

EDUCACIÓN BILINGÜE Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Bilingual education and learning difficulties

Benito Marín Serrano

RESUMEN: *Los problemas de aprendizaje y las dificultades a las que han de enfrentarse los niños educados en un modelo bilingüe son semejantes a las de los niños monolingües. Sin embargo, con frecuencia el bilingüismo o la educación bilingüe se consideran culpables del fracaso escolar. La ecuación causal del fracaso escolar y del retraso de aprendizaje en la escuela bilingüe es compleja. Los factores familiares, escolares y sociales interactúan en cada caso particular y de tal modo, que no es fácil establecer causas universales concretas. En el presente artículo se revisan las hipótesis del semilingüismo y de los niveles críticos de lenguaje como posibles factores de la ecuación. Así mismo, se lleva a cabo una revisión de algunas investigaciones acerca de dos trastornos del desarrollo, la deficiencia mental y el retraso del lenguaje, así como de las dificultades disléxicas en su relación con la educación de modelo bilingüe.*

Palabras clave: *Educación bilingüe, dificultades de aprendizaje, semilingüismo.*

ABSTRACT: *Bilingual children or children educated under a bilingual environment meet problems and challenges just as do monolingual children. However, all too often bilingualism or bilingual education bears the blame for the problems that arise. The causal equation for school failure and learning delay in bilingual education is a rather complex one. Family, school and environmental factors interact in such a way and in every case that finding the universal causes is not an easy task. We review the hypotheses of Semilingualism and the Threshold of Language Proficiency, as two feasible factors in the equation. Likewise, the article deals with one of the most common learning difficulties, dyslexia, and some of the special needs, cognitive and language delays, in their relation to bilingual education.*

Key words: *Bilingual education, learning difficulties, semilingualism.*

1. INTRODUCCIÓN

Los niños bilingües se encuentran con los mismos problemas en la escuela que los niños monolingües. Sin embargo, la realidad es que la educación bilingüe carga sobre sus hombros la responsabilidad de ciertos problemas que surgen en el proceso de su implantación. Uno de los casos más llamativos a este respecto es lo que ocurre cuando los centros se encuentran con necesidades educativas especiales y problemas de aprendizaje en niños que siguen un programa de bilingüismo. Lo cierto es que dominar dos lenguas con habilidad y precisión suficiente no es tan fácil como pudiera parecer en un principio. Esta aseveración viene demostrada por el dilatado y multifacético conjunto de investigaciones de los últimos veinte años sobre el procesamiento cognitivo del individuo bilingüe. A pesar de toda esta cantidad de datos y resultados, todavía no existe un único escenario teórico que explique lo que sucede cuando aparecen dificultades de procesamiento en la mente del bilingüe.

Una posibilidad, entre otras, que podría explicar el fallo de procesamiento proviene de considerar que el sistema cognitivo del niño bilingüe se vea saturado por una sobrecarga de información de su entorno bilingüe. Dicha sobrecarga provocaría un enlentecimiento del procesamiento de la información y, por consiguiente, un retraso en las conductas asociadas. El efecto alternativo es así mismo plausible. Sometido a una llegada de información ciertamente más compleja de interpretar, el cerebro del niño, joven y maleable, puede que afronte la situación como una suerte de reto. El encuentro con dos lenguas bien podría dar lugar a una reorganización funcional y estructural cuyo fin fuese la aceleración del desarrollo de las actividades cognitivas implicadas. Lejos de ocasionar lentitud de procesamiento, mejoraría el rendimiento intelectual (Kóvacs, 2007). Sin embargo, puede ser también que el procesamiento de un idioma adicional no implique exigencias específicas en la mente del niño; de ser esto así, no deberíamos encontrar diferencias significativas en las trayectorias de los aprendizajes de los niños bilingües con respecto a los monolingües.

En cualquier caso, el objetivo de este artículo es el de examinar ambas posibilidades, en cuanto a que la exposición a una educación

bajo dos lenguas pueda o no ser el detonante de la aparición de dificultades de aprendizaje específicas, e incluso de necesidades educativas especiales.

2. EXPLICACIONES AL FRACASO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Como acabamos de mencionar, cuando aparece el fracaso escolar o un bajo rendimiento académico, suele pensarse que una posible atribución del mismo es la participación del niño en un programa de educación bilingüe, fundamentalmente ocasionado por la creencia de que este tipo de educación puede provocar confusión cognitiva. La mente de la persona bilingüe se entiende a veces como un mecanismo con dos motores que caminan a mitad de potencia cada uno de ellos, mientras que la mente del niño monolingüe se concibe como una máquina de precisión bien ajustada y con funcionamiento a toda potencia. La realidad es otra muy distinta pues, cuando dos lenguas están bien establecidas y desarrolladas en el niño, el bilingüismo comporta más ventajas que inconvenientes. Únicamente cuando las dos lenguas no hayan experimentado un desarrollo armónico es, quizás, cuando pueda atribuirse el fracaso en el aprendizaje al bilingüismo.

El fracaso escolar y el retraso de aprendizaje no deben relacionarse con una sola o unas pocas causas. La ecuación del fracaso es compleja y conlleva un número de factores que interactúan entre sí de diferentes maneras. No pueden extraerse causas aisladas de efectos aislados. Factores del tipo de los factores “socioeconómicos” han de analizarse y subdividirse en predictores más concretos y definidos, como puedan serlo las actitudes de los padres acerca de la educación. Los factores familiares interactúan con los escolares para producir un número enorme de caminos que conducen al éxito escolar en sus diferentes grados. No cabe duda, sin embargo, de que las características socioeconómicas y las socioculturales suelen estar presentes en la ecuación explicativa del fracaso escolar.

