

Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria

Bilingual Methodology in Primary Schools

Ana Halbach

Universidad de Alcalá. Departamento de Filología Moderna. Alcalá de Henares. Madrid, España

Resumen

Con el fin de mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras, durante los últimos años han surgido un número considerable de proyectos de educación bilingüe en Educación Primaria. Al tratarse de un plan relativamente novedoso, es necesario diseñar una metodología apropiada para la enseñanza de lenguas extranjeras y para la materia de contenido.

Se presentan unos principios básicos de cómo se debería articular esta metodología, basados, entre otros, en la didáctica propia de la enseñanza primaria, el concepto de language-across-the-curriculum y en experiencias de enseñanza bilingüe en contextos similares.

Una vez analizadas las propuestas presentadas en los distintos campos de especialización, se sugiere que una de las principales características de la enseñanza bilingüe debe ser la coordinación entre la enseñanza de la lengua y la de los contenidos, puesto que los niños tienden a aprender de modo holístico. Por otro lado, la asignatura de contenido le aporta a la de lengua los temas que necesita, mientras que el profesor de la materia de contenido seguramente agradecerá que se prepare a los alumnos en el aspecto lingüístico para el trabajo que harán en su asignatura.

Además, mediante esta coordinación se asegura que el trabajo de lengua esté centrado en temas y tenga una clara orientación a la acción, de manera que fomente la experimentación con el idioma extranjero más que su análisis y aprendizaje.

Esta coordinación ayudaría al docente de asignaturas de contenido a resolver las dificultades del aprendizaje de contenidos desconocidos a través de un idioma extranjero. Estas

dificultades deben trabajarse mediante una metodología específica para la enseñanza bilingüe de contenidos que se caracterizaría por su enfoque investigador basado en la acción, comenzando por la propia experiencia del alumnado y trabajando en el desarrollo de estrategias de aprendizaje adecuadas.

Palabras clave: enseñanza bilingüe, enseñanza primaria, metodología didáctica.

Abstract

In response to the European Union demands for better language learning in schools, the past years have caused an increase in the number of bilingual education projects in the primary sector. Being this fact a relatively new development, it becomes necessary to find an appropriate methodology for the teaching of both the foreign language and the content-subject.

The present paper sets out to highlight a few general characteristics of a methodology of this kind, drawing its attention on basic principles of primary school teaching, the teaching of foreign languages in the primary sector, the concept of language-across-the-curriculum and previous experiences in bilingual teaching.

Having analysed the proposals stated in the different specialised fields, I suggest that coordination between language and content teaching is a significant feature as regards this kind of teaching, since children tend to learn in a holistic way. Furthermore, the content-subject can offer the language-subject the topics it needs, while the content-subject teacher will surely be grateful for the language fed into this part of the curriculum by the language teacher.

The coordination between content-subject and language would also guarantee that language is taught in a topic-centred and activity-based fashion, where language is something to be experimented with rather than something to be analysed and learnt.

Finally, this coordination also helps the subject teacher to overcome the difficulties inherent in acquiring new knowledge through a foreign language. These additional difficulties can also be met through a specific methodology for bilingual classrooms, which is characterised by being investigative and action-oriented, starting from the students' own experience and working on the development of suitable learning strategies.

Key Words: Bilingual Education, Primary Education, teaching methodology.

Introducción

Los gobiernos de toda Europa se han propuesto fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras en los centros educativos y en la sociedad en general (consúltese, por ejemplo, Bonnet et al., 2003, p. 174), habiéndose elaborado numerosas iniciativas para alcanzar dicho objetivo. Una de ellas es la creación de programas de educación bilingüe en los que el alumnado asiste a clases de una serie de materias en lengua extranjera. Esta clase de programas, que se llevan realizando en algunos países europeos desde finales de los sesenta, suponen una práctica relativamente nueva para España. En nuestro caso, excluyendo los programas de inmersión de lengua realizados en las comunidades autónomas que tienen una lengua autonómica (véase, por ejemplo, Lasagabaster, 2001; Lasagabaster, 2005 o Muñoz, 2000), la educación bilingüe se ha convertido en una realidad a gran escala tan solo en los últimos años, gracias a proyectos como el que ha impulsado la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM) en un importante número de centros de primaria de la región. El alumnado de este proyecto asiste a un mínimo de 30% de sus clases en inglés y se les enseña en esa lengua extranjera asignaturas como educación física, música, cultura o ciencias desde el día que comienzan la educación primaria.

