

ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE UN PLAN LINGÜÍSTICO FAMILIAR Y DE UN PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

que contribuyan al bilingüismo del alumnado cuya lengua materna no es la vehicular en Educación Infantil



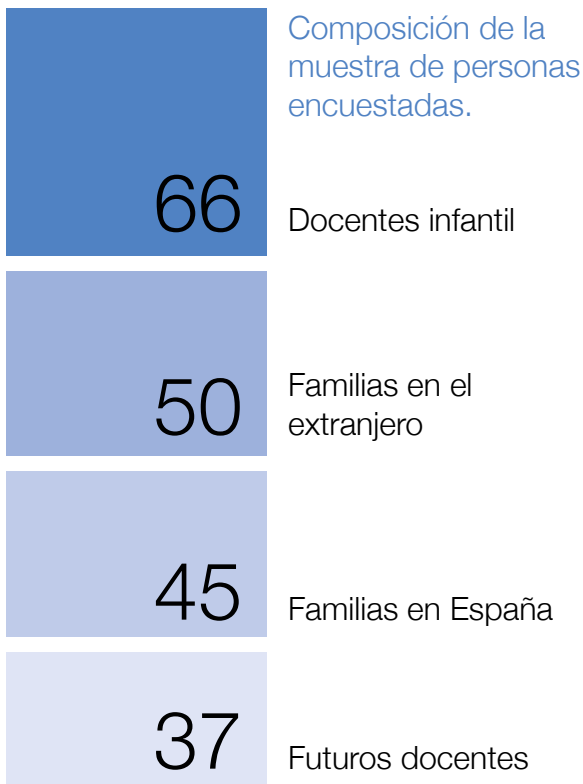
ALBERTO DEL MAZO FUENTE
PSICÓLOGO, MAESTRO Y EDUCADOR INFANTIL
ORIENTADOR EDUCATIVO EN MADRID

A

INTRODUCCIÓN: EL OTRO BILINGÜISMO

Podemos estimar que un porcentaje significativo de nuestro alumnado de Educación Infantil, posiblemente más de 100.000 niños y niñas (INEE, 2017), desconoce la lengua vehicular cuando comienza su escolarización en España y/o maneja una lengua materna, L1, distinta en casa. Nos encontramos ante un bilingüismo o plurilingüismo muchas veces olvidado (Del Mazo Fuente, 2019) frente al bilingüismo con inglés sobre el que se suelen poner los focos en el sistema educativo actual. En este artículo, queremos acercarnos a esta realidad desde la perspectiva de la orientación y asesoramiento psicopedagógico con el fin de ofrecer pistas sobre las estrategias más adecuadas con este alumnado tanto desde casa como desde la escuela.

B MÉTODO



B1 PARTICIPANTES

Se ha tomado una muestra anónima de 198 personas, que incluye a 45 padres y madres con hijos bilingües que viven en España; 50 padres y madres con hijos bilingües que viven fuera de España; 66 docentes de Educación Infantil en España; y 37 alumnos de último curso del Grado en Educación Infantil.

Hemos invitado a participar aleatoriamente a docentes con perfil en Twitter en el que indicaran que son maestros y maestras de Educación Infantil y a miembros del grupo de Facebook PROFESORES EDUCACIÓN INFANTIL 0-6 AÑOS (<https://www.facebook.com/groups/educacion.infantil/>). Del mismo modo, hemos invitado a estudiantes de último año del Grado en Educación Infantil de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

La muestra de familias (padres y madres) procede de una invitación a participar a través de los siguientes grupos de Facebook: Criar niños bilingües, Criando niños bilingües / multilingües, y Niños bilingües



ANÁLISIS DE RESULTADOS

C1 ESTRATEGIAS DESDE EL ÁMBITO FAMILIAR: CÓMO DESARROLLAR UN PLAN LINGÜÍSTICO FAMILIAR QUE CONTRIBUYA AL BILINGÜISMO DE ALUMNOS CUYA LENGUA MATERNA NO SEA LA VEHICULAR

Hemos encontrado en la bibliografía diferentes niveles dentro de las estrategias familiares, desde el más general hasta el más específico:

- **Plan Lingüístico Familiar:** también conocido como Política Lingüística Familiar. Recoge todas las decisiones tomadas por la familia sobre el uso de una o varias lenguas en casa y fuera de casa. Supone marcar explícitamente las líneas a seguir en los dos niveles siguientes.
- Estrategias de distribución de las lenguas en casa o sistemas lingüísticos familiares (Cunningham-Andersson y Andersson, 1999): establecen qué lengua/s utiliza el padre y/o la madre en casa, en qué momentos, con qué frecuencia...

B2 PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS

Para seleccionar los principales mitos sobre bilingüismo, realizamos una búsqueda bibliográfica de 48 libros y artículos sobre bilingüismo con base científica y multidisciplinar, de campos como la Lingüística (33,3%), la Psicología y las Neurociencias (27,1%) o la Pedagogía (12,5%), entre otros. La mayoría de estos artículos están en inglés (68,8 %) y son posteriores al año 2000 (81,3 %).

