

## Trilingüismo escolar en edades tempranas

Asensio Ferreiro, M<sup>a</sup> Dolores

Universidad Complutense de Madrid, [maasen01@ucm.es](mailto:maasen01@ucm.es)

---

### Resumen

Existe un amplio reconocimiento de la necesidad de conocer al menos una lengua extranjera internacional, pero hoy esta realidad ha quedado obsoleta. Léonard Orban, antiguo Comisario Europeo por el Multilingüismo (2007), afirmaba ya hace tiempo: «Con el inglés ya no basta». Cada vez es más habitual encontrarnos con sistemas educativos en los que se coexisten al menos dos lenguas en el currículo escolar (Cenoz y Jessner, 2000; Lasagabaster, 1998a). Las investigaciones sobre el aprendizaje de una L3, cuentan con un limitado número de estudios, pero han demostrado que el estudio de tres lenguas en contacto se ha convertido en un campo de investigación por sí mismo (Cenoz, Huifesen y Jessner, 2001). Casi el 40% de la población española reside en comunidades con dos lenguas oficiales, pluralidad lingüística que trae consigo la implementación de políticas dirigidas a la defensa de las lenguas vernáculas. (Siguán, 1992) Éste es el caso de la CAV donde euskera, castellano e inglés conviven desde la temprana edad de los 4 años, generándose así un contexto educativo de trilingüismo escolar. A la luz del modelo vasco diseñamos un protocolo de actuación para implementar un modelo trilingüe de enseñanza precoz y dar respuesta a cuestiones como ¿El aprendizaje temprano del inglés afecta negativamente al normal desarrollo de las otras dos lenguas? ¿El factor edad influye? (Singleton, 1989, White y Genesee, 1996), ¿Qué condicionantes deberían darse para alcanzar un verdadero entorno de plurilingüismo escolar temprano? (Duverger, 1997) ¿El nivel de L1 es indicador fiable del nivel de desarrollo de L2 y L3?(Cummins, 2009) ¿La lectura bilingüe, es factor esencial para adquirir la competencia escrita en L3? (Bild y Swain, 1989) ¿Qué mecanismos neurocognitivos utiliza el aprendiente multilingüe? (BCBL, 2008) ¿Las parcelas creativas del individuo, contribuyen de manera mucho más eficaz que la enseñanza tradicional a potenciar el aprendizaje de lenguas extranjeras? Abordaremos por tanto nuestra investigación desde una triple perspectiva, imbricando tres áreas interdisciplinares, la lingüística, la neurociencia y la didáctica.

**Palabras clave:** trilingüismo; competencia lingüística; inmersión escolar temprana; contextos monolingües.

---

### Résumé

La nécessité de connaître au moins une langue étrangère internationale est totalement reconnue, mais aujourd'hui cette réalité est obsolète. Léonard Orban, ancien Commissaire Européen du Multilinguisme (2007), affirmait il y a longtemps : « Avec l'anglais ce n'est pas suffisant ». Il est habituel de trouver des systèmes éducatifs où cohabitent au moins deux langues dans le programme scolaire (Cenoz et Jessner, 2000 ; Lasagabaster, 1998a). Les recherches sur l'apprentissage d'une troisième langue sont peu nombreuses, mais ont démontré que l'étude de trois langues ensemble s'est transformée en champ d'investigation pour lui-même (Cenoz, Huifesen et Jessner, 2001). Quasiment 40 % de la population espagnole vit dans des régions avec deux langues officielles, pluralité linguistique de laquelle découle la mise en œuvre de politiques dirigées à la défense de langues vernaculaires. (Siguán, 1992). C'est le cas de la CAV où l'euskera, le castillan et l'anglais coexistent depuis l'âge de quatre ans, générant un contexte éducatif de trilinguisme scolaire. A la lumière du modèle basque se dessine un protocole d'actuation pour implanter un modèle trilingue d'enseignement précoce et donner des réponses à certaines questions, telles que : l'apprentissage précoce de l'anglais affecte-t-il négativement le développement normal des deux langues ? Le facteur de l'âge influe-t-il ? (Singleton, 1989, White et Genesee, 1996) ; Quelles contraintes devraient se mettre en place pour atteindre un véritable entourage de plurilinguisme scolaire ? (Duverger, 1997) ; Le niveau de L1 est-il un indicateur fiable du niveau de

*développement des L2 et L3 ? (Cummins, 2009) ; La lecture bilingue est-elle un facteur essentiel pour acquérir une compétence rédactionnelle en L3 ? (Bild et Swain, 1989); Quels mécanismes neurocognitifs sont utilisés par l'apprentissage multilingue ? (BCBL, 2008) ; Les parcelles créatives de l'individu contribuent-elles de manière beaucoup plus efficace que l'enseignement traditionnel à améliorer l'apprentissage de langues étrangères ? Nous aborderons dès lors notre investigation selon une triple perspective, en imbriquant trois domaines interdisciplinaires, la linguistique, la neuroscience et la didactique.*

**Mots clés:** trilinguisme; compétence linguistique; immersion scolaire précoce; contextes monolingues.

---

### **Abstract**

*There is a wide recognition of the need to be fluent at least in one foreign international language, but nowadays this fact has become out-dated. Léonard Orban, former European Commissioner for Multilingualism (2007), stated already some time ago: «English isn't enough». It is increasingly habitual to find education systems in which at least two languages co-exist in the academic curriculum (Cenoz and Jessner, 200; Lasabaster, 1998a). Researches on the learning of a 3L are quite limited, but have demonstrated that the simultaneous study of three languages has become a research field itself (Cenoz, Huijfen and Jessner, 2001). Almost 40% of the Spanish population reside in regions with two official languages. This multiplicity of languages leads to the implementation of policies aimed at protecting vernaculars (Siguán, 1992). This is the case of the Basque region where euskera, Spanish and English coexist since the early age of 4 years, thus generating an educational context of trilingual school. On the basis of the basque model, we have designed an action protocol for the implementation of a model of early trilingual education, thus giving response to questions such as: Does the early learning of English impact negatively on the normal development of the other two languages? Does the age factor have an influence? (Singleton, 1989, White and Genesee, 1996); What conditions should be present for reaching a true environment of early multilingual education? (Duverger, 1997); Is the level of the 1L indicative of the level of development of 2L and 3L? (Cummins, 2009) Is bilingual reading an essential factor for reaching the writing competency in 3L? (Bild and Swain, 1989); What neurocognitive mechanism are used by the multilingual learner? (BCBL, 2008); Do the creative parts of the individual contribute to strengthen the learning of foreign languages more efficiently than traditional teaching? We will therefore deal with our research from a threefold perspective, overlapping three disciplinary areas: linguistics, neuroscience and didactics.*

**Keywords:** trilingualism, language skills, early school immersion; monolingual contexts.

---

## **Introducción**

Sabemos que las lenguas tienen una importancia crucial en la coyuntura mundial actual. El aprendizaje de una LE ocupa un lugar básico en el currículo escolar de cualquier sociedad y, nadie duda de que el inglés monopoliza el escenario educativo a nivel mundial. Sin embargo, ya en 2007 el antiguo Comisario Europeo por el Multilingüismo, Léonard Orban afirmaba: «Con el inglés ya no basta».

Dominar una segunda LE se está convirtiendo en un valor diferencial para acceder al mercado laboral. Países como Francia o Alemania ocupan los primeros puestos como L2 en el currículo escolar, por detrás del inglés, la lengua franca internacional por excelencia desde la 2ª Guerra Mundial. El resultado es que, cada vez es más habitual encontrar sistemas educativos en los que se produce la presencia de al menos dos, y en un porcentaje cada vez mayor de tres o más, LE coexistiendo en el currículo escolar (Cenoz y Jessner, 2000; Lasagabaster, 1998).

Una Recomendación de la CE en 1995 establecía como objetivo que todo ciudadano europeo, al finalizar la escolarización obligatoria fuera capaz de expresarse al menos en dos LE además de la materna. El Libro Blanco sobre la Educación y la Juventud de la CE recomienda que el aprendizaje de la LE comience a nivel preescolar y se convierta en idioma de enseñanza de determinadas asignaturas en Secundaria. En las Conclusiones del Consejo Europeo de

Barcelona de 2002 se solicitan acciones «para mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular, mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana».

