

# Bilingüismo en la infancia

Alina Signoret Dorcasberro



La presente obra está bajo una licencia de:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



## Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

### Usted es libre de:

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

**Adaptar** — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

### Bajo los siguientes términos:



**Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



**CompartirIgual** — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:  
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



## CAPÍTULO SIETE

### Políticas lingüísticas respecto al bilingüismo en la niñez

**V**islumbrando las necesidades del siglo XXI, teóricos del ámbito de la planificación educativa del siglo pasado han expresado un interés por el bilingüismo en la educación. Por ejemplo, centrándonos en las lenguas internacionales, en la década de los noventa la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO, propuso que:

No se ha prestado suficiente atención a la enseñanza generalizada de una segunda y una tercera lenguas. La Comisión estima que se debería insistir más en la enseñanza de idiomas para que el mayor número posible de jóvenes aprenda a la vez una lengua nacional y otra de gran difusión. El conocimiento de un idioma internacional será indispensable en la aldea global y en el mercado mundial del siglo XXI. No es inalcanzable el objetivo de que todo el mundo sea bilingüe y, por lo demás, la capacidad de hablar varios idiomas ha sido históricamente la norma en numerosas partes del mundo. En muchos casos, el conocimiento de un idioma internacional puede ser indispensable para adquirir los conocimientos científicos y tecnológicos más recientes que ayudarán a un país a alcanzar niveles modernos de desarrollo económico. Alentar a los niños y a los jóvenes a que aprendan varios idiomas es dotarles de los medios indispensables para triunfar en el mundo de mañana (Delors, 1996, p. 142).

En el siglo XXI se confirma esta preocupación. Por ello, en 2001 la UNESCO ideó el proyecto “Iniciación a las lenguas”, enmarcado en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. En él, “la diversidad lingüística constituye un campo de actividades pedagógicas que tienen por objetivo incrementar los conocimientos de los alumnos sobre el ‘universo de las lenguas’, despertar en ellos actitudes de interés y apertura por lo que desconocen y propiciar la adquisición de aptitudes para observar y analizar las lenguas con miras a facilitar su aprendizaje en el futuro” (UNESCO, 2005, p. 169). Por otra parte, “la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas declaró el ‘2008’ *Año Internacional de las Lenguas*, solicitando a todos los países que integran este organismo la promoción, protección y preservación de la diversidad lingüística y cultural del mundo” (Ballesteros, 2009).

Sin embargo, se observa que la inquietud y la reflexión en torno al bilingüismo, y la integración de los últimos aportes teóricos a la planificación lingüística, son desiguales según los países. A continuación se presentan algunos ejemplos de la presencia del bilingüismo en diferentes sistemas educativos.

## **EL BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN**

### **El caso de las lenguas internacionales: algunos ejemplos**

#### *El caso de México*

En el marco de la Secretaría de Educación Pública, en 2011 se publicó el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica coordinado por Juan Manuel Martínez García. El objetivo de este programa es organizar la enseñanza del inglés de forma articulada en los niveles de preescolar, primaria y secundaria de la educación básica. Esta enseñanza resalta los aspectos lingüísticos y culturales de la lengua, y se estructura en torno a los siguientes ciclos:

- Ciclo 1 (3o. grado de preescolar, 1o. y 2o. de primaria)
- Ciclo 2 (3o. y 4o. de primaria)
- Ciclo 3 (5o. y 6o. de primaria)
- Ciclo 4 (1o., 2o. y 3o. de secundaria)

La carga horaria es de 1 060 horas distribuidas en 300 horas para el ciclo 1; 200 horas para el ciclo 2, que tiene como objetivo alcanzar un nivel de competencia A1; 200 horas para el ciclo 3 que pretende lograr el nivel A2 y 360 horas para el ciclo 4 que tiene como meta el nivel B1-.

Para mayor claridad, a continuación se describen estos niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.

