

Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe¹

A Study of Primary School Teachers' Representations Regarding Bilingual Teaching

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-149

Gabriel Travé González

CEIP Manuel Siurot. Huelva, España.

Resumen

En este artículo se presenta una investigación acerca de la implantación de la enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Andalucía mediante el análisis de casos singulares en Educación Primaria. Específicamente, la investigación persigue indagar en las concepciones de los profesionales sobre los conceptos de bilingüismo y de enseñanza bilingüe, así como en la finalidad y naturaleza de los proyectos. El estudio utiliza una metodología de carácter integrado, haciendo uso de datos tanto cualitativos como cuantitativos obtenidos a través de entrevistas y cuestionarios que se administraron a los profesionales de centros que están desarrollando los proyectos en la actualidad. Entre las conclusiones, resaltamos la utilización del término *bilingüismo* en un dial que oscila entre las definiciones que lo restringen al dominio perfecto de dos lenguas hasta aquellas más flexibles que permiten mayor variación competencial. En cuando a los aspectos didácticos, se pone de relieve la aceptación y difusión del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) entre el profesorado, si bien se detectan dificultades a la hora de equilibrar las variables de lengua y contenidos. Por otra parte, se identifica mayoritariamente la finalidad de la enseñanza bilingüe con la promoción de la competencia comunicativa en la lengua

⁽¹⁾ Este estudio es un resultado del Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía cofinanciado con fondos FEDER de la Unión Europea: *¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía? Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora* (SEJ-5219) (2010-14).

extranjera y sus potenciales beneficios en los planos cognitivo e intelectual. Asimismo, se concibe la enseñanza bilingüe como un distintivo de calidad per se y se evidencia el valor estratégico de la promoción del aprendizaje del inglés. Finalmente, en cuanto a las características de los proyectos bilingües, destaca la excesiva regulación administrativa, así como la escasa formación inicial y permanente de los profesores en los ámbitos lingüístico y metodológico.

Palabras clave: enseñanza bilingüe, bilingüismo, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE), Educación Primaria.

Abstract

This study examines the bilingual programme in Andalusian public primary schools through the analysis of individual cases. Specifically, the research inquires into the different notions bilingual programme coordinators have regarding 'bilingualism' and 'bilingual teaching'. In addition, the research focuses on the aims and nature of the programme itself. The study uses an integrated approach combining both qualitative and quantitative data collected in interviews and questionnaires answered by current programme coordinators from different public schools. The results show that the term 'bilingualism' is used to cover a wide spectrum that ranges from the narrow definition of 'an equal mastery of two languages' to definitions that allow more variation in language competence. Teachers widely accept and use the AICLE (Integrated Content and Language Learning) focus, although they seem to have difficulties balancing the language and content variables. The ultimate goal of bilingual teaching is mainly identified as foreign language communicative competence plus the potential cognitive and intellectual benefits of communicative competence in a foreign language. Bilingual teaching is also identified as a mark of quality in itself, thus highlighting the strategic value of English as a foreign language. Last of all, it is found that bilingual school projects have to deal with government overregulation, and yet there seems to be very little initial and ongoing training for teachers in the foreign language itself and how best to teach it.

Key words: Bilingual teaching, bilingualism, Integrated Content and Language Learning (AICLE), primary education.

Introducción

La enseñanza bilingüe ha formado tradicionalmente parte de la educación de las elites, al tiempo que ha estado ausente de la oferta educativa pública, la cual, en el curso de algunos años, ha comenzado a impulsar ambiciosos planes de ámbito tanto nacional como autonómico. Es objeto de este estudio acercarse a la implementación de la enseñanza bilingüe en Andalucía, comunidad en la que, a través de la aprobación en el año 2005 del Plan de Fomento del Plurilingüismo, se incluyó como acción prioritaria el «establecimiento de una red de cuatrocientos centros bilingües en los que se usará la lengua extranjera en la enseñanza de diversas áreas y materias del currículo» (p. 70). Esta red de centros es una realidad que en el curso escolar 2011-12 contará con 804 colegios e institutos, de los cuales 733 siguen la modalidad inglés-español, 59 la de francés-español y 12 la de alemán-español.

Entre las novedades introducidas por dichos proyectos se encuentran la consideración de espacios de actividad no docente para la preparación de las sesiones bilingües; la introducción de la figura del auxiliar de conversación; y desde el punto de vista metodológico, la adopción del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) (Marsh y Langé, 1999). En este enfoque se utiliza la lengua meta como vehículo de enseñanza mediante la instrucción parcial de contenidos derivados de alguna de las áreas curriculares (generalmente Conocimiento del Medio) (Salaberri, 2009; Coyle, Hood y Marsh, 2010).

Dada la relevancia educativa de estas propuestas se hace necesario reflexionar acerca de la enseñanza bilingüe, indagar someramente en sus precedentes, considerar sus beneficios y limitaciones, y finalmente acercarnos a la realidad de algunos centros de Enseñanza primaria que la ofertan para conocer de primera mano cómo se desarrolla dicha enseñanza, una vez que además se publican los resultados de estudios oficiales de evaluación de dichos programas (Lorenzo, Casal y Moore, 2009).

La enseñanza bilingüe: luces y sombras

Inicialmente, la enseñanza bilingüe ha sido objeto de investigación en Canadá, contexto en el que comenzaron las primeras experiencias. Los estudios clásicos de Genesee (1987), Swain, Lapkin, Rowen y Hart (1991) y Taylor (1992) coincidieron en resaltar los beneficios de los programas de inmersión. En el estudio de Swain y Lapkin (1991), en el que participaron 300 estudiantes de un programa bilingüe inglés-francés, se concluyó que aquellos alumnos inmigrantes escolarizados en su propia lengua materna (que no era ni el inglés ni el francés) obtenían resultados estadísticamente superiores al resto de los alumnos en las segundas lenguas. Por su parte, en el contexto norteamericano se demostró que los alumnos monolingües angloparlantes escolarizados en programas bilingües con un equilibrio de lenguas al 50% no solo lograban aprender satisfactoriamente el español, sino situarse por delante de los alumnos monolingües angloparlantes de otros centros en tareas fonológicas clave para la lectura (Baker, Kovelman, Bialystok y Petitto, 2003).

