



Universidad
de Alcalá

EL BILINGÜISMO MAXIMALISTA

Análisis de la adquisición de lenguas en un contexto bilingüe

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español

Presentado por:

D. FERNANDO ROBLES CASTIÑEIRAS

Dirigido por:

Dra. D^a MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ

Alcalá de Henares, a 5 de julio de 2019

ÍNDICE

Introducción	1-5
1. Variedad de contextos bilingües	7-15
1.1. Primera clasificación de contextos bilingües: La familia	7-11
1.2. Segunda clasificación de contextos bilingües: La sociedad	11-12
1.3. Equilingüismo y semilingüismo	12-14
1.4 Bilingüismo individual y bilingüismo social	14-15
2. Los niños bilingües. Características y adquisición bilingüe	17-28
2.1. Edad y funcionamiento cognitivo del niño bilingüe	17-19
2.2. Vías de adquisición del bilingüismo	19-21
2.3. Los tipos de bilingüismo según la edad	21-22
2.4. El camino hacia el bilingüismo maximalista en los niños	22-24
2.5. Factores influyentes en la adquisición de una lengua	24-28
3. Obstáculos en la adquisición de lenguas en niños bilingües	30-41
3.1. Prejuicios sobre bilingüismo	30-31
3.2. Bilingüismo sustractivo y bilingüismo dominante	31-33
3.3. Interferencias lingüísticas	33-34

3.4. El bilingüismo receptivo	34-35
3.5. Separación de las dos lenguas	35-39
3.6. El fracaso en el camino hacia el bilingüismo	39-41
4. La participación del profesor en un contexto bilingüe	43-54
4.1 Educación bilingüe (EB)	44-48
4.2. Los programas de inmersión hacia el bilingüismo	48-51
4.3. La relevancia de los manuales bilingües	51-52
4.4. Una experiencia real	52-54
Conclusión	57-59
Bibliografía	60-63

1. Introducción

¿Qué es aprender una lengua? Son muchos los estudiosos que, a lo largo de las últimas décadas, han intentado analizar desde un punto de vista científico cómo es el proceso cerebral que conduce a la adquisición lingüística. Se ha hablado de diferentes zonas cerebrales implicadas en el mismo e, incluso, de edades límite que marcarían una frontera para la perfecta interiorización del idioma. Ha sido publicado un notable elenco de títulos y se han tomado muestras de campo de numerosos casos reales. Con todo y con esto, no acabamos de tener una definición idónea del camino a seguir, los pasos o las estrategias. En cualquier caso, no podemos cerrar los ojos ante la realidad presente, en la que los casos de niños nacidos en contextos bilingües se multiplican cada año. En este trabajo, iniciado hace una década como memoria del *Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* de la Universidad de Alcalá, se va a realizar un recorrido actualizado por el universo de esos pequeños nacidos en un entorno plurilingüe.

Este trabajo pretende acercarse al descubrimiento de las claves de una adquisición idiomática concreta: la que llevan a cabo los niños nacidos en un contexto bilingüe. En su libro sobre el cerebro bilingüe, Albert Costa escribe lo siguiente: “Aprender una lengua no es solo memorizar sus palabras y su gramática, sino también adquirir sus correspondientes sonidos y el uso adecuado de las expresiones para un contexto comunicativo concreto. No vale solo con saber las etiquetas léxicas, es decir, las palabras, tenemos que aprender los sonidos de la lengua, saber cómo combinarlos, aprender qué construcciones sintácticas son correctas y cuáles no, conocer qué registro debemos utilizar de acuerdo con el interlocutor que tenemos delante, etcétera” (Costa, 2017: pp.15). A lo largo del mismo, se intentará dar una respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Es diferente el proceso de adquisición en contextos monolingües y bilingües?
- ¿Hasta qué edad es viable la adquisición de dos lenguas maternas?
- ¿El bilingüismo maximalista acarrea algún tipo de inconveniente?
- ¿Cuál debe ser el papel del profesor de ELE?
- ¿Existen suficientes instituciones educativas orientadas a este fenómeno?

En nuestra sociedad globalizada existe una creciente presencia de niños con este tipo de riqueza lingüística. Este trabajo nace a raíz de la observación de esta realidad, tanto en las calles del siglo XXI como en las aulas de enseñanza de ELE. A lo largo de estas páginas se realizará un recorrido por los diferentes estudios y análisis publicados por expertos de la materia en numerosas publicaciones especializadas. Asimismo será revisado el estado de la cuestión a través de lo que aportan las diversas investigaciones, con el fin último de aportar algo nuevo a los estudios teóricos realizados en el campo del bilingüismo. En el apartado de conclusiones, los resultados finales esperan servir a los docentes como llave de acceso para el universo de los pequeños bilingües.

Debemos considerar el bilingüismo desde dos puntos de vista:

- 1) el fenómeno individual;
- 2) el bilingüismo como posesión social o de grupo.