Hemos diseñado con la aplicación de Formularios de Google Drive un formulario que compartimos a través de los diferentes grupos de internet arriba mencionados.

Para el análisis de datos, hemos utilizado el apoyo del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) de IBM y de Microsoft Excel.

- Estrategias discursivas y otras acciones prácticas facilitadoras: incluyen aspectos comunicativos del día a día y actividades que faciliten la adquisición de dos o más lenguas.

Varios autores hablan sobre la conveniencia de establecer un Plan Lingüístico Familiar (Family Language Plan) (Cunningham-Andersson y Andersson, 1999; Grosjean, 1982; Rosenback, 2014). El bilingüismo sería algo “planeado”, de manera explícita o implícita, en la familia, y se basaría en la toma consciente de decisiones que toman los padres a la hora de educar a sus hijos de forma bilingüe.

King, Fogle y Logan-Terry (2008) mencionan



Gráfico 1 Diagrama de flujo sobre la toma de decisiones para una Plan Lingüístico Familiar.

tres áreas en las decisiones y acciones del plan o política lingüística familiar explícita (explicit family language policy):

- 1) Status planning: Toma de decisiones sobre qué lengua usar y cuándo con el hijo.
- 2) Corpus planning: Elección de la variedad de lengua que usar para diferentes actividades.
- 3) Acquisition planning: Cómo y cuándo instruir la lengua, formal o informalmente.

A partir de la bibliografía consultada (De Houwer, 1999; King, Fogle y Logan-Terry, 2008; Sánchez Torres, 2010) hemos personalizado un diagrama de flujo sobre esta toma de decisiones familiar.

En la toma de decisiones respecto al Plan Lingüístico Familiar, influyen factores como los siguientes (Sánchez Torres, 2010; De Houwer, 2007): la intuición o conocimientos propios, basados en su propia experiencia, motivación y creencias respecto al bilingüismo; consejos de

amigos y familia; pautas localizadas en medios digitales y de comunicación (opinión pública); y pautas localizadas en publicaciones y libros.

En cuanto a las principales estrategias de distribución para trabajar el bilingüismo simultáneo desde casa, aunque existen clasificaciones que incluyen más categorías, tomaremos como referencia a Ingrid Piller (2001) y consideraremos las tres formas básicas de trabajarlos, las conocidas como OPOL, mL@H y mezcla de código.

- La estrategia OPOL (del inglés “One Person One Language” o “One Parent One Language”) se puede traducir como “una persona, una lengua.” (Zurer Pearson, 2008; Grosjean, 2010; Cunningham-Andersson y Andersson, 1999) En ella, la madre se comunica con el niño en una lengua y el padre en otra distinta. La estrategia OPOL tiene como ventaja la fuerte asociación emocional de la lengua a un progenitor, lo que contribuye a la adquisición de esta. Sin embargo, no se ha mostrado como una estrategia útil cuando el

Estrategias de distribución empleadas por las familias

■ OPOL ■ mL@H ■ Mezcla y/o cambio de código

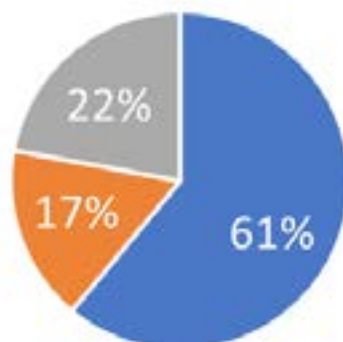


Gráfico 2 Porcentaje de uso de diferentes estrategias de distribución empleadas por las familias

progenitor no está empleando su primera lengua o L1 (por ejemplo, padres y madres que hablan en inglés a sus hijos sin dominarlo). Tampoco es sencillo ser sistemático en su implementación y, además, la estimulación de un solo progenitor puede resultar escasa e insuficiente.

- La estrategia mL@H (del inglés “Minority Language at Home”) se puede traducir como “Lengua minoritaria en casa” (Zurer Pearson, 2008; Grosjean, 2010; Cunningham-Andersson y Andersson, 1999); en casa, tanto el padre como la madre utilizan una lengua distinta a la de uso habitual fuera de casa. Entre las ventajas de la estrategia mL@H, se cita el mayor “INPUT” o estimulación en la lengua de casa y su contextualización, que crea un territorio específico y diferenciado para esa lengua (el entorno familiar). Entre los inconvenientes, el hijo o hija puede tener algunas dificultades para comunicarse inicialmente fuera de casa en la lengua mayoritaria y mostrar algunos problemas fuera y dentro de casa para cambiar de código sin mezclarlos.

Las estrategias de distribución principales, OPOL y mL@H, se pueden dar en diferentes circunstancias (Rosenback, 2014), dependiendo sobre todo de si la lengua de cada progenitor es

la lengua predominante de la comunidad o una lengua minoritaria.