Parte de la ecuación, también, está configurada por el “modelo de escuela” a la que asiste el niño. Este factor viene estrechamente acompañado por los distintos “productos” del mercado educativo de

lo que se está hoy denominando educación bilingüe. Los sistemas que suprimen la lengua materna como lengua principal de instrucción suelen ser más proclives a tener mayor nivel de fracaso o retraso escolar que las que adoptan esta lengua. Una explicación a este hecho es que, cuando se suprime el vehículo de expresión más aventajado y de más fácil acceso a los logros cognitivos del niño, éste tiende a vivir sus dificultades en detrimento de su autoestima e identidad. Cuando un niño aprende a través de su lengua materna (*L1* de ahora en adelante), este hecho le permite aportar su propio estilo de aprender, al tiempo que le concede la oportunidad de validar sus tradiciones, sus valores y actitudes (Chang, 1993).

El “modelo de escuela” es un concepto que presenta acepciones más variadas de lo que, en principio, pudiera pensarse. En algunos círculos de opinión, este concepto lleva asociados los calificativos de grado que van desde “modelos de baja calidad” a “modelos de excelente calidad”. Cummins (2000) y Baker (1996) han sido claros exponiendo el elenco de atributos que deberían examinarse para evaluar la calidad de una institución educativa de denominación bilingüe. Entre otros, destacamos el origen étnico y el bilingüismo del profesorado, además del número de estos profesores, la ratio entre niños pertenecientes a una minoría lingüística frente a la mayoría, la distribución de materias o asignaturas para cada lengua, su secuenciación en el proyecto curricular del centro, por etapas y niveles y el sistema de recompensas y estímulos para incentivar y motivar a los alumnos a aprender la segunda lengua (a partir de ahora, *L2*).

El bajo rendimiento escolar puede también deberse a “dificultades reales” de aprendizaje, aspecto que merece una clara distinción. Con cierta frecuencia se “etiqueta” a los alumnos como de necesidades educativas o con retraso en el aprendizaje, cuando el origen del problema subyace en el propio sistema escolar o modelo de escuela. El sistema de enseñanza denominado de “sink or swim” (“nadas o te hundes”) suele tener poca simpatía por la enseñanza individualizada o comprometida con la atención a la diversidad y por las necesidades individuales. En un pasado nada lejano, en algunos centros escolares y gabinetes de logopedia, se recomendaba a los padres que, ante dificultades evidentes de aprendizaje de sus

hijos, emplearan con ellos la lengua mayoritaria, aparcando o postergando el uso de la propia.

A pesar de todo ello, además de los problemas generados por el sistema y por la escuela, siempre encontraremos niños que participarán de un programa de bilingüismo o que serán bilingües y tendrán dificultades de aprendizaje propias y genuinas (Cummins, 1984). ¿A quien hemos de culpabilizar de estos desajustes, a la escuela o a sus profesores, al alumno o al sistema educativo? La evaluación de todos los factores con afinada precisión y buen ojo puede que sea la clave en cada caso. El abandono del proceso educativo es uno de los efectos más notorios del fracaso escolar y así lo revelan las cifras recientes en nuestro entorno. Un fracaso superior al 30% en el sistema educativo obligatorio en España no está ligado en absoluto al bilingüismo, puesto que las cifras son semejantes entre las comunidades autónomas con modelos bilingües y las de estructura monolingüe. Sin embargo, en un futuro cercano podremos comparar cifras y variaciones con las de los centros escolares de modelo bilingüe en las que la segunda lengua (generalmente el inglés) no es el idioma materno de una minoría de alumnos ni tampoco el de la mayoría, como es el caso de los centros de inmersión más o menos parcial de comunidades autónomas monolingües.

3. BILINGÜISMO Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Aun a riesgo de resultar excesivamente redundantes, reiteramos la afirmación anteriormente señalada, esto es, la asunción de que el bilingüismo es la causa de dificultades específicas de aprendizaje es casi siempre falsa. En raras ocasiones ha llegado a determinarse que una educación bilingüe pueda haber sido la causa de las dificultades de aprendizaje de un alumno. En los casos en que esto ha sido así, no ha quedado demostrado con claridad que el diagnóstico y su etiología no hayan incurrido en errores de carácter muy básico. Uno de los errores más frecuentes se ha producido como consecuencia de una inadecuada evaluación. En un paradigma lingüístico en el que la lengua objeto de la evaluación es la más débil del alumno, los resultados no reflejan sus aptitudes reales, ni en cuanto a sus capacidades lingüísticas, ni en las de desarrollo cognitivo general. En un contex-

to más específico, donde la instrucción se produce en las dos lenguas, pero una de ellas es dependiente del desarrollo de la otra, la presencia de dificultades de aprendizaje no puede achacarse al aprendizaje en los dos códigos. No pretendemos afirmar que los niños bilingües no puedan contraer problemas de aprendizaje, sino más bien que éstos no pueden, ni deben, conectarse con la instrucción en dos lenguas distintas. Si no, veamos algunas de las posibles causas del retraso en el aprendizaje que nos propone Baker (1996), para comprobar que su incidencia puede suceder así mismo en cualquier modelo de instrucción monolingüe. Seis ejemplos de estos motivos relacionados con el fracaso en el aprendizaje escolar son:

- La pobreza y privación socioeconómica.
- Ciertas condiciones y nivel de calidad de la educación recibida. Métodos de enseñanza poco adecuados, entorno escolar poco motivante, e incluso hostil, escasez de materiales, etc.
- Los sistemas escolares de “*sink or swim*”. Aquellos que no llegan y se “hunden” son los más proclives a padecer retraso o dificultad en el aprendizaje.
- La ausencia de la adecuada autoestima y autoconfianza; el miedo al fracaso y los altos niveles de ansiedad auto o hetero inducida.
- Las condiciones adversas en cuanto a las interacciones entre los miembros de la clase (niveles de motivación bajos, *bullying*, división o segregación, hostilidades, etc.).
- La desconexión entre el gradiente esperado de aprendizaje de un niño y sus capacidades cognitivas reales. Algunos niños aprenden a leer antes que otros, lográndolo adecuadamente, pero a un ritmo más lento. Las dificultades específicas de aprendizaje, como la dislexia o los problemas de memoria de trabajo, o trastornos como la disfunción cerebral mínima, la hiperactividad y déficit de atención, los problemas de baja motivación, aun no habiendo sido causados por el bilingüismo, podrán afectar directamente a ciertos alumnos en centros bilingües, que no se escaparán de sufrirlos.

