

BUSCANDO EL BILINGÜISMO EN COMUNIDADES MONOLINGÜES: TÉCNICAS DIFERENCIALES PARA LA ENSEÑANZA EN PRIMARIA

GLORIA LUQUE AGULLÓ
GABRIEL TEJADA MOLINA
Universidad de Jaén

RESUMEN. *Todos poseemos una idea aproximada sobre el bilingüismo, que implica el uso de dos lenguas en mayor o menor medida. Es, normalmente, una habilidad determinada por factures contextuales. Sin embargo, lograr el uso de dos lenguas en comunidades monolingües como la andaluza se ha convertido en un objetivo de política educativa, y también en un importante reto. Por ello se proponen, desde un modelo educativo basado en la enseñanza de contenidos (EBC) que facilita las demandas cognitivas que este acercamiento requiere de los alumnos, una serie de técnicas diferenciales adaptadas a la enseñanza en Primaria, y su posterior implementación en actividades-procedimientos ejemplo.*

ABSTRACT. *All of us share an approximate idea of what a bilingual is: a person who is able to use two languages. It is, frequently, an ability determined by contextual factors. However, being able to use two languages in monolingual communities like Andalusia has turned into an objective of our educational policies, and it is, also, a difficult task. Thus, following a content-based approach which facilitates the cognitive demands of students, we put forward a series of differential techniques adapted to primary teaching, and their later implementation with several procedures.*

1. UNA IDEA APROXIMADA DEL CONCEPTO DE BILINGÜISMO.

Todos poseemos una idea intuitiva sobre el bilingüismo que implica el uso de dos idiomas en mayor o menor medida. De manera más estricta, Lam (2001:93) define el bilingüismo como ‘el fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas’. Sin embargo, el grado de *competencia lingüística* que hay que poseer en dos lenguas diferentes para ser bilingüe es un concepto difícil de definir, si bien existen diferentes clasificaciones según la habilidad, el uso, la edad, el orden de adquisición, algunos factores socio-culturales y el contexto (Tejada, Pérez y Luque, 2005:205).

Tradicionalmente se ha pensado que el bilingüe es, lingüísticamente hablando, la suma de dos hablantes monolingües, pero según Romaine, (1999) es aquella persona que aprende un conjunto de significados con dos representaciones lingüísticas diferentes. Por lo tanto, el vocabulario de un bilingüe no sería dos veces el de un monolingüe (suma de la lengua 1 y la lengua 2), aunque sí que sería mayor que el de este último (suma de parte de la L1 y parte de la L2) (Véase Figura 1). En otras palabras, los aprendices bilingües suelen optar por aprender diferentes referentes a aprender sinónimos en las dos lenguas. Es decir, prefieren saber dos referentes distintos al mismo en ambas lenguas. Y de hecho las vivencias que se tienen para cada lengua son diferentes.