En este sentido, estudios desarrollados en el contexto educativo vasco demostraron que los alumnos escolarizados en su lengua materna –en este caso euskera– alcanzaban no solo un bilingüismo más equilibrado, sino mejores puntuaciones también en la lengua extranjera (Lasagabaster, 1998). En otro estudio, con pruebas escritas a 155 alumnos de los cuatro cursos de la ESO, Sagasta (2003) concluyó que aquellos alumnos con mayor bilingüismo euskera-castellano obtenían mejores puntuaciones en las pruebas de inglés.

Ya en el contexto andaluz, el citado estudio realizado por Lorenzo et ál. (2009) con 1.320 alumnos de Primaria y Secundaria (754 escolarizados en programas bilingües y 448 del grupo control) ha puesto de manifiesto el impacto positivo en los niveles competenciales tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera de los alumnos pertenecientes a las secciones bilingües, que obtienen en las pruebas de lengua extranjera una puntuación que es un 24% más de media que la del grupo control.

Haciendo mención ahora de algunos de los beneficios del bilingüismo en el plano cognitivo, hemos de citar el estudio desarrollado por Bialystok, Craik y Freedman (2007) sobre pacientes diagnosticados con demencia, en el que se concluyó que aquellos que eran hablantes bilingües desde su infancia o que utilizaban dos lenguas en su vida diaria desarrollaban los síntomas de demencia aproximadamente cuatro años más tarde que

los monolingües (75,5 años frente a 71,4). Por su parte, Pettito y Dunbar (2004) afirman que aquellos niños expuestos a dos lenguas desde el nacimiento gozan de ventajas cognitivas, específicamente en cuanto a su capacidad para simultanear tareas. Asimismo, Baker (2006) señala que las investigaciones en el campo de la inteligencia emocional aportan crecientes evidencias sobre el papel del bilingüismo y la multiculturalidad en la mejora de la adaptabilidad social, la percepción y comunicación de sentimientos, la autoestima, la competencia social y la empatía, entre otros aspectos; si bien estas tesis siguen sometidas a intensa discusión en el ámbito científico.

En la misma línea, a pesar del consenso existente sobre los beneficios del aprendizaje de lenguas, el debate acerca de cómo conseguirlo de la forma más efectiva continua aún abierto, en un campo plagado de mitos y falsas creencias (McLaughlin, 2006). De cualquier forma, existen acuerdos en favor de propiciar exposiciones ricas y sistemáticas a la lengua objeto, a ser posible en los contextos familiar, comunitario y escolar, como requisito para lograr altos niveles de competencia lingüística (Pettito y Dunbar, 2004).

Como podemos imaginar, por tanto, el camino hacia una ciudadanía plurilingüe no está exento de dificultades y limitaciones, por lo cual es preciso abordar algunos de los interrogantes derivados de la implantación de los programas:

- Se corre el riesgo de descafeinar el currículo, que podría verse afectado doblemente, bien por una simplificación excesiva, bien por la fragmentación disciplinar debida a cuestiones idiomáticas. Por ejemplo, el área de Conocimiento del Medio puede convertirse en un agregado de contenidos en diferentes lenguas con el fin prioritario de acelerar el aprendizaje de idiomas. Por ello, aun implementándose metodologías cercanas al enfoque AICLE, sería necesario analizar la relación entre lenguaje y contenido establecida en cada caso, ya que esta se caracteriza por un gran nivel de tensión y, en no pocas ocasiones, produce un conflicto entre las dos dimensiones (Dalton-Puffer, 2007).
- La generalización de la enseñanza bilingüe según el modelo de «bilingüismo electivo» (Valdés, 2003), mayoritario en la modalidad inglés-español (80% de centros bilingües andaluces en el año 2010), tiene una serie de repercusiones que trascienden a la propia lengua.

Así, enseñar una lengua es algo más que transmitir un código lingüístico, pues implica la transferencia de la cultura que sustenta, con los valores, intereses y visiones del mundo propios de la misma (Baker, 2006). Sería necesario, por tanto, fomentar la enseñanza del inglés como lengua franca desde la perspectiva del enriquecimiento cultural y del fomento del diálogo y la mediación interculturales (Byram, 1997).

Diseño de la investigación

El estudio se origina en una serie de interrogantes que se plantearon a la luz de la implementación de los proyectos bilingües en Andalucía, entre ellos: ¿Qué finalidad se persigue con la enseñanza bilingüe? ¿Qué se entiende por bilingüismo? ¿Qué metodología sustenta los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo se confeccionan los proyectos? ¿Qué bases y referencias se consideran? ¿Qué requisitos se exigen a los centros? ¿Qué medidas de formación se ponen en marcha?

La finalidad de este estudio consiste en indagar en las representaciones y en la práctica reflexionada de los profesionales en torno al bilingüismo y su enseñanza. Más concretamente, los objetivos que se persiguen son los siguientes:

- Conocer el concepto de bilingüismo y de enseñanza bilingüe que manejan los docentes.
- Analizar la finalidad de las experiencias bilingües.
- Describir los elementos y procesos que intervienen en la creación de un proyecto bilingüe.

La población del estudio la conforman los centros bilingües. La muestra está compuesta por tres centros bilingües pertenecientes a una misma localidad adscritos a la convocatoria de proyectos bilingües de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Este estudio se encuadra dentro del enfoque interpretativo, dado que su finalidad última es conocer cómo los profesionales de la educación construyen e interpretan su práctica docente (Cohen, Manion y Morrison, 2007).