- Como tercera vía, podemos hablar de otras estrategias que supongan “cambio y/o mezcla de código” (Zurer Pearson, 2008; Rosenback, 2014). Bajo esta denominación, incluiríamos todas las estrategias que no puedan verse como simples variantes de las dos anteriores. Veamos algunos ejemplos en los que se darían este tipo de estrategias más amplio:
- Los progenitores utilizan de manera diferenciada las lenguas en función de la hora del día o del lugar (o de ambos factores). Se conoce como estrategia “time and place” (T&P). Parece una estrategia poco natural y algo forzada, además de suponer una sistematicidad y compromiso elevado para su cumplimiento.
- El padre y la madre, generalmente ya bilingües, usan ambos e indistintamente sus lenguas con el hijo o hija, generando por tanto un contexto multilingüe.
- Mezcla de estrategias: cuando se utiliza una mezcla de aspectos de OPOL y de ML@H o no hay una estrategia claramente identificable.

- Por último, tengamos en cuenta que hay familias que no optan por ninguna estrategia simultánea como las tres anteriores, sino que se decantan por la introducción consecutiva de dos lenguas: primero se transmite una y años después la segunda lengua, ambas desde casa.

En nuestra muestra de 95 familias, la estrategia de distribución más utilizada, sería OPOL (61,1 % del total), seguida de cambio y/o mezcla de código (22,1 % del total) y de mL@H (16,8 %). No se aprecian grandes diferencias porcentuales en la estrategia utilizada por familias que viven en España o fuera de España.

No hay ninguna estrategia de distribución general mejor a priori que cualquier otra: dependerá del contexto familiar, social y escolar de cada niña o niño. Sin embargo, hemos encontrado datos que muestran que la más utilizada no es necesariamente la más eficiente.

Algunos estudios han mostrado en Flandes que el 96 % de los niños y niñas educados utilizando la estrategia mL@H se desarrollan como adultos bilingües (De Houwer, 2009). Siendo este dato puntual y no necesariamente generalizable a cualquier contexto, es un ejemplo de que las familias deben tener en cuenta que, aunque una estrategia sea la más frecuente en su entorno cercano, esta no tiene por qué ser necesariamente la más efectiva. De nuevo, se hace necesario un análisis individualizado para establecer un Plan Lingüístico Familiar eficiente.

Por otro lado, a través de un análisis sociolingüístico (Piller, 2001), las estrategias OPOL o mL@H son vistas a veces desde cierta visión elitista por parte de las familias que creen que quienes las aplican se toman más en serio el bilingüismo que quienes no lo hacen: reconocer que se está aplicando el tercer tipo de estrategias (cambio y/o mezcla de código) puede ser interpretado como debilidad o falta de persistencia en el uso de una estrategia supuestamente más exitosa. En nues-

tra muestra de familias podemos ver que, aunque el 61,1 % indica que utiliza la misma estrategia en casa y fuera de casa cuando habla con sus hijos, si preguntamos más en profundidad, casi cuatro de cada diez reconocen que fuera de casa mezclan o cambian de lengua al hablar con ellos. Aunque muchas familias se autoasignen dentro de la estrategia OPOL o mL@H, no todas la aplican de manera estricta. El 65,3 % de la muestra identifica situaciones cotidianas en las que no utilizan la lengua o lenguas habituales con sus hijos, la mayoría de ellas situaciones sociales o en las que hay presencia de otros adultos. Estos datos concuerdan con la realidad descrita en nuestra búsqueda bibliográfica, que nos recuerda que no hay una forma única de poner en práctica un Plan Lingüístico Familiar y que la mezcla de código es habitual.

C2 ESTRATEGIAS DESDE EL ÁMBITO ESCOLAR EN EDUCACIÓN INFANTIL: DESARROLLAR UN PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO Y DE AULA QUE CONTRIBUYA AL BILINGÜISMO DE ALUMNOS CUYA LENGUA MATERNA NO SEA LA VEHICULAR

Hemos presentado la siguiente afirmación a docentes y familias: “Los niños que se incorporan a Educación Infantil y no conocen la lengua de la escuela aprenderán esa lengua sin especial ayuda y gracias al entorno.”

Nos encontramos con una creencia extendida. De acuerdo con los datos de nuestra muestra, esta creencia es valorada como verdadera por el 51,4% de los docentes de Educación Infantil, por el 66,7% de los futuros maestros, por el 84,5% de las madres y padres de niños bilingües que viven en España y por el 70% de madres y padres de niños bilingües que viven fuera de España.

Por lo tanto, la mayoría de las familias y docentes consideran que no hay que hacer nada especial, lo que nos hace poner en duda que realmente es-