<b>NIVEL A1</b>
El usuario es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

<b>NIVEL A2</b>
Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etcétera). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
<b>NIVEL B1-</b>
Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas. Sabe desenvolverse en situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

**Cuadro VII.1.** Objetivos del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (Martínez, 2011, pp. 17, 18).

## El caso de otros países

### *Políticas lingüísticas en el continente americano*

#### Políticas lingüísticas en Canadá

Hace 49 años, a raíz de la preocupación de un grupo de padres de familia de que sus hijos anglófonos tuvieran movilidad social y laboral en Quebec, se ideó el primer programa de *inmersión* en lengua extranjera, en la escuela primaria de St. Lambert de Canadá (Holobow, 1996). Por inmersión, Naomi E. Holobow entiende:

Un tipo de enseñanza en la cual los alumnos de un grupo etnolingüístico mayoritario reciben parte de su formación mediante una segunda lengua y parte mediante su primera lengua, la lengua de la mayoría de la población. Normalmente, las asignaturas comunes tales como matemáticas, ciencias, e historia se enseñan mediante la segunda lengua. Según el tipo de programa, en distintos momentos se introduce la primera lengua en la enseñanza de asignaturas, pero en ningún tipo de programa se emplean ambas lenguas para enseñar una misma asignatura durante el mismo año académico. Es importante subrayar la diferencia entre poblaciones etnolingüísticas mayoritarias y poblaciones minoritarias, ya que no está claro que los niños que hablan la lengua minoritaria puedan beneficiarse de este tipo de enseñanza (1996, p. 28).

De esta manera, los niños anglófonos de dicha escuela recibieron toda su instrucción en francés.

El objetivo del experimento de St. Lambert fue el siguiente:

1. Proporcionar a los alumnos la competencia funcional en la segunda lengua (francés).
2. Promover y mantener niveles normales de la evolución de la primera lengua (inglés).

3. Asegurar el éxito en las asignaturas académicas de acuerdo con la habilidad académica de los alumnos y del curso.
4. Inculcar a los alumnos un entendimiento y un aprecio por el grupo de la lengua meta (el colectivo franco-canadiense) y por su lengua y cultura sin en modo alguno restarle valor a la identidad de los alumnos ni a su aprecio por la cultura y lengua de casa (inglesa) (Holobow, 1996, p. 32).

Este programa plantea que el sistema de inmersión tenía que iniciarse desde una edad temprana a fin de aprovechar las capacidades neurolingüísticas, psicolingüísticas y cognitivas del niño. Fue un programa de inmersión *total temprana*, es decir que desde la guardería, y durante los dos primeros cursos, se impartió todo el contenido curricular en francés. Posteriormente, se introdujo el aprendizaje de la lengua inglesa durante una hora diaria, tiempo que fue aumentando paulatinamente. Al término de la escuela primaria, el inglés ocupó 60% del espacio y el francés 40%. Cada una de las lenguas se situaba en un momento determinado del día: el inglés en la mañana, el francés en la tarde.

Desde aquella experiencia, por los avances teóricos y pedagógicos, y por nuevas necesidades sociopolíticas –por ejemplo la integración de los recién llegados a Quebec, después de que los programas de inmersión temprana ya habían iniciado–, los programas de inmersión canadienses han experimentado cambios teóricos y prácticos. Se vislumbran así, además de la inmersión temprana, programas de inmersión media, tardía, doble y superparcial o total.

En el caso de los programas de inmersión media, la segunda lengua tiene forma de una asignatura en los dos primeros años de la educación elemental, y toma forma de inmersión en los cursos medios (cuarto o quinto). La inmersión tardía consiste en introducir la enseñanza de todos los contenidos curriculares con base en la segunda lengua en dos años de secundaria –en los grados 6 y 7–. Antes de esta experiencia, los estudiantes tienen contacto con la lengua meta a través de estudios propiamente lingüísticos durante la escuela primaria.

La inmersión doble tiene como objetivo lograr la inmersión en dos lenguas extranjeras desde la escuela primaria. Es el caso de las escuelas judías de Montreal que manejan conjuntamente el francés y el hebreo. Más específicamente, el alumno anglófono adquiere la mitad de la currícula en francés y la otra mitad en hebreo. El inglés se introduce en grados más avanzados.