Al tratarse de un proyecto que se encuentra en su etapa inicial, resulta necesario aclarar aspectos básicos como la evaluación, el diseño de materiales adecuados, la formación del profesorado o la postura a tomar en estos programas con el alumnado que progresa más despacio. Uno de los aspectos que se debe mejorar es la metodología a utilizar para explotar al máximo esta forma de enseñanza en primaria. Dada mi experiencia de cuatro años trabajando en un proyecto de seguimiento de este nuevo modelo de enseñanza bilingüe y mi implicación en un trabajo de investigación en el Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Alcalá de Henares, quisiera contribuir a clarificar este punto presentando lo que considero que deberían ser algunas de las ideas clave a la hora de respaldar una metodología apta para este innovador estilo de enseñanza.

Falta de una metodología adecuada

Es posible pensar que como la educación bilingüe se ha llevado a cabo en todo el mundo desde tiempo atrás, sería sencillo dar respuesta a la cuestión de una metodología apropiada. Por desgracia, éste no es el caso por varios motivos. Primeramente,

porque la educación bilingüe es un concepto nebuloso (consúltese, por ejemplo, Bach, 2005, p. 13, Dalton-Puffer, 2002, Doyé 1997, p. 161) que engloba todo tipo de enfoques a la enseñanza, desde programas de inmersión a la educación bilingüe con alumnado inmigrante (por ejemplo en EEUU) y al uso esporádico de una lengua extranjera para impartir contenido en algunos centros del Reino Unido. Por tanto, la metodología que resulta adecuada para un proyecto puede no serlo para otro que se ha desarrollado en un marco diferente y con otras características.

En segundo lugar, la educación bilingüe en la mayoría de los países europeos consistía en iniciativas *ad-hoc* de profesores, centros o administraciones educativas concretas; por esa razón, carecen de una base metodológica explícita (véase Bonnet et al., 2003, p.173). El principio que sostenía la mayoría de los proyectos en su etapa inicial era que impartir materia de contenido por medio de una lengua extranjera es prácticamente lo mismo que impartirla por medio de la lengua materna, excepto por aquel alumnado que cuenta con la ventaja de estar mucho más expuesto a la lengua extranjera (consúltese, por ejemplo, Vollmer, 2005). La afirmación de que esto no es así es algo que cualquier profesor implicado en un proyecto bilingüe puede confirmar con toda certeza.

Finalmente, al observar la mayoría de los proyectos de educación bilingüe en curso en numerosos países europeos, se ha detectado que se centran principalmente en la educación secundaria. En los casos en los que se incluye la educación primaria, estos programas comienzan o bien en infantil (como el proyecto que dirige el Ministerio de Educación y Ciencia en España junto el *British Council*) o simplemente trabajan con un alumnado mixto, en el que para la mitad de los niños la lengua extranjera y la lengua materna coincide (consúltese, por ejemplo, el proyecto alemán *Staatliche Europaschule Berlin*). Una vez más, las metodologías creadas para esos contextos no son necesariamente aptas para la situación de los niños en el programa de educación bilingüe de la CAM, en el que el inglés es una lengua extranjera para casi todo el alumnado. Además, han empezado a aprenderla en educación infantil, aunque no es así siempre. Todo lo anteriormente expuesto exige el desarrollo de una metodología de enseñanza bilingüe en educación primaria para proyectos como el impulsado por la CAM.

