

Mitos y realidades sobre la educación bilingüe

Myths and realities about bilingual education

VINUESA, Virginia 1 e IZQUIERDO, Elvira 2

Recibido: 01/04/2019 • Aprobado: 05/06/2019 • Publicado 24/06/2019

Contenido

1. Introducción
2. Marco conceptual
3. Resultados
4. Conclusiones

Referencias bibliográficas

RESUMEN:

En las dos últimas décadas la implementación de programas de enseñanza bilingüe se ha convertido en algo habitual en España. En este artículo se revisan tres de los mitos sobre la enseñanza bilingüe que más preocupan a las familias y que han dado lugar a debate dentro del contexto español. La literatura demuestra que los beneficios que conlleva el aprendizaje de dos lenguas son mucho mayores que las desventajas.

Palabras clave: enseñanza bilingüe, bilingüismo, mitos, realidades

ABSTRACT:

In the last two decades, the implementation of bilingual education programs has become commonplace in Spain. This article reviews three of the myths about bilingual education that most concern families and that have led to debate within the Spanish context. The literature shows that the benefits of learning two languages are much greater than the disadvantages.

Keywords: bilingual education, bilingualism, myths, realities

1. Introducción

En España el aprendizaje de lengua extranjera es una asignatura obligatoria en todos los niveles educativos, sin embargo, los niveles de competencia lingüística que adquieren los estudiantes al terminar la educación secundaria obligatoria son bajos comparados con los de sus vecinos europeos (Estudio Europeo de Competencia Lingüística, 2012). Esto ha llevado a las instituciones a implementar programas de enseñanza bilingüe en todo el territorio español.

Cuando nos referimos a programas de enseñanza bilingüe en el contexto español, y más concretamente en las regiones monolingües, en los que algunas materias del currículo se estudian en una lengua diferente a la materna y en un porcentaje curricular determinado, no podemos compararlos en ningún momento a los modelos de inmersión que se desarrollan en países como Estados Unidos y Canadá. Por un lado, porque los motivos que han impulsado este tipo de programas son muy diferentes y se han debido principalmente al flujo

migratorio que estos dos países han sufrido a lo largo de la historia y, en el caso concreto de Canadá, también al hecho de ser un país con dos lenguas oficiales. En el caso de España, al igual que sucede en la mayoría de los países europeos, los programas bilingües surgen ante la necesidad de mejorar la competencia lingüística de los alumnos, pero en ningún momento se pretende que el alumno sea bilingüe en el sentido de que domine la lengua extranjera como si fuera nativo, ya que el contexto en el que se desenvuelven se caracteriza por el uso y predominio de la lengua materna y la lengua extranjera se limita al ámbito escolar, es decir, no están expuestos a ambas lenguas en los mismo términos y condiciones.

Generalmente, el hecho de utilizar las palabras "bilingüe" y "bilingüismo" en su acepción más amplia está dando lugar a una gran controversia por parte de padres y algunos sectores de la población que posiblemente no entiendan las ventajas que aprender "EN" otra lengua proporciona debido a muchos de los falsos mitos que circulan y que les hacen creer que los programas de enseñanza bilingües pueden afectar negativamente a una correcta adquisición de conocimientos.

Bilingüismo y enseñanza bilingüe no son una misma cosa, aunque muchas veces se usen los términos indistintamente. Definir el término bilingüismo es una tarea compleja, ya que no existe una definición universal. Entre el bilingüismo mínimo de Diebolds (1964), bilingüismo incipiente que requiere unas pocas frases para desenvolverse en el ámbito turístico o empresarial y el bilingüismo máximo de Bloomfield (1935:56) para quien supone el control de dos o más lenguas como un nativo "the native-like control of two or more languages" se encuentra una amplia variedad de definiciones. Baker (2011) lo define como el acto de utilizar dos lenguas de manera constante e intercalada, Grosjean (1985: 471) afirma que bilingüe "es alguien que puede funcionar en cada idioma de acuerdo con sus necesidades" Siguán y Mackey (1986: 34), para quienes bilingüe es "aquella persona que, además de la competencia que posee en su primera lengua, presenta una competencia similar en otra, que puede utilizar con semejante eficacia".