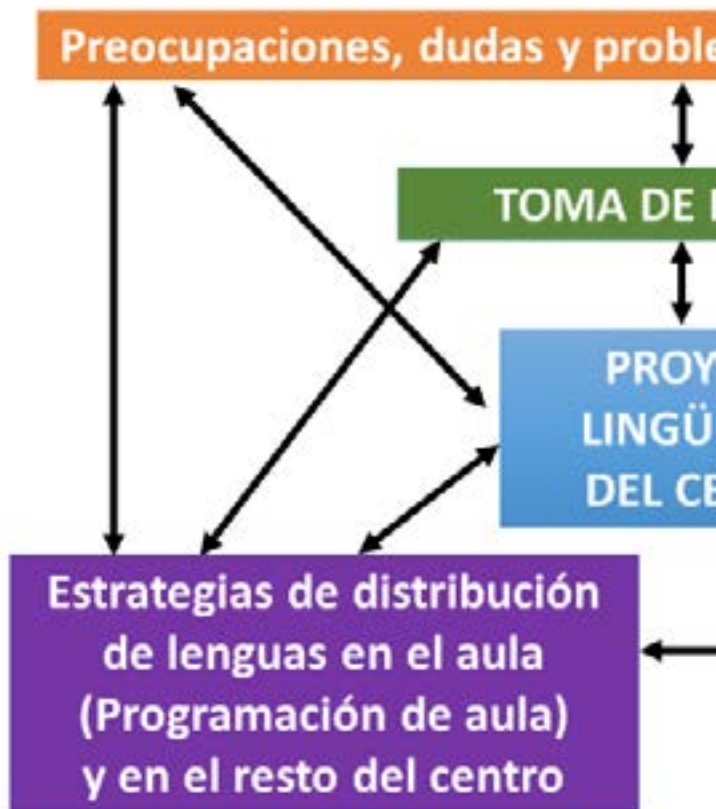
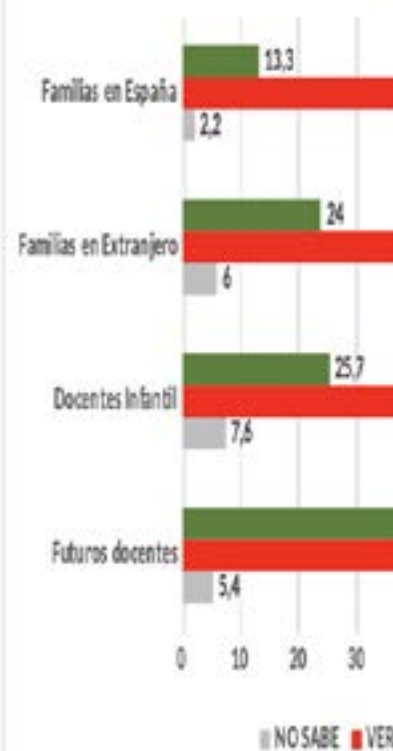
tos alumnos reciban una atención individualizada que tenga en cuenta aspectos del desarrollo lingüístico, puesto que no parece una cuestión que preocupe ni a docentes ni a familias. El ámbito escolar es rico y es cierto que los niños y niñas están expuestos a situaciones en las que sin duda se da una estimulación amplia en la lengua vehicular. No obstante, creemos que, aunque podamos confiar en que de manera natural y no planificada se den las condiciones para que una persona sea bilingüe, no debemos menospreciar los datos científicos que muestran cómo ayudar a los niños y niñas en este proceso desde la escuela.

Debemos reconocer que frente a otros países occidentales como Estados Unidos (Grosjean, 1982) o el resto de Europa (Bathia y Ritchie, 2004), en España las experiencias sobre escolarización de alumnos cuya lengua materna no sea la vehicular (el castellano o las lenguas cooficiales) es muy reciente; desde los años 90 del siglo XX sí se han desarrollado aspectos legales y programas de compensación educativa para el alumnado que accede tardíamente al sistema educativo español, centradas en Educación Primaria y Secundaria, pero no hay muchas referencias sobre actuaciones en Educación Infantil. Del mismo modo, hay algunos estudios sobre escenarios bilingües en comunidades autónomas como Cataluña (Abelló Contesse, Ehlers y Quintana Hernández, 2010)

Es importante que los niños y niñas perciban la lengua vehicular de la escuela como natural, divertida y necesaria para comunicarse y socializarse en el mundo que le rodea, en lugar de concebirla como un simple instrumento que carece de valor para ellos en el presente y que puede llegar a frustrar y desinteresar, por significar solo un contenido escolar a aprender.

Por otro lado, cada centro escolar debería empezar por contar con un proyecto lingüístico propio: “El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) es una parte del Proyecto Educativo de Centro en

Los niños que se incorporan a Educación Infantil y no conocen la lengua vehicular



...a de la escuela, la aprenderán sin especial ayuda y gracias al entorno.

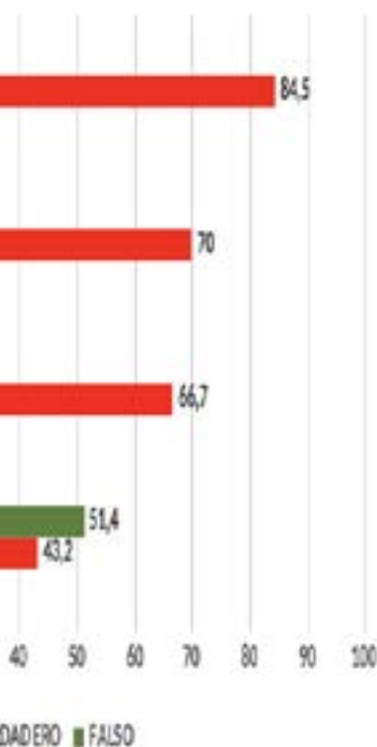


Gráfico 4 Diagrama de flujo sobre la toma de decisiones para un Proyecto Lingüístico de Centro



que se recoge la regulación consensuada de los usos lingüísticos comunicativos y su educación en todos los aspectos de la vida del centro (enseñanzas, materias, documentos, administración, actividades, etc.) con el fin de mejorar la enseñanza” (Calvillo Jurado, 2012)

Para Calvillo Jurado (2012) son tres las decisiones que deben tomarse para configurar el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC):

- Decisiones reguladoras sobre los usos comunicativos (normalización);
- Decisiones sobre la mejora de las destrezas comunicativas (comunicación);
- Decisiones sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras (plurilingüismo).