Finalmente, los programas de superinmersión ocurren en escuelas francófonas. En ellas, toda la planta docente y directiva –que es francófona nativa– se comunica en francés, y el currículum se imparte también en esa lengua. En cambio, la asignatura de “lengua inglesa” se introduce en el cuarto curso de primaria y conlleva únicamente dos horas 30 minutos semanales hasta el final de la escuela elemental.

Desde los años sesenta los programas de inmersión no han cesado de cobrar fuerza. Holobow reporta que, en Canadá, “en 1991, había aproximadamente 350.000 alumnos canadienses matriculados en alternativas de inmersión en francés y estas cifras crecen aproximadamente en un 20% cada año” (1996, p. 35). La educación es descentralizada, y cada provincia determina sus políticas educativas ([www.canada.org.mx/cultural/library/spanish/gencon.asp](http://www.canada.org.mx/cultural/library/spanish/gencon.asp)).

Además del sistema de inmersión, se observa la educación bilingüe que consiste en recibir la instrucción académica en ambas lenguas; ambos idiomas cohabitan así con un mismo peso en el sistema educativo. Otro enfoque es el aprendizaje dual –o en dos sentidos–, concierne a las comunidades de dos nacionalidades y ambas están estimuladas a adquirir la lengua del “otro”.

## Políticas lingüísticas en Estados Unidos

El tema del bilingüismo ha sido motivo de un amplio debate en el ámbito educativo de Estados Unidos dado que se mezcla con la política de la inmigración. En 1968 se instauró la Ley Federal sobre la Educación Bilingüe (Bilingual Education Act), que tenía el propósito de ofrecer la misma posibilidad de acceso a la información al angloparlante y a los alumnos de origen extranjero. En esta época existía entonces un apoyo al multilingüismo (Latour y Plumelle, 2000).

A pesar de tener definiciones federales, la política del bilingüismo está fuertemente descentralizada, pues la determina cada estado. Un ejemplo de ello son los referéndums de California en 1998 y de Arizona en 2000. En California el voto apoyó el monolingüismo, y 61% de los habitantes de este estado opinó que los alumnos LEP (Limited English Proficiency) de origen extranjero tenían que seguir los programas intensivos de inmersión en inglés para poder integrarse posteriormente a las clases “normales”. Los habitantes de Arizona votaron en este mismo sentido, y 63% votó en contra del bilingüismo (Latour

y Plumelle, 2000). De esta manera, el monolingüismo “para la mayoría de los americanos que alcanzaron su mayoría de edad en la segunda mitad del siglo xx es considerada la norma” (Lorenzo *et al.*, 2011, p. 96).

Sin embargo, en los inicios del siglo XXI, a pesar de no existir una política nacional consolidada, el gobierno federal de Estados Unidos ha propuesto crear numerosos programas bilingües. Éstos son programas de inmersión en donde el idioma materno y el extranjero son vehiculares y sirven para enseñar materias de contenido como la historia, las matemáticas y las ciencias exactas (Smith, 2001).

### *Políticas lingüísticas en países de Latinoamérica*

Impulsar la enseñanza de lenguas extranjeras es también una preocupación en algunos países de Latinoamérica. En 2003, el Ministerio de Educación de Chile propuso el “Programa Inglés Abre Puertas” desde el quinto grado de la educación básica, pretendiendo lograr estándares internacionales de dominio del inglés. Para 2013, los estudiantes de grado 8 habrían alcanzado un nivel equivalente a ALTE 1, y los del grado 12, un nivel de ALTE 2. Para lograr sus metas, Chile ha ideado programas de formación de profesores, y pretende que todos los maestros de inglés estén certificados en un nivel ALTE 3.

Chile también ha estructurado programas de verano en inmersión que duren cinco días, denominados “English Summer Town (EST)”, en donde los niños desarrollan actividades académicas y culturales únicamente en inglés.

En esta misma perspectiva, Colombia tiene un Programa Nacional de Bilingüismo (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2006) dedicado a desarrollar las habilidades de comprensión y de producción del inglés tanto en los maestros como en los alumnos de la educación básica y media. El objetivo es que los docentes tengan una competencia comunicativa de nivel B2, mientras que los alumnos del undécimo grado logren un nivel intermedio B1. El Programa tiene contemplado iniciar la enseñanza de esta lengua internacional en el primer grado de la educación básica y alcanzar el nivel A2 en el ciclo básico (véase el cuadro siguiente).