España es el tercer país<sup>1</sup> de la UE -sólo superado por Hungría y Bulgaria- con menor número de adultos entre 25 y 64 años que declaran hablar al menos una LE. Un estudio de la CE de 2006<sup>2</sup> señala que España es uno de los países de la UE que más posibilidades de exportación desaprovecha por el déficit de formación en idiomas. ¿Por qué en España estamos tan alejados de dichas recomendaciones?

La presencia de tres lenguas en el currículo escolar está pasando a ser algo muy habitual en muchas partes del planeta hasta el punto de que el trilingüismo y la enseñanza trilingüe se está convirtiendo en un campo de investigación propio dentro de los estudios de adquisición de segundas lenguas (Lasagabaster, 2004). Pero encontrar modelos educativos que incorporen la enseñanza de la L3 en edades tempranas no es tarea fácil. Casi todos los países introducen la L3 en edades medias o tardías dentro del marco escolar. Nuestro campo de investigación se reduce por tanto considerablemente. Debemos recurrir a comunidades tradicionalmente bilingües, donde el deseo de mantener y fomentar la lengua minoritaria convive no solo con la lengua mayoritaria sino con la fuerte presión que ejerce el inglés ante la creciente internacionalización que vivimos a nivel mundial.

Nuestra investigación apuesta por dar un paso más introduciendo las dos LE en regiones tradicionalmente monolingües como la CAM en etapas escolares tempranas. En este artículo analizaremos algunos de los escenarios donde ya existe una enseñanza trilingüe precoz, haciendo un recorrido por distintos panoramas lingüísticos, científicos, legales y estadísticos que nos proporcionarán los datos necesarios para argumentar nuestra tesis. Durante el curso escolar 2016-17 realizaremos un estudio de campo en un centro educativo bilingüe francés-español estudiando los distintos factores que intervienen al coexistir las tres lenguas y cómo evoluciona cada una de ellas en contacto con las otras dos.

## 1. Antecedentes

La investigación del multilingüismo se ha considerado tradicionalmente como una mera variación del bilingüismo y se categorizaba bajo la denominación genérica de ASL<sup>3</sup> (Cenoz y Genesee, 1998). Es indiscutible que para entender lo que una enseñanza trilingüe supone hay que comprender antes cuáles han sido los procesos por los que ha pasado la EB. Las primeras investigaciones (Saer, 1922; Goodenough, 1926; Thomson, 1952) sugerían que el bilingüismo tenía efectos cognitivos negativos pero estudios posteriores demuestran los beneficios cognitivos del bilingüismo y su capacidad para mejorar la conciencia metalingüística (Peal y Lambert, 1962), favorece el proceso de adquisición de una L3 (Bild y Swain, 1989; Cenoz y Valencia, 1994; Thomas, 1988; Klein, 1995) y nos prepara para el aprendizaje de una L3 (Larsen-Freeman 1980).

Aproximadamente un 30% de las lenguas del mundo están presentes en África. Le siguen Latinoamérica, Oceanía y Asia. Sin embargo, es en Norteamérica y Europa donde hemos encontrado los contextos que se ajustan a nuestro estudio pues aquí han confluído las circunstancias sociopolíticas, culturales y económicas que han propiciado la aparición de escenarios de trilingüismo temprano en contextos formales.

En Canadá, la provincia de Québec cuenta con dos lenguas internacionales poderosas, inglés y francés, cooficiales, que comparten currículo con un número importante de minorías lingüísticas a lo largo y ancho del país<sup>4</sup> (Lasagabaster, 2004).

En Europa, las lenguas regionales minoritarias han vuelto a recibir un creciente apoyo<sup>5</sup> a lo largo de las tres últimas décadas. Esto se debe en parte a que sean enseñadas en las escuelas. Sin embargo, amalgama una gran variedad de

<sup>1</sup> Eurostat 2016.

<sup>2</sup> «Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in Enterprise».

<sup>3</sup> ASL: additive and subtractive Language. Designa cualquier lengua aprendida/adquirida después de la L1.

<sup>4</sup> [http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re337/re337\\_19.pdf](http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re337/re337_19.pdf).

<sup>5</sup> Resolución de la CE de 14 de febrero de 2002. «Todas las lenguas europeas poseen desde un punto de vista cultural el mismo valor y dignidad y son parte integrante de la cultura y la civilización europeas».

comunidades bilingües con lenguas minoritarias como el frisio, el bretón, el sardo o el euskera que conviven además de con una lengua mayoritaria con el inglés como L3.

Holanda cuenta con una provincia bilingüe, Frisia, donde se habla tanto holandés como la lengua minoritaria local, el frisio<sup>6</sup>, y donde todas las escuelas primarias<sup>7</sup> tienen la obligación legal de impartir holandés, frisio e inglés. Los resultados obtenidos tras la implementación de programas trilingües demuestran que los enfoques bilingües no perjudican al normal desarrollo de la lengua mayoritaria y ejercen efectos positivos para la lengua minoritaria (Van Ruijven y Ytsma, 2008).

En España la presencia de tres lenguas en el currículo se circunscribe básicamente a las CCAA con lengua propia, ya que a la cooficialidad del español y de la lengua minoritaria correspondiente, se añade cada vez más la temprana presencia del inglés (Lasagabaster, 2004). Los estudios que se han ocupado de la adquisición de una L3 en Cataluña, País Vasco o Comunidad Valenciana son escasos y no tenemos constancia de estudio alguno en Galicia.

Nos centraremos en el modelo vasco pues es en la CAV y en Navarra, donde por iniciativa de la Federación de Ikastolas en el curso 1991-92 comienza la introducción temprana del inglés L3 desde educación infantil, y hoy en día está implantada desde los 4 años en la mayoría de los centros de la CAV. Proyectos, experiencias de inmersión trilingües y políticas orientadas a su consecución han propiciado en esta región un número considerable de estudios e investigaciones en terceras lenguas y trilingüismo escolar claves para desarrollar nuestra propuesta.

## **2. Metodología: a la luz del modelo vasco**

El fenómeno vivido en esta región representa hoy el punto de partida de numerosos estudios de trilingüismo escolar temprano. El euskera ha sufrido un proceso de regresión desde hace siglos perdiendo terreno hasta prácticamente la segunda mitad del siglo XX. De ser una lengua que en la Edad Media se hablaba desde Aquitania hasta Aragón y Burgos, se limitó a la CAV y norte de Navarra. La falta de apoyo de las élites vascas, de tradición literaria, el desprestigio social y administrativo y la prohibición sistemática provocaron ese declive (Exteberria, 2002). Actualmente su revitalización se debe en parte a que sea enseñada en las escuelas (Cenoz y Gorter, 2011).

Su evolución (Tabla 1) ha sido enorme en términos de uso e impartición de lenguas en contextos formales y naturales y ha cambiado el panorama lingüístico no solo de la CAV, sino de la sociedad internacional (Lasagabaster, 2003).

- Euskera prohibido. (1936-1960). El régimen fue especialmente duro con el euskera como lo demuestran la gran cantidad de iniciativas tendentes a eliminar cualquier rastro de la lengua vasca en la educación, administración, vida religiosa, medios de comunicación y cultura (Exteberria, 2002).
- Euskera tolerado. (1960-1976). En las ikastolas se impartían programas de escolarización con un único modelo 100% en euskera, con alumnos de todos los orígenes lingüísticos pero mayoritariamente de habla familiar vasca. Opuestas al régimen, utilizaban la lengua y la cultura vasca de forma clandestina, sin permisos, sin textos, sin instalaciones adecuadas....
- Euskera reconocido y legislado. (1976-1982). Con la democracia, comienza la recuperación de la lengua y cultura vasca dejando de ser monopolio de las ikastolas expandiéndose a las escuelas públicas y privadas. La, Se produce una reestructuración del modelo único en varios modelos diferenciados y de intensidad creciente en el empleo del euskera (Exteberria, 2002). Además de este reconocimiento social, el euskera alcanza a un plano superior siendo incluido en la legislación nacional<sup>8</sup> y autonómica<sup>9</sup>, convirtiéndose en lengua oficial de la CAV.

