos objetivos fundamentales: concienciar sobre el valor de la diversidad lingüística de la Unión Europea y ofrecer a todos los ciudadanos la oportunidad real de aprender y comunicarse en dos lenguas además de la suya propia.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación

En los últimos 50 años se han promovido numerosas acciones para establecer unas bases adecuadas que protejan y desarrollen la herencia lingüística europea, indudable punto de referencia para el colectivo europeo de docentes y estudiantes de lenguas. Cabe destacar la de consensuar un documento para la enseñanza de las lenguas que sirviera de base común a las instituciones educativas de los distintos países. Después de diez años de intenso trabajo de especialistas en lingüística aplicada y pedagogía de toda Europa que concluyeron en 2001, coincidiendo con el Año Europeo de las Lenguas, se publicó el *Marco Común Europeo de Referencia para Las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), obra de referencia que serviría de andamiaje para ulteriores trabajos en este campo. Al tiempo se desarrollaba también el *Portfolio Europeo de las Lenguas*, una herramienta complementaria y práctica que apela a las necesidades del aprendiz como protagonista de su proceso de aprendizaje. Tanto el MCER como el Portfolio se convertirán en instrumentos fundamentales dentro de la política lingüística del Consejo de Europa.

El MCER establece las bases para una política lingüística relativa a la enseñanza y aprendizaje de lenguas común dentro de Europa, definiendo contenidos, objetivos, metodología y criterios de evaluación y de aprendizaje. Los seis niveles de referencia de competencia lingüística que describe (A1, A2, B1, B2, C1, C2) se han convertido en los parámetros que sirven de guía para las actividades de enseñanza de lenguas incluso fuera de las fronteras europeas. Esta obra constituye la base común en Europa para todos los agentes implicados en el aprendizaje y enseñanza de lenguas: autores de materiales, diseñadores de cursos, formadores de profesores, evaluadores, autoridades educativas, profesores y alumnos. Se trata, en definitiva, de un instrumento que facilita un aprendizaje reflexivo y autónomo.

Este último concepto, el del aprendizaje reflexivo y autónomo se desarrolla en el instrumento práctico del MCER, el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL). Se trata de un documento de reflexión y autoevaluación en el que los aprendices de lenguas pueden registrar de forma guiada su competencia lingüística, las acreditaciones obtenidas y todas las experiencias lingüísticas y culturales significativas.

Estado actual de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en España

Estudio de lenguas extranjeras en España

Presencia de las lenguas extranjeras en el currículo de las enseñanzas escolares

Hoy en día, el estudio de al menos una lengua extranjera se encuentra generalizado en las etapas de enseñanza obligatoria y en el Bachillerato, y notablemente avanzado en el segundo ciclo de Educación Infantil. La lengua inglesa se estudia prácticamente por todo el alumnado como primera lengua extranjera, siendo el peso de las demás lenguas poco significativo. En la ESO y el Bachillerato hay porcentajes importantes de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera optativa, el 41.7% y el 28.5%, respectivamente. En este caso, es la lengua francesa la que se estudia de forma predominante por los que optan por una segunda lengua extranjera.

	2007-08				2002-03	1997-98
	Inglés	Francés	Otras lenguas extranjeras	Total	Total	Total
Primera lengua extranjera						
E. Infantil Segundo Ciclo ⁽¹⁾	57,3	0,5	0,2	58,0	42,4	20,9
E. Primaria	97,5	0,6	0,2	98,3	90,9	74,1
E.S.O.	97,8	1,5	0,3	99,6	99,6	99,9
Bachillerato	95,2	1,9	0,3	97,4	97,5	86,2
Segunda lengua extranjera						
E. Primaria ⁽¹⁾	0,7	6,1	0,8	7,5	..	0,6
E.S.O.	1,0	38,2	2,4	41,7	42,5	46,5
Bachillerato	1,2	26,0	1,3	28,5	30,5	5,9

(1) En los cálculos no se han tenido en cuenta algunas Comunidades Autónomas de las que no se dispone de información.

Fuente: *Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Ministerio de Educación*

Tabla 2. Porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras. Curso 2007-2008.