Por otro lado, hablamos de educación bilingüe cuando el contacto con la L2 se produce como opción pedagógica de escolarización, es decir, la L2 como vehículo de acceso al conocimiento en general (Villalba y Galindo 2014, p. 296).

Estas acepciones del término "bilingüismo", al igual que muchos de los mitos que han surgido en torno a la enseñanza bilingüe son los que hay que desmitificar, ya que son abundantes los estudios que demuestran que los beneficios son mucho mayores que las desventajas. En este artículo se revisan tres de los mitos que más preocupan a las familias y que han dado lugar a debate dentro del contexto español.

2. Marco conceptual

Es necesario revisar los mitos que influyen de manera recurrente en la opinión pública para desmontar algunos de los estereotipos y conceptos erróneos comunes que conlleva el aprendizaje de dos lenguas.

El diccionario de la Real Academia Española de la lengua define mito como: "Conjunto de creencias e imágenes idealizadas que se forman alrededor de un personaje o fenómeno y que le convierten en modelo o prototipo". El American Heritage Dictionary lo define como:

"Una de las ficciones o verdades que forman parte de la ideología de una sociedad". Para empezar, sería útil equilibrar el significado negativo generalmente asociado con este uso particular de la palabra con una connotación más neutral. Un "mito" no es el antónimo de un hecho; más bien, es una información que se basa, como sugiere la definición, en una afirmación que es al menos parcialmente cierta.

La literatura consultada respecto a los mitos que se van a tratar en este trabajo ponen de manifiesto que muchas de las creencias que se tienen respecto a la enseñanza bilingüe son erróneas.

3. Resultados

Mencionadas las diferencias entre "bilingüismo" y "enseñanza bilingüe", los mitos que se

abordan en el presente estudio son aplicables a la adquisición de una segunda lengua, independientemente del contexto en el que se realice.

3.1. Mito 1: “Aprender dos lenguas al mismo tiempo confunde al niño y reduce su capacidad cognitiva”

Hay estudios que demuestran las ventajas del bilingüismo para el cerebro (Bialystok & Senman, 2004; de Lange, 2012; Stocco, Yamasaki, Natalenko & Pratt, 2014). El bilingüismo mejora la “flexibilidad cognitiva” y permite al niño ver las cosas desde dos o más perspectivas (Wiseheart, Viswanathan y Bialystok, 2015, Hakuta 1986, Peal y Lambert, 1962, Morales, Calvo y Bialystok, 2013). Las personas que aprenden dos lenguas poseen una capacidad auditiva mayor que las personas monolingües y maduran antes en términos de abstracción lingüística (Albert y Obler, 1978, citado en Cummins, 1994, Krizman, Marian, Shook, Skoe y Kraus, 2012). Se ha comprobado que los niños que reciben instrucción en una segunda lengua desarrollan más el pensamiento crítico y creativo y son mejores a la hora de resolver problemas (Stephens, 1997, Lauchlan, Parisi y Fadda, 2012)

Son muchas y diversas las investigaciones que reflejan las ventajas que el bilingüismo ejerce en el desarrollo de los aspectos cognitivos (Bialystok, y Majumder, 1998; Kessler y Quinn, 1980), lingüísticos y culturales de los alumnos. La mayoría de ellos revelan que los alumnos en programas bilingües obtienen iguales o mejores resultados que los alumnos en sistemas monolingües, no solo en las materias impartidas en la lengua meta, sino también en otras materias como matemáticas o lengua, tanto en producción escrita como en lectura (Barik y Swain, 1978; Cohen, 1974; Cummins, 2001; Genesee, Lambert, & Holobow, 1986); Swain y Lapkin, 1981; Thomas y Collier, 2003; Thomas, Collier y Abbott, 1993; Cade, 1997; Turnbull,, Hart, y Lapkin, 2003; Bialystok ,1998).