Con el fin de crear una metodología de enseñanza bilingüe en los centros de primaria, se partió de la base de que, puesto que el currículo de educación primaria es en principio holístico (donde las materias forman un todo) y, en general, se acepta el enfoque *language-across-the-curriculum*, se necesitaba examinar las diferentes propuestas metodológicas originadas en la enseñanza de lenguas extranjeras en educación primaria, la enseñanza de materias de contenido en esta fase educativa, el concepto de *language-across-the-curriculum* y, especialmente, aquellas propuestas realizadas por otros proyectos bilingües

que se centran en el alumnado de educación primaria. Se han revisado principalmente publicaciones que hacen referencia al contexto europeo, puesto que son las que entendemos son pertinentes para la cuestión de la que nos ocupamos en este artículo.

Diseño curricular

En cuanto al diseño curricular, el aspecto más importante es la integración de la enseñanza de contenido y lengua. La unidad entre lengua y contenido ha de respetarse, ya que los niños tienden a entender el conocimiento como un todo y les resulta artificial separar lo que aprenden en asignaturas diferentes. No obstante, para poder ajustarnos a las presentes pautas curriculares, es necesario dividir el aprendizaje en materias diferentes, aunque se puede evitar esta fragmentación siempre y cuando las distintas materias vayan entrelazadas y se ocupen de un mismo tema desde puntos de vista distintos. Sin embargo, esto no debería llevarnos a realizar las mismas actividades en las dos lenguas en su materia correspondiente. Por el contrario, de lo que se trata es de encontrar un elemento complementario entre las distintas líneas del currículo (es decir, entre las distintas asignaturas) para así estudiar el mismo tema desde ángulos diferentes, pero que, juntos, formen una unidad memorable y con significado.

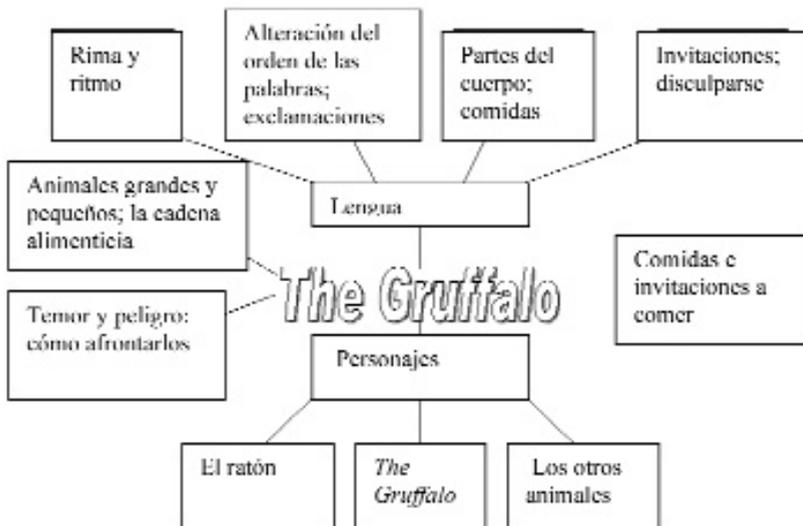
Uno de los rasgos importantes en el aprendizaje de lenguas es que, por lo general, desde el hallazgo del enfoque comunicativo, se basa en el enfoque temático, lo cual quiere decir que se centra en aspectos de la vida misma más que en la lengua *per se*. Esto también es cierto en el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras en educación primaria (véase Johnson, 1998, p. 349), e incluso más, dado que se trata de niños que como mejor aprenden es por medio de la acción, implicándoles de forma activa y experimentando de modo práctico. Estos rasgos también están presentes en la enseñanza de materias de contenido, de modo que en vez de buscar temas para las clases de lengua en otro sitio, los podemos encontrar fácilmente en las otras asignaturas que el alumnado está estudiando (consúltese Doyé, 1997, p. 185 e, igualmente, Freeman & Freeman, 1997).