El PLC no debe circunscribirse, como es habitual, a las etapas de enseñanza obligatoria, Primaria y Secundaria. En el segundo ciclo de Educación Infantil contamos con el área de “Lenguajes: comunicación y representación”, en la que los contenidos y objetivos suelen centrarse en la lengua vehicular de la escuela y, en ocasiones, en la introducción de una lengua extranjera. ¿Dónde quedan los protagonistas de nuestro trabajo, alumnos y alumnas de Educación Infantil (0-6 años) con una o varias lenguas en casa distintas a la lengua o lenguas que se utilizan en la escuela?

Por todo ello, consideramos que el centro debe realizar un proceso de toma de decisiones a través de un diagrama de flujo que no se diferencia mucho del que hemos propuesto para la toma de decisiones en el ámbito familiar.

Desde nuestro punto de vista, el PLC no debe olvidar al alumnado bilingüe y, por el contrario, debe marcar estrategias que no se queden en buenas intenciones, sino que lleguen a plasmarse en la parte de la planificación que llega directamente a estas alumnas y alumnos: la programación de aula.

En los siguientes apartados, propondremos estrategias discursivas y acciones prácticas para apoyar el aprendizaje de la lengua vehicular desde casa y desde el aula de Educación Infantil especialmente pensadas para el alumnado cuya lengua materna no es la de la escuela.

C3 ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y OTRAS ACCIONES PRÁCTICAS PARA APOYAR EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA TANTO DESDE CASA COMO DESDE EL ÁMBITO ESCOLAR

Frente a la creencia en que la aplicación del sistema OPOL (“una persona una lengua”) en casa o el uso de una lengua vehicular en la escuela debe ser estricta, los estudios demuestran que las dos lenguas no tienen por qué estar completamente separadas en la estimulación que reciben los niños para que se produzca bilingüismo sin confusión. (Hoff y Core, 2015)

De hecho, la mezcla de lenguas y cambio de código es algo habitual en entornos familiares y escolares bilingües. El 65,3 % de la muestra de familias que hemos recogido identifica situaciones cotidianas en las que o no utilizan la lengua o lenguas habituales con sus hijos o bien las mezclan.

Las estrategias discursivas son estrategias disponibles para los padres y docentes como respuesta a la mezcla de lenguas de los niños, por medio de las cuales pueden crear contextos monolingües o bilingües, favoreciendo o dificultando el uso productivo de cada lengua en los niños. (Ruiz González, 2003). Mediante las estrategias discursivas, los adultos negocian un contexto bilingüe asumiendo que en ocasiones los niños mezclan ambas lenguas.

Se recomienda un uso sistemático no coercitivo de estrategias discursivas como las propuestas por la lingüista noruega Elisabeth Lanza (1992) y que también se conocen como estrategias de insistencia (Döpke, 1992).

Estas cinco estrategias discursivas se situarían en un continuo en función de en qué medida el contexto familiar o escolar se define como más o menos monolingüe o bilingüe, y en qué medida tolera la mezcla de código que se produce de manera natural en el aprendizaje bilingüe. Hemos elaborado un gráfico de este continuo de acuerdo a la bibliografía sobre el tema (Lanza, 1992; Ruiz González, 2003).

A) Entendimiento mínimo (minimal grasp strategy): el padre o docente finge no entender lo que el niño dice e intenta que lo clarifique utilizando la lengua ‘apropiada’. Para ello el adulto puede emplear frases de tipo ‘No entiendo’ o interrogaciones parciales como ‘¿Qué? ¿Cómo?’

B) Suposición expresada (expressed guess strategy): el adulto intenta clarificar lo que el niño ha dicho en la lengua ‘equivocada’, repitiéndolo en la lengua ‘apropiada’ por medio de una interrogación total. Ej. Niño: “Water!”. Adulto: “¿Qué has dicho que quieres, agua?”.

C) Repetición del adulto (adult repetition): el adulto simplemente repite lo que el niño ha dicho, utilizando la otra lengua. Ej. Niño: “Papá (o profe), quiero una cookie”. Adulto: “Quiero una galleta”.

D) Continuación (move on strategy): la conversación continúa entre el padre y el hijo como si nada hubiera pasado. Ej. Niño: “Papá (o profe), quiero una cookie”. Adulto: “Vale, espera”. El adulto se levanta y le da al niño una galleta.

E) Alternancia de código (code-switching): el padre añade la palabra que ha usado el niño en la lengua ‘equivocada’, o simplemente cambia a la lengua utilizada por el niño, la lengua ‘equivocada’. Ej. Niño: “Papá (o profe), quiero una cookie”. Adulto: “OK, but you won’t get it till you say the magic word”.