En este estudio se opta por una metodología integrada, cuya ventaja reside en su potencial para combinar las técnicas de índole cuantitativa y cualitativa, lo cual refuerza a su vez los niveles de validez y robustez de la investigación (Green, Camilli y Elmore, 2006; Cresswell y Plano, 2007; Tashakkori y Cresswell, 2007). En este sentido, afirma Pring (2004, p. 33) que «los investigadores deben ser eclécticos en su búsqueda de la verdad».

Los instrumentos de investigación se han elegido en función de su capacidad para analizar las declaraciones de los profesores. Por ello, se han seleccionado la entrevista y el cuestionario, como dos técnicas de investigación complementarias.

Se ha optado por la entrevista semiestructurada, compuesta por un guion de 18 preguntas. Por su parte, el cuestionario elaborado se basa en una escala Lickert de 5 puntos y está compuesto por 31 ítems. Este instrumento se ha sometido a un proceso de validación mediante un pilotaje previo con un grupo de docentes, así como a un juicio de expertos compuesto por siete profesores de las facultades de Educación de las Universidades de Huelva y Sevilla. Se han obtenido un total de 60 cuestionarios, 18 pertenecientes al Centro 1 (30%), 25 al Centro 2 (42%) y 17 al Centro 3 (28%).

La formulación de categorías permite organizar la información recogida, facilita su análisis y hace posible responder a los objetivos propuestos (Lichtman, 2010). Las categorías del estudio (Tabla 1) relacionan los objetivos con las preguntas de investigación.

La primera categoría se ocupa de analizar el concepto de bilingüismo que utilizan los docentes, así las perspectivas metodológicas en referencia a la enseñanza bilingüe.

La segunda categoría aborda la finalidad que los profesores de la muestra atribuyen a las enseñanzas bilingües.

La tercera categoría, por último, se ocupa de los aspectos relativos a la confección del proyecto bilingüe. En este sentido, se analizan los procedimientos para la elaboración del documento, quiénes participan en su redacción, las bases y referencias utilizadas y los requisitos exigidos a los centros. Asimismo, se abordan las medidas de formación del profesorado establecidas por el proyecto.

TABLA I. Descripción de las categorías del estudio

Categoría	Interrogantes	Objetivos
Concepto de bilingüismo y de enseñanza bilingüe	¿Qué se entiende por bilingüismo? ¿Qué se entiende por enseñanza bilingüe?	Conocer el concepto de bilingüismo y de enseñanza bilingüe que manejan los docentes.
Finalidad de las experiencias bilingües	¿Por qué se inician experiencias educativas de carácter bilingüe? ¿Qué finalidad se persigue con esta modalidad de enseñanza?	Analizar la finalidad de la enseñanza bilingüe.
El proyecto bilingüe	¿Qué recoge? ¿Cómo se confecciona? ¿Qué bases y referencias se consideran? ¿Qué requisitos se exigen al centro? ¿Qué medidas de formación se ponen en marcha una vez aprobado el proyecto bilingüe?	Analizar los diferentes aspectos relacionados con la elaboración de un proyecto bilingüe: redacción del documento, participación, bases y referencias, y requisitos exigidos a los centros participantes.

La información de las entrevistas se trató con un análisis de texto o análisis documental (Lodico, Spaulding y Voegtle, 2010); además, los datos obtenidos a través de los cuestionarios a los docentes se concretaron en las opiniones de los coordinadores que adoptaron el papel de informantes clave.

Se utilizarán abreviaturas para hacer referencia a las fuentes de información utilizadas. Los Centros 1, 2 y 3 serán identificados con las siglas C1, C2 y C3. Por su parte, nos referiremos a las entrevistas a los profesores coordinadores de los proyectos bilingües como ECOC1, ECOC2 y ECOC3. Finalmente, los resultados de los cuestionarios a los docentes de los centros serán citados como CUDOC1, CUDOC2 y CUDOC3.

Contexto de la investigación

La investigación se desarrolla en tres centros educativos de Infantil y Primaria de una localidad costera de la provincia de Huelva, en la cual todos los centros desarrollan proyectos bilingües inglés-español desde el curso escolar 2005-06.

Los claustros de profesores de los centros están compuestos por los docentes correspondientes a las diferentes especialidades tradicionales a los que se incorporan el perfil Primaria-lengua 2 –que específicamente designa a los profesores encargados de la docencia en la sección bilingüe–, la figura del coordinador del proyecto bilingüe y la del colaborador nativo para la enseñanza de lenguas extranjeras (Junta de Andalucía, 2005).

Resultados de la investigación

A continuación se analizarán los resultados de la investigación tomando como referentes las diferentes categorías del estudio.

Categoría I: Concepto de bilingüismo y de enseñanza bilingüe

La tradicional visión del bilingüismo, concebido como la resulta de dos monolingüismos correspondientes (Baker y Prys Jones, 1998), sigue manifestándose en el pensamiento docente, como observamos en los tres centros estudiados y especialmente en el C1, en el que el 79% de los profesores relacionan el concepto de hablante bilingüe con la competencia perfecta en dos lenguas (CUDOC1, ítem 3). Esta concepción profundamente arraigada explica que el 83% de los profesores consideren que el alumnado del centro no llegará a ser bilingüe al final de la Educación Obligatoria (CUDOC2, ítem 4).

Por su parte, comienzan a generalizarse conceptualizaciones más flexibles y funcionales, al considerar que «la exactitud lingüística pasa siempre a un segundo plano, valoramos la comunicación y el uso del idioma» (ECOC3, p. 22). En este caso, el término *bilingüe* se utiliza como un adjetivo que, sin entrar en el debate competencial, identifica a aquel hablante que usa

dos (o más) idiomas (o dialectos) en su vida diaria (Dewaele, Housen y Li, 2003). Por su parte, la coordinadora del C1 afirma que «ser bilingüe a estos niveles es que los niños puedan manejarse en inglés con soltura» (ECOC1, p. 9), concepción cercana a la definición propuesta por Deprez (1999), que lo concibe como la capacidad de hablar y entender al menos dos lenguas cotidianamente y sin dificultad. Por otra parte, la concepción de la enseñanza bilingüe de los diferentes coordinadores se enmarca dentro de las orientaciones metodológicas recogidas en el Plan de Fomento del Plurilingüismo (PFP), que adopta los planteamientos del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE), en los que la lengua extranjera es vehicular, es decir una herramienta para transmitir conocimientos (Trujillo, 2005).