Por otro lado, al integrar las asignaturas de lengua y contenido ayudamos al alumnado a enfrentarse a los retos lingüísticos de la lengua. Aunque la clase de contenido trabaja más el contenido que se presente por medio de la lengua extranjera, la clase de lengua puede respaldar esta presentación centrándose y trabajando con la lengua. Con frecuencia, el profesorado de materia de contenido tiene la impresión de que, dado que el

alumnado tiene dificultades *con* la lengua, y ellos, como profesores, tienen que prestar mucha atención a este aspecto de la enseñanza, no hay tiempo suficiente para impartir los contenidos en la misma profundidad que en los programas monolingües. Esta situación se puede evitar si la atención a la lengua continúa siendo responsabilidad del profesor de lengua, que dará respuesta a las necesidades lingüísticas de la materia de contenido y garantizará un desarrollo adecuado de la lengua (véase Doyé, 1997, p. 179).

Esta integración de la enseñanza de lengua y contenido tampoco tiene que limitarse necesariamente a aquellas asignaturas que se imparten en lengua extranjera. Si todas las asignaturas se coordinan en torno al tema que les ocupa, se puede evitar la fragmentación del currículo o incluso la *oposición* entre las asignaturas impartidas en lengua extranjera y las impartidas en la lengua materna. Esto creará una sensación de unidad en el aprendizaje de los niños. Otro beneficio de esta coordinación más extensa es que los temas que se tratan y el vocabulario relacionado con éstos se harán disponibles al alumnado en ambas lenguas, evitando así el peligro de impedir el desarrollo de la lengua materna de los niños, uno de los grandes temores de tanto padres como profesores (consúltese Van de Craen, 2001, p. 209).

Sin embargo, este currículo integrado tiene que planificarse detenidamente y exige un alto grado de coordinación entre el profesorado implicado. Se han desarrollado una serie de modelos, con el propósito de facilitar esta tarea, comenzando por un tema común, o una historia, y utilizando diagramas «a modo de tela de araña» o cognitivos como soporte visual (consúltese, por ejemplo, Zydattis, 2000, pp. 179-189). Aquí se presenta un diagrama cognitivo basado en Julia Donaldson's *The Gruffalo* para ilustrar el procedimiento:



Aquí se analiza la historia en sus distintos componentes con los epígrafes *Lengua, Temas y Personajes*. Una vez se han identificado los distintos elementos que se pueden incluir en una unidad docente centrada en torno a esta historia, el profesorado tendría que reunirse para ver qué asignatura se va a ocupar de qué tema, de forma que el contenido de todas las lecciones de esta unidad docente hagan referencia a la historia y se utilice como hilo conductor. De este modo, se examina una misma historia desde distintos puntos de vista; la enseñanza se centra en diferentes aspectos de ésta y, en consecuencia, se crea una sensación de unidad en el aprendizaje, permitiendo que una asignatura sirva de refuerzo a lo que se ha impartido en otra.

Metodología de las clases de lenguas

La metodología de las clases de lenguas debería seguir las recomendaciones propuestas para enseñar inglés en primaria, aunque con mayor énfasis en la alfabetización, puesto que la lectura y escritura son destrezas clave a la hora de trabajar las materias de contenido. No obstante, esta afirmación no supone que la lengua oral pierda primacía, ya que la mayor parte de las interacciones del aula tienen lugar por medio de la lengua oral. Además, en una lengua como el inglés, es fundamental que el alumnado aprenda la pronunciación correcta desde el principio y que se familiarice con la discrepancia que existe entre la pronunciación y la escritura (véase, por ejemplo, Mayer, 2003, p. 66). Esta es también la razón por la que centrarse en la fonética es vital a la hora de enseñar al alumnado a leer y escribir en la lengua extranjera (consúltese Fernández & Halbach [próxima publicación]).

En general, los expertos (consúltese, por ejemplo, Byram, 2000) opinan que, para poder satisfacer las características del alumnado de primaria, los contenidos del curso deben girar en torno a temas (o estar basados en temas) y actividades, ya que «el potencial de la enseñanza basada en temas para proporcionar usos de la lengua reales y motivadores, con un sentido y una finalidad para los niños, es claro» (Cameron 2001, p. 182), y «los enfoques basados en actividades ofrecen «una enseñanza completa / una experiencia lingüística completa» en la que las actividades tienen valor para el desarrollo global educativo y social del niño, y no simplemente para desarrollar sus destrezas en lengua inglesa» (Cameron 2001, p. 183, cita de Vale y Feunteun 1995, p. 28).