Las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI)

Las enseñanzas de las EEOOI tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de otras lenguas fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo. Estas enseñanzas se articulan en los niveles básico, intermedio y avanzado. Las EEOOI de Idiomas fomentan el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea, de las lenguas cooficiales de España y del español como lengua extranjera. Asimismo, se facilita el estudio de otras lenguas que por razones culturales, sociales o económicas presentan un interés especial.

En el curso 2008-2009, había 302 centros con 5.381 profesores. El alumnado que cursa las distintas enseñanzas ascendía en el curso 2008-2009 a 384.607, de ellos 169.170 cursaban el nivel básico, 122.551 el nivel intermedio y 68.373 el nivel avanzado.

La formación en lenguas extranjeras a lo largo de la vida

La encuesta realizada en 2007 por el Instituto Nacional de Estadística sobre la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje de lenguas extranjeras tanto en enseñanza formal como no formal, sitúa dicha participación en un 3.2%. Este porcentaje se incrementa hasta el 4.8% si se considera la población de 25 a 34 años y hasta el 6.6% para las mujeres de este último grupo de edad. Es reseñable que los porcentajes de mujeres que siguen estos estudios son mayores para todos los grupos de edad.

La realización de actividades de estudio de lenguas extranjeras en el contexto de la educación permanente está muy relacionada con el nivel de formación de las personas. Así, mientras el 7.3% de las personas de 25 a 64 años con nivel de Educación Superior ha seguido alguna actividad de estudio de lenguas extranjeras, este porcentaje entre las personas con nivel de formación de primera etapa de Educación Secundaria es inferior al 0.8%.

La encuesta europea sobre Educación de Adultos de Eurostat indica que el porcentaje de actividades de formación que la población adulta -formal y no formal- dedica a lenguas extranjeras está por encima de la media de la UE, especialmente en lo que a la educación formal se refiere: la media de la UE es del 5.2% del total de actividades, mientras en España supone el 14.9%; en esta oferta se incluyen las enseñanzas de Escuelas Oficiales de Idiomas.

Conocimiento de lenguas extranjeras en España

	Puede utilizar una lengua extranjera (no materna)				Sólo Lengua/s españolas, no materna	Sólo lengua/s materna/s
	Total	Una lengua	Dos lenguas	Tres o más		
Total						
Total (25 a 64 años)	42,2	31,2	9,0	2,0	11,2	46,6
De 25 a 34 años	55,7	42,8	10,6	2,3	11,3	33,0
De 35 a 44 años	47,5	36,2	9,3	2,0	10,9	41,6
De 45 a 54 años	33,9	23,9	8,2	1,7	11,5	54,7
De 55 a 64 años	22,7	14,1	6,8	1,8	11,3	66,1
Varón						
Total (25 a 64 años)	42,6	31,7	8,5	2,4	11,3	46,1
De 25 a 34 años	53,2	41,3	9,4	2,5	12,3	34,5
De 35 a 44 años	47,6	37,0	8,2	2,3	10,4	42,0
De 45 a 54 años	35,4	24,2	8,5	2,8	11,1	53,5
De 55 a 64 años	25,5	16,2	7,5	1,9	11,2	63,3
Mujer						
Total (25 a 64 años)	41,8	30,8	9,4	1,5	11,2	47,1
De 25 a 34 años	58,4	44,4	12,0	2,1	10,2	31,4
De 35 a 44 años	47,4	35,3	10,4	1,7	11,3	41,3
De 45 a 54 años	32,3	23,7	7,9	0,7	11,9	55,8
De 55 a 64 años	19,9	12,2	6,1	1,6	11,4	68,7

(1) Se excluyen las lenguas maternas.

Fuente: *Estadística sobre la participación de la población adulta en las actividades de aprendizaje, 2007. INE*

Tabla 3. Distribución porcentual de las personas (25 – 64 años) según el número de lenguas que pueden utilizar, sexo y grupo de edad. Año 2007.

	Inglés	Francés	Alemán	Italiano	Portugués	Otras lenguas extranjeras
Total (25 a 64 años)	32,4	15,6	2,5	2,5	1,1	1,3
De 25 a 34 años	50,3	11,6	2,6	3,4	1,5	1,6
De 35 a 44 años	36,3	17,5	2,6	2,0	1,2	1,7
De 45 a 54 años	20,4	19,3	2,4	2,1	0,8	1,0
De 55 a 64 años	12,7	14,3	2,6	2,2	0,8	0,8

Notas: 1) Puede incluir hasta siete idiomas por persona, excluidas las lenguas maternas. En la tabla se muestran los idiomas que presentan mayor frecuencia.