---

<sup>6</sup> Frisio o frisón: oficialmente reconocida como la segunda lengua del país aunque el apoyo estatal a la misma se puede calificar de moderado. Desde 1980 es asignatura obligatoria en la educación primaria.

<sup>7</sup> La escuela primaria en Holanda abarca desde los 4 a los 12 años de edad.

<sup>8</sup> Constitución Española. 1978. Art. 3. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas comunidades autónomas de acuerdo con sus estatutos. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección. Art.148 «Las comunidades autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias: (...) el fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la comunidad autónoma.»

- Euskara legislado y enseñado.(1983-91) La eclosión de la EB aparece con los primeros programas de inmersión en el PV apoyados por el Decreto de Bilingüismo<sup>10</sup> del 79. En los años 80 el euskara se convierte en lengua oficial en la Enseñanza, con el Decreto 138/1983<sup>11</sup>. Se ordena el uso de las lenguas oficiales conforme a 4 modelos, A, B, D y X<sup>12</sup> (Tabla 2) La tendencia ha sido clara. El modelo D se ha impuesto dejando obsoleto el que partía como favorito, el A. (Tabla 3)
- Trilingüismo escolar euskara-castellano-inglés. (1991-act.) Por iniciativa de la Confederación de Ikastolas comienza la enseñanza precoz del inglés (desde los 4 años) en varios centros de la CAV. Con el proyecto ELEANITZ pretendían responder al reto propuesto en el 4º objetivo del Libro Blanco sobre la Educación y la Juventud de la CE, hablar tres lenguas comunitarias, al mismo tiempo que posicionaban el euskara como lengua dominante en el espacio escolar.

Este proyecto propone iniciar la enseñanza del inglés a los 4 años y continuar hasta los 16, creando el material y los instrumentos necesarios, así como la formación y asesoramiento del profesorado y evaluación de los resultados.

La experiencia parece avalar que los resultados han sido satisfactorios. La metodología empleada con este programa de aprendizaje precoz de la lengua inglesa se apoya en la lectura de cuentos en inglés y en actividades de tipo lúdico que se llevan a cabo cuatro veces por semana, con unas sesiones de treinta minutos cada una. A medida que va aumentando el nivel de los cursos, las sesiones van también incrementándose en su duración y va integrándose más en el aprendizaje de otras materias, convirtiéndose la lengua inglesa en lengua vehicular para el aprendizaje de la Música, Plástica, Medio Ambiente, Ciencias Sociales, etc.

Este primer ensayo encontró eco en la Administración Educativa del Gobierno vasco y se extendió a otros centros públicos. Ha recibido el premio Sello Europeo 1998, por la calidad y la innovación del programa aplicado para la enseñanza del inglés (Etxeberria, 2002).

Otros como, ANIZPE<sup>13</sup> 1996, IRALE<sup>14</sup> 1998, INEBI-BHINEBI<sup>15</sup>, o MET<sup>16</sup> 2010, le han seguido, contribuyendo así a que esta apuesta por un trilingüismo adecuado sea sostenible y de calidad. Los colegios COAS<sup>17</sup> de Bizkaia y Guipuzcoa son pioneros en implantar este modelo en el PV y en La Rioja donde se imparte desde los 2 años la mitad de la jornada en euskara y en inglés y desde los 4 las tres lenguas en paridad de horas lectivas. Ha sido reconocido por parte del Departamento de Educación del Gobierno Vasco como Proyecto de Innovación Singular en el año 2000.

<sup>9</sup> Estatuto de Autonomía del País Vasco. 1979. Art. 6. El euskara, lengua propia del pueblo vasco, tendrá como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi, y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas. La Ley Básica de Normalización del uso del Euskara de 1982 regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria.

<sup>10</sup> Real Decreto 1049/1979, de 20 de abril, por el que se regula la incorporación de la lengua vasca al sistema de enseñanza en el País Vasco.

<sup>11</sup> Regula el Uso de las Lenguas Oficiales en la Enseñanza no Universitaria en el País Vasco. Se establecen pautas y criterios para hacer que la lengua vasca y castellana sean materias obligatorias en todos los niveles de primaria y secundaria.

<sup>12</sup> Los modelos son elegidos por los padres y se trabajan las dos lenguas de forma vehicular en la escuela desde Educación Infantil. Se fijan los requisitos mínimos que debe cumplir el profesorado de lengua vasca y sus vías de reciclaje.

<sup>13</sup> Programa de Plurilingüismo puesto en marcha por la Dirección de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del gobierno para desarrollar la experiencia del plurilingüismo en 25 centros de la CAPV). Se lleva a cabo de forma experimental y cuenta con una asesoría, formación del profesorado, con apoyos económicos y otros medios. Además existen aproximadamente otros 125 colegios que están realizando, por su cuenta, algún tipo de experiencia o iniciativas en el campo del aprendizaje temprano del inglés.

<sup>14</sup> El objetivo de este programa es la euskaldunización y alfabetización de profesores-as que ejercen la docencia en centros escolares y la del personal de Educación Especial de la CAV. En los años 60-70 no se dispone de muchos datos respecto a la cualificación lingüística del profesorado pero un estudio de 1979 que (Siadeco, 1979) analiza el curso 76/77 en los centros públicos de la CAPV y Navarra en preescolar y primaria, confirma que solo un 4% conocía el euskera. El mismo autor en otro estudio el año anterior confirma que solo un 4.6% de los 8284 profesores existentes sabía euskera. Años 80: a partir de estas fechas el proceso de formación ha ido muy rápido. Así en el curso 85/86 el porcentaje de profesores con el título de EGA, que les acredita para impartir clases en euskera, ha pasado a ser del 32%. Años 90: en el curso 97/98 era el 60% según Zalvide, 1998. Año 2000: un 70%. Poder llegar a estos resultados en tan solo 20 años ha sido gracias a dos medidas: 1.Reclutamiento de nuevos profesores exclusivamente bilingües 2.Programa de reciclaje del profesorado en lengua vasca.

<sup>15</sup> Programa para la impartición de contenidos curriculares de otras áreas dentro del área de Lengua Inglesa.

<sup>16</sup> Marco de Educación Trilingüe: amplía sustancialmente la competencia lingüística del alumnado. Así, el sistema educativo vasco apuesta por la consolidación del conocimiento y uso escolar y social del euskara y del castellano y por la incorporación de un idioma extranjero.

<sup>17</sup> <http://www.gecoas.com/es.html>.

Dentro del proyecto Language Rich Europe<sup>18</sup> se ha realizado una investigación en 2011 para medir el nivel de multilingüismo en la CAPV y una de las conclusiones principales muestra un perfil multilingüe alto en primaria y secundaria, y una alta competencia en las 3 lenguas al final de su escolarización. Lo que indica que la introducción temprana de dos LE resulta altamente beneficiosa.

**Tabla 1. Evolución del euskara**

FECHA	EUSKARA	SITUACIÓN LINGÜÍSTICA	DESCRIPCIÓN	LEGISLACIÓN
1931	PROHIBIDO	MONOLINGÜISMO CASTELLANO	Desde la Guerra Civil hasta los años 60.	
1960	TOLERADO	MONOLINGÜISMO EUSKARA	Monopolio de las Ikastolas. Modelo único.	
1976	LEGISLADO/ RECONOCIDO	BILINGÜISMO EUSK-CAST	EXPANSIÓN DE LA LENGUA VASCA. Euskara lengua oficial en la CAV.	1978 CE* 1979 EAPV 1979 Decreto Bilingüismo 1982 LNE
1983			ECLOSIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE. EUSKARA lengua oficial en la enseñanza.	1983 Decreto 138/1983 (4 modelos) 1990 LOGSE
1991-2016	LEGISLADO/ ENSEÑADO	TRILINGÜISMO EUSK-CAST-INGLÉS	PRIMEROS PASOS DEL TRILINGÜISMO.	1991 Proyecto ELEANITZ 1992 DDCGV 1993 LEPV 1995 Recomendación Comisión Europea 2010 Protocolo actuación MET