Las neurociencias, que tienen como objeto comprender el complejo sistema mediante el cual funciona la mente humana, han demostrado, de forma científica, que el cerebro de una persona bilingüe y una monolingüe son diferentes. Los individuos bilingües utilizan más áreas del cerebro que los monolingües, sobre todo el hemisferio izquierdo, que es el relacionado con el lenguaje y la función ejecutiva, de ahí que esa zona esté más desarrollada en las personas que hablan dos idiomas (Petitto & Dunbar, 2004; Crinion, 2006). La exposición a dos lenguas favorece el desempeño de tareas cognitivamente más exigentes de forma más eficiente (Morales, Calvo y Bialystok, 2013). Un estudio realizado con personas bilingües y monolingües (Bialystok y Craik, 2009) puso de manifiesto que las personas bilingües eran capaces de llevar a cabo diversas tareas mejor que las monolingües. Para ello realizó un experimento en el que se les daba órdenes mientras conducían en un simulador, tarea que realizaron mejor aquellas personas que hablaban más de una lengua. Tal y como explican Costa, Branzi y Ávila (2015) las personas bilingües son capaces de controlar la atención, ignorando aquello que no es importante, que es lo mismo que hacen cuando utilizan una u otra lengua según la situación o el contexto en el que se encuentren.

No se trata pues de opinar sobre el bilingüismo. Se puede estar a favor o en contra, movidos por muy diferentes motivos, pero la ciencia demuestra que las ventajas son muchas y eso deja poco margen a la discusión.

3.2. Mito 2: “Cuanto más tiempo esté un niño expuesto a la lengua más rápido la aprenderá”

Cantidad no es sinónimo de calidad. El simple hecho de estar expuesto a una lengua no es suficiente garantía para adquirir un buen conocimiento de la misma. Podemos estar expuestos a un idioma durante años, pero si no entendemos lo que se nos dice, si no entendemos el mensaje, nunca llegaremos a dominarlo. Para poder aprender una lengua, es preciso recibir un “input comprensible”, es decir, lo que se enseña debe estar adaptado a las necesidades de los alumnos y se debe enseñar de forma específica, explicar el contexto, utilizar apoyos visuales y gestuales para que puedan entender lo que se les quiere transmitir. Krashen (1981) define el “input comprensible” como la lengua que el individuo

entiende, aunque no la hable, lo que hará cuando esté preparado para ello. Sin entendimiento el aprendizaje no existe.

Tal y como afirma Krashen "comprehensible subject-matter teaching is language teaching" (1981:62). Expertos en la materia como Cummins (1994), o Grabe y Stoller (1997) avalan la importancia de esta teoría en este tipo de instrucción. Esto se complementaría con la teoría de Swain (1985,1993) del "output comprensible", ya que se pretende que los alumnos tengan oportunidades de poner en práctica la lengua meta con el fin de desarrollar la competencia comunicativa (Swain 1985, 1993) tanto por escrito como oralmente y, por lo tanto, ser capaces de producir mensajes comprensibles. Swain, definió el "output comprensible" como "un mensaje que se transmite de forma precisa, apropiada y coherente (Swain, 1985:249), lo cual vendría a completar la teoría de Krashen del "input comprensible" que sería la lengua a la que una persona está expuesta en un contexto comunicativo y la que debe tener en cuenta para poder interpretar un mensaje. Por lo tanto, a la hora de adquirir una lengua es tan importante la exposición a la misma como la capacidad de poner en práctica lo aprendido. Pero todo esto no sería posible si la lengua se estudiara fuera de contexto, es decir que las estructuras de una lengua deben ser aprendidas dentro de un contexto significativo (Snow, Met and Genesee 1989). Cuando hablamos de enseñanza significativa nos referimos a que los contenidos que deben asimilar los alumnos deben estar adecuados al nivel de desarrollo y conocimiento previo de los mismos. Si estos no son capaces de relacionar e interpretar la información que se les presenta, difícilmente podrán comprenderla; no podemos aprender aquello que no comprendemos. Es fundamental que los alumnos utilicen lo que ya saben y organicen sus conocimientos para aprender y eso lo lograremos, entre otras cosas, a través de preguntas, debates y presentando información general en contenidos familiares, y esto debe realizarse habitualmente en la dinámica de la clase para que los alumnos la incorporen como una estrategia de aprendizaje. Integrar contenidos y lengua consigue que los alumnos estén expuestos a la lengua de una forma natural similar a la que se produce cuando se adquiere la lengua materna proporcionando oportunidades para que se involucren en situaciones comunicativas los unos con los otros (Met, 1991; Snow, Met, & Genesee, 1989).

