

# Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe<sup>1</sup>

## A study on the Primary School teachers' representations about bilingual teaching

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-149

Gabriel Travé González  
CEIP Manuel Siurot. Huelva, España.

### Resumen

En el siguiente artículo se presenta una investigación acerca de la implantación de la enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Andalucía a través del análisis de casos singulares en Educación Primaria. Específicamente, la investigación persigue indagar sobre las concepciones de los profesionales en relación al concepto de bilingüismo y de enseñanza bilingüe, así como acerca de la finalidad y naturaleza de los proyectos. El estudio utiliza una metodología de carácter integrado, utilizando datos tanto cualitativos como cuantitativos obtenidos a través de entrevistas y cuestionarios 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 cuanto 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 extranjera y sus potenciales beneficios a niveles 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 del profesorado a nivel lingüístico y metodológico.

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

### Abstract

This study examines the bilingual program in Andalusian state public primary schools by analysing some single cases. Specifically, the research inquires about the different notions the bilingual program coordinators' have regarding 'bilingualism' and 'bilingual teaching' respectively. In addition, the research focuses on the study of the aims and nature of the program itself. The study uses an integrative approach with both quantitative and qualitative data. This data comes from interviews and questionnaires answered by current program coordinators from different state public schools. Results

---

<sup>1</sup> 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) (2010-2014).

show that the term 'bilingualism' is defined within a wide spectrum that ranges from definitions narrowing down bilingualism to an equal master of two languages to definitions that allow more variation in the speaker's competence. Regarding methodological aspects, AICLE is widely accepted, although there seem to be difficulties in balancing the language and content variables. In addition, the ultimate goal of bilingual teaching is identified as foreign language communicative competence as well as its potential cognitive benefits. Bilingual teaching is also identified as a quality label of its own, and thus the strategic value of English as a foreign language is highlighted. Finally, it is concluded that the bilingual school projects deal with an excessive state governmental regulation and yet, there seems to be a lack of initial and on-going training for teachers about the foreign language itself and how best to teach it.

*Keywords:* bilingual teaching; bilingualism, Content and Language Integrated Learning (CLIL), Primary Education.

## Introducción

La enseñanza bilingüe ha formado tradicionalmente parte de la educación de las élites estando ausente de la oferta educativa pública, que 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, que a través de la aprobación en el año 2005 del Plan de Fomento del Plurilingüismo 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 2011-2012 contará con 804 colegios e institutos, de los cuales 733 siguen la modalidad inglés-español, 59 francés-español y 12 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 a través de la instrucción parcial de contenidos derivados de alguna de las áreas curriculares (generalmente Conocimiento del Medio) (Salaberry, 2009; Coyle, Hood & Marsh, 2010).

Dada la relevancia educativa de estas propuestas se hace necesario reflexionar acerca de la enseñanza bilingüe, indagar someramente acerca de los precedentes existentes, considerar sus beneficios y limitaciones para finalmente acercarnos a la realidad de algunos centros de enseñanza primaria que ofertan estas enseñanzas, con la finalidad principal de conocer de primera mano cómo se desarrolla la enseñanza bilingüe en los centros, 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

La enseñanza bilingüe ha representado un objeto de investigación inicialmente en Canadá, contexto en el que comenzaron las primeras experiencias. Los estudios clásicos de Genesee (1987), Swain, Lapkin, Rowen & Hart (1991) y Taylor (1992) coincidieron en resaltar los beneficios de los programas de inmersión. En el estudio de Swain & 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 (diferente del inglés o del francés) obtenían resultados estadísticamente superiores al resto del alumnado en las segundas

lenguas. Por su parte, en el contexto norteamericano se demostró que el alumnado monolingüe inglés escolarizado en programas bilingües con un equilibrio de lenguas al 50% lograba no sólo aprender satisfactoriamente el español, sino situarse por delante del alumnado monolingüe inglés de otros centros en tareas fonológicas clave para la lectura (Baker, Kovelman, Bialystok & Petitto, 2003).

En este sentido, estudios desarrollados en el contexto educativo vasco demostraron que el alumnado escolarizado en su lengua materna, en este caso euskera, alcanzaba no sólo un bilingüismo más equilibrado sino mejores puntuaciones también en la lengua extranjera (Lasagabaster, 1998). En otro estudio, Sagasta (2003) concluyó, a través de pruebas escritas a 155 alumnos/as de los cuatro cursos de la ESO, que aquel alumnado con un bilingüismo euskera-castellano más alto obtenía mejores puntuaciones en las pruebas de inglés.