Esta distinción fue realizada por parte de Colin Baker (1997). Este trabajo va a centrarse en el primer tipo de bilingüismo sin dejar de lado el de carácter social.

La persona que conoce dos o más idiomas debe dominar las cuatro destrezas de la lengua: la comprensión lectora y auditiva, así como la expresión oral y escrita. Pero es cierto que un idioma es usado igualmente para pensar, lo que según Skutnabb-Kangas (1981) se relaciona con una quinta capacidad. También es interesante el dato aportado por Bloomfield (1935, apud Siguán y Mackey. 1986), quien afirma que el bilingüe debe dominar como nativo dos o más lenguas. Estamos ante la definición **maximalista** del concepto, a la cual durante todo el trabajo se hará referencia como BM. Ser o no considerado como poseedor de BM depende de las características que aportemos a la tabla clasificatoria. En algunos casos los gobiernos quieren excluir a minorías lingüísticas, como ha sucedido en algunas ocasiones en Irlanda o Gales. Aquí serán obviadas cuestiones o valoraciones de tipo político.

Es igualmente cierto que resulta difícil definir el término bilingüismo, puesto que no existe ni siquiera una explicación matizada de qué significa hablar perfectamente un idioma. La Enciclopedia Británica (1965), indica:

“El dominio de dos o más idiomas –denominado bilingüismo o multilingüismo- es una aptitud especial. Bilingüismo y multilingüismo son términos relativos, pues los tipos y grados de aptitud lingüística varían ampliamente de una persona a otra”.

Nadie es capaz de hablar a la perfección ni siquiera un idioma. Por este motivo, no se puede comparar la capacidad de una persona en dos lenguas diversas, ya que no es posible medir dos elementos que nada tienen en común. Esto nos hace recordar a L. Bloomfield (1935, apud Siguán y Mackey. 1986). Según este autor el bilingüismo supone el hecho de poseer dos lenguas y hablar cada una de ellas tan bien como una persona monolingüe.

Osgood y Seboek (1954) nos hablan de dos conceptos que pueden arrojar un poco de claridad a la definición:

-bilingüismo compuesto: en un contexto escolar.

-bilingüismo coordinado: en el contexto social y cultural de la lengua. El bilingüismo (salvo en escasos y raros casos), no es perfecto ni completo al 50%, puesto que uno de los idiomas acabará siendo menor o mayormente dominante. Esto puede pasar por diferentes factores, siendo el fundamental de ellos el uso mayoritario de una lengua en el hogar. En cualquier caso, la lengua utilizada en menor grado será adquirida en el contexto social, bien porque se trata del idioma oficial del lugar, bien porque es el de uno de los miembros de la familia. Por este motivo, podemos hablar de bilingüismo coordinado.

El estudio del bilingüismo a nivel neurolingüístico comenzó hace décadas y se han realizado grandes avances en el mismo. Durante décadas se defendió la existencia de una diferente lateralización en los dos hemisferios, algo a lo que se refirió por primera vez Gorlitzer von Mundy en el año 1959. La única forma de adentrarse en el tema era a través del análisis de personas que habían sufrido algún tipo de daño cerebral o afasia. Descrita por primera vez en 1895 por Jean-Albert Pitres en *Etude sur l'aphasie chez les polyglottes*, ponía la base del estudio en la incapacidad de los pacientes para hablar

alguno de los idiomas que conocían tras sufrir un accidente neurológico. Las consecuencias de lesiones producidas en el hemisferio derecho llevaron a pensar que este tenía un mayor protagonismo en el caso de los bilingües, siendo prioritario en el aprendizaje de segundas lenguas.

En la actualidad sabemos que el cerebro es flexible y cambiante a lo largo de la existencia humana, no siendo posible hablar de una división estricta. Michel Paradis (2004) rechaza la teoría de la mayor participación del hemisferio derecho, puesto que los estudios realizados se refieren a grupos muy concretos y es inviable una generalización. Las diferencias no son de tipo cualitativo sino cuantitativo: es decir, la formación cerebral no varía de un individuo a otro, lo que sí puede producirse es que use en mayor grado los músculos y articulaciones ya existentes. A través de técnicas como la neuroimagen se ha llegado a la conclusión de que “las áreas cerebrales implicadas en la representación y procesamiento de las dos lenguas de los hablantes bilingües son las mismas. Es como si el cerebro, de alguna manera, estuviera preparado para tratar la señal del lenguaje del mismo modo con independencia de la lengua o lenguas a las que se exponga. Sin embargo, esto no significa que no puedan existir ciertas diferencias en su representación cortical, lo cual dependerá de muchas variables, como la edad de adquisición de la segunda lengua, el nivel de conocimiento de esta y la similitud entre las dos” (Costa, 2017: pp.56). A lo largo de todo el estudio serán tratados independientemente estos factores, intentando arrojar más luz al mismo.