3.3. Mito 3: "La enseñanza bilingüe no es eficaz. Sólo es un obstáculo para el buen aprendizaje de la lengua materna y ralentiza el funcionamiento académico de los alumnos"

La Enseñanza Bilingüe no es una sola cosa; es el conjunto de muchos factores. Depende enormemente del tipo de programa utilizado, de la formación de los profesores, de la implicación de la comunidad educativa, de los estímulos y la motivación que reciban los alumnos, del compromiso de los profesores, del apoyo de la administración y de la metodología utilizada.

Los beneficios que la enseñanza bilingüe proporciona son muchos y numerosas investigaciones revelan que los alumnos en programas bilingües obtienen iguales o mejores resultados que los alumnos en sistemas monolingües, no solo en las materias impartidas en la lengua meta, sino también en las materias estudiadas en la lengua materna, tanto en producción escrita como en lectura (Dalton-Puffer ,2007; Gallardo del Puerto y Martínez Adrián, 2013; Hellekjaer ,2005, Lasagabaster, 2008, Lo y Murphy, 2010)

Estudiar otra lengua abre la mente, estimula la agilidad intelectual y amplía los horizontes culturales de las personas. Una publicación realizada en el año 2010 por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, titulado "Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado" recoge en una gráfica los resultados obtenidos en la prueba de "Conocimientos y Destrezas Indispensables" (CDI) de 2009, que miden los conocimientos en lengua y matemáticas de los alumnos de 6º de primaria . En diecisiete de veinte distritos analizados de la Dirección de Área Territorial de Madrid Capital, los resultados obtenidos por los alumnos de los centros bilingües son superiores a los de los centros no bilingües. Así mismo, un estudio sobre el impacto del programa de enseñanza bilingüe de la Comunidad de Madrid sobre el rendimiento académico de los alumnos en

centros bilingües y no-bilingües de la zona Madrid-Este, también arroja los resultados similares (Sotoca, 2013).

Por otro lado, las investigaciones llevadas a cabo en Canadá, país donde se llevan realizando proyectos de inmersión desde los años 60, muestran claramente que la de enseñanza de contenidos a través en una segunda lengua no es perjudicial, sino todo lo contrario. (Genesse, 1987, Pessoa, Henry, Donato, Tucker, Mellon y Lee, 2007). Las habilidades de comunicación oral en una segunda lengua se adquieren en un plazo de 2 o 3 años, sin embargo, la adquisición del nivel de competencia suficiente para entender la lengua de instrucción, lo que se conoce como "lenguaje académico" es un proceso que puede llevar de 5 a 7 años (Collier, 1987; Cummins, 1981).

4. Conclusiones

En una sociedad cada vez más competitiva y exigente, donde las fronteras entre los mercados internacionales se desvanecen, conocer una o más lenguas extranjeras se ha convertido en una necesidad capital. Al mismo tiempo tenemos la obligación de proporcionar a nuestros jóvenes una educación integral que los prepare para afrontar los retos que la sociedad del conocimiento les va a demandar, y debemos ser capaces de dotarles de las necesarias herramientas que más útiles les puedan resultar. Este es sin duda uno de nuestros mayores retos y, como parte del mismo, el aprendizaje de una lengua extranjera debe ser considerado como una necesidad primordial; dominar dos o más idiomas con el fin de comunicarse se está incluso convirtiendo en una exigencia, por las ventajas personales, sociales, profesionales y económicas que conlleva y por las positivas consecuencias que puede proporcionar en el ámbito profesional.

En España, donde los alumnos están en contacto con la lengua y la cultura extranjera solamente en el ámbito escolar, no debemos esperar milagros, ni preocuparnos si no produce frases en inglés en las primeras etapas, ya que como hemos mencionado anteriormente, solo lo harán cuando se sientan preparados para ello. Progresivamente, el profesor, a través de estrategias de andamiaje, puede conseguir que el alumno produzca en la lengua meta.

En cualquier modelo de enseñanza bilingüe, lo realmente importante es intentar que los alumnos adquieran la segunda lengua de la misma forma que adquirieron la lengua materna. Los humanos siempre hemos sabido cómo enseñar a otros humanos a utilizar una lengua: utilizándola nosotros mismos y haciendo que nos imiten lo mejor que puedan (Newmark, 1979) de ahí la importancia de crear un entorno dónde estén gran parte del tiempo expuestos al inglés de forma significativa y activa. Para comunicar hay que interactuar, y cuanto más se interactúe más se aprende. El niño tiene que ser partícipe de su aprendizaje y todo esto debe hacerse siempre dentro de un contexto significativo.