El único caso por el que, aparentemente, la educación bilingüe puede asociarse con las dificultades de aprendizaje es en el que el

niño accede a la escuela con un nivel de aptitud lingüística insuficientemente desarrollado. Esta “pobreza” de su lenguaje le impedirá dar una respuesta satisfactoria a las demandas curriculares del nivel en el que se halle escolarizado. Para explicar lo que queremos decir en este sentido, vamos a exponer dos conceptos o hipótesis del desarrollo de las habilidades lingüísticas que nos parecen importantes y que han marcado gran parte de las teorías y posiciones de los expertos en educación bilingüe. Se trata de las hipótesis del *semilingüismo* y de *los niveles críticos de habilidad en el lenguaje*. Pasamos a exponerlas a continuación.

3.1. Hipótesis del semilingüismo

3.1.1. Orígenes y definición del término

El término de *semilingüismo* (“*semilingualism*”) surge por primera vez en conexión con el estudio de las habilidades lingüísticas de las minorías étnicas. El primer lingüista que hizo uso de él fue Hansegård (1968, 1975), que empleó su equivalente en lengua sueca “*halvspråkighet*” para referirse a lo que él consideró como una habilidad incompleta de los habitantes bilingües de la región de Tornedal en Suecia para manejarse en los dos idiomas de esa área geográfica. Su primera descripción del conocimiento de estos habitantes era: “*la mitad de conocimiento de sueco y la mitad de su lengua vernácula*” (1975: 8). Hansegård elaboró su definición de semilingüismo refiriéndose al déficit lingüístico en las siguientes seis áreas del lenguaje:

1. Tamaño del repertorio léxico y proposicional receptivo o de disponibilidad activa en el discurso.
2. Corrección lingüística en cuanto a la habilidad para comprender y manipular los elementos que constituyen el discurso gramaticalmente correcto: fonemas, sufijos, etc.;
3. Grado de automaticidad, en cuanto al empleo activo del lenguaje en sus dos vertientes comprensiva y expresiva sin deliberación consciente de dicho uso.
4. Habilidad para crear o inventar neologismos.

5. Usos pragmáticos de las funciones cognitivas, emocionales y volitivas del lenguaje.
6. Riqueza semántica de términos léxicos individuales. Es decir, la capacidad de evocar imágenes conceptuales reales (significados) de manera vívida cuando se leen o escuchan sus significantes.

Según apareciesen en un grado ostensible las anteriores deficiencias, el individuo *semilingüe* sería el que presentara un perfil lingüístico caracterizado por: “...*pobre vocabulario, comparado con el de los monolingües de su mismo grupo social y del mismo nivel educativo. Además, el semilingüe puede, con frecuencia, desviarse de la norma en ambas lenguas y mostrará un menor grado de automatización. Este individuo encuentra también grandes dificultades para expresar verbalmente sus emociones*” (Hansegård, 1975:8).

En uno de sus más tempranos trabajos, Cummins (1979) adoptó este término, afirmando que: “*Existe una clara evidencia de que algunos grupos de minoría lingüística y niños inmigrantes se caracterizan por su “semilingüismo”, esto es, menos destrezas lingüísticas en ambas lenguas que los individuos nativos, con el subsiguiente detrimento cognitivo y académico que de ello se deriva (1979:228)*”.

Podríamos entender, según esta definición, que el individuo monolingüe ideal, como el bilingüe también ideal, es el que posee una competencia lingüística “completa”, por llamarla de algún modo (o pseudocompleta en el caso de los niños, por tener éstos una versión inferior, o en proceso de desarrollo). En comparación con ellos, el adulto semilingüe no posee suficiente competencia en la segunda lengua (L2), aunque tampoco en la primera (L1), por no haberla adquirido nunca, o por haberla perdido en parte, en este último caso. La situación del niño semilingüe que no adquiere suficiente competencia en su L1 ni en la L2 es semejante a la del adulto.

Posteriormente, Cummins renegará y se desmarcará del término aduciendo que la noción de semilingüismo acarrea connotaciones peyorativas (véase Cummins y Swain, 1983: 31).

3.2. Hipótesis de los niveles críticos

Cummins (1979) propuso la hipótesis de la interdependencia del desarrollo de las dos lenguas, que viene a asentar la afirmación de que el desarrollo en la competencia en la L2 viene condicionado por el desarrollo alcanzado en la L1. A esta hipótesis añade una segunda de los *niveles críticos* que, en pocas palabras, podría describirse como sigue: para que la introducción de la L2 sea viable y adecuada, el sujeto ha de haber alcanzado un nivel mínimo de desarrollo en su L1. Si este no es el caso, el niño no contará con el apoyo sólido y firme de una lengua primera establecida con corrección gramatical. La L2 se adquirirá indebidamente y ello podrá, incluso, obstaculizar el desarrollo de la L1. Por encima del nivel mínimo, la introducción de la L2 ya no tendrá estos efectos negativos. Además, conseguido este nivel mínimo, el desarrollo de la L2 favorecerá el desarrollo de ambas lenguas, sobre todo en relación con los aspectos metalingüísticos y cognitivos que se apoyan en las dos lenguas.