NIVELES		GRADOS
A1	Principiante	Grado 1 a 3
A2	Básico	Grado 4 a 6

**Cuadro VII.2.** Objetivos pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el nivel básico. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf)

En cuanto a las habilidades comunicativas, el gobierno colombiano propone desarrollar las competencias de escucha, lectura, escritura y monólogos, así como conversación.

Para Venezuela, aprender inglés desde los siete años de edad es obligatorio en el sistema público. Con ese mismo carácter de obligatoriedad, Costa Rica inicia la enseñanza del inglés en el primer año de la educación básica y se extiende hasta el noveno año (SEP, 2007).

### *Políticas lingüísticas en el continente europeo*

En su artículo “Estado actual de la enseñanza de idiomas en los Estados miembros de la Unión Europea”, García Mínguez (1996) menciona que desde el siglo xx existe una preocupación por parte de la mayoría de los países de la Unión Europea por adelantar –por empezar a una edad temprana y no a los 11-12 años como tradicionalmente se hace– la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela.

Dentro de este bloque de países destaca Luxemburgo puesto que, desde 1984, dicha enseñanza –obligatoriamente, el alemán y el francés, además del luxemburgués– empieza ya a partir de los seis años de edad. El denominado modelo *Luxemburgo* es un caso único en el mundo occidental de educación trilingüe aplicada a toda una población escolar; en este caso la del Gran Ducado de Luxemburgo (Lorenzo *et al.*, 2011, p. 109).

La enseñanza de lenguas extranjeras se centra de manera obligatoria en el inglés para países como Holanda, Dinamarca, Grecia, Finlandia y Suecia. Este idioma es el más enseñado en la Unión Europea y es seguido del francés, del alemán y del español.

En su libro, Claude Hagège (1996, p. 80) plantea que el bilingüismo debería iniciarse antes de la escuela primaria, para aprovechar las capacidades cognitivas ilimitadas del niño. En Francia,

el niño entra a los 3 años en la pequeña sección de la escuela materna, está en la sección intermedia a los 4 años, en la gran sección a los 5 años, y entra a los 6 al Curso Preparatorio. Es en esta clase, es decir antes de los cuatro principales años de primaria, llamados Curso Elemental 1, e inclusive un año antes, que debería introducirse una segunda lengua.

Según Hagège la segunda lengua debería impartirse en situación de inmersión, durante dos horas diarias y, además, ser un vehículo de comunicación, y no una más de las materias curriculares. En este sentido, en el nivel básico el sistema educativo francés tiene como objetivo desarrollar capacidades de los niveles A1, A2 y principios de B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001), mediante tareas comunicativas de dificultad mayorante.

Hagège propone además que debería idearse un proyecto en toda la Comunidad Europea, cuyo propósito sería la organización de intercambios de maestros que impartirían dos tercios de las materias en su propio idioma materno (por ejemplo la clase de matemáticas se impartiría en alemán). “La educación multilingüe es un problema europeo. Los Estados se vuelven impotentes si se encargan cada uno de él. La solución se puede encontrar únicamente en el ámbito del continente entero” (Hagège, 1996, p. 122).

La preocupación del Consejo de Europa por introducir la enseñanza de las lenguas extranjeras desde la escuela primaria se plasmó en varios proyectos del siglo xx. Uno de ellos se creó en 1953 y se intituló “Escuelas Europeas”. Otro proyecto se denominó “Las Horas Europeas”, y dio inicio en 1980 (González *et al.*, 2010). Por otra parte, desde 1992 existen las “secciones europeas” que consisten en enseñar un idioma europeo a partir de los 11 años no como una materia más del programa escolar, sino como un vehículo de otras materias