*Fuente: propia*

**Tabla 2. Modelos lingüísticos**

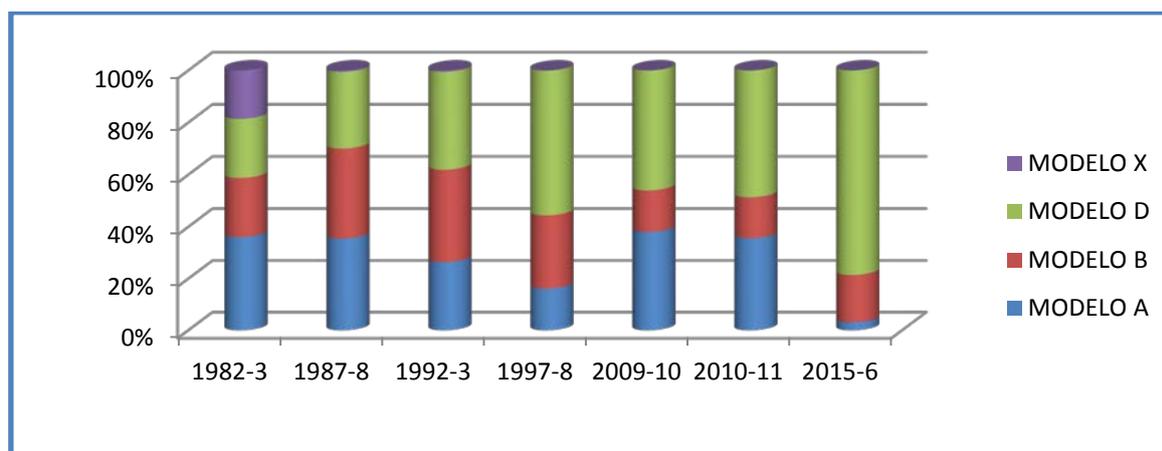
MODELO A	L1 (LM) castellano. Una asignatura de lengua y literatura vasca (1h/día). Todas las asignaturas en castellano.
MODELO B	L1 (LM) castellano. Mitad castellano mitad asignaturas euskera.
MODELO D	L1 (LM) euskera/castellano. Una asignatura de lengua y literatura española (1h/día). Todas las asignaturas en euskera.
MODELO X <sup>19</sup>	Solo castellano

*Fuente: propia*

<sup>18</sup> Proyecto desarrollado por la fundación British Council en 18 países europeos.

<sup>19</sup> En euskara no existe la letra C por tanto se pasa del modelo B al D.

Tabla 3. Alumnos matriculados en EI en los distintos modelos



Fuente: Eustat.

### 3. Resultados

Tabla 4. Principales investigaciones en multilingüismo escolar según factores analizados

FACTOR	INVESTIGACIÓN	RESULTADOS
Comienzo temprano enseñanza del inglés.	Federación de Ikastolas para evaluar proyecto multilingüismo temprano 1992. Garagorri, 2002.	No conlleva efectos negativos ni con el euskera ni con el castellano en cuanto a desarrollo cognitivo y competencia en las 2 lenguas.
	Tesis doctoral Egiguren, 2006.	No perjudica el grado de competencia en euskera y en castellano, sino que favorece el desarrollo de la competencia escrita en esas lenguas.
	Lasagabaster, 2003.	No afecta negativamente a las actitudes hacia la lengua minoritaria, el euskera, sino que mejora la percepción que los alumnos tenían sobre su competencia en L3, inglés.
Edad	Lasagabaster y Doiz, 2003.	A mayor edad estadio cognitivo más avanzado por tanto mayor destreza comunicativa en producción de textos escritos en general.
	Snow y Hoefnagel-Höle, 1977. Contextos naturales	Aunque los niños mayores obtienen mejores resultados en las primeras etapas de adquisición de L2, los más pequeños acaban alcanzando y superando a los mayores.
	Burstall et al, 1974; Ekstrand, 1976; Oller y Nagato, 1974. Contextos formales	No existen diferencias entre niños que han comenzado a adquirir la L2 a distintas edades. Los niños con menos años de instrucción alcanzan muy pronto el nivel de aquellos con más años de instrucción.
	García Lecumberri y Gallardo, 2003.	A mayor edad mejor adquisición de la pronunciación.
	Ruiz de Zarbe, 2002.	A mayor edad mejor adquisición de aspectos morfosintácticos
	García Mayo, 2003.	A mayor edad mejores resultados en pruebas de juicios de gramaticalidad.
	Garagorri, 2002.	Se comparan dos grupos de la misma edad pero un grupo empezó a una edad más temprana su exposición al inglés que el otro. Ese primer grupo supera en un 25% al segundo y sobre todo en PO y PE.
	Doiz y Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2004.	Se comparan dos grupos de la misma edad pero que habían empezado a distinta edad la exposición al inglés. Ambos confirman que el grupo que se inició antes obtiene mejores

	Egiguren, 2006.	resultados en PE. Se analiza efecto de la presencia temprana del inglés en un grupo que comienza a los 4 y en otro a los 8 pero que además recibe Arte en inglés 2h/semana. Un año y medio después los dos grupos tienen el mismo nivel.
Enseñanza de contenidos	Federación Ikastolas, 2003.	Uso del inglés para Ciencias Sociales. Se realiza una prueba en euskera a quienes habían cursado esa asignatura en inglés. Sus conocimientos resultaron ser mejores que los que habían cursado esa asignatura en euskera. Se produce una transferencia positiva de conocimientos de una lengua a otra.
	Cenoz, 1998. Uso del inglés en un centro de modelo D.  Azumendi, 2007 realizado por IVEI.	Uso del inglés como lengua vehicular ejerce influencia positiva en la competencia del inglés y no produce efecto negativo en el normal desarrollo del euskera y del castellano.  No produce efectos negativos en las otras dos lenguas ni en la adquisición de conocimientos, son los mismos o mejores. Uso del inglés como lengua vehicular mejora significativamente su competencia en LE frente a los que solo la estudian como asignatura y muestran equivalentes conocimientos a los grupos de control que lo hacen en una de las otras dos lenguas.
Desarrollo lingüístico y cognitivo	Cenoz y Genesee, 1998.	La adquisición de más de dos lenguas es posible y no presenta problemas en el desarrollo cognitivo y lingüístico.
	Cenoz y Lindsay, 1994; Cenoz, 1997.	Después de 3 años de instrucción en inglés los resultados indican que no existen diferencias en el nivel de competencia en euskera y castellano, incluso se observaron ventajas con respecto al euskera.
Influencia del bilingüismo	Tesis doctoral Cenoz, 1991.	El bilingüismo es un elemento relevante en la adquisición del inglés L3 y se presenta como una variable significativa en todas las dimensiones del rendimiento en inglés (pruebas con las 4 destrezas lingüísticas y un test de gramática y vocabulario)
	Safont, 2000.	Los bilingües alcanzaron mayores puntuaciones en las pruebas de lengua inglesa que los monolingües.
	Safont, 2003.	Los bilingües superan a los monolingües en competencia pragmática.
	Tesis Doctoral Lasagabaster, 1998a y 2000.	Sólo los alumnos que se aproximaban a un bilingüismo equilibrado disfrutaban de ventajas al estudiar inglés L3.
	Genesee, 1987; Harley, 1986.	A pesar de contar con menor exposición, 2 años, los resultados por inmersión tardía se aproximan a los de la inmersión temprana con mayor exposición.
	Thomas, 1988; Bild y Swain, 1989; Cenoz, 1993; Lasagabaster, 1997.	El bilingüismo tiene una influencia positiva en la adquisición plurilingüe.
	Tesis Doctoral Sagasta, 2001.	El grado de bilingüismo ejerce un efecto significativo en la producción escrita de la L3.
Actitudes hacia el plurilingüismo	Cenoz y Lindsay, 1994; Cenoz, 1996.	Padres, profesores, tutores, directores y niños valoran positivamente el aprendizaje de la L3 inglés.
Confusión entre lenguas	Cenoz, 1998b.	No existe mayor confusión entre las 3 lenguas cuando la L3 se introduce a los 4 o a los 8. Ambos grupos presentan el mismo porcentaje de utilización de términos en euskera y en castellano.
Competencia lingüística en L3	Genesee, 1994. Programas de doble inmersión en hebreo y francés con inglés como L1.	No se apreciaron diferencias en las L2 y L3. La doble inmersión tardía puntúa más bajo en las pruebas de francés y de hebreo que la doble inmersión temprana.