Finalmente, siguiendo con esta organización basada en temas, la tarea de la enseñanza de una lengua debería centrarse en desarrollar el proceso de percepción de la lengua más que en las estructuras de la lengua (véase Mayer, 2003, p. 81). Si el énfasis se sitúa en la lengua como tal, estaremos yendo en contra de uno de los cimientos de la educación primaria, que es el enfoque holístico. En este caso, el *input* de la lengua y el uso de ésta han de tener lugar de forma contextualizada en situaciones comunicativas a las que los alumnos puedan relacionarse como individuos, con imaginación y percepción personal (consúltese Gompf & Karbe 1995, p. 440). En vez de fijarse en la estructura de la lengua, los niños necesitan jugar con la lengua misma, con sus sonidos, construyendo frases e incluso comparando la lengua extranjera con la propia. Esta comparación podría mantenerse a nivel general, de forma que el alumnado empiece a «sentir» la lengua sin necesariamente ser capaz de explicar las diferencias y similitudes. Según el alumnado va creciendo, esta familiarización gradual con la lengua puede poco a poco ser más explícita, sin sustituir la *experiencia* de la lengua por el *conocimiento* de ésta.

Metodología de la materia de contenido

La metodología de la materia de contenido en la enseñanza bilingüe cuenta con características especiales en lo que se refiere al hecho de que ha de ocuparse de dos posibles causas de dificultad, en lugar de una: el contenido y la lengua (véase Decke-Cornill, 1999). Por tanto, una metodología de este tipo tiene que tratar de superar las posibles dificultades relacionadas con la lengua. A primera vista, la manera más fácil de hacerlo sería creando una metodología centrada en el profesor, en la que éste selecciona cuidadosamente la lengua que el alumnado tendrá que manejar, se esmera en presentar el tema con gran cantidad de apoyo audiovisual (o de otro tipo), exige del alumnado respuestas breves, bien preparadas y basadas en fórmulas, y se asegura así de que la carga de manejar una lengua extranjera se reduce al mínimo (consúltese Lamsfuss-Schenk & Wolff, 1999, p. 7). Sin embargo, esta metodología no casa con las actuales corrientes de pensamiento en cuanto educación, que claramente defienden un estilo de enseñanza menos centrado en el profesor y parten de la idea de que el conocimiento lo tiene que construir el alumnado y que se trata de un proceso individual. Además, una metodología que se centra en el profesor no es la adecuada cuando

se trabaja con alumnado de centros de primaria, el cual requiere una metodología mucho más orientada a la acción y que se ajuste a su nivel de desarrollo cognitivo.

Utilizar una metodología activa es también una manera de superar las dificultades lingüísticas de enseñar por medio de una lengua extranjera, ya que una de las razones por las que la lengua académica es especialmente difícil de comprender es porque está descontextualizada. Al partir de la experiencia del alumnado, ubicando el tema dentro de los límites de la experiencia del alumnado, o presentándolo por medio de alguna experiencia práctica del aspecto a tratar –por ejemplo, un experimento– la explicación y la lengua utilizadas para ello están claramente enmarcadas en un contexto que las hace mucho más accesibles para el alumnado. La lengua deja de ser algo abstracto sino que se refiere a algo que es cercano al alumnado. Lo que resulta también útil en cuanto a crear un contexto es un enfoque por proyectos en el que todas las diferentes asignaturas están integradas y afrontan juntas un problema o tema concreto. Así, lo que se hace en la clase de lengua, ya sea la materna o la extranjera, proporcionará un marco desde el que se impartirá la materia de contenido, reduciendo así una vez más el peso añadido al combinar la lengua extranjera abstracta y el nuevo contenido.