A pesar de su abandono de la noción de *semilingüismo*, Cummins (1984) propuso dos términos de nueva creación que establecen una dicotomía en las habilidades lingüísticas: BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*: Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal) y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*: Destrezas Cognitivas para el Lenguaje Académico). Por BICS se entiende la habilidad superficial para comunicarse sin exigencias de tipo cognitivo elevadas; CALP, por otro lado, hace referencia a la competencia de carácter lingüístico-cognitivo, claramente asociada al rendimiento en la lectura y la escritura. Estas habilidades han sido descritas por el mismo Cummins (1984) como habilidades contextualizadas frente a las descontextualizadas, o también como habilidades conversacionales frente a las habilidades para el lenguaje académico. Según Cummins (1984), las habilidades descritas para el CALP poseen un sustrato común que es compartido por muchas lenguas. Una vez que dicho sustrato es adquirido, puede ser transferido a otras lenguas que puedan aprenderse. En virtud de este bagaje común, cuando aparecen casos de retraso en los aprendizajes, éstos son básicamente debidos a una insuficiente o inadecuada instrucción de la primera lengua. Concluye su postulado con la aseveración de

que, bajo estas circunstancias de instrucción insuficiente, algunos niños se convierten en “semi-analfabetos”, es decir, en individuos cuya alfabetización es inferior a la de sus iguales en ambas lenguas de instrucción (Cummins, 1979). Esta hipótesis se ha impuesto en muchas políticas educativas en el sentido de hacer de la primera lengua un refugio estructural en la provisión de la metodología docente, retrasando la edad de implantación de una L2 hasta acabados los dos primeros años de la Educación Primaria. Cummins (1979) propugna que los diferentes tipos de bilingüismo reflejarán diferencias ostensibles en el desarrollo cognitivo, dependientes del “umbral de competencia” (*threshold hypothesis*) que se haya logrado. Existen dos umbrales o niveles críticos de competencia en el bilingüismo: uno alto y otro bajo. Por debajo del nivel umbral inferior se considera que *“la competencia de los niños en una lengua será claramente débil. Sin embargo, los niños cuya competencia se extienda más allá del nivel crítico superior son los que, más posiblemente, se beneficiarán de las bondades de una educación bilingüe (1979: 230)”*.

Pero Cummins es consciente de que los niveles críticos del desarrollo comunicativo están también condicionados socialmente y no exclusivamente por su riqueza lingüística umbral. Los niños de determinados grupos sociales o lingüísticos alcanzan antes y más fácilmente los niveles umbrales que otros, como afirma Lambert (1974). Una aclaración a esta asociación de factores la ofrecen Hammers y Blanc (1983) combinando los postulados psicosocial de Lambert y psicolingüístico de Cummins. Afirman estos autores que cuando un niño accede a la enseñanza formal con una competencia lingüística aún débil y en la escuela se le propone el aprendizaje de una segunda lengua, y si añadido a esto, el niño procede de una familia o de un entorno social que desvaloriza su propia lengua y no la utiliza en funciones de exigencia cognitiva, como la lectoescritura, se producirá una fractura en el proceso de desarrollo lingüístico del niño. La consecuencia de dicha fractura es un retraso en la adquisición de las dos lenguas. En ausencia del adecuado estímulo y motivación, no desarrollará adecuadamente las estructuras lingüístico-cognitivas en su propia lengua, y falta de este apoyo previo, no llegará a estructurar la segunda.

Un caso muy distinto es el del niño que llega a la escuela con un desarrollo adecuado del lenguaje, tanto comunicativo como cognitivo, y aunque se le proponga aprender una nueva lengua, en su casa la primera lengua es valorada y empleada para funciones tanto cognitivas como comunicativas.

Entre estos dos casos se encuentra una variedad de situaciones intermedias, cuyo manejo por parte de la institución educativa responsable comprenderá el momento adecuado de inserción del aprendizaje de una segunda lengua. Lo importante a este respecto es tener en cuenta que para poder alcanzar un bilingüismo equilibrado de competencia solvente en ambas lenguas, tanto en casa como en la escuela, ambas lenguas deberán recibir una aceptación y una valoración suficientes, como para que ambas sean empleadas en actividades y tareas de índole intelectual.

Siguán y Mackey (1989) otorgan su apoyo a este modelo de Hammers y Blanc y lo consideran como el más acertado y coherente para explicar la adquisición de una L2 en el ámbito escolar y, por ende, para explicar los éxitos y los fracasos de la educación bilingüe. Llegan a afirmar que *“en el futuro ya no será posible proponer un modelo explicativo para la educación bilingüe que no enlace íntimamente como hacen los factores psicolingüísticos con los psicosociales”* (1989:132). Haciendo balance conjunto de las teorías de Cummins sobre los niveles mínimos y la de Hammers y Blanc de los factores psicosociales, añaden estos autores que para poder asimilar con éxito la introducción de otra lengua: *“es necesario además un mínimo de integración en la propia cultura para que el contacto con otra, especialmente si aparece como más prestigiosa, no tenga efectos negativos ni disgregadores”* (1989: 140).

4. LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y ALGUNOS TRASTORNOS DEL DESARROLLO

Los miembros de las minorías lingüísticas presentan tanta variedad en sus aptitudes como los miembros de la mayoría y los miembros de las clases sociales altas como los de las bajas. La evidencia empírica así lo confirma. Ha de admitirse, por tanto, que una cierta proporción, minoritaria, de los alumnos de la enseñanza bilingüe

posee unas capacidades reducidas y requiere por ello, de unos cuidados psicopedagógicos especiales. Desde nuestra perspectiva educativa, nos interesa analizar, en particular, la limitación cognitiva (deficiencia mental) y el retraso del lenguaje.