Bild y Swain, 1989.  
L1 italiano, L2 y L3 francés-inglés.

Los alumnos con inmersión trilingüe superaron a los de los programas bilingües en las pruebas orales y escritas.

Swain y Lapkin, 1991.  
Se compararon 4 grupos:  
L1-L2  
L1 (oral)-L2-L3  
L1(casi todo oral)-L2-L3  
L1(oral y escrito)-L2-L3

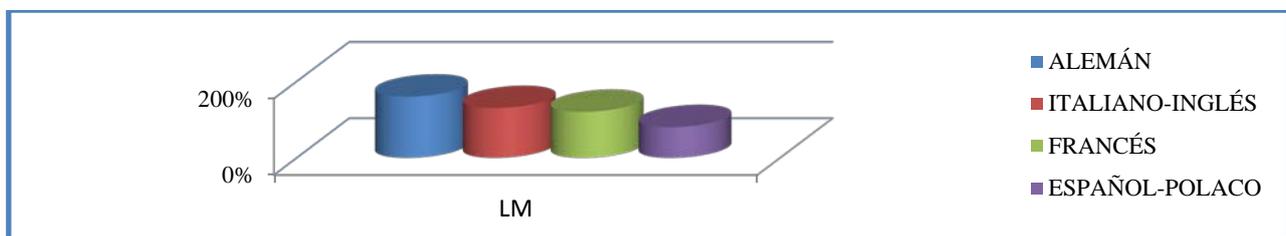
Diferencias significativamente superiores a favor del grupo 4 en pruebas de francés tanto escritas como orales. No se observan diferencias entre los alumnos cuya L1 era una lengua romance y los que no, con lo cual la proximidad tipológica de las lenguas no afecta.

Taylor, 1992.  
L1 habla cantonera  
L2-L3 francés-inglés

Adaptación de la alumna muy positiva en todos los aspectos.  
Destacable el uso de lenguaje corporal y entonación para el progreso en el programa de inmersión.

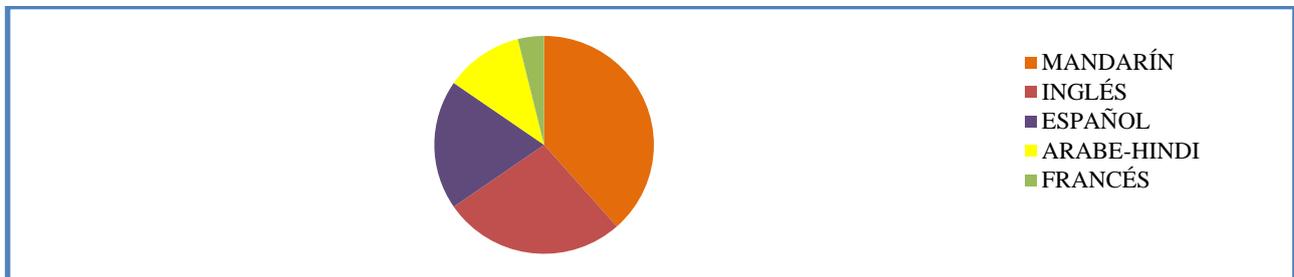
Fuente: propia.

**Tabla 5. LM más habladas por los Europeos**



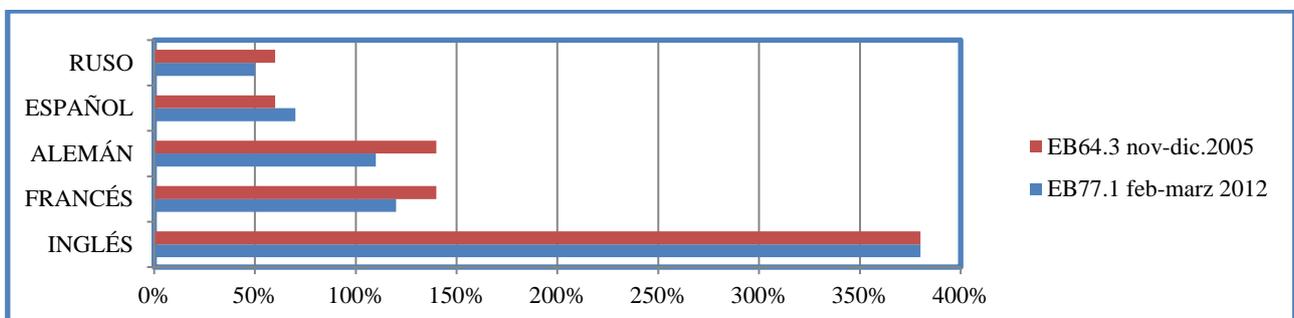
Fuente: Eurobarómetro Especial 386 «Los Europeos y sus lenguas»

**Tabla 6. LM más habladas en el mundo**



Fuente: OIF 2015. <http://www.francophonie.org/>

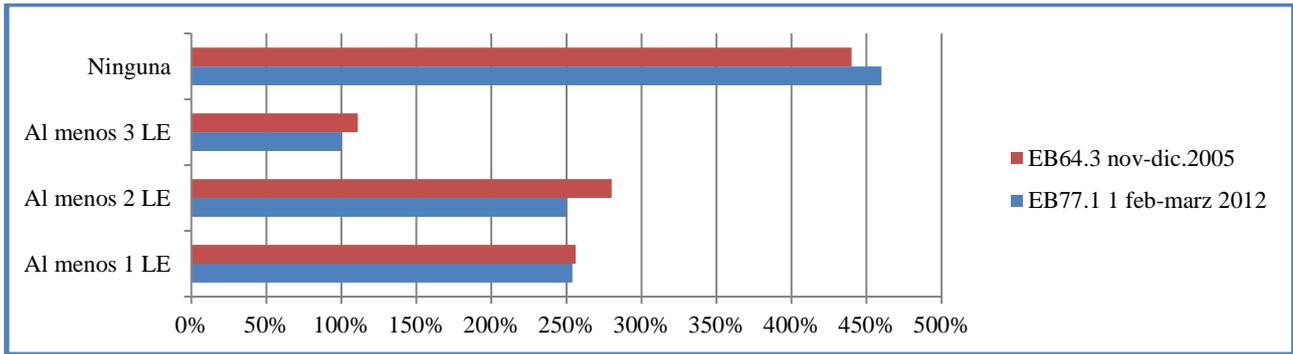
**Tabla 7. LE más habladas por los Europeos**



Fuente: Eurobarómetro Especial 386 «Los Europeos y sus lenguas»

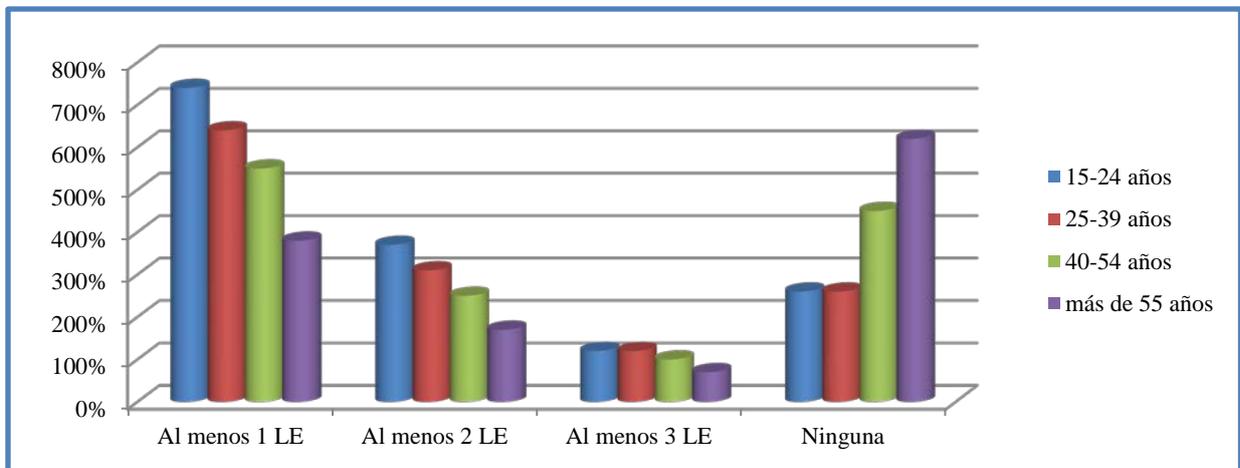
**Lenguas extranjeras que los europeos hablan lo suficientemente bien como para mantener una conversación**