Mientras que, sin duda, el foco de la enseñanza de contenido se encuentra en el contenido a impartir (véase Hallet, 1999), también debería tener en cuenta la lengua. Esto quiere decir que es importante que el profesor esté familiarizado con –y utilice– técnicas para presentar nuevo vocabulario, para superar dificultades de comunicación, aumentar la familiaridad con la lengua, corregir errores lingüísticos, etc. Incluso si el desarrollo de la lengua no es el objetivo principal de la enseñanza de contenido, es parte del proceso de aprendizaje del alumnado y, por tanto, exige que el profesorado esté especialmente atento en este sentido (consúltese Otten & Wildhage, 2003, p. 27). Si reflexionamos sobre ello, es lo que típicamente ocurre en cualquier centro de enseñanza primaria, incluidos los programas monolingües con un enfoque *language-across-the-curriculum*. Es más, mientras el alumnado comienza a estar implicado en el proceso receptivo en las clases de materia de contenido, es importante ir exigiendo que vayan produciendo lenguaje comprensible tan pronto como sea posible. A cambio, este lenguaje productivo exige cierto énfasis en la forma para evitar la «fossilización», un fenómeno detectado en los programas de inmersión en Canadá (véase Kowal & Swain, 1997).

No obstante, como se ha indicado anteriormente, el énfasis a la hora de enseñar contenido se encuentra en el contenido a impartir, y aquí el profesorado tiene que ofrecer incluso más apoyo al alumnado cuando da clase en la lengua materna de éste, ya que el reto implícito en el hecho de aprender algo nuevo viene acompañado con el de hacerlo a través de una lengua extranjera. De este modo, el profesorado tiene

que ayudar al alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje, principalmente proporcionando apoyo (*scaffolding*) al aprendizaje del alumnado y ayudándole a desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. Este tipo de apoyo a modo de andamiaje (*scaffolding*) no es una idea nueva en el contexto de la enseñanza ya que esta estrategia fue propuesta por el ruso Lev Vygotsky hace casi un siglo. En palabras de Bruner, *scaffolding* consiste en «un proceso de “preparar” la situación para hacer que el niño tenga un fácil y exitoso acceso y luego retirarse gradualmente y entregar al niño el papel según adquiere suficientes habilidades para afrontarlo» (Bruner 1983, p. 60).

Finalmente, en lo que se refiere al desarrollo de estrategias de aprendizaje, son especialmente importantes dado que permiten esquivar dificultades. Puesto que la comunicación es claramente más complicada, el alumnado debe hacer uso de una serie de estrategias de compensación como adivinar el significado de palabras nuevas o parafrasear, pero también de estrategias de aprendizaje como tales, por ejemplo, atención selectiva, utilización de soportes visuales, etc. Ayudar al alumnado a desarrollar estas estrategias contribuirá en definitiva a su éxito en el aprendizaje de tanto la lengua como el contenido.

Conclusión

Sentarse en el escritorio para trazar las bases de cómo deben enseñar los demás no es la forma ideal de desarrollar una metodología sensata y adecuada. Es el profesorado que se encuentra en el aula el que sabe mejor lo que funciona y no funciona en sus clases. No obstante, es importante hacer esta reflexión teórica a modo de *input* para la labor del profesorado, proporcionando así ideas y marcos teóricos sobre las razones por las que unas cosas funcionan y otras no. Idealmente, también concienciará al profesorado de aspectos que le hayan pasado desapercibidos hasta ahora y que podrían ayudar a mejorar su labor docente si los tuvieran en cuenta e incluso incitarles a reflexionar sobre su propia conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje bilingüe y sobre sus propias prácticas en el aula. Este artículo se ha elaborado con ese propósito en mente.