Hemos preguntado a nuestra muestra de familias y docentes de Educación Infantil por el uso de estrategias discursivas en una situación coti-

Estrategias discursivas

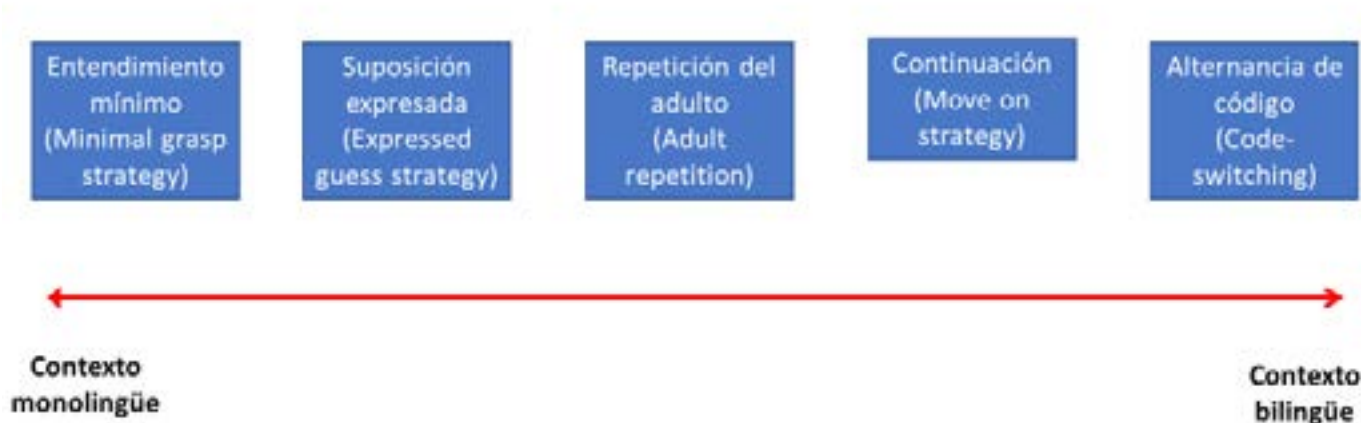


Gráfico 5 Estrategias discursivas y contextos monolingües vs. bilingües

Estrategias discursivas que utilizarían

Futuros docentes	21,6%	64,9%	32,4%	40,5%	32,4%
Docentes	6,1 %	43,9 %	24,2 %	30,3 %	33,3 %
	Entendimiento mínimo (Minimal grasp strategy)	Suposición expresada (Expressed guess strategy)	Repetición del adulto (Adult repetition)	Continuación (Move on strategy)	Alternancia de código (Code-switching)
Familias en España	17,8 %	48,9 %	28,9 %	46,7 %	4,4 %
Familias en Extranjero	6 %	48 %	44 %	22 %	12 %

Gráfico 6 Porcentajes de uso de estrategias discursivas

diana similar a la de los ejemplos aportados más arriba, en la que el niño o niña se dirige al adulto en una lengua distinta a la de uso habitual entre ambos. Con una pregunta de opción múltiple, en la que pueden seleccionar más de una estrategia, hemos extraído las siguientes conclusiones:

- Prácticamente la totalidad de la muestra (99,8 %) utilizaría alguna estrategia discursiva con el niño.
- Tan sólo uno de cada tres entrevistados ha usado o se plantearía usar más de una estrategia discursiva, destacando los futuros maestros de Educación Infantil como quienes escogen dos o más estrategias con más frecuencia (45,9%). En cambio, el 71,2% de los maestros y más del 60% de los padres y madres eligen una única estrategia discursiva entre las posibles.
- Las familias que viven en España y tienen hijos bilingües utilizan preferentemente las estrategias de “Suposición expresada” (48,9%) y de “Continuación” (46,7%), seguidas por las de “Repetición del adulto” (28,9%), y algo más lejos por las de “Entendimiento mínimo” (17,8%) y “Alternancia de Código” (4,4%).
- Las familias que viven fuera de España y tienen hijos bilingües utilizan preferentemente las estrategias de “Suposición expresada” (48%) y “Repetición del adulto” (44%), seguidas por las de “Continuación” (22%), “Alternancia de Código” (12%) y “Entendimiento mínimo” (6%).
- Los docentes de Infantil utilizan preferentemente la estrategia de “Suposición expresada” (43,9%), seguidas por las de “Alternancia de Código” (33,3%), “Continuación” (30,3%), “Repetición del adulto” (24,2%) y “Entendimiento mínimo” (6%).
- Los futuros docentes utilizarían preferentemente la estrategia de “Suposición expresada” (64,9%), seguidas por las de “Continuación” (40,3%), “Alternancia de Código” (32,4%), “Repetición del adulto” (32,4%) y “Entendimiento mínimo” (21,6%).

Tanto en el contexto escolar como en el familiar, se usa preferentemente la estrategia de “Suposición expresada”, propia de contextos más monolingües, aunque toleren el uso de otra lengua. Por otro lado, la “Alternancia de Código”, característica de un contexto más bilingüe y que tolera la mezcla de código se utilizaría más en el ámbito escolar que en el familiar.