Tabla 8. Por número de LE



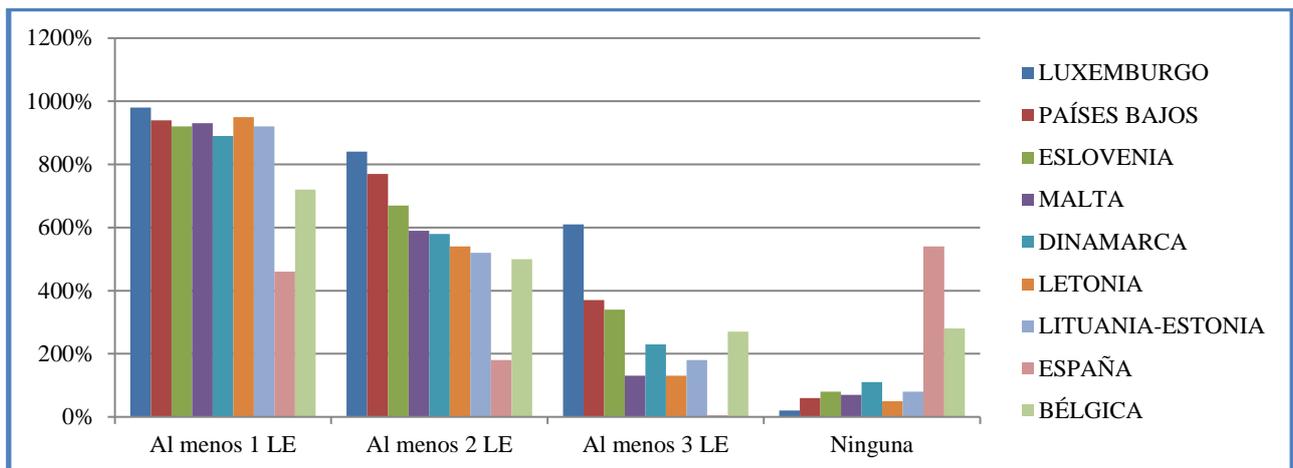
Fuente: Eurobarómetro Especial 386 «Los Europeos y sus lenguas».

Tabla 9. Número de LE por edad



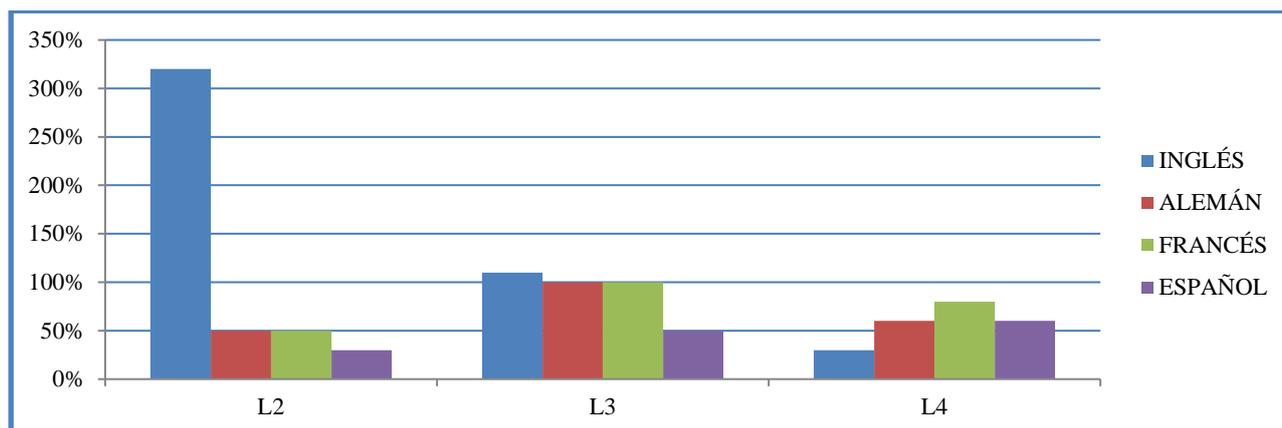
Fuente: Eurobarómetro Especial 386 «Los Europeos y sus lenguas».

Tabla 10. Número de LE por países



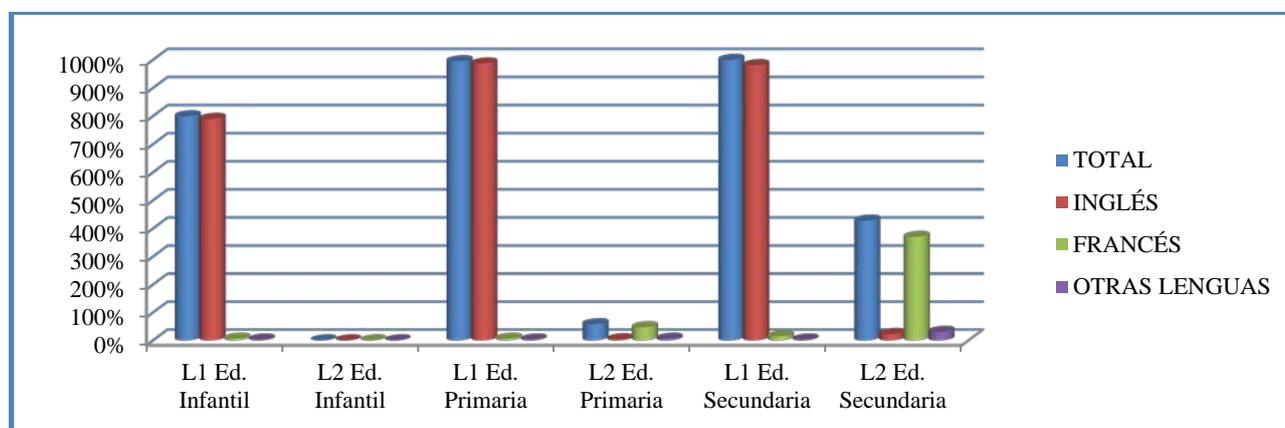
Fuente: Eurobarómetro Especial 386 «Los Europeos y sus lenguas».

Tabla 11. Por LE



Fuente: Eurobarómetro Especial 386 «Los Europeos y sus lenguas».

Tabla 12. Porcentaje de alumnado que cursa LE en España. Curso 2013-2014



Fuentes: MEC. Estadísticas de la enseñanza de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza no universitaria.

## Conclusiones

Al analizar estos datos podemos afirmar que con tres de las 4 grandes lenguas de Europa, inglés, francés y español, un ciudadano cubriría casi la totalidad del globo para desenvolverse en el mercado laboral a gran escala. Sin embargo, España se encuentra todavía muy alejada de poder ofrecer este perfil.

El objetivo de nuestra investigación es implantar esta ecuación de trilingüismo en regiones tradicionalmente monolingües de nuestro país dentro de contextos escolares tempranos. El fin último es formar individuos competentes y responder así a las recomendaciones europeas.

Si consideramos los efectos positivos de la introducción temprana de L3, podríamos afirmar que, sin ser la única ni la más efectiva, esta fórmula resultaría muy adecuada, pues sabemos que la actitud lingüística es determinante para adquirir una lengua. Por tanto, si los alumnos se incorporan al conocimiento de nuevas lenguas a una edad precoz este trilingüismo podría llegar a ser aditivo.

Las cuestiones que hemos abordado en nuestro estudio se pueden resumir así:

- los niños que participan en proyectos de aprendizaje temprano de una L3, ¿superarán en años posteriores el nivel de competencia alcanzado por alumnos que han comenzado a aprender la L3 más tarde?
- ¿mantendrán actitudes más positivas hacia el aprendizaje de LE en contextos formales?
- ¿cuál es grado de influencia de una introducción temprana en el desarrollo cognitivo y lingüístico?

- ¿qué nivel de transferencia se produce entre las tres lenguas?