escolares. Durante dos años, a razón de cinco horas semanales –tres obligatorias y dos suplementarias– se estudian los niveles formales y funcionales del idioma extranjero que se quiere utilizar como un instrumento vehicular. Posteriormente, se utilizan el inglés, el alemán, el español, el italiano o el portugués, para la asignatura de historia-geografía “por ser una materia que se presta con facilidad a ser enseñada en un idioma extranjero” (García Mínguez, 1996, p. 144). Estos idiomas se utilizan igualmente para impartir la biología, el deporte, la física, la química, las matemáticas, la hotelería, la restauración y la venta (Pernet, 1995). Un cuarto programa que existe en Europa desde el siglo pasado se llama “Eveil aux langues dans l’enseignement primaire” (El despertar de las lenguas en la escuela primaria) (Evlang), el cual se inició en 1997 e involucra a Austria, España, Italia, Francia y Suiza. Tiene como propósito analizar y evaluar la introducción de la enseñanza bilingüe desde los primeros años de la escuela primaria. Ésta permitiría desarrollar sociedades plurales y niños con actitudes positivas y aptitudes metalingüísticas y metacomunicativas (Candelier, 2002).

El proyecto educativo de la Unión Europea ha seguido consolidándose en los inicios del siglo XXI. En 2001, el Consejo de Europa ideó el *Año Europeo de las Lenguas* para promover el aprendizaje permanente de idiomas, y la diversidad lingüística y el multilingüismo como oportunidades de promoción social y laboral. Otras medidas fueron la elaboración del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL) que registra la trayectoria lingüística del estudiante; la publicación, en 2001, del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*; la creación, en 2003, de la red ENLU, “*European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates*” (Red europea para la promoción del aprendizaje de lengua entre los alumnos de licenciatura) (Ballesteros, 2009); la organización del Simposio de Luxemburgo de 2005 sobre “*The Changing European Classroom-The Potential of Plurilingual Education*” (El cambio del salón europeo-El potencial del plurilingüismo en la educación) que discutió las diferentes maneras en las que se podía incorporar de manera extensiva a los sistemas educativos europeos la enseñanza de la historia, la biología, las matemáticas o la educación física, en idiomas diferentes de las lenguas familiares del alumnado a fin de promover su competencia plurilingüe (González *et al.*, 2010, p. 34); la proclamación, en 2006, de la Declaración de Nancy, con el subtítulo “*Universidades multilingües para una Europa multilingüe abierta al mundo*” (Ballesteros, 2009); la organización

curricular basada en el modelo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, CLIL en inglés, EMILE en francés) promovido por el Consejo de Europa en la primera década de nuestro siglo (Lorenzo *et al.*, 2011, p. 112).

## CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la información de este capítulo, vislumbramos que el bilingüismo es un campo complejo que preocupa a los organismos educativos dado que impacta en el desarrollo psicológico, neurológico, escolar y social del niño. Vislumbramos además que es una realidad política del mundo internacionalizado de hoy, que merece reflexión.

El bilingüismo es, por ende, un campo que necesita generar futuras investigaciones para poder decidir cuándo, por qué y cómo iniciar el bilingüismo en la escuela, y entender los procesos psicológicos y psicolingüísticos del niño bilingüe. Es un campo que puede estudiar numerosas vertientes como la función del bilingüismo en la sociedad y en la educación de hoy; el bilingüismo y sus efectos en la adquisición de la lengua materna y de la segunda lengua; el bilingüismo y su representación neurológica; el léxico mental del bilingüe; la medición del bilingüismo; el bilingüismo y su relación con la cognición y la metacognición; la personalidad del bilingüe; el bilingüismo y las patologías del lenguaje.

## TÉRMINOS CLAVE

Marcos de referencia  
Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas  
Programas de inmersión  
Educación bilingüe  
Educación dual  
Bilingual Education Act  
Programa Inglés Abre Puertas  
English Summer Town  
Programa Nacional de Bilingüismo

Modelo Luxemburgo

Escuelas europeas

Las horas europeas

Secciones europeas

Eveil aux langues dans l'enseignement primaire

Portfolio europeo de las lenguas

Modelo AICLE (CLIL en inglés, EMILE en francés)

### **Revisión de los conocimientos adquiridos**

- Explique cada uno de los conceptos clave, ahondando en sus postulados.

### **Aplicación de los conocimientos adquiridos**

- Con base en una investigación bibliográfica, profundice en cada uno de los proyectos y programas bilingües mencionados en este capítulo.
- A partir de ellos, diga cómo podría mejorar su realidad escolar.