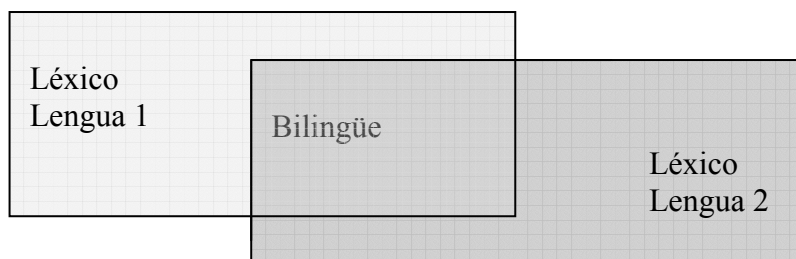


Figura 1. Representación del conocimiento léxico del aprendiz/hablante bilingüe

Un segundo estereotipo sobre el bilingüismo se refiere a las ventajas cognitivas y/o la confusión lingüística de estos hablantes. Hace algunas décadas, se creía que los bilingües tenían desventajas educativas y socioculturales (i.e. niños mejicanos en EEUU). Sin embargo, estudios posteriores (Romaine, 1999) han demostrado que la inteligencia verbal de los bilingües es, aunque se desarrolla de manera tardía, mayor que la de los niños monolingües. Por tanto, ambas cosas son ciertas. Si bien, pueden darse casos de hablantes monolingües con un bagaje sociocultural y cognitivo, aludamos a un ejemplo concreto en lo referente al dominio léxico, en que sus capacidades expresivas sean mayores que las de un supuesto bilingüe con bajos niveles léxicos, incluso con la suma de la lengua materna y la lengua término. Las fronteras entre L2/L1 no son tan nítidas en cuanto a la capacidad comunicativa como las que pueden establecerse en el plano de la superficie o de las formas.

2. REQUISITOS PARA LOGRAR EL BILINGÜISMO EN COMUNIDADES MONOLINGÜES.

Todos estos estudios se refieren bien a comunidades/países con dos o más lenguas oficiales reconocidas (i.e. Canadá, India) bien a comunidades donde hay sólo una lengua oficial reconocida pero un porcentaje elevado de habitantes usa una segunda lengua (i.e. algunos estados de Estados Unidos, donde un 40% de los hablantes habla español). Sin embargo, el caso de la mayor parte de las comunidades en España es bien diferente. Lograr el bilingüismo en comunidades monolingües como por ejemplo la andaluza se ha convertido en un objetivo de política educativa (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo) que podría aprovechar la experiencia de muchos años de países y comunidades bilingües. No obstante, es aún una meta relativamente lejana de alcanzar, ya que el contexto determina que la segunda lengua sólo se use en la escuela y en situaciones muy restringidas. Por ello hay una serie de condiciones que han de cumplirse para alcanzar este objetivo (Langé, 2002):

- a. Usar la L2 para al menos una parte de los contenidos en el aula (incluyendo el proceso de evaluación) (Gómez y Roldán, 2004)
- b. Emplear profesores especializados (1) y con un nivel de competencia lingüística elevado (2) (Madrid y McLaren, 2004)
- c. Fomentar los intercambios con la comunidad de la L2
- d. Crear y mantener una actitud positiva hacia ambas lenguas (Barrios y García, 2004)
- e. Comenzar temprano (???)

Y además, implica disponer de suficientes recursos económicos y de personal cualificado. Existe, no obstante, un riesgo importante, y es el de lograr el aprendizaje de dos lenguas 'a costa de' la pérdida o retraso en otros contenidos esenciales. Salvando cuestiones económicas y políticas, ajenas a este trabajo, pasamos a comentar los requisitos restantes.

2.1. *La cuestión de la competencia lingüística del profesorado de Primaria en programas bilingües.*

Según Langé (2002) el logro de una competencia lingüística adecuada en educación primaria (las dos primeras condiciones que comentamos), requiere que los profesores sean capaces de:

- Hablar con fluidez
- Familiarizarse con el vocabulario de la asignatura/especialidad
- Expresarse con vocabulario/gramática simple
- Parafrasear/simplificar vocabulario y conceptos nuevos
- Comprender libros de texto para aprendices jóvenes
- Entender videos/casetes en la L2
- Estar familiarizado con vocabulario semitécnico

- Conocer construcciones gramaticales simples
- Identificar construcciones adecuadas para aprendices jóvenes
- Comprender textos escritos de la especialidad en la L2
- Escribir hojas de trabajo
- Adaptar textos escritos para los alumnos