Actualmente, la sensibilidad hacia la educación bilingüe ha experimentado un avance muy positivo en países como España y en toda la Unión Europea en general, tal y como lo demuestra la gran proliferación de modelos educativos de corte bilingüe e incluso trilingüe. Sin embargo, también es un hecho que incluso en países donde se ha aceptado el principio educativo del bilingüismo en sus escuelas, los centros de educación especial siguen reacios a subirse a este tren y prefieren seguir fieles al modelo más tradicional de la enseñanza monolingüe. ¿Podría afirmarse que los niños con menores capacidades se beneficiarían de las ventajas cognitivas de ser bilingües o sería preferible que fuesen monolingües? Para contestar a esta pregunta vamos a distinguir entre la discapacidad o deficiencia intelectual y el retraso de la adquisición del lenguaje.

4.1. La deficiencia mental

Entendemos por deficiente mental o intelectual al niño cuyo desarrollo cognitivo es inferior o muy inferior al alcanzado por la mayoría de los niños de su misma edad. Pero sabemos que un niño criado en un hogar en el que se hablan dos lenguas antes de los cuatro años se convierte en bilingüe y es capaz de comprender cada una de ellas por separado y de traspasar significados de una a la otra (Siguán y Mackey, 1989). La experiencia también ha demostrado que esto es lo que ocurre con los niños deficientes mentales que están expuestos a un contacto frecuente e intenso con dos lenguas. Cuando estos niños alcanzan el desarrollo equivalente al de un niño de cuatro años experimentan también esta adquisición de un bilingüismo operativo.

Ahora bien, la realidad es que la mayoría de los niños deficientes no viven en hogares bilingües, sino que poseen una lengua principal y tienen contactos más o menos frecuentes con la segunda lengua.

Rueda y Zucker (1984) aseguran haber encontrado evidencias suficientes para afirmar que los niños con menores capacidades se beneficiarían más de las bondades de una educación bilingüe. En

uno de sus estudios con niños de cociente intelectual significativamente por debajo de la media (CI entre 50 y 69 puntos), divididos en dos grupos de bilingües y monolingües, se aplicaron pruebas de asignación de significados a palabras inventadas (“*el cuento de la muerte de un “flampo”, que es un animal imaginario*”) de denominación arbitraria de conceptos (vr. gr. *¿se podría llamar “gato a un perro”?*) y de asignación de relaciones abstractas entre palabras (vr. gr. *¿la palabra “pájaro” tiene “plumas”?*)¹. En todas las tareas, los sujetos bilingües puntuaron más alto que los monolingües. La conclusión menos pretenciosa que puede extraerse, al menos, de esta investigación es la de que las ventajas cognitivas de la educación bilingüe no están ligadas inexorablemente a la posesión de altas capacidades cognitivas.

Aunque se posean habilidades cognitivas por debajo de la normalidad, hay suficiente evidencia que sostiene que pueden adquirirse dos lenguas, siempre dentro de los propios límites. Al igual que ocurre en sus aprendizajes con las matemáticas, la lectura y las ciencias, el aprendizaje de las lenguas en estos alumnos se vería limitado por sus capacidades. El volumen de vocabulario y la precisión de su gramática se diferenciarían de la de sus iguales con capacidades normales. Sin embargo, esos chicos podrán adquirir dos lenguas en la infancia y podrán hacer uso comunicativo en ambas. Eso sí, la introducción de la L2 habrá de hacerse de forma gradual, más gradual todavía que con los niños de desarrollo normativo. Y esto por una doble razón: porque su introducción se hará más tarde, en términos de edad cronológica, y porque deberá dilatarse durante más tiempo.

Otro caso característico por el cual el bilingüismo se suele ver asociado e incluso considerado como un obstáculo al proceso de aprendizaje de una segunda lengua es el del retraso de lenguaje en la lengua propia, antes de empezar a aprender la segunda.

1 Estos ejemplos son traducciones libres de los ítems presentados por Rueda y Zucker y que nos parece más indicado presentarlos en español para facilitar su comprensión.

4.2. Retraso de lenguaje

El retraso de lenguaje (a partir de ahora RL) constituye un claro ejemplo de asociación errónea entre educación bilingüe y trastornos del desarrollo. El RL puede tener una serie de causas aparentes: hipoacusia, sordera, autismo, retraso mental, daño cerebral, fisura palatina y otros problemas físicos o psíquicos. En aproximadamente el 50% al 70% de los casos, las causas de este trastorno del desarrollo son desconocidas. Sin embargo, no existe evidencia empírica que pueda situar al bilingüismo como causa de este problema cuando aparece en niños que son criados en un entorno donde se hablen dos lenguas. En otras palabras, no se han encontrado evidencias fiables de que educar a niños en un ambiente bilingüe pueda causar RL. Pero cuando este trastorno se da en un hogar bilingüe, una de las incógnitas de los padres es si la retirada de una de las dos lenguas podría mejorar, empeorar o, simplemente, no afectar en nada el desarrollo lingüístico de sus hijos. Algunos padres y profesionales ven en el monolingüismo un remedio para el RL. Su razonamiento estriba en la convicción de que si se retiran las demandas cognitivas que supone aprender una segunda lengua, liberado de la carga que ello supone aliviará al niño de sus esfuerzos cognitivos. En otras palabras, si se simplifica el esfuerzo de la segunda lengua, el problema se verá reducido. ¿Qué hay de verdad en esta afirmación?