Traducción: Mónica Morcillo Laíz

Referencias bibliográficas

- BACH, G. (2005). *Bilingualer Unterricht: Lernen -Lehren- Forschen*. In G. BACH & S. NIEMEYER (Eds.), *Bilingualer Unterricht*. (9-22) Frankfurt: Peter Lang.
- BYRAM, M. (2000). *Primary Education*. In M. BYRAM (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. (479-484) London: Routledge.
- BONNET, A., BREIDBACH, S. & HALLET, W. (2003). *Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte*. In G. BACH & J. P. TIMM (Eds.), *Englischunterricht*. (172-196) Tübingen: A. Francke.
- BRUNER, J. (1983). *Child Talk*. New York: Norton.
- CAMERON, L. (2001). *Teaching Language to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DECKE-CORNILL, H. (1999). Einige Bedenken Angesichts eines Möglichen Aufbruchs des Fremdsprachenunterrichts in eine Bilinguale Zukunft. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 52 (3), 164-170.
- DALTON-PUFFER, C. (2002). Content and language integrated learning in Austrian classrooms: applied linguistics takes a look. *VIEWS*, 11 (1), 4-26
- DONALDSON, J. & SCHEFFLER, A. (1999). *The Gruffalo*. London: Macmillan Children's Books.
- DOYÉ, P. (1997). Bilinguale Grundschulen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8 (2), 161-195.
- FERNÁNDEZ, R. & HALBACH, A. (in press). *Biliteracy: A View from the Bilingual Classroom*. In S. A. DITZE & A. HALBACH (Eds.), *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt A.M.: Peter Lang.
- FREEMAN, D. & FREEMAN, Y. (1997). *Whole language teaching and content-based instruction: Are they compatible?* In M. A. SNOW & D. M. BRINTON (Eds.), *The Content-Based Classroom*. (351-354) New York: Longman.
- GOMPE, G. & KARBE, U. (1995). Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul und Primarschulalter. In K. R. BAUSCH et al. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (436-442) Tübingen: A. Francke.
- HALLET, W. (1999). Ein Didaktisches Modell für den Bilingualen Sachfachunterricht: The Bilingual Triangle. *Neusprachliche Mitteilungen*, 52 (1), 23-27.
- JOHNSON, K. (1998). *Teaching young learners*. In K. JOHNSON & H. JOHNSON (Eds.), *Encyclopaedic Dictionary of Applied Linguistics*. (348-349) London: Blackwell.
- KOWAL, M. & SWAIN, M. (1997). *From semantic to syntactic processing. How can we promote it in the immersion classroom?* In R. K. JOHNSON & M. SWAIN (Eds.), *Immersion Education: International Perspectives*. (284-309) New York: Cambridge U. P.

- LAMSFUSS-SCHENK, S. & WOLFF, D. (1999). Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf Kritische Anmerkungen zum *State of the Art*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Online), 4/2, 7 Available at: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/lamsfus2.htm
- LASAGABASTER, D. (2001). Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22 (5), 401-425.
- (2005). La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español. *Revista de educación*, 337, 405-426.
- MAYER, N. (2003). *Wo Fremdsprachenlernen Beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe*. In G. BACH & J. PTIMM (Eds.), *Englischunterricht*. (56-81) Tübingen: Francke.
- MUÑOZ, C. (2000). *Bilingualism and Trilingualism in School Students in Catalonia*. In J. CENOS & U. JESSNER (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. (157-178) Clevedon: Multilingual Matters.
- OTTEN, E. & WILDHAGE, M. (2003). *Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer ‚Kleinen‘ Didaktik des Bilingualen Sachfachunterrichts*. In M. WILDHAGE & E. OTTEN (Eds.), *Praxis des Bilingualen Unterrichts*. (12-45) Berlin: Cornelsen.
- VALE, D. & FEUNTEUN, A. (1995). *Teaching Children English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN DE CRAEN, P. (2001). *Content and language integrated learning, culture of education and learning theories*. In M. BAS & J. W. ZWART (Eds.), *Reflection on Language and Language Learning*. (209-220) Amsterdam: John Benjamins.
- VOLLMER, H. J. (2005). *Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts und Als Sprachlernen*. In G. BACH & S. NIEMEYER (Eds.), *Bilingualer Unterricht*. (47-70) Frankfurt: Peter Lang.
- ZYDATISS, W. (2000). *Bilingualer Unterricht in der Grundschule*. Ismaning: Max Hueber.

Dirección de contacto: Ana Halbach. Universidad de Alcalá. Departamento de Filología Moderna. Colegio Menor San José de Caracciolos. C/ Trinidad, 3; 28801 Alcalá de Henares; Madrid. España. E-mail: ana.halbach@uah.es