Las soluciones rápidas y fáciles no son buenas cuando nos enfrentamos a algo complejo. La adquisición de una segunda lengua es un proceso largo, dificultoso y en el caso de los centros bilingües implica un gran esfuerzo por parte del profesorado que precisa de unos elevados conocimientos, de una constante formación lingüística y de un trabajo diario permanente que garantice el máximo nivel de calidad en su tarea docente.

Referencias bibliográficas

Baker, C. (2011). *Foundation of bilingual education and bilingualism* (5th Edition). Clevedon: Multilingual Matters.

Bialystok E. & Craik F.I.M. (2009). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19 (1), 19-23.

Bialystok, E. & Senman, L. (2004). Executive processes in appearance–reality tasks: The role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child development*, 75(2), 562-579.

Bialystok, E. & Majumder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics*, 19, pp.

- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Great Britain, UK: Compton Printing (London) Ltd., N.1
- Cade, J. M. (1997). *The foreign language immersion program in the Kansas City, Missouri Public Schools, 1986-1996* [Abstract]. *Dissertation Abstracts International* -A 58(10), 3838.
- Cohen, A. D. (1974). The Culver City Spanish immersion program: The first two years. *The Modern Language Journal*, 58 (3), 95-103.
- Collier, T. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly* 21 (4), pp. 617-641.
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*
- Costa, A. Branzi, F. M., & Ávila C. (2015) Bilingualism: Switching. In *Greg Hickok and Steve Small* (Eds.), *Neurobiology of Language* pp. 419-430,
- Crinion, J., Turner, R., Grogan, A., Hanakawa, T., Noppeney, U., Devlin, J. T., Aso, T., Urayama, S., Fukuyama, H., Stockton, K., Usui, K., Green, D.W., & Price, C.J. (2006). Language control in the bilingual brain. *Science*, 312(5779), 1537-1540.
- Cummins, J. (1981a). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, pp. 3-49. *Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University*.
- Cummins, J. (1994). Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. In F. Genesee (Ed.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*, pp. 33-58. New York: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de educación*, 326, pp. 37-61.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- De Lange, C. (2012). My two minds: The unexpected effect of learning a second language. *New Scientist*, 214(2863), 30-33.
- Diebold, A. R. 1964. Incipient bilingualism. *Language*. 37.97-112
- Gallardo del Puerto, F. & Martínez Adrián, M. (2013). ¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? *Padres y maestros*
- Genesee, F. (1981). A comparison of early and late second language learning. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 13, 115-127.
- Genesee, F., Lambert, W. E. & Holobow, N. E. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y aprendizaje*, 33, 27-36.
- Grabe, W. & Stoller, F. (1997). *Content-based instruction: Research foundations*. In M. A. Snow & D. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 5-20). White Plains, NY: Longman.
- Grosjean, F. (1985). "The Bilingual as a Competent but Specific Speaker-Hearer". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6 (6), pp. 467-477.
- Hakuta, K. (1986). *Cognitive Development of Bilingual children*. Center for Language Education and Research University of California, IOS Angeles.
- Hellekjær, G. O. (2005). The Acid Test: Does Upper Secondary EFL instruction Effectively Prepare Norwegian Students for the Reading of English Textbooks at Colleges and Universities? The Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo.
- Kessler, C. & Quinn, M. E. (1980). Positive effects of bilingualism on Science problem-solving abilities. In J. Alatis (Ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics* (pp. 295-308). Washington, DC: Georgetown University Press.