Así, la enseñanza dentro del proyecto bilingüe se concibe como (ECOC2):

La enseñanza de la lengua a través de contenidos. Ni pretendemos, claro, que sean bilingües; simplemente promover un cambio de metodología a la hora de la enseñanza de idioma. Hemos conseguido tener, además, muchas horas más de input, de contacto del alumno con el idioma extranjero y de otra forma (p. 29).

Podemos distinguir en la declaración del coordinador del C2 diversas concepciones epistemológicas profundas, tales como la concepción del bilingüismo desde parámetros estrictos (a la que aludíamos anteriormente): «ni pretendemos claro que sean bilingües»; así como la referencia al cambio metodológico, basado en la utilización de la lengua extranjera de forma vehicular, sin que se precise el tratamiento que se hace de los contenidos.

Efectivamente, una de las fortalezas de los modelos de enseñanza integrada de contenidos y lenguas ha consistido en la conciliación de dos objetivos ambiciosos en un horario escolar limitado y con creciente presión curricular: el fomento del aprendizaje de una segunda lengua y el mantenimiento de los niveles de contenidos (Dalton-Puffer, Nikula y Smit, 2010). Sin embargo, conseguir un modelo equilibrado, en el que los contenidos sean tratados de forma adecuada en la lengua extranjera y en el que se aprendan tanto esta como los contenidos relevantes, no está exento de complejidad y de potenciales contradicciones, como así se percibe en la declaración de la coordinadora del C1: «En la hora de Conocimiento del Medio lo que pretendemos es que vayan mejorando el

inglés y a la vez adquieran un concepto» (ECOC1, p. 12). Asimismo, es posible advertir que la coordinadora, si bien intenta atender a la dualidad del enfoque AICLE, pone un mayor énfasis en la vertiente lingüística frente a la conceptual, que se vuelve a identificar en su definición de enseñanza bilingüe: «La enseñanza de un idioma a través de un área no lingüística como Conocimiento del Medio» (ECOC1, p. 9). A este respecto, el hecho de que los coordinadores sean docentes especialistas en lengua extranjera puede contribuir a interpretaciones de la tensión lengua-contenido más orientadas hacia el campo de la enseñanza de la lengua que del contenido curricular, si bien esta hipótesis debiera analizarse con mayor profusión en futuros estudios.

En cuanto al impacto del enfoque AICLE en los alumnos, se alude a mejoras en las destrezas receptivas: «Se ha conseguido una comprensión que hace algunos años era impensable en este tipo de alumnos» (ECOC3, p. 64); así como en las productivas: «Las rutinas de conversación las tienen muy bien adquiridas, se aprecia que el inglés para esos niños es algo natural, es un paso de gigantes con lo que pasaba anteriormente, es totalmente comunicativo» (ECOC2, p. 44). También se aprecian mejoras en otras áreas, pues un 67% del profesorado del C2 considera que los alumnos de la sección bilingüe han mejorado en otras áreas gracias a recibir una enseñanza bilingüe (CUDOC2, ítem 30).

Como vemos, nos situamos en un nuevo escenario educativo que centra la atención en los aspectos comunicativos: «Hemos visto que había que adoptar un enfoque basado en la comunicación y olvidarnos un poco de la enseñanza tradicional del inglés» (ECOC3, p. 17). De esta forma, se han priorizado la comunicación y la interacción como aspectos esenciales en el aprendizaje de la lengua extranjera, desde el convencimiento de que aprender una lengua implica algo más que conocer y dominar sus aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos (Carlino, 2008). A este respecto, la figura del asistente de conversación ha sido clave y recibe una valoración satisfactoria no inferior al 83% en el C2 (CUDOC2, ítem 15), que asciende al 100% en el C3 (CUDOC3, ítem 15).

Para concluir con el análisis de la primera categoría del estudio, podemos afirmar que en la actualidad coexisten entre los profesores concepciones del bilingüismo visiblemente contrapuestas, desde aquellas que lo entienden como el dominio equilibrado de dos lenguas, hasta aquellas más flexibles que priorizan la funcionalidad comunicativa frente a la exactitud lingüística. En cuanto a la metodología, se pone de

relieve la utilización del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, si bien se observan desequilibrios entre las variables de lengua y contenidos, al incidirse de forma más explícita en la vertiente lingüística.

Categoría 2. Finalidad de las experiencias

Clasificamos las finalidades de la enseñanza bilingüe como finalidades endógenas, cuando se refieran a los procesos de enseñanza y aprendizaje y finalidades exógenas, cuando se refieran a los aspectos de naturaleza contextual.

La finalidad endógena de la enseñanza bilingüe expresada por la coordinadora del C1 está relacionada con la mejora de las competencias plurilingües de los alumnos: «La enseñanza bilingüe debe estar orientada a que los niños adquieran una competencia en otro idioma» (ECOC1, p. 2); así pues, se aprecia un cambio en el pensamiento docente derivado de la generalización del concepto de *competencia*, en un marco en el que «la pretensión central del dispositivo escolar no puede restringirse ya a la transmisión de informaciones y conocimientos, sino que ha de provocar el desarrollo de competencias básicas» (Pérez Gómez, 2007, p. 24); y entre ellas, la competencia lingüística en lengua extranjera.