2.2. La edad de inicio en los programas bilingües.

Comenzar temprano, la última condición, es quizá la más *intrincada* de resolver. Existe la idea generalizada de que *cuanto más joven, mejor*. Esta idea procede de investigaciones sobre el aprendizaje de la lengua materna (véase revisión en Birdsong, 1999; también en Singleton, 2001) que descubrieron, hace ya varias décadas, que existe un período crítico más allá del cual es muy difícil aprender una lengua de manera completa. De hecho, siguiendo este argumento, se dedican una o dos sesiones de treinta minutos por semana en educación Infantil a la enseñanza del inglés en muchos colegios. Sin embargo, muchos de estos estudios se han realizado bien respecto al aprendizaje de la lengua materna, bien respecto al de la segunda lengua en contextos bilingües (i.e. francés en Canadá), y se ha asumido que ocurriría igual al aprender una segunda lengua en contextos monolingües. No obstante, todas las investigaciones recientes realizadas en contextos donde la lengua que se enseña/aprende es una lengua *extranjera* (i.e. inglés en España) (Muñoz et al., 2003) indican que comenzar el aprendizaje con la alfabetización en la L1 ya alcanzada (7/8 años), es mejor si hay instrucción lingüística y exposición extensa a la L2. Por tanto, sería suficiente comenzar en el segundo o tercer ciclo de Primaria.

Para que un inicio más temprano funcione, es decir, antes de que el aprendizaje de la lecto-escritura se haya desarrollado completamente, es necesario que la enseñanza del idioma sea *de calidad*, dedicar *muchas*-o al menos *suficientes*- horas *diarias* al idioma, y adecuar el tipo de enseñanza a la edad de los aprendices. En el caso de los primeros ciclos de Primaria o últimos niveles de Infantil, hablaríamos de enseñanza globalizada, holística, basada en la repetición, en la memorización y con un apoyo extenso en lo visual (DeKeyser, 2000; Robinson, 2001).

3. UN MODELO EDUCATIVO PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN PRIMARIA.

Un tipo de enseñanza que se ajusta a los requisitos comentados en el párrafo anterior (tiempo, calidad y adaptación de enseñanza a la edad) es la enseñanza basada en contenidos (EBC). En este tipo de acercamiento, contenidos como conocimiento del medio, educación física, etc. se enseñan usando la lengua meta (L2). Así se garantiza un número mínimo de horas dedicadas al aprendizaje de la L2 sin perder contenidos educativos de otras áreas. Además, se usa la L2 en entornos múltiples y se garantiza un *input* comprensible (Krashen, 1985) dentro de un contexto significativo, lo cual garantiza un mejor procesamiento, mayor uso de estrategias cognitivas y posterior aprendizaje. Asimismo, es más realista, puesto que el lenguaje es un medio, no un fin. No obstante, es un reto cognitivo para profesores y alumnos, hay poco material educativo desarrollado, y se corre el riesgo de revertir al uso de la lengua materna. Es igualmente importante tener en cuenta que parte de la evaluación ha de realizarse en la L2. Pero, ¿qué es lo que distingue la enseñanza de idiomas de la enseñanza basada en contenidos?

Las diferencias metodológicas entre la enseñanza *del inglés* y la enseñanza *en inglés* (EBC) según Langé (2002:214) pueden resumirse en la figura que aparece a continuación.

	L2	EBC
Programa	Centrado en la lengua	Centrado en el contenido
Duración	Según libro de texto Actividades cortas y variadas Objetivos lingüísticos	Unidades más largas centradas en: Temas Tareas Destrezas
Unidades	Centradas en: Lenguaje Trabajo oral <i>Input</i> controlado y práctica	Objetivos orientados al contenido unidad Analizar el lenguaje de la unidad Dar apoyo lingüístico Énfasis en destrezas (salvo <i>hablar</i>)
Diseño de tareas	Centradas en: Trabajo oral Destrezas productivas Práctica controlada	Tareas de contenido Énfasis en diagramas/mat. Visual Con apoyo lingüístico Inclusión de más lectura y escritura
Selección lingüística	Idealmente: El profesor-modelo usando siempre L2 Los alumnos la usan siempre que pueden	L1 Los alumnos pueden usar El profesor puede usar L1 para ciertos objetivos

Figura 2. Diferencias metodológicas entre la enseñanza de la L2 y la enseñanza basada en contenidos

Esta metodología requiere profesorado especializado, altamente cualificado y dispuesto a colaborar con los especialistas de idiomas. Su implementación es compleja pero posible, como veremos en los dos apartados siguientes.