- Krashen S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* University of Southern California. Pergamon Press Inc.
- Krizman, J., Marian, V., Shook, A., Skoe, E. & Kraus, N. (2012). Subcortical encoding of sound is enhanced in bilinguals and relates to executive function advantages. San Francisco: Keck Center for Integrative Neuroscience.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal* 1, pp. 31–42.
- Lauchlan, F., Parisi, M. & Fadda, R., (2012). Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a 'minority' language. *International journal of bilingualism*.
- Lo, Y.-Y., & Murphy, V. A. (2010). Vocabulary knowledge and growth in immersion and regular language-learning programmes in Hong Kong. *Language and Education*, 24, pp. 215– 238.
- MECD (2012). Estudio Europeo de Competencia lingüística. Vol. I. Informe Español. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Retrived from <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:4b869d66-f743-4394-9b9d-39007557a4ca/eeclvolumeni.pdf>
- Met, M. (1991). Learning language through content: Learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24, 281-295.
- Morales, J., Calvo, A., & Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of experimental child psychology*, 114(2), 187-202.
- Newmark, L. (1979). How not to interfere with language learning. *International Journal of American Linguistics*, 32, I/II, 77-83. 1966. Reimpreso en: Brumfit y Johnson, *The Communicative Approach to Language Learning Oxford*. Oxford University Press, pp. 160-167.
- Barik, H. C. & Swain, M. (1978). Evaluation of a French immersion program: The Ottawa study through grade five. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 10 (3), 192-201.
- Peal, E. & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *E. Psychological Monographs: General and Applied*, Vol 76(27), 1962, 1-23.
- Pessoa, S., Hendry, H., Donato, R. G., Tucker, R. & Lee, H. (2007). Content-Based Instruction in the Foreign Language Classroom: A Discourse Perspective 102. *Foreign Language Annals Vol. 40 N°.1*, Spring 2007.
- Pessoa, S., Hendry, H., Donato, R. G., Tucker, R. & Lee, H. (2007). Content-Based Instruction in the Foreign Language Classroom: A Discourse Perspective 102. *Foreign Language Annals Vol. 40 N°.1*, Spring 2007.
- Petitto LA, Dunbar KN. New findings from educational neuroscience on bilingual brains, scientific brains, and the educated mind. In: Fischer K, Katzir T, editors. *Building Usable Knowledge in Mind, Brain, & Education*. Cambridge University Press; 2004.
- Siguán, M. & Mackey, W. F. (1986). "Educación y bilingüismo". Madrid: Santillana, Unesco.
- Sotoca Sienes, E. (2013). La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 25 No. 2 (2014), pp. 481-500.
- Stephens, M.A (1997). "Bilingualism, creativity, and social problem-solving"). *ETD Collection for Fordham University. Paper AAI9729615*.
- Stocco, A., Yamasaki, B., Natalenko, R. & Pratt, C. S. (2014). Bilingual brain training: A neurological framework of how bilingual experience improves executive function. *International Journal of Bilingualism*, 18(1), 67-92. doi: 10.1177/1367006912456617.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, pp. 235–253. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The*

Canadian Modern Language Review, 50, pp. 158-164.

Swain, M. & Lapkin, S. (1981). Bilingual education in Ontario: A decade of research. *Toronto: Ontario Institute for Studies in Education*.

Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Santa Cruz, CA: *Center for Research on Education, Diversity and Excellence*, University of California-Santa Cruz.

Thomas, W. P., Collier, V. P. & Abbott, M. (1993). Academic achievement through Japanese, Spanish, or French: The first two years of partial immersion. *Modern Language Journal*, 77 (2), pp. 170-179.

Turnbull, M., Lapkin, S. & Hart, D. (2001). Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998-99). *The Canadian Modern Language Review*. 58, pp. 9-26.

Villalba, N.L y Galindo Martínez, A. (2014) "Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte". *Lenguaje*, 2014, 42 (2), 291-314.

Wiseheart, M., Viswanathan, M., & Bialystok, E. (2015). Flexibility in task switching by monolinguals and bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*.

1. Doctora en Filología Inglesa (URJC). Profesora e investigadora. Dep. de Economía Financiera, Contabilidad e Idioma Moderno. Universidad Rey Juan Carlos (Madrid, España). E-mail: virginia.vinuesa@urjc.es

2. Doctora por la Universidad Rey Juan Carlos. Profesora e investigadora. Dep. de Economía Financiera, Contabilidad e Idioma Moderno. Universidad Rey Juan Carlos (Madrid, España). E-mail: elvira.izquierdo@urjc.es

3. Sexto de Educación Primaria es el último curso de esta etapa educativa.

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 40 (Nº 21) Año 2019

[\[Índice\]](#)

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]