En muchos casos, el simplificar las exigencias del bilingüismo a las del monolingüismo no tendrá efecto sobre el problema. Si el niño manifiesta una clara tendencia a la lentitud en el aprendizaje de la lengua materna, no es la solución apearse de la educación bilingüe de manera definitiva. Sin embargo, en ciertas situaciones, cuando el nivel de la segunda lengua es claramente inferior y el RL es severo, concentrarse en una sola lengua será, posiblemente, la mejor alternativa. Esto no significa el perder la oportunidad de poder aprender una segunda lengua. Cuando el RL desaparezca, si lo hace, entonces podrá reiniciarse o implantarse el aprendizaje de la L2. El RL en un niño en particular deberá ser consultado con un especialista logopeda, así como con la familia. Esta última será esencial en cuanto a las posibilidades que pueda acometer en los intercambios lingüísticos con el niño.

En cuanto a otros trastornos del lenguaje diferentes al retraso, no se han encontrado cifras superiores en niños bilingües que en niños monolingües.

5. EDUCACIÓN BILINGÜE Y DIFICULTADES EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA

5.1. Dificultades lectoras en niños que aprenden a leer en una L2 ó L3

Es bastante probable que exista un número considerable de niños sin la suficiente atención especializada que estén aprendiendo una L2 y que manifiesten dificultades lectoras en las etapas más tempranas del aprendizaje debidas a problemas lingüísticos y culturales. Lo interesante sería distinguir con claridad entre aquellas dificultades de lectura que son debidas al aprendizaje de una segunda o tercera lengua y las que son dificultades por las que pasa la población infantil con necesidades educativas especiales.

No existe un modelo unificado que pueda dar respuesta a las diversas interacciones cognitivas y a los procesos de aprender a leer, aunque sí que se ha conseguido una mejor comprensión de los procesos de aprender en una segunda lengua, en concreto en inglés.

Las investigaciones que se han situado en el paradigma cognitivo de la Doble Ruta de acceso al significado consideran que el proceso de leer requiere de una serie de habilidades y pasos automatizados que han de sucederse correctamente para que el lector consiga decodificar con adecuada fluidez el texto escrito. En esta línea de pensamiento, Grabe, (1991) y Durgunoglu, (1997) consideran que el procedimiento de leer en una L2 requiere de una serie de destrezas y habilidades:

- Habilidades de identificación perceptiva a nivel de las características visuales impresas, por ejemplo, reconocimiento de formas e identificación de letras.
- Sensibilidad o conciencia fonológica.
- Conocimiento de la estructura del lenguaje impreso, incluyendo su sintaxis y morfología.

- Conocimiento de los usos, propósitos y convenciones del lenguaje escrito y de los diferentes géneros textuales.
- Conocimiento léxico (vocabulario).
- Habilidad para acceder a la memoria léxica.
- Conocimientos previos del contenido de lo que va a ser leído.
- Activación y acceso a dichos contenidos previos.
- Habilidad para la síntesis de la información textual y su priorización frente a otras fuentes de información.
- Conocimiento metacognitivo².
- Control y supervisión de la propia lectura, detectando y reconociendo, por ejemplo, los problemas de comprensión.

Cada uno de los elementos anteriores es un requisito indispensable para leer con corrección, tanto en monolingües como en bilingües. Las diferencias pueden estribar en qué habilidades puedan tener un mayor peso en explicar las dificultades de unos y de otros. En el caso de los aprendices de una L2, los elementos que mayor dificultad comportan son los derivados del conocimiento lingüístico de dicha L2. A pesar de esta última afirmación, donde las evidencias empíricas se acumulan de manera significativa es en poner en tela de juicio la existencia de un modelo universal de adquisición de la lectura, tan defendido por Frith (1985) y otros. Es muy posible que dicha secuencia de aprendizaje dependa, bien del método en que los niños hayan sido instruidos, o bien de las características de la lengua en que se les haya enseñado a leer (véase Snowling, 1998; Wimmer y Goswami, 1994), o de ambas circunstancias. En cualquier caso, es bastante improbable que los modelos secuenciales de Frith, aplicables a los aprendices de la lectura en una L1, se identifiquen con los patrones de adquisición de la lectura en la L2. Pongamos un ejemplo para explicar esto. Cuando los lectores noveles experimentan el cambio sustancial de pasar de la lectura segmental fonológica a la lectura global, en virtud de un mayor y más automático reconoci-

2 Por conocimiento metacognitivo se entiende aquel conocimiento sobre nuestros propios procesos de pensamiento y la habilidad para adoptar las estrategias necesarias para la obtención de los propios fines. En relación a la lectura, Grabe (1991) sugirió que este concepto incluiría “el reconocimiento de la información más importante de un texto; el ajuste de la velocidad lectora; el empleo del contexto para comprender un párrafo o un segmento de texto no comprendido; filtrar y depurar porciones del texto; detectar los encabezamientos, ilustraciones y resúmenes; el empleo de estrategias de búsqueda...” (p. 382).

miento de las representaciones ortográficas de las palabras, su atención se centra con mayor profusión en la comprensión del texto y menos en la búsqueda de las palabras almacenadas en su memoria léxica. Sin embargo, los aprendices de lectura en la L2 tardan mucho más en poder automatizar este proceso. Para ellos, la lectura seguirá siendo un procedimiento de búsqueda en un almacén léxico más limitado, y su atención se centrará en la decodificación o reconocimiento de los lexemas, en detrimento de la comprensión del texto. Su lectura permanecerá por más tiempo en ese nivel de lectura “frustrante” que no facilitará su vivencia como una actividad placentera y, por consiguiente, menos atrayente.