En la adopción de estas estrategias debe primar la naturalidad frente a la obligación. Algunos estudios han mostrado que las familias apenas utilizan estrategias discursivas porque dan prioridad a la importancia de “crear un ambiente de comunicación en que los padres se sientan cómodos y los niños no se vean presionados en ningún momento” (Ruiz González, 2003) para evitar que se generen sentimientos negativos hacia una de las lenguas.

Aunque antepongamos la felicidad del niño/a, esto no debería de ser incompatible con hablarle en la lengua de casa ni con el uso sistemático de estrategias discursivas (Harding-Esch y Riley, 1986) que, por otro lado, son propuestas por muchos autores como factor principal en la adquisición y mantenimiento de una segunda lengua. (Sánchez Torres, 2010; King, Fogle y Logan-Terry, 2008)

Los niños y niñas usan la lengua para establecer relaciones, intercambiar información, pensar, jugar con las palabras, comunicarse y aprender al mismo tiempo (Harding-Esch y Riley, 1986). Las estrategias discursivas pueden complementarse desde el ámbito familiar con otras acciones como las siguientes (Sánchez Torres, 2010; Abelló Condesse, Ehlers y Quintana Hernández, 2010; Cunningham-Andersson y Andersson, 1999).

1) Creación de espacios interactivos, en los que haya una preferencia por el uso interactivo, “cara a cara” y “uno a uno.” En estas situaciones, se puede usar lo que se denomina andamiaje interactivo (scaffolding), acompañando para superar

las dificultades entre el desarrollo real y el potencial en la lengua. Es importante que se usen entonación y ritmos expresivos variados y acordes a cada situación, que se formulen preguntas...

2) Realización de actividades lúdicas e interacción centrada en las preferencias del niño. Podemos buscar compañeros de juego que usen una lengua. También se pueden usar animales de peluche interlocutores.

3) Uso de medios digitales y audiovisuales: por ejemplo, audición y reproducción verbal reiterada de canciones infantiles y populares en casa y en el coche, programas de televisión, juegos en dispositivos móviles... Todos estos medios no deberían sustituir la interacción humana, sino complementarla.

4) Lectura en voz alta de cuentos infantiles ilustrados. Con niños y niñas más mayores, nos podemos plantear la escritura de párrafos breves seleccionados.

5) Pedir al niño o niña que sea intermediario entre las dos lenguas, en conversaciones en las que hay hablantes de una u otra.

6) Viajes al extranjero: permiten ofrecer situaciones comunicativas naturales, en el contexto donde los hablantes de un idioma son nativos.

En paralelo, desde el centro escolar, podemos realizar otras acciones prácticas para apoyar el aprendizaje de la lengua vehicular, dentro de la programación de aula o de centro.

1) Creación de espacios interactivos o rincones donde se trabajen aspectos de la lengua vehicular y especialmente diseñados para alumnos cuya lengua materna sea distinta. Se tendrá en cuenta que se trate de actividades lúdicas que conecten con las preferencias del niño y se fomentará que el niño tenga compañeros de juego que utilicen la lengua vehicular.

2) Preferencia por el uso interactivo “cara a cara” y “uno a uno.” El maestro o maestra buscará mo-

mentos que permitan una interacción directa y no sólo grupal con cada alumno. En esos momentos es más sencillo hacer de guía, de modelo lingüístico, aplicando lo que se denomina andamiaje interactivo (scaffolding).

3) Actividades lingüísticas en el aula: por ejemplo, audición y reproducción verbal reiterada de canciones infantiles y populares en clase en la lengua vehicular, lectura en voz alta de cuentos infantiles ilustrados, con un uso de entonación y ritmo expresivos y enfáticos por parte del profesor

4) Materiales audiovisuales (para pizarra digital, tabletas, juegos de ordenador, ...): No deberían sustituir la interacción humana, que es el estímulo más rico para desarrollar una lengua.

5) Pedir al niño que sea intermediario entre las dos lenguas, por ejemplo, en entrevista de tutoría con sus padres o en interacciones entre grupos de niños.

6) Actividades que hablen de la realidad plurilingüe familiar. Ayudarán a conectar el aula con la diversidad de situaciones familiares en casa. Los padres pueden visitar la escuela y enseñar elementos culturales y algunas palabras a los compañeros de su hijo/a. En colaboración con las familias, cada niño bilingüe o plurilingüe puede ejercer de “embajador” de su lengua y cultura por un día en el colegio.



D CONCLUSIONES: ¿PLANIFICAMOS Y USAMOS ESTRATEGIAS CONTRASTADAS EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS BILINGÜES?

La educación de los niños bilingües, en concreto en nuestro estudio la de los niños cuya lengua materna no coincida con la vehicular de la escuela, ofrece retos en el día a día que podemos anticipar con una planificación explícita de estrategias y otras acciones, tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

Tanto en la bibliografía como en nuestra muestra de familias, hemos encontrado una variedad de estrategias de distribución de las lenguas desde casa, pero apenas ideas para el trabajo con estos alumnos en el ámbito escolar. En nuestra muestra, hemos comprobado que la mayoría de docentes y familias de Educación Infantil consideran que los niños no necesitan ninguna ayuda especial para desarrollar el bilingüismo y que, por tanto, lo adquirirán sin ayuda de ningún tipo.