Fuente: Estadística sobre la participación de la población adulta en las actividades de aprendizaje, 2007. INE

Tabla 4. Porcentaje de personas (25 a 64 años) que pueden utilizar una lengua extranjera, por grupo de edad. Año 2007.

El barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas de febrero de 2010 refleja que sólo el 8% de la sociedad estudia algún idioma aparte del materno. De este 8%, el 68.4% estudia inglés; el 7.8%, francés; y el 5.3% alemán. En relación con el inglés, la encuesta precisa, además, que el 63.1% de los españoles no tiene ningún conocimiento de esta lengua. Solo un 20.9% afirma dominarla.

Programas de impulso al aprendizaje de lenguas extranjeras

En el apartado anterior se han presentado los datos que reflejan la situación del aprendizaje y el conocimiento de lenguas extranjeras en España, que avalan la situación claramente mejorable del aprendizaje de idiomas en nuestro país. Así pues, en el presente apartado se intentan recoger los principales programas, medidas y actividades encaminadas a mejorar el sistema de enseñanza-aprendizaje de las lenguas que se están poniendo en práctica, en el momento actual, en el sistema educativo español.

Convenio entre el Ministerio de Educación y el British Council

Dicho convenio se originó con el objetivo de desarrollar proyectos curriculares integrados conducentes a la obtención simultánea de los títulos académicos de los dos países en el ámbito de la educación obligatoria. En aplicación del convenio, se crearon secciones lingüísticas de lengua inglesa, en principio sólo en centros dependientes del Ministerio, y se aprobó un currículo integrado para Educación Infantil y Primaria. Posteriormente, se reordenó la aplicación del convenio para su extensión a centros de todas las Administraciones educativas. En el curso 2009-2010 participaron en el programa 80 centros de Educación Primaria y 40 de enseñanza secundaria, con 250 profesores contratados y más de 700 profesores españoles implicados, todo para atender a aproximadamente 23.000 alumnos.

Implantación de currículos mixtos conducentes a una doble titulación

La Ley Orgánica de Educación (2006) determina que el Gobierno podrá establecer, en el marco de la cooperación internacional en materia de educación, currículos mixtos de enseñanza del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos. Uno de los objetivos principales de dichos currículos mixtos es reforzar la enseñanza de la lengua y la cultura del otro país para que los alumnos alcancen una competencia lingüística bilingüe -se fija como objetivo mínimo que los alumnos alcancen el nivel B2 del MCER-. Se ofrece la posibilidad de alcanzar simultáneamente los dos títulos nacionales al término de los estudios secundarios. De ese modo se contribuye a la cooperación e integración europeas.

Secciones bilingües en el sistema educativo español

Las administraciones educativas españolas han impulsado un proceso de coexistencia de dos lenguas para la enseñanza de las diversas materias del currículo. Las secciones bilingües se fundamentan en un enfoque metodológico basado en el *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* (AICLE). Este enfoque hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de ellas se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble: el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera.

No existe un modelo único para todas las secciones bilingües, pero se pueden señalar algunos elementos comunes a la mayoría. En general, el programa de secciones bilingües se desarrolla en Educación Primaria y Secundaria. Se cuenta con un horario reforzado del idioma correspondiente, que se puede impartir como primera o como segunda lengua. Se imparten en ese idioma diversas disciplinas además de la propia lengua extranjera -en primaria suelen ser artes plásticas, educación física o conocimiento del medio-. Con respecto al profesorado especialista, además del profesorado de lenguas extranjeras, imparten docencia en las secciones bilingües profesores que pertenecen a otros departamentos didácticos y que acreditan una competencia suficiente en dicha lengua a tenor de los requisitos que cada Comunidad Autónoma determina.

Según recoge la publicación de Eurydice, *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa* (2008) en la mayoría de los países de la UE existen experiencias similares, en las que el alumnado recibe la enseñanza en al menos dos lenguas. En cuatro países, entre ellos España, algunos centros ofertan enseñanza AICLE en tres lenguas diferentes, combinando la lengua nacional, una lengua regional y una lengua extranjera.