Ya en el contexto andaluz, el citado estudio realizado por Lorenzo et al. (2009) sobre un total de 1.320 alumnos/as 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 del alumnado perteneciente a las secciones bilingües, que obtiene en las pruebas de lengua extranjera un 24% más de media que el grupo control.

Haciendo mención ahora a algunos de los beneficios del bilingüismo a nivel cognitivo, hemos de citar el estudio desarrollado por Bialystok, Craik & Freedman (2007) sobre pacientes diagnosticados con demencia, en el que se concluyó que aquellos 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, Petitto & Dunbar (2004) afirman que aquellos niños/as 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 en torno al papel del bilingüismo y la multiculturalidad en la mejora, entre otras, de la adaptabilidad social, la percepción y comunicación de sentimientos, la autoestima, así como la competencia social y la empatía; si bien estas tesis siguen sometidas a intensa discusión en el ámbito científico.

En la misma línea, a pesar del consenso existente en torno a los beneficios del aprendizaje de lenguas, el debate acerca de cómo conseguirlo de la forma más efectiva y eficiente 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 el contexto familiar, comunitario y escolar, como requisito para lograr altos niveles de competencia lingüística (Petitto & Dunbar, 2004).

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

- se corre el riesgo de descafeinar el currículum, que podría verse afectado doblemente, bien a través de su simplificación excesiva y/o a través de la fragmentación disciplinar por cuestiones idiomáticas, haciendo, por ejemplo, del área de Conocimiento del Medio un agregado de contenidos en diferentes lenguas con el fin prioritario de acelerar el aprendizaje de idiomas. Por ello, aún implementándose metodologías cercanas al enfoque AICLE, sería necesario analizar la relación entre lenguaje y contenido establecida en cada caso, ya que ésta se caracteriza por un gran nivel de tensión y, en no pocas ocasiones produce 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, implicando 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 el fomento del diálogo y la mediación interculturales (Byram, 1997).

## Diseño de investigación

El estudio tiene su origen en el planteamiento de una serie de interrogantes originados 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/ aprendizaje? ¿Cómo se confeccionan los proyectos? ¿Qué bases y referencias se toman en consideración? ¿Qué requisitos se exigen a los centros? ¿Qué medidas de formación se ponen en marcha?...

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

- a) Conocer el concepto de bilingüismo y de enseñanza bilingüe que manejan los docentes.
- b) Analizar la finalidad de las experiencias bilingües.
- c) 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 estriba en conocer cómo los profesionales de la educación construyen e interpretan su práctica docente (Cohen, Manion & 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, reforzando a su vez los niveles de validez y robustez de la investigación (Green, Camilli & Elmore, 2006; Cresswell & Plano, 2007; Tashakkori & 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 guión 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 diecisiete al centro 3 (28%).

La formulación de categorías permite organizar la información recogida, facilitar el análisis de la misma y responder de esta forma a los objetivos propuestos (Lichtman, 2010). Las categorías del estudio (Tabla I) relacionan los objetivos con las preguntas de investigación.

La primera categoría se ocupa de analizar la conceptualización de bilingüismo que utilizan los docentes, así como sus posicionamientos metodológicos en referencia a la enseñanza bilingüe.

La segunda categoría aborda la finalidad que el profesorado de la muestra atribuye a las enseñanzas bilingües.

La tercera categoría, por último, se ocupa de los aspectos relativos a la confección del proyecto bilingüe. De esta forma 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 toman en consideración? ¿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.

El tratamiento de la información de las entrevistas se llevará a cabo a través de un análisis de texto o análisis documental (Lodico, Spaulding & Voegtle, 2010); asimismo, los datos obtenidos a través de los cuestionarios a los docentes se concretarán en las opiniones de los coordinadores que adoptan el rol 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, las entrevistas a los profesores coordinadores de los proyectos bilingües serán referidos 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 donde todos los centros desarrollan proyectos bilingües inglés-español desde el curso escolar 2005-2006.

Los claustros de profesores de los centros están compuestos por el profesorado correspondiente a las diferentes especialidades tradicionales a los que se incorpora el perfil *primaria-lengua 2*, que específicamente designa al profesorado encargado de la docencia en la

sección bilingüe, así como la figura del coordinador/a del proyecto bilingüe y la del colaborador nativo para la enseñanza de lenguas extranjeras (Consejería de Educación, 2005).

## Resultados de la investigación

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

### Categoría 1: Concepto de bilingüismo y de enseñanza bilingüe

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

Por su parte, las conceptualizaciones más flexibles y funcionales comienzan a generalizarse, 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 adjetivo para identificar a aquel hablante que usa dos (o más) idiomas (o dialectos) en su vida diaria sin entrar en el debate competencial (Dewaele, Housen & 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 su parte, la conceptualización 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), adoptando la lengua extranjera como vehicular, es decir como herramienta para transmitir conocimientos (Trujillo, 2005).