Por su parte, el coordinador del C3 sostiene que «el conocimiento del idioma debe potenciar el desarrollo de los alumnos» (ECOC3, p. 21), entroncando de forma genérica con la segunda finalidad del modelo de Sockett (2008) –que identifica el desarrollo integral del niño como una de las finalidades rectoras de la educación– y a nivel específico, con las aportaciones de diferentes autores sobre los beneficios de la enseñanza de lenguas para el desarrollo psicosocial del alumnado (Cummins, 2000; Cenoz, 2003).

Adentrándose en el campo metodológico, el coordinador del C2 señala que la finalidad de la enseñanza bilingüe debe ser la de «mejorar los conocimientos y competencias de los alumnos a través de una segunda lengua» (ECOC2, p. 8). Esta intención educativa está en línea con los postulados del enfoque AICLE, descrito en la primera categoría del estudio.

Las finalidades exógenas identifican, por una parte, la enseñanza bilingüe con las nociones de estandarización y actualización de la oferta educativa: «Sabíamos que todos los centros tarde o temprano iban a ir por esta línea y sería quedarnos obsoletos» (ECOC3, p. 16); y por otra, con el

aprendizaje de la *lingua franca* internacional que facilita una mayor competitividad en un mercado laboral mundializado (Tse, 2001): «España se enmarca dentro de la Unión Europea, produciéndose un flujo migratorio constante en el que los idiomas están a la orden del día» (ECOC3, p. 16). Sin embargo, desde un punto de vista crítico, González, Núñez y Trujillo sostienen que:

A la escuela le corresponde en gran medida, y en tanto y en cuanto que institución creada para perpetuar la hegemonía del poder que la financia, lograr que los ciudadanos adquieran la competencia comunicativa socialmente válida junto con las actitudes vigentes ante las lenguas y su diversidad. La ideología globalizadora del neoliberalismo es la base misma del funcionamiento de la educación, pese a que se siga sosteniendo la falacia de la neutralidad desideologizada como intrínseca a la escuela (2007, p. 51).

Por otra parte, se relaciona la enseñanza bilingüe con la mejora de la calidad del centro: «el bilingüismo da un sello de calidad al centro» (ECOC1, p. 2); visión que comparten de forma mayoritaria los profesores de los tres centros, consenso que llega al 100% en el caso del C2 (CUDOC2, ítem 5), que defiende que el proyecto bilingüe ha mejorado la oferta y calidad de la enseñanza que ofrecen a la comunidad educativa. Esta postura se enmarca dentro de la visión de «excepcionalidad» propuesta en el modelo de Harvey (1995), que estudia las diferentes finalidades de la educación relacionándolas con el concepto de calidad. Los autores que sostienen esta visión señalan que la excelencia debe ser el elemento principal que guíe y oriente la educación. Asimismo, según esta perspectiva se sostiene que la calidad de una institución es identificable de acuerdo con sistemas de gestión de calidad, de igual forma que, por ejemplo, un Rolls Royce es considerado un coche de calidad (Lomas, 2002). Según esta visión, la enseñanza bilingüe, como reclamo, constituye un elemento clave de oportunidad (Sallis, 2002) en un sector educativo cada vez más centrado en ofertar y «vender» sus recursos a la comunidad (Smith, 2009).

Por último, se justifica la implantación del proyecto bilingüe como respuesta a «la demanda que hay de tantas culturas en el pueblo» (ECOC1, p. 9). Sin embargo, es preciso recordar que la tasa de inmigración es muy alta en la localidad, con una procedencia étnica fundamentalmente de África, Europa del Este y Sudamérica (Instituto Andaluz de Estadística, s.f.),

lo que permite cuestionar la finalidad declarada de atención a la diversidad multicultural, que en todo caso debería comenzar con la posibilidad de incluir otras lenguas más representativas de la diversidad cultural comunitaria. Esta propuesta divide a los profesores de los centros 1 y 2 y es manifiestamente rechazada por el 81% del profesorado en el C3 (CUDOC3, ítem 28).

Como conclusión parcial de la segunda categoría se puede afirmar que las distintas finalidades de la enseñanza bilingüe enumeradas arriba están ligadas a concepciones generales acerca de los fines de la educación. Las finalidades endógenas ponen el acento en el desarrollo de las capacidades plurilingües y comunicativas del alumnado; por su parte, en las finalidades exógenas se observa cómo el aprendizaje de lenguas extranjeras sigue ligado a la excelencia como elemento clave para el mercado laboral globalizado, a pesar de que se pretenda justificar sobre la base de la realidad multicultural de la comunidad. Así, la propia denominación de *centro bilingüe* actúa como símbolo de distinción de calidad, considerando que la calidad de una institución correlaciona con su oferta educativa.

Categoría 3. El proyecto bilingüe

En esencia, la elaboración de los proyectos se basó, según exponían los coordinadores, en la cumplimentación de los epígrafes solicitados por la Administración en la Orden de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües: «Cogimos la normativa y rellenamos los objetivos, especificando el porqué pedíamos el proyecto y las condiciones en las que estaba el centro» (ECOC1, p. 2).

En el caso del C2, el documento presentado únicamente sirvió como llave de acceso a la Red de Centros Bilingües; posteriormente quedó olvidado y desligado de la realidad educativa: «El otro día estuve ojeando el proyecto bilingüe y la verdad es que tiene que ver muy poquito con la realidad práctica que estamos haciendo ahora» (ECOC2, p. 8).

Una vez implantado el proyecto bilingüe, el coordinador del C3 se muestra crítico con las restricciones impuestas por la Administración educativa (ECOC3):

Al principio encontramos resistencia por parte de la Administración, porque la óptica que se tiene desde fuera del centro siempre es diferente. Hay que estar aquí para saber cómo se trabaja y saber que el profesor está volcado, cómo distribuir las horas y eso, al no estar en el centro, no se puede saber, la Administración autonómica veía números [...] y muchas veces es preciso demostrar que somos capaces de gestionar nuestro propio centro de forma adecuada (p. 60).