4. TÉCNICAS DIFERENCIALES ADAPTADAS A PRIMARIA.

Para facilitar las demandas cognitivas que este tipo de acercamiento requiere de los alumnos, y para que además disfruten aprendiendo una segunda lengua, Langé (2002) resume una serie de orientaciones prácticas, que se refieren básicamente al material, al vocabulario y al énfasis de ciertas destrezas.

- El material: debe ser interesante, estimulante, visual y también más exagerado. Ha de presentarse de una manera activa -por ejemplo mediante técnicas de respuesta física-, concreta -usando abundantes ilustraciones-, con mucha mímica y gesticulación, permitiendo una manipulación frecuente y haciendo uso abundante de la repetición y la redundancia.

- El vocabulario: hay que enseñarlo primero, *antes* de la tarea, y/o dar abundantes pistas paralingüísticas y situacionales si se enseña *durante* la actividad, usando tarjetas, comics etc. Otra opción es proporcionar un glosario con vocabulario, que puede presentar apoyo visual, para que los alumnos lo incorporen a un diccionario o creen el suyo propio (i.e. *Picture dictionary*) etc. Su conexión del léxico de la L2 con la lengua materna ha de ser lo más *significativa* posible (en el sentido de aprendizaje significativo de Ausubel, 1968).

- El énfasis hay que ponerlo en comenzar por las destrezas receptivas, como oír y leer, y después las productivas (hablar y escribir), siguiendo el principio metodológico de centrarse en proporcionar abundante *input* comprensible y de *calidad*, lo cual se adapta a la mayoría de las teorías sobre el aprendizaje lingüístico (Ellis, 1995).

Añadimos, además, cuestiones prácticas sobre el desarrollo oral de la lección:

- Comprobar continuamente si se comprende la lección, parafrasear, ser redundante, y además, reformular y expandir la producción de los alumnos, aludiendo al contenido/mensaje comunicado, y fomentando, además, la negociación del significado en los pares profesor-alumno y alumno-alumno (Doughty, 2000).

En cuanto al desarrollo escrito, si bien la lectura y la escritura mejoran la retención, los alumnos que están aún aprendiendo estas destrezas en la lengua materna pueden confundir ambos códigos, porque debido a la *ortografía profunda* del inglés, pronunciación y grafía no coinciden, a diferencia de la del español, que es, con excepciones, superficial. Por ello, además de estas orientaciones prácticas, que en realidad se pueden y deben aplicar a cualquier tipo de actividad de aprendizaje, se añaden algunas otras, sobre todo para facilitar el proceso de lecto-escritura de la L2, aunque como las anteriores, no han de ser exclusivas para este tipo de enseñanza.

- Proporcionar material *escrito* lo más *visual* posible (con gráficos, cuadros, mapas...)
- Suministrar modelos escritos para realizar escritura *controlada* (i.e. véase Harmer, 1991; Madrid y McLaren, 1995).
- Estructurar cuidadosamente las tareas y hacerlo explícito a los alumnos
- Realizar lecturas con desarrollo metodológico (actividades antes/durante/después...): trabajar subdestrezas

A continuación mostramos dos ejemplos.

5. PROCEDIMIENTOS.

El uso de la L2 en la enseñanza de determinados contenidos o asignaturas sería el resultado de la **primera fase** de desarrollo de la comprensión auditiva hasta culminar en la inmersión parcial. Se proponen dos tipos de tareas vinculadas respectivamente a las áreas de expresión corporal(1) y de expresión plástica (2). En general, la creatividad y la experiencia docente han de unirse, junto con el dominio de la segunda lengua, para lograr una enseñanza bilingüe válida y efectiva.

(1).- Expresión corporal: Tomamos como partida una actividad que sólo requiere la comprensión de instrucciones, basada en las Técnicas de Respuesta Física Total –*TPR techniques*- de Asher (1977/1982²).

Objetivos: Comprensión de breves mensajes orales en forma de instrucciones con respuesta corporal. Coordinación espacio-temporal en lanzamientos de balón.