5.2. Transferencia de conocimientos a la L2

Está comprobado que la mayoría de los niños con un nivel de aprendizaje lector básico en su L1 transfieren de manera semi-automática el conocimiento implícito (metacognición) adquirido en esa L1 a la lectura en la L2 y, por este efecto, adquieren un progreso mayor en la L2 que no habría sido así de carecer de dicha experiencia previa (Baker, 1996). Dicha transferencia de conocimientos, por así decir, se ha comprobado tanto en lenguas de origen cercano y de estructura semejante, como puedan ser el inglés y el español, como en otras de mayor distancia gramatical y estructural, como es el caso del inglés y el japonés (Cummins, 1991). Sin embargo, todavía no contamos con una completa descripción y comprensión de los procesos cognitivos subyacentes a una transferencia exitosa de conocimientos de un código lingüístico a otro. Tampoco acerca de las condiciones que deben darse para dicha transferencia satisfactoria y menos todavía de cuáles son las diferencias entre aquéllos que lo logran llevar a cabo con éxito y los que no lo logran. El panorama lingüístico en España es sustancialmente diferente al de los Estados Unidos y al de otros países de nuestro entorno sociocultural. El contacto con el bilingüismo más internacional está dando sus primeros pasos en España, aunque no debemos olvidar que los estudios sobre la educación bilingüe llevan ya varias décadas de investigación en los territorios donde este modelo educativo no es tan novedoso (véase Siguán, 1983). Lo cierto es que éste de la transferencia de

conocimientos de una lengua a otra es un tema de gran relevancia educativa y de alto interés científico que promete jugosos frutos para el mundo de la psicología y la pedagogía.

5.3. Dificultades a nivel del reconocimiento de las palabras

Tal y como acabamos de referir, carecemos de datos de investigación comparando las dificultades lectoras de los niños inmersos en un modelo bilingüe frente a los de modelo monolingüe en nuestro país. Más en concreto, en aquellos modelos de bilingüismo que tienen el inglés como L2, en un sistema de educación por inmersión parcial, semiparcial o total. Por ese motivo, los alumnos de estos centros que muestran dificultades lectoras no representan un porcentaje significativo en el total de los niños con trastornos de aprendizaje de naturaleza disléxica. El impacto de las dificultades a nivel del reconocimiento de las palabras es muy parecido al de los niños monolingües. Los niños que manifiestan unas destrezas fonológicas débiles en la L2 tenderán a realizar la lectura en esa L2 con dificultades, al igual que sucede con los niños monolingües (Frederickson y Frith, 1998). Otra característica que llama la atención y confirma el proceso de transferencia de habilidades cognitivas entre las lenguas nos la ofrece Geva (1999) en su afirmación de que los niños bilingües con buenas habilidades fonológicas en la L1, demuestran poseer buenas habilidades para el reconocimiento de palabras en esa lengua y así mismo en la L2. A tenor de los resultados de su investigación longitudinal siguiendo la evolución lectora de niños de 6 a 9 años, llega a afirmar esta autora, incluso, que la habilidad pobre en el lenguaje oral en la L2 no es una causa necesaria de por qué algunos lectores siguen teniendo dificultades en la lectura de palabras y pseudopalabras, a pesar de haber recibido la adecuada instrucción. Sus estudios tuvieron al inglés como L2 y al francés como L1. Aquí, sin embargo, debemos mantener una reserva cautelosa en cuanto a proyectar las implicaciones derivadas de las conclusiones de Geva a cualquier lengua, por cuanto que desconocemos el grado de importancia que la cercanía o la lejanía de relación entre la L1 y la L2 pueda tener sobre los resultados recogidos por esta autora.

5.4. Dificultades a nivel de la lectura textual

Una lectura correcta supone, no sólo la decodificación o reconocimiento de las palabras, sino también una versatilidad de movimiento entre los diferentes niveles del texto. La comprensión textual requiere que el conjunto de las informaciones han de reunirse para dar un significado completo y unitario. A veces la ausencia de errores en el reconocimiento de las palabras no significa que no haya dificultades de procesamiento a niveles superiores, de las proposiciones y de la organización estructural de los textos (macroestructura y superestructura, respectivamente).

Esta cuestión está en línea con la constatación de que, en ocasiones, algunos niños poseen una lectura adecuada en voz alta, muy superior a su comprensión del contenido del texto leído. Cuando se compara la correlación entre estos dos aspectos de la lectura en los niños bilingües, con la correspondiente a niños monolingües, la ventaja es significativamente superior para los primeros (Frederickson y Frith, 1998; Landon, 1999). Generalmente, además de los posibles obstáculos a nivel de la estructura textual (macro y superestructuras) estos niños aprendices de la L2 no poseen un marco de conocimientos previos, de naturaleza cultural que, normalmente, damos por asumido en el lector en L1. En comparación con los problemas a los que se enfrentan en el reconocimiento de las palabras, los que aparecen como consecuencia de estas limitaciones de acceso a la interpretación textual son mucho más estresantes y complejos para el aprendiz de la L2 (Durgunoglu, 1997). Es muy importante tener presente este hecho tan generalizable, sin olvidar que sigue existiendo la posibilidad de que algunos de los niños que aprenden una L2 puedan, también, manifestar las dificultades disléxicas a nivel de la decodificación más básica, esto es, del reconocimiento de las palabras.

6. TERAPIA DEL LENGUAJE EN UN COLEGIO BILINGÜE

El trabajo del especialista en lenguaje cobra una identidad diferente cuando en un centro escolar se trabaja en bilingüismo, puesto

que la terapia podrá llevarse a cabo con diferentes lenguas, a veces simultáneamente.