Así pues, los proyectos se encuentran regulados no solo mediante lo promulgado en el Plan de Fomento del Plurilingüismo sino en diferentes órdenes y guías de recomendaciones metodológicas formuladas con arraigo en la normativa (Orden de 28 de junio de 2011), que, entre otros aspectos, ponen de manifiesto «la neta división de poder entre aquellos grupos que tienen la posibilidad de definir lo que es la innovación: expertos y profesional académico y técnico, y el grupo de los adoptadores: el profesorado y toda clase de especialistas en educación» (Rodríguez, 2003, p. 131).

Por su parte, la implicación de los profesores en la elaboración del proyecto fue desde la participación de una mayoría del profesorado –«Lo elaboramos prácticamente casi todo el claustro» (ECOC1, p. 2)– a una exigua representación del claustro –«Pues la verdad es que fuimos principalmente una compañera y yo» (ECOC3, p. 16)–. Incluso en el caso en el que la elaboración del proyecto se produjo de forma colaborativa se pone de manifiesto la tendencia a asociarlo con el área de Inglés exclusivamente: «El profesorado no lo toma como proyecto de centro sino como proyecto docente de Inglés» (ECOC1, p. 10).

Además, la puesta en marcha del proyecto se produjo en unas condiciones marcadas por la ausencia de formación del profesorado en materia bilingüe en los planos lingüístico, metodológico y epistemológico; a pesar de la importancia reconocida que tienen estas dimensiones para el desarrollo adecuado de un proyecto innovador (Barnes, 2002; Silva, 2008; Pozuelos, Travé y Cañal, 2007). Esto se observa en varias declaraciones de los coordinadores: «En principio estábamos un poco perdidos, no teníamos claro que era un proyecto de esta magnitud, no estábamos formados» (ECOC2, p. 29); «Hay un sector importante del profesorado del centro que no está por la labor de formarse y reciclarse, y

al final somos siempre los mismos los que vamos a los cursos y nos involucramos en los proyectos de trabajo» (ECOC1, p. 13).

Una vez implantados los proyectos, estas carencias formativas se afrontan realizando cursos de asistencia voluntaria, con escaso seguimiento por parte del profesorado: «se realizaban cursos de formación, pero no pueden obligar al profesorado, al final vamos siempre los mismos docentes» (ECOC1, p. 3), hecho que es posible contrastar en los resultados del cuestionario: menos del 30% de los profesores se han formado en lenguas extranjeras desde que el centro desarrolla el programa bilingüe (CUDOC1, ítem 7); mientras que solo un 21% afirma haber recibido formación didáctica al respecto (CUDOC1, ítem 9).

Las carencias formativas del profesorado siguen constituyendo una limitación en los centros bilingües, como así lo han constatado Laorden y Peñafiel (2010) en la Comunidad Autónoma de Madrid. De igual forma, según se desprende del estudio oficial Bilingüismo y Educación acerca de la situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía (Lorenzo, Casal, Moore y Alfonso, 2009):

Se observa la necesidad de una mayor formación para profesores y coordinadores en la integración del currículo y en los métodos, técnicas y recursos específicos para la enseñanza bilingüe. La percepción a partir de los datos recabados es que no se están explotando, posiblemente por desconocimiento, los recursos y materiales propios de la metodología bilingüe (p. 23).

Por otra parte, las bases y referencias utilizadas en la elaboración del proyecto revelan la naturaleza técnica y burocrática que inspira y articula los procesos de innovación educativa derivados de la Administración educativa. De esta forma, el proceso de fundamentación del proyecto se realiza sobre la base de la normativa educativa y la consulta de proyectos bilingües de otras comunidades autónomas: «Comenzamos a tomar como referencia los proyectos de algunos centros de Extremadura» (ECOC3, p. 16). Así, se sigue observando el abismo existente entre la investigación y la práctica educativa, dimensiones que continúan, en buena medida, desligadas (Winkle-Wagner, Hunter y Ortloff, 2009).

Por último, los requisitos exigidos para formar parte de la Red de Centros Bilingües se basaron en aspectos administrativos y obviaron cuestionamientos relacionados con la formación del profesorado

solicitante o con las peculiaridades de los centros: «simplemente [era necesario] que contáramos con un docente nombrado por el área de Lengua Extranjera con su puesto definitivo en el centro» (ECOC1, p. 2).

A modo de conclusión parcial de la tercera categoría, podemos afirmar que la creación de los proyectos bilingües se produce dentro de un marco burocratizado en el que los centros cumplimentan un proyecto como si fuera un formulario. Este tipo de documento, generalmente, no estará en uso a la hora del desarrollo del proyecto, ni se revisa o enriquece a partir de los resultados del programa. En lo que respecta a las fuentes bibliográficas utilizadas, se recurre a la revisión de otros proyectos similares o simplemente no se usan fuentes, en parte debido a la limitada formación del profesorado en enseñanza bilingüe en el momento de iniciar los proyectos. En cuanto a la elaboración de los proyectos, se ejemplifican casos extremos, desde un centro en el que colaboran todos los profesores, hasta otro en el que la autoría corre a cargo de dos docentes. Las bases y referencias sobre las que se asientan los proyectos oscilan entre la normativa vigente y los proyectos bilingües de otras comunidades autónomas. Por su parte, la gestión de proyecto condiciona y regula en síntesis los márgenes de acción de los centros, en un marco altamente regulado y controlado administrativamente.

Conclusiones y prospectiva

Para garantizar la máxima claridad expositiva relacionaremos cada uno de los objetivos del estudio con los resultados obtenidos.

El primer objetivo que nos planteamos en la investigación consistía en abordar el concepto de bilingüismo y de enseñanza bilingüe que manejan los coordinadores.

Parte de los coordinadores tienen un concepto de bilingüismo que se basa en posturas estrictas, de acuerdo con las cuales el hablante bilingüe debe poseer conocimientos equilibrados y flexibles en ambas lenguas, lo cual es prioritario frente a la adquisición de capacidades comunicativas básicas.