Así, la enseñanza dentro del proyecto bilingüe se concibe como 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 además de otra forma”* (ECOC2, p. 29).

Podemos distinguir en la declaración del coordinador del C2 diversas concepciones epistemológicas profundas, tales como las aludidas anteriormente a la concepción del bilingüismo desde parámetros estrictos: *ni pretendemos claro que sean bilingües*; como en referencia al cambio metodológico, basado en la utilización de la lengua extranjera de forma vehicular, sin precisar 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 & Smit, 2010). Sin embargo, la consecución de un modelo equilibrado, en el que los contenidos sean tratados de forma adecuada a través de la lengua extranjera y en el que se aprendan tanto los contenidos relevantes como la lengua extranjera, 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 el alumnado, se aluden a mejoras en las destrezas tanto receptivas: *“se ha conseguido una comprensión que hace algunos años era impensable en este tipo de alumnos”* (ECOC3, p. 64); como 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), así como en otras áreas, con un 67% del profesorado del C2 que considera que *el alumnado de la sección bilingüe ha mejorado en otras áreas gracias a recibir una enseñanza bilingüe* (CUDOC2, Ítem 30).

Por su parte, nos situamos en un nuevo escenario educativo que focaliza 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, recibiendo 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 el profesorado concepciones de 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**

Las finalidades de la enseñanza bilingüe serán clasificadas como finalidades endógenas, cuando se refieran a los procesos de enseñanza/aprendizaje y finalidades exógenas, en referencia 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 del alumnado: *“la enseñanza bilingüe debe estar orientada a que los niños adquieran una competencia en otro idioma”* (ECOC1, p. 2), apreciándose 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 relacionada con 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 a nivel genérico 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 en referencia a 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 intencionalidad educativa está en línea con los postulados del enfoque AICLE, descrito suficientemente 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 (2007, p. 51) 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.*

Por su 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 es compartida mayoritariamente por el profesorado de los tres centros llegando 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, bajo esta perspectiva se sostiene que la calidad de una institución es identificable en base a sistemas de gestión de calidad, de igual forma que, por ejemplo, un Rolls Royce es considerado un coche de calidad (Lomas, 2002). Desde esta perspectiva, la enseñanza bilingüe, como reclamo, constituiría 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<sup>2</sup>, 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; propuesta que divide al profesorado en los centros 1 y 2 y que 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 las finalidades de la educación. Las finalidades endógenas ponen el acento en el desarrollo de las capacidades plurilingües y comunicativas del alumnado; mientras que 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 en base a 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.

---

<sup>2</sup> Información obtenida del informe oficial "Inmigración extranjera en Andalucía 1991-2001", publicado por el Instituto Andaluz de Estadística. Fecha de consulta 03/07/2011  
<http://www.juntadeandalucia.es:9002/poblaextran/inmigext/InmigExt.pdf>



### Categoría 3. El proyecto bilingüe

La elaboración de los proyectos en esencia se basó, según exponían los coordinadores, en la cumplimentación de los epígrafes solicitados por la Administración a través de la orden correspondiente<sup>3</sup>: *“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 quedando posteriormente 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:

*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* (ECOC3, p. 60).

De esta forma, los proyectos se encuentran regulados a través no sólo de lo promulgado en el Plan de Fomento del Plurilingüismo sino a través de diferentes órdenes y guías de recomendaciones metodológicas formuladas en base a la normativa (Véase la 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), 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 del profesorado en la elaboración del proyecto osciló 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).

Por su parte, la puesta en marcha del proyecto se produjo en unas condiciones marcadas por la ausencia de formación del profesorado en materia bilingüe a nivel 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). Como 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).

Estas carencias formativas se afrontan una vez implantados los proyectos a través de la realización de 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% del profesorado se ha 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 (CUDOC1, ítem 9).

---

<sup>3</sup> Se refiere a 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. Fecha de consulta 07/07/2011  
[http://www.cuadernalia.net/IMG/pdf/orgyfunc\\_biling\\_FCes.pdf](http://www.cuadernalia.net/IMG/pdf/orgyfunc_biling_FCes.pdf)

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 las 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 que continúan, en buena medida, desligadas (Winkle-Wagner, Hunter & Ortloff, 2009).