Acuerdos y memorandos de entendimiento con otros Estados

Hay suscritos acuerdos y memorandos de entendimiento con diversos Estados, como China, Francia, Italia, Marruecos, y Portugal, así como con diferentes estados de EEUU, basados en el principio de reciprocidad. En virtud de esos acuerdos, el Ministerio de Educación adquiere el compromiso de impulsar en los centros educativos españoles la enseñanza de las lenguas de los otros firmantes. Igualmente, en el marco de esos acuerdos y memorandos de entendimiento, se intercambian expertos, profesores y auxiliares de conversación, que contribuyen a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas respectivas.

Auxiliares de conversación

Mediante este programa plazas para auxiliares de conversación en centros de Educación Primaria y Secundaria de Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Holanda, Estados Unidos, Francia, Irlanda, Italia, Malta, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suiza. Estas plazas se cubren con licenciados o estudiantes españoles de último curso de Filología o Traducción e Interpretación en el idioma del país solicitado, así como con maestros con las mismas especialidades. En reciprocidad, se proveen plazas de auxiliares de conversación procedentes de esos países en centros españoles de primaria y secundaria así como en Escuelas Oficiales de Idiomas. En el curso 2010-2011, 3.575 auxiliares de conversación prestan sus servicios en distintos niveles del sistema educativo en toda España.

La movilidad internacional de alumnado y profesorado

a) La política de becas y ayudas para el estudio de lenguas extranjeras

Desde las distintas administraciones se ofertan ayudas para la realización de cursos de idiomas, sobre todo en el extranjero.. Un porcentaje importante está destinado a estudiantes de los diferentes niveles y enseñanzas para que afiancen su formación en lenguas extranjeras. Por su parte, las ayudas a maestros y estudiantes de últimos cursos de las enseñanzas de Magisterio tienen por objetivo conseguir que la inmersión lingüística y cultural permita actualizar su formación.

b) Aulas Europeas

Aulas Europeas es un programa de inmersión lingüística y cultural que consta de dos cursos intensivos -en lengua francesa e inglesa-, organizados por el Ministerio de Educación en el marco de los convenios suscritos, con la Embajada de Francia y con la Fundación *British Council*. Son cursos dirigidos a docentes de diferentes disciplinas (a excepción de los especialistas en francés e inglés), que imparten docencia en niveles educativos no universitarios en centros públicos del territorio nacional y que, a la hora de participar en proyectos educativos europeos o intercambios con otros países de la UE, necesitan desenvolverse en una de esas lenguas.

c) Programas europeos de movilidad

Entre las iniciativas de la UE para favorecer la movilidad y la transferencia de conocimientos en Europa, cabe destacar tanto el *Programa de Aprendizaje Permanente* como la nueva iniciativa *Juventud en movimiento (Youth on the move)*. Esta última iniciativa es una de las propuestas emblemáticas de la Comunicación de la Comisión, *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrado*. Se pretende reforzar el atractivo internacional de las instituciones de educación superior en Europa y elevar la calidad de todos los niveles de la educación, combinando excelencia y equidad.

El objetivo de este programa es el de facilitar el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación de los países europeos participantes, de forma que se conviertan en una referencia de calidad a nivel mundial. El programa abarca los

distintos niveles y modalidades de la educación y la formación a lo largo de la vida, a través de sus diferentes subprogramas o acciones. Entre estas acciones cabe destacar las siguientes:

- *El programa Erasmus*

El programa *Erasmus* es el más antiguo –nació en 1987– y el más conocido. Fomenta la movilidad de estudiantes y profesores universitarios y de formación profesional de nivel superior, ofreciéndoles ayudas y promoviendo actividades destinadas a mejorar los programas de estudio y el intercambio de experiencias en los sistemas de enseñanza superior de la UE. A mediados de 2009, se alcanzaron los dos millones de participantes desde su inicio. Además de estos intercambios, centros de toda Europa colaboran en proyectos y redes respaldados por *Erasmus*. El objetivo fijado por la Comisión Europea es el de alcanzar los tres millones de participantes en 2013.

En el curso 2007-2008, el alumnado de enseñanza superior español ha sido el tercero en cuanto a número de participantes en el programa por país de origen, muy cerca de los dos primeros países, Francia y Alemania.

Desde 1997, más de 200.000 profesores de enseñanza superior han participado también en el programa *Erasmus* impartiendo clases en el extranjero o recibiendo formación. En el curso 2007-08 participaron casi 32.000 profesores de toda Europa en el programa, de los cuales, 3.000 eran españoles.