En cuanto al concepto de enseñanza bilingüe, se encuentra en todos los casos dentro de las posiciones cercanas al enfoque de Aprendizaje

Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE), que viene siendo refrendado desde el ámbito de la investigación educativa (Stohler, 2006; Pistorio, 2010). Sin embargo, se detectan indicios que justifican la necesidad de equilibrar la relación entre las dimensiones de lengua y contenido curricular, para evitar primar una en detrimento de la otra. Además, se ha producido un cambio hacia metodologías más basadas en la comunicación y en el uso de la lengua, lo que en palabras de Halbach (2008, p. 464) representa «una manera de superar las dificultades lingüísticas de enseñar por medio de una lengua extranjera, ya que una de las razones por las que la lengua académica es especialmente difícil de comprender es porque está descontextualizada».

El segundo objetivo de la investigación perseguía analizar la finalidad de las experiencias bilingües, que se han clasificado en endógenas y exógenas.

Las finalidades endógenas expresadas por la muestra aluden, por una parte, al desarrollo de las competencias, concepto clave que ha sido asimilado plenamente en el discurso educativo; por otra, a la creencia en los beneficios de la enseñanza plurilingüe para el desarrollo de los alumnos, así como al aprendizaje de conocimientos a través de una lengua extranjera, en un modelo que apuesta por la consideración de las lenguas como vehículos para el aprendizaje de contenidos.

Las finalidades exógenas hacen referencia, en primer lugar, a la concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras como reclamo, según la cual se asume que los centros deben proveerse de programas atractivos y actualizados, que contribuyan a reforzar la calidad y el carácter excepcional de la institución ante la comunidad; en segundo, a la formación de los alumnos para los retos de la sociedad globalizada, habiéndose identificado el inglés como lengua del comercio en los contextos económicos y geopolíticos; y en tercer lugar, a la concepción de los proyectos bilingües como respuesta a la realidad multicultural de la comunidad; finalidad hasta cierto punto contradictoria con las restricciones idiomáticas de los propios proyectos (inglés, francés y alemán exclusivamente).

El tercer objetivo de la investigación perseguía describir los elementos y procesos que intervienen en la creación de un proyecto bilingüe.

La implantación de los proyectos bilingües se realizó siguiendo la lógica de la «gestión del consentimiento» (Apple y Beane, 1997), por la que las propuestas de innovación, crecientemente estandarizadas, se ofertan y

canalizan desde la propia Administración educativa; si bien se mantienen los rituales formales que exigen la elaboración de proyectos por parte de los centros. De esta forma, el proceso de elaboración y fundamentación de documentos se realiza recurriendo a la normativa y a otros proyectos fundamentalmente, obviando otras fuentes bibliográficas. Se evidencia, de esta manera, la distancia entre las prácticas escolares y la literatura científica, que sigue gozando de limitada difusión entre el profesorado.

Por su parte, una de las consecuencias de la excesiva regulación institucional es la percepción por parte de los docentes de la falta de control en la gestión de los proyectos atendiendo a las necesidades de los contextos específicos. Se detectan, asimismo, dificultades para cohesionar y favorecer la participación del profesorado en los proyectos y en las iniciativas que de estos se desprenden. En cuanto a la formación del profesorado, se expresan limitaciones para contar con suficientes profesionales formados tanto lingüística como metodológicamente; además, se pone de relieve la ausencia de formación previa a la propia implantación del programa, lo cual, sin embargo, no representó obstáculo alguno para la concesión de los proyectos; también es de reseñar que ciertos profesores son reticentes a involucrarse en procesos de formación permanente.

A la luz de los resultados del estudio y con una visión prospectiva, sería necesario fomentar proyectos bilingües en los que:

- Se parta de concepciones flexibles del bilingüismo para hacer referencia a los casos de bilingüismo sucesivo y selectivo en contextos exógenos como el andaluz –donde la segunda lengua es la extranjera y se carece de una comunidad de hablantes significativa–, incidiendo en los aspectos funcionales y comunicativos. Asimismo, sería recomendable reflexionar acerca de la idoneidad de utilizar términos como el de *usuario de la segunda lengua*, que están libres de las connotaciones tradicionales del hablante ideal, para describir a un hablante que es usuario de la lengua en su vida diaria ya sea en entornos laborales, académicos, escolares o sociales.
- Se siga reflexionando sobre el papel de las metodologías de naturaleza integrada, en la búsqueda constante del equilibrio entre las dimensiones de lengua y contenido.
- Se persiga la formación de hablantes interculturalmente competentes.

- Se impulsen propuestas educativas plurilingües que respondan a las necesidades propias de las comunidades multiculturales en las que se desarrollan.
- Se refuerce la formación de los docentes como profesionales reflexivos para compensar la primacía de capacidades de índole técnica, sin obviar la necesaria capacitación lingüístico-pedagógica, clave para impulsar ambiciosas propuestas como las de los proyectos bilingües.

Por último, y a la luz del análisis del estado de la cuestión de los programas de enseñanza bilingüe andaluces, se hace imprescindible fomentar estudios de carácter aplicado que incidan no solo en el esclarecimiento de los procesos que acontecen en los centros, sino en la medida de lo posible, en la mejora del desarrollo de las propuestas didácticas. Ello permitirá superar las dificultades y limitaciones existentes y albergar un margen de optimismo para afrontar la consolidación y generalización de los proyectos, que indudablemente puedan contribuir al ambicioso objetivo de una ciudadanía plurilingüe.