Contenidos: Nociones léxicas: Exponentes verbales/Acciones: *Catch/ get the ball; bounce/throw the ball to .../ Try again. Don't kick the basketball.*

Desarrollo de la actividad: Agarra el balón /Catch the ball

1.- Presentación del objeto con el que se va a practicar y revisión de acciones de movimiento: *Walk, go to ... stop, come here, turn around, jump...*

2.- Introducción de acciones específicas:

- *First, I'll throw the basketball and you'll catch it. Listen*

- *Catch the ball. Throw me the ball.*

- *R, catch the ball. Throw the ball to M*

- ...

3.- Práctica y producción: Comprensión y expresión oral del alumno

- *Throw me the ball*

- *B, come here and put your hand on the ball. Pick it up*

- *Bounce the ball*
- *Stop bouncing the ball*
- *Throw the ball to the basket*
- *Try again.*
- *Stop, look at the basket and throw the ball to the basket.*

4.- (Actividades complementarias vinculadas con la lecturas y la escritura; o el dibujo)

(2) Expresión plástica: Se toma como partida el **Dictado de Símbolos**, en que el docente indica al alumno que complete un gráfico mediante sencillos dibujos o símbolos. Desde la realización de un trazado simple –círculo, bucle, cuadrado, etc- con cierto valor simbólico –sol, ave, ventana, etc- se avanza hasta la realización de una ilustración.

Objetivos: Comprensión de breves mensajes orales en forma de instrucciones con respuesta gráfica. Colores mixtos y escalas cromáticas.

Contenidos: Nociones léxicas: Exponentes verbales relacionados con el dibujo.

Desarrollo de la actividad:

1.- Presentación de los símbolos con que se va a practicar y su significado, y primeros movimientos de repaso –uso de utensilios necesarios-.

- *Look, What's this? The sun? A window? ...*

- *Go to the blackboard/get a piece of paper. And pick up a chalk/pencil...*

2.- Práctica: A cada elemento le corresponde una acción.

- *And now draw the sea ... Draw birds. How many? Three*

3.- Producción: Sucesivamente, los diferentes elementos son motivo de interacción oral (denominación de tópico, comentarios, preguntas, aclaraciones, rectificaciones, etc.). El nuevo marco pictórico va a permitir la expresión creativa a través del color, de la modificación de alguno de sus elementos o incluso el *collage*.

- *Colour the sea. What colour? Green*

- *Colour the sun. Yellow or red?... Well, don't colour the sun. Rub out the sun and draw a cloud.*

- *Draw an island. Go to the island and put a flag. What colour? Blue and red. There is a coloured flag in the island.*

4.- Actividades complementarias: La ilustración obtenida sirve para la descripción oral y por escrito en L2 y L1, lo que permite la inclusión de nuevos patrones lingüísticos, expansión del texto con adjetivos o complementos, y también la traducción. (Tejada Molina, 1997a, 1997b, 2002). Reflexión y práctica sobre combinaciones de colores puros y mixtos; escalas cromáticas.

6. CONCLUSIONES.

La enseñanza basada en contenidos (EBC) presupone competencia general oral básica, verdadero caballo de batalla; o la elude y espera que la inmersión surta efectos.

Cabe consolidar cognitivamente y socialmente los elementos lingüísticos de la L2, a través de conexiones y riqueza de experiencias, áreas de expresión y de relaciones entre léxico, morfosintaxis y pronunciación, de forma que se logre un conocimiento procedimental elemental en L2.

Alcanzar el bilingüismo en una comunidad monolingüe es una cuestión de *voluntad*, especialmente por parte del profesorado que participe en la experiencia. No obstante, es posible y factible. Aludimos a Wode (1994: 326-7) para justificarlo.

Except for pathological cases and cases of extreme social deprivation, human beings can learn more than one L1 (...) the language learning abilities of humans are not restricted in any principled way as to (a) the number of languages that can be learned (b) the types of languages and the kinds of linguistic structures that can be acquired (c) any age ranges during which this has to happen and (d) the learning situations, as long as sufficient language input is available.