- *Otras acciones del Programa de Aprendizaje Permanente*

Comenius

El objetivo de este programa es reforzar la dimensión europea en la educación infantil, primaria y secundaria, promoviendo la movilidad y la cooperación entre centros educativos.

Durante el curso escolar 2009/2010 se ha puesto en marcha el programa *Movilidad de alumnado Comenius*, una iniciativa europea para permitir que el alumnado de educación secundaria pueda estudiar durante un período de entre 3 y 10 meses en un centro educativo de otro país europeo, viviendo con una familia.

Grundtvig

El objetivo del programa *Grundtvig* es el de mejorar la calidad y la dimensión europea de la educación de adultos en un sentido amplio, incluyendo la enseñanza formal, la no formal y la enseñanza informal, incluido el autoaprendizaje.

Leonardo da Vinci

El programa *Leonardo da Vinci* va dirigido a atender las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todas las personas implicadas en la educación y formación profesional. Tiene como objetivos específicos: apoyar a los participantes en actividades de formación inicial y continua en la adquisición y uso de conocimientos, competencias, y cualificaciones; apoyar las mejoras de la calidad e innovación de los sistemas, instituciones y prácticas de educación y formación profesional, y aumentar el atractivo de la formación profesional y de la movilidad

para las empresas y los particulares, así como facilitar la movilidad de trabajadores en formación.

Otras actividades de apoyo al aprendizaje de lenguas

Existen otras actividades en esta dirección entre las que cabe señalar: el desarrollo, difusión e implantación del Portfollio Europeo de las Lenguas; los premios Sello Europeo para las iniciativas innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, donde se premia a las seis mejores actividades innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Junto a esta iniciativa, se conceden los premios *Sello Europeo para las iniciativas innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas*.

También se gestiona el *Programa de Estancias Profesionales* en países europeos y que tiene como objetivos la participación en la vida de un centro escolar europeo, la profundización o preparación de proyectos de intercambio y/o asociaciones entre centros escolares, la preparación de proyectos pedagógicos comunes de carácter intercultural y multidisciplinar, la mejora de las competencias profesionales de los participantes, tanto en lo que respecta a su área específica de trabajo como en las lenguas de uso durante la estancia (alemán, francés, inglés).

En colaboración con el Consejo de Europa, se organiza el *Programa Pestalozzi*, una iniciativa de formación permanente para los profesionales del mundo de la educación. La temática de estos talleres y seminarios son: ciudadanía y derechos humanos, educación intercultural, igualdad de género, plurilingüismo, cohesión social, etc.

Conclusiones

“Alcanzar el bilingüismo en una comunidad monolingüe es una cuestión de voluntad”.
Luque (2006)

Parece probado que la adquisición de segundas lenguas afecta positivamente no solo al individuo en su dimensión social, sino en el desarrollo psicoevolutivo y en la capacidad para el aprendizaje: Velázquez (2005) citando a Díaz (1983) “Sin embargo, aún prevalece el prejuicio de que las personas bilingües pueden llegar a tener problemas de lento aprendizaje y no ser capaces de tener dominio completo en ningún idioma. Juicios completamente falsos ya que el bilingüismo se asocia positivamente con una gran flexibilidad cognitiva y con una conciencia lingüística sorprendente. Algunas comparaciones hechas entre niños bilingües y monolingües, así como en comparaciones de niños bilingües de varios niveles de desarrollo, indican que el bilingüismo puede guiar a una capacidad superior en una gran variedad de habilidades intelectuales.”

La necesidad del conocimiento y dominio de lenguas extranjeras es reconocida tanto por los gobiernos como por los ciudadanos. Como ejemplo de la atención de los primeros, baste citar el interés de las instituciones europeas, Unión Europea y Consejo de Europa por el multilingüismo: promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras y apoyo a las lenguas minoritarias. Como ya hemos señalado anteriormente, este interés se ha traducido en políticas y

símbolos que van desde el *Programa Lingua* (1990-1994) hasta el *Programa de Aprendizaje Permanente* (2007-2013) pasando por el *Año Europeo de las Lenguas* (2001), las resoluciones del Consejo Europeo de Barcelona (2002) o el Plan de Acción Lingüística (2004-2006).