Referencias bibliográficas

- Apple, W. M. y Beane, J. A. (Comps.). (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bridgend: Multilingual Matters.
- y Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, S. A., Kovelman, I., Bialystok, E. y Petitto, L. A. (2003). Bilingual Children's Complex Linguistic Experience Yields a Cognitive Advantage. *Published Abstracts of the Society for Neuroscience*, 1506.
- Barnes, A. (2002). Maintaining Language Skills in Pre-Service Training for Foreign Language Teachers. En G. Ferguson y H. Trappes-Lomax (Eds.), *Language in Language Teacher Education*, (199-218). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Bialystok, E., Craik, F. I. M. y Freedman, M. (2007). Bilingualism as a Protection against the Onset of Symptoms of Dementia. *Neuropsychologia*, 45, 459-464.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carlino, F. (2008). ¿Solo se escribe para enseñar a escribir? Herramientas para escribir en las clases de lenguas extranjeras. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 49, 100-110.
- Cenoz, J. (2003). El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. *Eduling: Revista-Fórum sobre Plurilingüismo y Educación*. Recuperado de http://www.ub.edu/ice/portaling/eduling/cat/n_1/cenoz-article-n1.pdf
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London: Routledge; Falmer.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. y Plano, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. London: Sage.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- , Nikula, T. y Smit, U. (Eds.). (2010). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Deprez, C. (1999). *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris: Didier.
- Dewaele, J. M., Housen, A. y Li, W. (2003). *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee, F. (1987). *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House.
- González, A., Núñez, M. P. y Trujillo, F. (2007). El lugar ideológico de la enseñanza de las lenguas: cuestiones sobre el fenómeno migratorio. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 45, 46-59.
- Green, J., Camilli, G. y Elmore, P. (2006). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-466.
- Harvey, L. (1995). Editorial. *Quality in Higher Education*, 1 (1), 5-12.

- Instituto Andaluz de Estadística (s.f.). *Inmigración Extranjera en Andalucía 1991-2001*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/9002/poblaextran/inmigext/InmigExt.pdf>
- Junta de Andalucía (2005). *Plan de Fomento del Plurilingüismo: Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Portada/1182945265640_wysiwyg_plan.pdf
- Laorden, C. y Peñafiel, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 325-344.
- Lasagabaster, D. (1998). *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Lichtman, M. (2010). *Understanding and Evaluating Qualitative Educational Research*. London: Sage.
- Lodico, M., Spaulding, D. y Voegtle, K. H. (2010). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Lomas, L. (2002). Does the Development of Mass Education necessarily Mean the End of Quality? *Quality in Higher Education*, 8 (1), 71-79.
- Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2009). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31 (3), 418-442.
- y Afonso, M. (2009). *Bilingüismo y educación. Situación de la red de centros bilingües en Andalucía*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Marsh, D. y Langé, G. (Eds.). (1999). *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä Press.
- Mclaughlin, B. (2006). Mitos y falsas creencias acerca del aprendizaje de una segunda lengua: lo que todo profesor debería olvidar. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 41, 71-83.
- Orden de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües. *BOJA*, 11 de agosto de 2006, 156.
- Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *BOJA*, 12 de julio de 2011, 135.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación*, 1.

- Pettito, L. y Dunbar, K. (2004). New Findings from Educational Neuroscience on Bilingual Brains, Scientific Brains and the Educated Mind. En K. Fischer y T. Katzir (Eds.), *Building Usable Knowledge in Mind, Brain and Education*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <http://www.uts.utoronto.ca/~dunbarlab/pubpdfs/pettitodunbarIP.pdf>
- Pistorio, M. I. (2010). A Blend of CLIL and Cooperative Learning Creates a Socially Constructed Learning Environment. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 3(1), 1-10.
- Pozuelos, F. J., Travé, G. y Cañal, P. (2007). Acerca de cómo el profesorado de primaria concibe y experimenta los procesos de investigación escolar. *Revista de Educación*, 344, 403-423.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Rodríguez, M. M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- Sagasta, M. P. (2003). Acquiring Writing Skills in a Third Language: the Positive Effects of Bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (1), 27-42.
- Salaberri, S. (2009). Un centro y un plan que van de la mano. *Cuadernos de Pedagogía*, 395, 62-65.
- Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education*. London: Routledge.
- Silva, B. (2008). Gallego, castellano y lenguas extranjeras en el sistema escolar de Galicia. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 59-69.
- Smith, W. E. (2009). *Restoring Honor to Public Schools: a Teacher's Vision for American Education*. Lanham: R&L Education.
- Sockett, H. (2008). The Moral and Epistemic Purposes of Teacher Education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*, (45-66). New York: Routledge; Taylor & Francis Group; the Association of Teacher Educators.
- Stohler, U. (2006). The Acquisition of Knowledge in Bilingual Learning: an Empirical Study on the Role of Content in Language Learning. *Vienna English Working Papers*, 15 (3), 41-6.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1991). Heritage Language Children in an English-French Bilingual Program. *The Canadian Modern Language Review*, 47, 635-641.

- , Rowen, N. y Hart, D. (1991). The Role of Mother Tongue Literacy in Third Language Learning. En S. P. Norris y L. M. Phillips (Eds.), *Foundations of Literacy Policy in Canada*, (185-206). Calgary: Detselig Enterprises.
- Tashakkori, A. y Creswell, J. (2007). The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1), 3-8.
- Taylor, S. (1992). Victor: A Case Study of a Cantonese Child in Early French Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 48, 736-759.
- Trujillo, F. (2005). La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación. *RedELE*, 4. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/redele/revista4/trujillo.shtml>
- Tse, L. (2001). *Why Don't They Learn English? Separating Fact from Fallacy in the US Language Debate*. New York: Teachers College Press.
- Valdés, G. (2003). *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrants Communities*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Winkle-Wagner, R., Hunter, C. y Orloff D. H. (Eds.). (2009). *Bridging the Gap between Theory and Practice in Educational Research: Methods at the Margins*. New York: Palgrave MacMillan.

Datos de contacto: Gabriel Travé González. CEIP Manuel Siurot. C/ Abeto, 6; 21110 Aljaraque, Huelva, España. E-mail: todoaloves2@gmail.com