Para que la introducción temprana de la L3 resulte exitosa la clave está en la educación. Pero «educar sin saber cómo funciona el cerebro es como querer diseñar un guante sin haber visto nunca una mano». (Leslie Hart, 1983)<sup>20</sup>. Ninguna interacción en el aula es emocionalmente neutra. En este sentido, las aportaciones de la Neurociencia<sup>21</sup> son enormemente valiosas para diseñar programas educativos adecuados.

Nos proponemos pues implementar un trilingüismo temprano que sume los resultados satisfactorios de la experiencia vasca a unos mejores resultados que se podrían obtener con la aplicación de las innovaciones pedagógicas aportadas por la neurociencia en los últimos años. Para ello nos planteamos realizar un estudio de campo y elaborar un protocolo de actuación con las siguientes características:

- centro escolar privado bilingüe español-francés de la CAM.
- curso 2016-17
- 2º ciclo completo de educación infantil (3 a 6 años)
- alumnado monolingüe con LM/L1 español
- muestra aproximada de 170 alumnos
- repartidos en 3 grupos por nivel
- 20-25 alumnos por grupo.
- actualmente reciben 50% de la jornada en L1: español y 50% en L2: francés
- lectoescritura en L1 comienza en 2º curso y en L2 en el 3er curso de infantil
- metodología: aprendizaje por proyectos en 1er curso de EI en L1, en 2º y 3º en L2.
- introducción de L3: inglés
  - en los tres cursos de EI.
  - una sesión semanal, cada sesión de 50 minutos.
  - en grupos desdoblados de 10 alumnos. La mitad asiste a clase de inglés mientras la otra mitad recibe clases de francés.
  - ambos profesores colaborarán en el mismo espacio y momento, en «classes binômes», conjugando ambas lenguas para evitar actitudes lingüísticas desfavorables para la lengua minoritaria, el inglés.
  - la lectoescritura en L3 no está prevista para la etapa de infantil.
  - metodología:
    - aprendizaje por proyectos en L3 con la misma temática para L2 y L3.
    - se potenciará el tratamiento oral de la lengua prestando especial atención a aspectos fonéticos y léxicos, posibilitando una aproximación significativa y funcional a la lengua escrita en la etapa de primaria.
    - se recurrirá principalmente a parcelas artísticas como el uso de la música y las artes plásticas y dramáticas, que facilitará que las emociones participen del proceso de aprendizaje.

---

<sup>20</sup> La denominación acuñada por Hart en 1983 «aprendizaje compatible con el cerebro» sugiere que los ámbitos escolares deben permitir que el cerebro trabaje como lo hace naturalmente y no que se adapte a un nuevo y ajeno modo de operar, lo que conlleva una disminución de su efectividad.

<sup>21</sup> A partir del trabajo del neurocientífico Howard Gardner sobre las Inteligencias Múltiples en 1983, se ha desarrollado la idea de enseñanza adaptada que se centra en rentabilizar los puntos fuertes de los aprendices para desarrollar otras áreas, algo que él llama transferencia. Gardner afirma que no existe una inteligencia única en el ser humano, sino hasta 9 o más, que marcan las potencialidades y acentos significativos de cada individuo. Para Gardner «comprender no se reduce a conocer. La comprensión significa poder utilizar el conocimiento adquirido con el estudio para aplicarlo apropiadamente en nuevas situaciones».

- la literatura oral infantil será esencial en el proceso de aprendizaje y el uso del lenguaje corporal. Sabemos que los niños comienzan a aprender el lenguaje mucho antes de que sean capaces físicamente de reproducir sonidos y patrones del habla<sup>22</sup>.

Esperamos con todo ello recoger los datos necesarios y poder contrastarlos con las investigaciones realizadas hasta el momento para ofrecer mayor información sobre los efectos de la introducción temprana de una L3. El hecho de que el estudio de trilingüismo esté teniendo un importante desarrollo en los últimos años y, el limitado número de investigaciones existentes hasta el momento sobre adquisición temprana de terceras lenguas, nos anima especialmente a desarrollar nuestra investigación dentro de la lingüística aplicada.

## Referencias bibliográficas

- AZUMENDI, Eduardo (2007). «Campos prevé que en 12 años se generalizará la enseñanza trilingüe en el sistema educativo vasco» en *El País*, martes 15 de mayo de 2007, p. 37.
- BILD, Eva Rebecca y SWAIN, Merrill (1989). «Minority language students in a French Immersion programme: their French proficiency» en *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10, p. 255-274.
- BURSTALL, Clare; JAMIESON, Monika; COHEN, Susan y HARGREAVES, Margaret. (1974). *Primary French in the Balance*. Windsor: NFER Publishing Company.
- CENOZ, Jasone. (2011). «The influence of bilingualism on third Language acquisition: focus on multilingualism» en *Language Teaching*, nº 46, p. 71-86.
- CENOZ, Jasone, HUFSEISEN, Brita y JESSNER, Urike (eds.) (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives» en Studies in second language acquisition*, Vol. 26, nº 3, 2004, p. 474-475.
- CENOZ, Jasone y JESSNER, Urike (2000). «*The Acquisition of a Third Language*» en *Atlantis*, Vol. 23, nº. 2, p. 231-233.
- CENOZ, Jasone (1998a). «Multilingual education in the Basque Country». Cenoz, Jaosne y Genesee, Fred (eds). En *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 175-191.
- CENOZ, Jasone (1998b). «Linguistic distance and cross-linguistic influence in bilinguals' oral production in English as a third language» en *EuroSLA*. Paris, Septiembre 1998.
- CENOZ, Jasone y GENESEE, Fred (1998). «Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education». Cenoz; Jasone y Genesee, Fred (eds.). En *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, Jasone (1997). «Acquisition et interaction en langue étrangère» en *AILE* 10, p 159-175.
- CENOZ, Jasone (1997). «L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque» en *AILE* 10, p. 159-180.
- CENOZ, Jasone (1996). *Plurilingüismo infantil* (Informe de evaluación sin publicar). Dpto. de Educación del Gobierno Vasco.
- CENOZ, Jasone y LINDSAY, Diana (1994). *Plurilingüismo desde edades tempranas* (Informe de investigación sin publicar). Ikastolen Elkarte.
- CENOZ, Jasone y VALENCIA, Jose (1994). «Additive trilingualism: evidence from the basque country» en *Applied Psycholinguistics* 15, p. 197-209.
- CENOZ, Jasone (1993). «Diferencias individuales en la adquisición del inglés» en *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. 9, nº 0213-2028, p. 27-35.
- CENOZ, Jasone (1991). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Tesis doctoral. Donostia: Universidad del País Vasco.
- CONCLUSIONES DE LA PRESIDENCIA (2002). *Consejo Europeo de Barcelona*. <[http://www.consilium.europa.eu/es/european-council/conclusions/pdf-1993-2003/CONCLUSIONES-DE-LA-PRESIDENCIA\\_-CONSEJO-EUROPEO-DE-BARCELONA\\_-15-Y-16-DE-MARZO-DE-2002/](http://www.consilium.europa.eu/es/european-council/conclusions/pdf-1993-2003/CONCLUSIONES-DE-LA-PRESIDENCIA_-CONSEJO-EUROPEO-DE-BARCELONA_-15-Y-16-DE-MARZO-DE-2002/)> [Consultado en 2016].

<sup>22</sup> El uso de lenguaje de signos con niños oyentes o no es conocido por promover una comunicación temprana, ya que los niños pueden comunicarse con sus manos antes de que puedan dominar las habilidades verbales. La profesora Daniels, asociada de comunicación del habla en Pennsylvania State University, promueve la utilización del lenguaje de signos para la alfabetización de niños oyentes. Dice que los signos pueden alentar la comunicación mucho antes de que los niños comiencen a formar palabras básicas.