Desde las perspectivas analizadas en este documento, parece que la necesidad del conocimiento de idiomas es incuestionable. El manejo de lenguas extranjeras facilita la movilidad, el acceso al empleo y abre el espacio para la tolerancia intercultural. Un idioma es un instrumento que permite el acercamiento más directo a otras gentes y a otras culturas, a sus formas de entender la realidad, configurar la sociedad y los conocimientos, y es además, un medio de comunicación y entendimiento entre pueblos. En este sentido, el objetivo que se ha marcado la Unión Europea en materia de política lingüística es, por una parte, favorecer el multilingüismo de manera que los ciudadanos sean capaces de entender mejor la diversidad de culturas y lenguas existentes en Europa; y, por otra, prepararse para encarar los retos de un mundo cada vez más globalizado y, por ende, más competitivo.

La situación de España en este campo, aunque ha mejorado en los últimos años, dista de ser ideal. Aun a falta de datos específicos, la mejorable posición que nuestro país ocupa en el terreno de las habilidades lingüísticas es bien conocida dentro y fuera de nuestras fronteras de una manera intuitiva e informal. Razones históricas, sociológicas y lingüísticas explican, pero no justifican, que el conocimiento de lenguas extranjeras siga siendo una asignatura pendiente.

Con este trasfondo, durante los últimos años, la normativa educativa española ha puesto un énfasis específico en destacar y valorar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los cambios operados en las últimas décadas en el ámbito político, con nuestra integración en la Unión Europea, social, con una universalización de la educación hasta los 16 años, o económico, con la importancia del turismo como recurso o la necesidad de potenciar nuestro comercio exterior, han contribuido a colocar su aprendizaje en una posición central en todos los tramos de la educación escolar. Esta percepción coincide con los resultados de una reciente encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas, de febrero 2010, en la que, sobre un muestreo de 2.491 entrevistas, se refleja que el 91% de los encuestados admite que saber idiomas extranjeros tiene mucha o bastante importancia.

La relevancia de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido traducida por las respectivas administraciones en dos ejes de actuación: de una parte, cambios en la legislación educativa, de otra, en la elaboración de planes de promoción del plurilingüismo y de numerosas iniciativas para colocar a las lenguas extranjeras en la situación de prioridad demandada. Estas iniciativas, como ya hemos señalado, pasan por actuaciones tales como los programas de movilidad internacional de alumnado y profesorado, los programas de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) y de secciones bilingües en el sistema educativo español, la presencia de auxiliares de conversación extranjeros en las aulas, las becas y ayudas al estudio de lenguas extranjeras, etc.

Sin embargo, el nivel de exigencia debe ser más alto, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, de manera que la competencia lingüística en lenguas extranjeras de los ciudadanos españoles esté más en consonancia con la de los países de su entorno y con los lugares que ocupa nuestro país en el ámbito educativo, y en el económico y social. Dada la importancia que esta área del conocimiento ha venido adquiriendo, y considerando que su aprendizaje constituye uno de los objetivos prioritarios de los países de nuestro entorno, resulta

imprescindible profundizar en todas aquellas medidas puestas en marcha en el momento actual, e introducir otras iniciativas, en especial las que vengan avaladas por resultados satisfactorios en otros países.

Es piedra de toque el enfoque y el método que se emplee en los programas de adquisición y aprendizaje de lenguas, así como la implicación de los equipos pedagógicos a la hora de planificar teniendo en cuenta todas y cada una de las necesidades de los estudiantes así como la riqueza y diversidad cultural y social de éstos para, de este modo, lograr el reto de una educación inclusiva de calidad.

Notas sobre los autores:

Yolanda Jiménez Martínez es Asesora Técnica Docente del Ministerio de Educación y Coordinadora Nacional de la European Agency for Development in Special Needs Education. Contacto: yolanda.jimenez@educacion.es

José María Mateo Fernández es Profesor de Escuela Oficial de Idiomas y Asesor Técnico Docente en del Ministerio de Educación. Contacto: jose.mateo@educacion.es