En muchos de estos casos, los logopedas intervienen en la lengua materna, o en el caso de los niños con RL en los que no ha aparecido el lenguaje oral, en la lengua en la que sus padres les hablan (potencialmente su primera lengua). Cuando el niño asegura un progreso en su primera lengua, no se hace necesario volver a repetirlo en la segunda (por ejemplo, el caso de las dislalias funcionales). Las destrezas lingüísticas adquiridas en la terapia, tales como nombres y verbos se transfieren a la segunda lengua casi automáticamente. Aprender una segunda lengua no comporta especiales dificultades para un niño con retraso de aprendizaje, aunque el nivel aprendido en ambas será inferior al de sus iguales. De hecho, el estímulo de adquirir una L2, alternando los nombres y los conceptos, parece que ayuda al niño en el progreso en ambas lenguas. El cuidado con el que el profesor va gradualmente enseñando las estructuras, la repetición de frases y de vocabulario, el empleo de claves visuales y de estímulos, el énfasis de aprender mediante actividades, todo ello ayuda al niño a conseguir avances significativos también en la L2.

La situación que puede conllevar más dificultad ocurre cuando un niño tiene un trastorno específico del lenguaje. Un niño con un trastorno de procesamiento en los niveles superiores: morfosintáctico, semántico o pragmático, podría verse incapaz de seguir las clases cuando éstas son impartidas en la L2. Al no poder entender las explicaciones, no participará en las interacciones comunicativas que puedan producirse. Una opción más adecuada para un niño así sería el ser escolarizado en una clase donde los contenidos del currículo se impartieran en la lengua materna, sin dejar de poder seguir la L2 en períodos discretos del horario escolar.

Muchos terapeutas del lenguaje rehúsan la postura de considerar el bilingüismo como una carga, incluso para los sujetos con dificultades congénitas o adquiridas. El bilingüismo es simplemente una dimensión más de la vida, que habrá de ser tenida en cuenta cuando se trabaja con niños con dificultades de aprendizaje. La posibilidad de poder hablar en dos lenguas es un privilegio y un recurso educativo que no debería negarse a nadie.

7. BIBLIOGRAFÍA

- BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (Segunda ed.). Clevedon, Avon: Multilingual Matters. 1996.
- CHANG, H. *Affirming children's roots: Culture and linguistic diversity in early care and education*. San Francisco: California Tomorrow. 1993.
- CUMMINS, J. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 1979, n. 49, pp. 222-251.
- CUMMINS, J. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1984.
- CUMMINS, J. A theoretical framework for bilingual special education. *Exceptional Children*, 1989, n° 56, (2), pp. 111-119.
- CUMMINS, J. Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- CUMMINS, J. The research base for heritage language promotion. In M. Danesi, K. McLeod, & S. Morris (Eds.), *Heritage Languages and Education: The Canadian Experience* (pp. 1-22). Oakville: Mosaic Press, 1993.
- CUMMINS, J. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*: California Association for Bilingual Education (Available in UK through Trentham Books, Stoke-on-Trent), 1996.
- CUMMINS, J. Alternative paradigms in bilingual education research: Does theory have a place? *Educational Researcher*, 1999, n° 28(7), pp. 26-32, 41.
- CUMMINS, J. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK/Bufalo, New York: Multilingual Matters, 2000.
- CUMMINS, J., & McNeely, S. N. (1987). Language development, academic learning and empowering minority students. En S. H. Fradd y W. J. Tikunoff (Eds.), *Bilingual Education and Bilingual Special Education: A Guide for Administrators* (pp. 75-98). Boston: Little, Brown and Co.
- DURGUNOGLU, A. Y. (1997). Bilingual reading: its components, development and other issues. En A. M. B. de Groot y J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistics Perspectives* (pp. 255-278). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- FREDERICKSON, N. L., y FRITH, U. Identifying dyslexia in bilingual children: A phonological approach with Inner London Sylheti speakers. *Dyslexia*, 1998, n° 4, pp. 119-131.
- FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. Patterson, M. Coltheart, y J. Marshall (Eds.), *Surface Dyslexia* (pp. 301-329). London: Routledge and Kegan Paul, 1985.
- GEVA, E. *Issues in the Assessment of Reading Disabilities in Children who are Working in their Second Language-Beliefs and Research Evidence*. Comunicación presentada en la Conferencia Internacional de multilingüismo y dislexia. Manchester, Junio de 1999.

- GRABE, W. Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, 1991, nº 25, (3), pp. 375-406.
- HAMMERS, J. F. y BLANC, M. Bilinguality in the young child: a social psychological model, en P. H. Nelde (ed.). *Theorie, Methoden und Modelle der Kontaktinguistik*. Bonn, Dummlers Verlag, pp. 131-144, 1983.
- HANSEGÅRD, N. E. Tvasprakighet eller halvsvakighet? *Invandrare och Minoriteter* 3, pp. 7-13. 1975 [citado por Romaine, 2001].
- KÓVACS, A. M. Beyond language: childhood bilingualism enhances high-level cognitive functions. En I. Kecskes y L. Albertazzi (Eds.), *Cognitive Aspects of Bilingualism*, 2007, pp.301-323. Springer.
- LANDON, J. Early intervention with bilingual learners: towards a research agenda. En H. South (Ed.), *Literacies in Community and School*, 1999, pp. 84-96, Watford, Hertfordshire: NALDIC.
- ROMAINE, S. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001 (Segunda Edición).
- RUEDA, R. S. y ZUCKER, E. Persuasive communication among moderately retarded and nonretarded children. *Education & Training of the Mentally Retarded*, 1984, nº 19 (2), pp. 125-131.
- SIGUÁN, M. *Educación y Lenguas en el ámbito del Estado español*. Publicaciones Universidad de Barcelona, 1983.
- SIGUÁN, M. y MACKEY, W. F. *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana, 1989. ISBN: 84-294-2420-2.
- SNOWLING, M. Reading development and its difficulties. *Educational and Child Psychology*, 1998, nº 15, (2), 44-58.
- WIMMER, H., y GOSWAMI, U. The influence of orthographic consistency on reading development: word recognition in English and German children. *Cognition*, 1994, nº 51, 91-103.

Notas, documentos y experiencias