A pesar de ello, en cuanto al uso de estrategias discursivas ante situaciones de mezcla de código, tanto las familias como los maestros aceptan y reconocen su uso en mayor o menor medida. Tanto las familias como los docentes de Educación Infantil de niños y niñas cuya lengua materna no es la vehicular del ámbito escolar ponen en práctica algunas estrategias en su educación, si bien estas estrategias parecen más definidas en casa que en clase, donde se sigue asumiendo que todo el alumnado podrá desarrollar el manejo de las lenguas sin ningún apoyo especial.

En la literatura científica consultada, hemos encontrado que se han estudiado con cierta profundidad los tipos de estrategias de distribución de

las lenguas en el ámbito familiar (OPOL, mL@H, cambio y/o mezcla de código), así como sus efectos. En cambio, en el ámbito escolar no hallamos estudios en esta línea. Se asume que cada escuela o colegio distribuye el uso de las lenguas de manera unívoca, definiéndose como centro monolingüe o bilingüe, y no hemos encontrado información sobre Planes Lingüísticos de Centro que pongan en práctica estrategias contrastadas para el alumnado cuya lengua materna no sea la vehicular en Educación Infantil. Los datos de nuestro estudio sugieren, como decimos, que “no hacer nada” es la intervención más habitual con este alumnado.

Para educar y enseñar cualquier cuestión, para aprender y adquirir cualquier habilidad, debemos ser sistemáticos, perseverantes y constantes. No debemos desaprovechar toda la información basada en evidencias científicas que ya tenemos para facilitar y potenciar el bilingüismo desde los ámbitos escolar y familiar. ¿A qué esperamos para utilizarla? ■

BIBLIOGRAFÍA

- ABELLÓ CONTESE, C., EHLERS, C., Y QUINTANA HERNÁNDEZ, L. (Eds.). (2010). *Escenarios bilingües: el contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*. Berna, Suiza: Peter Lang.
- BATHIA, T.K. Y RITCHIE, W.C. (Ed.). (2004). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing.
- CALVILLO JURADO, M. (2012). *Programas de intervención en lectura: el proyecto lingüístico de centro*. Libro Abierto, 46. Recuperado de <https://goo.gl/seDJ28>
- CUNNINGHAM-ANDERSSON, U. Y ANDERSSON, S. (1999). *Growing up with two languages. A practical guide*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil.
- DE HOUWER, A. (1999). *Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes*. En G. Extra y L. Verhoeven (Eds.), *Bilingualism and migration* (pp. 75-96). New York, NY, Estados Unidos: Mouton de Gruyter.
- DE HOUWER, A. (2007). *Parental language input patterns and children's bilingual use*. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411-424. doi: 10.1017/S0142716407070221
- DE HOUWER, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- DEL MAZO FUENTE, A. (2019). *Algunas claves para orientar a las familias del alumnado cuya lengua materna no es la vehicular del ámbito escolar en Educación Infantil*. Enlace: boletín de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, 29 (en prensa).
- DÖPKE, S. (1992). *One Parent One Language. An International Approach*. Philadelphia, PA, Estados Unidos: John Benjamins Publishing Company.
- GROSJEAN, F. (1982). *Life with Two Languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA, Estados Unidos: Harvard University Press.
- GROSJEAN, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Cambridge, MA, Estados Unidos: Harvard UP.
- HARDING-ESCH, E. Y RILEY, P. (1986). *The Bilingual Family. A handbook for parents*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- HOFF, E. Y CORE, C. (2015). *What clinicians need to know about bilingual development*. *Seminars in Speech and Language*, 36(2), 89-99. doi: 10.1055/s-0035-1549104
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA, INEE (2017). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid, España: MECD.
- KING, K., FOGLE, L. Y LOGAN-TERRY, A. (2008). *Family language policy*. *Language and Linguistics Compass*, 2, 1-16. doi: 10.1017/S0261444812000493
- LANZA, E. (1992). *Can bilingual two years olds code-switch?* *Journal of Child Language*, 19 (3): 633-658. doi: 10.1017/S0305000900011600
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- PILLER, I. (2001). *Private language planning: The best of both worlds?* *Estudios de Sociolingüística* 2(1): 61-80.
- ROSENBACK, R. (2014). *Bringing up a Bilingual Child*. Croydon, Reino Unido: Filament Pub.
- RUIZ GONZÁLEZ, G. (2003). *El bilingüismo simultáneo familiar: un estudio contrastado de las estrategias discursivas de los padres según los investigadores y los padres*. *ELIA* 4, 159-174
- SÁNCHEZ TORRES, J. (2010). *Aspectos de la planificación lingüística de familias bilingües español/inglés en Sevilla*. *ELIA*, 10, 233-265
- ZURER PEARSON, B. (2008). *Raising a bilingual child. A step-by-step guide for parents*. New York, NY, Estados Unidos: Living Language, Penguin Random.