- CUMMINS, Jim (2009). «La lengua materna de los niños bilingües, ¿por qué es importante para la educación?» en *Sprogforum*, nº 7(19), p. 15-20.
- DOCUMENTO MARCO 2010-11. *Proceso de experimentación del marco de educación trilingüe*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. <[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_dig\\_publicaciones\\_innovacion/adjuntos/19\\_hizkuntzak\\_500/500013c\\_Pub\\_EJ\\_Experimentacion\\_MET\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_dig_publicaciones_innovacion/es_dig_publicaciones_innovacion/es_dig_publicaciones_innovacion/adjuntos/19_hizkuntzak_500/500013c_Pub_EJ_Experimentacion_MET_c.pdf)> [Consultado en 2016].
- DUVERGER, Jean (1997). «De quelques conditions nécessaires pour réussir une éducation plurilingüe» en *BIBLID*, nº 1137-4446, p. 41-50.
- EGIGUREN, Izaro (2006.) *Atzerriko hizkuntza goiztiarraren eragina gaitasun eleaniztunean*. Tesis doctoral sin publicar. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco.
- ELAN. *Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in Enterprise*. Comisión Europea. <[http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf)> [Consultado en 2016].
- ESTADÍSTICAS DE LAS ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS. Curso 2012-13. *La enseñanza de lenguas extranjeras*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Lenguas-extranjeras/Curso-1314/Nota-13-14.pdf>> [Consultado en 2016].
- ETXEBERRIA BALERDI, Felix (2002). «40 años de educación bilingüe en el país del Euskara» en *Revista de Educación*, nº 334, p. 281-313.
- EURYDICE. EUROSTAT. *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. <[http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key\\_data\\_series/143ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/143ES.pdf)> [Consultado en 2016]
- EUROBAROMETRE SPECIAL 386. *Les Européens et leurs langues*. <[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)> [Consultado en 2016].
- GARCÍA LECUMBERRI, María Luisa y GALLARDO, Francisco (2003). «English FL sounds in school learners of different ages». García Mayo, María del Pilar y García Lecumberri, María Luisa (eds.). En *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 115-135.
- GARCÍA MAYO, María del Pilar (2003). «Age, Length of Exposure and Grammaticality Judgements in the Acquisition of English as a Foreign Language». García Mayo, María del Pilar y García Lecumberri, María Luisa (eds.). En *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 94-114.
- GARAGORRI, Xabier (2002). «Hiruletasun goiztiarra ikastoletan “Eleanitz-Ingelesa” proiektuaren ebaluazioa». En F. Etxeberria y U. Ruiz Bikandi (eds.) *¿Trilingües a los 4 años?*. Donostia: Ibaeta Pedagogía, p. 105-143.
- GENESE, Fred (1994). «Double immersion programs in Canada». *II Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe*. Vitoria-Gasteiz, 1994.
- GENESE, Fred (1987). *Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education*. Cambridge: MA: Newbury House.
- GORTER, Durk y CENOZ, Jazone (2011). «Multilingual education for European minority languages: The Basque Country and Friesland» en *International Review Education* (2011) nº 57, p. 651-666. DOI 10.1007/s11159-011-9248-2.
- GOODENOUGH, Florence (1926). «Radical Differences in the intelligence of school children» en *Journal of Experimental Psychology*, nº 9, p.388-397.
- HARLEY, Birgit (1986). *The development of bilingual proficiency*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. *Estudio europeo de competencia lingüística. EECL* <[http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos\\_informes/EECL.html](http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/EECL.html)> [Consultado en 2016].
- ISEI-IVEI. *Las lenguas y su aprendizaje en el sistema educativo vasco*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. <<http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Igascast.pd>> [Consultado en junio 2016].
- KLEIN, Elaine (1995). «Second versus Third Language Acquisition: Is There a Difference?» en *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, vol 45, p. 419-466.
- LARSEN-FREEMAN, Diana (1980). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press: editorial.
- LASAGABASTER, David (2006). «Trilingüismo escolar: sobre la presencia del inglés en el sistema educativo vasco» en *Revista de Educación*, nº 337, p. 405-426.

- LASAGABASTER, David (2004). «La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español» en *Revista de Educación*, n° 337-20059, p. 405-426.
- LASAGABASTER, David (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- LASAGABASTER, David y DOIZ, Aintzane (2003). «Maturational Constraints on Foreign-language Written Production». García Mayo, María del Pilar y García Lecumberri, María Luisa (eds.). En *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language. Clevedon: Multilingual Matters*, p. 136-160.
- LASAGABASTER, David. (1998). «Trilingüismo escolar: sobre la presencia del inglés en el sistema educativo vasco». Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2006-09775-C02-01/FILO) y convocatoria de grupos de investigación UPV/EHU (GIU06/90).
- LASAGABASTER, David (1998). *Creatividad y conciencia metalingüística: Incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Tesis doctoral. Leioa: Universidad del País Vasco.
- LIBRO BLANCO DE LA COMISIÓN EUROPEA, de 21 de noviembre de 2001 - *Un nuevo impulso para la juventud europea*. [COM(2001) 681] <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11055&from=ES>> [Consultado en 2016].
- OLLER, John y NAGATO, Naoko (1974). «The long term effect of Fles :An Experiment» en *The Modern Lanugage Journal*, Vol 58, p. 15-19.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE. <<http://www.francophonie.org>> [Consulta: 15 de marzo de 2016].
- PEAL, Elizabeth y LAMBERT, Wallace E. (1962). «The relation of bilingualism to intelligence» en *Psychological Monographs: General and Applied*, Vol 76(27), p.1-23. <<http://dx.doi.org/10.1037/h0093840>>.
- RESOLUCIÓN DEL CONSEJO DE EUROPA. *Relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la UE*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas. 95/C 207/01.
- RUIZ DE ZAROBE, Yolanda (2002). «Edad y tipología pronominal en la adquisición del inglés como tercera lengua». En *Fifty years of english studies in spain. A Commemorative Volume*, Vol. I. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- SAER, David John (1923). «The effect of bilingualism on intelligence» en *The British Psychological Society* Vol 14, p. 25-38.
- SAFONT, Maria del Pilar (2003). «Language Use and Language Attitudes in the Valencian Community». Lasagabaster, David y Huguet, Angel (eds.). En *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 90-114.
- SAGASTA, Maria del Pilar (2001). *La producción escrita en euskera, castellano e inglés en el modelo d y en el modelo de inmersión*. Tesis doctoral sin publicar. vitoria-Gasteiz, UPV [Consulta: 13 de abril de 2016].
- SIGUAN, Miquel (2002). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.
- SINGLETON, David (1989). *Language Acquisition: the Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SINGLETON, David (1995). «Introduction: a critical look at the Critical Period Hypothesis in second language acquisition research». Singleton, D. y Lengyel, Z. (eds.). En *The age factor in second language acquisition: a critical look at the Critical Period Hypothesis*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 1-29.
- SINGLETON, David y LENGYEL, Zsolt (1995.) *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 1-29.
- SNOW, Catherine y HOEFNAGEL-HOHLÉ, Marian (1978). «The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language» en *Child Development* n°49, p. 1114-1128.
- SWAIN, Merrill y LAPKIN, Sharon (1991). «Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together» en *The Modern Language Journal*. n° 82, p. 320-337.
- THOMAS, Jacqueline (1988). « The Role Played by Metalinguistic Awareness in Second and Third Language Learning» en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n° 9, p. 235-246.
- VAN RUIJVEN, Bernie y YTSMA, Jehannes (2008). «*Trijetalige skoalle yn Fryslân. Onderzoek naar de opbrengsten van het drietalige onderwijsmodel* en Fryslân. Leeuwarden: Fryske Akademy.
- WHITE, Lydia y GENESEE, Fred (1996). «How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition» en *Second Language Research* n° 12, p. 233-265.

**Siglas**

**LE:** lengua extranjera

**L2:** 2ª lengua extranjera

**CE:** Comisión Europea

**UE:** Unión Europea

**L3:** 3ª lengua extranjera

**CAM:** Comunidad Autónoma de Madrid

**EB:** Educación Bilingüe

**CCAA:** Comunidades Autónomas

**CAV:** Comunidad Autónoma Vasca

**PV:** País Vasco

**CE\*:** Constitución Española

**EAPV:** Estatuto de Autonomía del País Vasco

**LNE:** Ley de Normalización del Euskara

**DDCGV:** Decreto de Diseño Curricular del Gobierno Vasco

**LEPV:** Ley de la Escuela Pública Vasca

**PO:** Producción Oral

**PE:** Producción Escrita