Por último, los requisitos exigidos para formar parte de la red de Centros Bilingües se basaron en aspectos administrativos, obviando cuestionamientos relacionados con la formación del profesorado solicitante o las peculiaridades de los centros: *“simplemente 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 relación a las fuentes bibliográficas utilizadas, se recurre a la revisión de otros proyectos similares o simplemente a la no utilización de las mismas, 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 colabora todo el profesorado, 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 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.

El concepto de bilingüismo es definido por parte de los coordinadores desde posicionamientos estrictos, en los que el hablante bilingüe debe poseer conocimientos equilibrados en ambas lenguas y flexibles, que priorizan 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. Por su parte, 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 del alumnado; 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 hacia el aprendizaje de contenidos.

Las finalidades exógenas hacen referencia, en primer lugar, a la concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras como reclamo, donde se asume que los centros deben proveerse de programas atractivos y actualizados, contribuyendo así a reforzar la calidad y excepcionalidad de la institución ante la comunidad; en segundo, a la formación del alumnado para los retos de la sociedad globalizada, en la identificación del inglés como lengua del comercio en los contextos económicos y geopolíticos; y, asimismo 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 los 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 los mismos se desprenden. En cuanto a la formación del profesorado se expresan limitaciones para contar con suficientes profesionales formados tanto lingüística como metodológicamente, poniéndose de relieve además la ausencia de formación previa a la propia implantación del programa, que, sin embargo, no representó obstáculo alguno para la concesión de los proyectos, así como las reticencias de parte del profesorado 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, careciendo 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 acerca del 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 del profesorado como profesionales reflexivos para compensar la primacía de capacidades de índole técnico, sin obviar la necesaria capacitación lingüístico-pedagógica, claves 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 sólo 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 considerar 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.
- BAKER, C. & PRYS JONES, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, S. A., KOVELMAN, I., BIALYSTOK, E. & 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. IN FERGUSON, G. & TRAPPE-SLOMAX, H. (EDS.), *Language in language teacher education*, (pp. 199-218). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- BIALYSTOK, E., CRAIK, F. I. M. & 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*. [Fecha de consulta: 03/07/2011] <[http://www.ub.edu/ice/portaling/eduling/cat/n\\_1/cenoz-article-n1.pdf](http://www.ub.edu/ice/portaling/eduling/cat/n_1/cenoz-article-n1.pdf)>
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge/Falmer.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2005). *Plan de fomento del Plurilingüismo: Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Junta de Andalucía.
- COYLE, D., HOOD, P. & MARSH, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRESWELL, J. W. & 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.
- DALTON-PUFFER, C., NIKULA, T. & 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*. París: Didier.
- DEWAELE, J. M., HOUSEN, A. & LI, W. (2003). *Bilingualism: Beyond basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GENESE, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge: Newbury House.
- GONZÁLEZ, A., NÚÑEZ, M<sup>a</sup>. 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. & ELMORE, P. (2006). *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah: 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.
- 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. & 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. & 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.
- LORENZO, F., CASAL, S., MOORE, P. Y AFONSO, M. (2009). *Bilingüismo y educación. Situación de la red de centros bilingües en Andalucía*. Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia.
- MARSH, D. & 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 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA núm. 135 de 12 de julio de 2011.
- PÉREZ GÓMEZ Á. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación 1. Consejería de Educación de Cantabria.
- PETTITO, L. & DUNBAR, K. (2004). New findings from educational neuroscience on bilingual brains, scientific brains and the educated mind. IN FISCHER, K. & KATZIR, T. (EDS.), *Building usable knowledge in mind, brain and education*. CUP, 2004. [Fecha de acceso 26/06/2011 <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<sup>a</sup> M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: AKAL.
- SAGASTA, M<sup>a</sup> 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. IN COCHRAN-SMITH, M., FEIMAN-NEMSER, S. & MCINTYRE, D. J. (EDS.) (2008). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 45-66). New York: Routledge/Taylor & Francis Group and 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. & LAPKIN, S. (1991). Heritage language children in an English-French bilingual program. *The Canadian Modern Language Review*, 47, 635-641.
- SWAIN, M., LAPKIN, S., ROWEN, N. & HART, D. (1991). *The role of mother tongue literacy in third language learning*, IN NORRIS, S. P & PHILLIPS, L. M. (EDS.). *Foundations of literacy policy in Canada* (pp. 185-206). Calgary: Detselig Enterprises.
- TASHAKKORI, A. & 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*, nº 4. [Fecha de consulta: 4/07/2011]
- <<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: Lawrence Erlbaum.
- WINKLE-WAGNER, R., HUNTER, C. & ORTLOFF 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. Abeto 6 Aljaraque. 21110 Huelva.  
E-mail: [todo loves 2@gmail.com](mailto:todo loves 2@gmail.com)