Referencias

- Alarcón Neve, L.J. (1999). El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. *Colección Pedagógica Universitaria*, 29, 139-165
Recuperado el 20 de octubre de 2009, de: http://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997el_fenomeno_del_bilinguismo_y_sus_implicaciones_en_el_desarrollo_cognitivo_del_individuo.pdf
- Albert, M.L. & Obler, L.K. (1978) - *The Bilingual Brain. Neuropsychological and Neurolinguistics Aspects of Bilingualism*. New York: Academic Press.
- Apple, R. & P. Muysken (1987). *Language Contact and Bilingualism*, G.B., Edward Arnold.
- Arnau, J. Comet, C. Serra J.M. y Villa, I. (1992). *La educación bilingüe*. Cuadernos de Educación, Horsori.
- Babbe, M. (1995). *From Language Mixing to Codeswitching: The Development of Language Contact in Child Bilingual Acquisition*, California, University of Santa Barbara.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th edition), Multilingual Matters.
- Bolaño, S. (1982). *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México: Trillas.
- Cerdá Massó, R (1986) (coord.). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Anaya
- Cohen, A. (1975). *A sociolinguistics Approach to Bilingual Education*, USA, Newbury House.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: CUP.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2010). *Barómetro de Febrero. Estudio nº 2.830*.
Recuperado el 25 de noviembre de 2009, de: datos.cis.es/pdf/Es2830mar_A.pdf
- Comisión Europea. (2005), *Marco estratégico para el plurilingüismo* Recuperado el 25 de noviembre de 2009, de: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_es.htm
- Comisión Europea. (2008) *Multilingüismo: una ventaja y un compromiso* Recuperado el 25 de noviembre de 2009, de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0003_es.htm

- Comisión Europea (2009) *Política Lingüística de la Unión Europea*. Recuperado el 19 de octubre de 2010, de: http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_es.htm
- Comisión Europea (2009) *Las lenguas en Europa*. Recuperado el 19 de octubre, de: http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/index_es.htm
- Comisión Europea (2010) *Conocimiento de idiomas en la UE* Recuperado el 19 de octubre de 2010 http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc4001_es.htm
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Recuperado el 25 de noviembre de 2009, de: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego, CA, College-Hill Press.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ediciones Morata (Colección Pedagogía).
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford Applied Linguistics.
- Garvin, P. y Lastra de Suárez, Y. (1984). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Hamers, J. y Blanc, M (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: CUP.
- Instituto Nacional de Estadística.(2007):*Estadística sobre la participación de la población adulta en las actividades de aprendizaje*. Recuperado el 18 de diciembre de 2010, de: <http://www.ine.es/metodologia/t13/t133045907.pdf>
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford. Pergamon.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach*. New York. Pergamon
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos*. Una introducción, México, El Colegio de México.
- Luque Agullo, G. (2006). *Bilingüismo en comunidades monolingües y enseñanza basada en contenidos: muchas preguntas y algunas respuestas*. Jaén:Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Jaén
- Madrid, D. (2005). “Desarrollo del bilingüismo y plurilingüismo en Andalucía”, ponencia presentada en la 12ª Conferencia Internacional sobre la Enseñanza de Lenguas, Granada. Recuperado el 27 de enero de 2010 de: http://www.ugr.es/~didlen/congresos/Daniel_Burgos.pdf
- Madrid, D. (2005). “Bilingual and Plurilingual Education in the European and Andalusian Context”. *International Journal of Learning*, 12(4), 177-186.
- Madrid, D. y García Sánchez, E. (2001). “Content-based second language teaching”, en García Sánchez, M. E. (ed): *Present and Future Trends in TEFL*. Universidad de Almería.
- Macnamara, John. (1967). "The bilingual's linguistic performance" *Journal of Social Issues*, 23, 58-67
- Mclaughlin, Barry (1984). "Early Bilingualism: Methodological and Theoretical Issues". In M. Paradis & Y. Lebrun, *Early Bilingualism and Child Development*, Lisse, Swets and Zeitlinge.
- Taeschner, T.(1983). *The Sun is Feminine: A Study on Language Acquisition in Childhood*. Berlín-Heidelberg: Springer-Verlag.

- Titone, Renzo (1976). *Bilingüismo y educación*. Barcelona: Fontanela.
- Velázquez Martínez, M. P. (2005). *Breve Introducción al Fenómeno del Bilingüismo en México* Universidad de Guadalajara. México. Recuperado el 15 de enero de 2010, de: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/velazqueza05.htm>
- Vygotsky L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