REFERENCIAS.

- Asher, J. (1977) 1982. *Learning Another Language Through Action*. Los Gatos: Sky Oaks.
- Ausubel, D. 1968. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Hold, Reinhart & Winston.
- Barrios Espinosa, M.E. y J.García Mata. 2004."Classroom management". *Tefl In Primary Education*. Eds. D. Madrid y N. McLaren. Granada: Universidad de Granada. 481-516.
- Birdsong, D. ed. 1999. *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum
- DeKeyser, R. 2000. "The robustness of critical period effects in second language acquisition" *Studies in Second Language Acquisition*, 22: 499-533.
- Doughty, C. 2000. "La negociación del entorno lingüístico de la L2". *Segundas lenguas*. Ed. C. Muñoz. Barcelona: Ariel. 163-276.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gómez Parra, E & A. Roldán Tapia. 2004. 'Language learning and acquisition. Theories and methods of teaching and learning'. *Tefl In Primary Education*. Eds. D. Madrid & N. McLaren. Granada: Universidad de Granada. 73-101.
- Harmer, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Lam, A. 2001. "Bilingualism". *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Eds. R. Carter & D. Nunan. Cambridge: Cambridge University Press. 93-100.
- Langé, G. 2002. *TIE-CLIL Professional Development Course*. Direzione Regionale della Lombardia. Milan: Italy.
- Madrid, D. y N. McLaren. 2004. "The foreign language teacher". *Tefl In Primary Education*. Eds. D. Madrid y N. McLaren. Granada: Universidad de Granada. 23-26.
- Muñoz, C., C. Pérez, M.L. Celaya, T. Navés, M.R. Torrás, E. Tragant & M. Victori. 2003. "En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera". *Eduling*, 1: 1-13.
- Robinson, P. ed. 2001. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romaine, S. 1999. "Bilingual language development". *The Development of Language*. Ed. M. Barrett. Sussex: Psychology Press Ltd. 251-275.
- Singleton, D. 2001. "Age and second language acquisition" *Annual Review of Applied Linguistics*, 21: 77-89.
- Snow, C. 1999. "Bilingüismo y adquisición de una segunda lengua". *Psicolingüística*. Eds. J. Berko & N. Bernstein. Madrid: McGraw Hill. 477-508.
- Tejada Molina, G. 1994. *Me And You. Diseño Curricular De Inglés Para Principiantes*. Jaén: Universidad de Jaén. (En Prensa, Revisión)
- Tejada Molina, G. 1997a."Little Red Riding grammar went to school or mixing-codes, skills and notions in discourse". *The Grove: Working Papers On English Studies* 4: 223-34.
- Tejada Molina, G. 1997b. "L1/L2 links in Primary Education". En *II Jornadas De Estudios Ingleses*. Jaén: Universidad de Jaén. 113-121.

- Tejada Molina, G. 2002. Beginning with oral communication in the L2 classroom: Principles and applications. *Studies in Applied Linguistics And English Teaching*. Eds. A. Bueno González, G. Luque Agulló, F. Molina Navarrete, A.M. Ortega Cebreros, y M.L. Pérez Cañado. Jaén: Universidad de Jaén. 149-170.
- Tejada Molina, G. y M.L. Pérez Cañado. 2004. "Oral communication and interaction". *Tefl In Primary Education*. Eds. D. Madrid y N. McLaren. Granada: Universidad de Granada. 178-216.
- Tejada Molina, G., Perez Cañado, M.L. & Luque Agulló, G. 2005. 'Current approaches and teaching methods'. *TEFL in Secondary Education*. Eds. N. McLaren, D. Madrid & A. Bueno. Granada: Universidad de Granada. 156-208.
- Wode, H. 1994. "Incidental vocabulary acquisition in the foreign language classroom" *Studies in Second Language Acquisition*, 21: 326-358.