En lo que prácticamente todos los expertos están de acuerdo es en la complejidad del proceso, así como en la necesidad de una ulterior evolución de la neurociencia. Como ha sido dicho al inicio, el fin último de este trabajo es el de progresar, aportar algo nuevo y de provecho que se añada a todo lo que ya ha sido escrito. Este deseo obliga a la consideración de todas las opiniones y estudios, independientemente de que estos hayan sido rechazados posteriormente. Es importante detenernos en la evolución histórica del proceso y en la complejidad de modelos existentes: es decir, las múltiples variedades de individuos y sociedades bilingües, los diversos métodos de adquisición de dos lenguas, las muchas posibilidades de realizar una aproximación a la enseñanza de este tipo. Esto significa que difícilmente podrá ser publicado un trabajo que recoja una explicación única y un método unificado para progresar en esta materia. Para progresar en el tratado, se seguirá el siguiente orden de estudio:

1. Variedad de contextos bilingües:

Son muchas las realidades que pueden acoger una situación de adquisición simultánea de dos idiomas. Si bien podemos demostrar que esta afirmación es cierta leyendo los estudios publicados en los últimos ochenta años, la misma ha cobrado una fuerza mucho mayor en el siglo XXI. La globalización, la libertad de tránsito en la Unión Europea y los fenómenos migratorios provocan que los contextos susceptibles de engendrar niños bilingües se hayan multiplicado.

2. Los niños bilingües. Características y adquisición bilingüe:

Rasgos definatorios de estos niños. A pesar de que no existe una definición única y universalmente válida, resulta interesante conocer cuáles son los puntos en común. Igualmente, estudiaremos las diferentes franjas de edad en las que los individuos comienzan a diferenciar y compenetrar las destrezas de las dos lenguas que adquieren.

3. Obstáculos en la adquisición de lenguas en niños bilingües:

Obstáculos y problemas que se presentan en el camino de la adquisición bilingüe. La socialización primaria es básica a la hora de perfeccionar el doble camino. Completada esta fase, la socialización secundaria (escuela y otros) puede perfeccionar el trabajo realizado previamente o anular sus efectos positivos.

4. La participación del profesor en un contexto bilingüe:

Se analizará cómo el profesor y las escuelas pueden participar en el proceso del bilingüismo. ¿Es pertinente el apoyo académico que este fenómeno ha recibido? Se prestará especial atención al conocido modelo canadiense.

-A lo largo del estudio, intercalados entre los diferentes capítulos, se expondrán diferentes testimonios de familias bilingües ubicadas en Madrid (España), Torino (Italia), Múnich (Alemania) y Buenos Aires (Argentina). Los mismos fueron recogidos por el autor a través de entrevistas por teléfono e Internet durante la etapa de corrección y revisión del trabajo. En la selección fue considerada la clasificación del Apartado 1, intentado ofrecer una muestra representativa de los diferentes modelos existentes en la sociedad.

Yo tenía muy claro que quería que fuera bilingüe. Sin embargo, como no hablo bien italiano, decidí hacerlo en español. Para mí, la lengua de los sentimientos tiene que ser la materna. Es por eso que para nosotros fue muy fácil decidir que yo hablaría en español y Fabio hablaría en italiano. Lo comentamos con la pediatra y nos dijo que, sobre todo, no deberíamos cambiar nunca de idioma. Si tú decides hablar con tu hija en español, cada vez que te dirijas a ella, hazlo en español. El papá tiene que hacer lo mismo, debe hablar siempre en italiano. Así sabrá diferencias los dos canales. Así fue que hicimos.

“Ella se dará cuenta de dónde vivís y qué idioma habla la gente”, nos dijo. Es verdad que tardó tiempo en ponerle a cada lengua una etiqueta, porque para ella todo era lo mismo. No notaba diferencia. Ahora sí que empieza a decir: “este es el título italiano, este es el español”. Cuando no sabe algo avisa de que va a decirlo en italiano, porque no lo sabe decir en castellano. Un día me dijo: “hoy he pintado en giallo fluo”. Ella ha crecido y ha entendido que el canal conmigo es uno y con su padre otro.

Otra duda importante que tenía era qué hacer con mi marido, pues yo con él hablo ambos idiomas y los mezclamos bastante. Curiosamente, la pediatra dijo que eso no era ningún problema, que podemos hablar como queramos. “Lo único importante es ser firme cuando os dirijáis a ella”, nos explicó.

Ahora que Paloma va a cumplir 6 años reconozco que tenía razón la médica, pues cuando me oye decir algo en italiano, a mí se me dirige en español. Ha sido un método simple y muy efectivo.

Ana (España) y Fabio (Italia), padres de Paloma. 6 años.

1. Variedad de contextos bilingües

Las situaciones sociales en las que puede nacer un contexto bilingüe son múltiples. Para realizar esta primera clasificación van a ser tenidos en cuenta dos elementos:

- a) el núcleo familiar en el que se desarrolla el contexto bilingüe. Con la intención de hacer este estudio más fiable, se ha tenido contacto con modelos reales de cada uno de los ejemplos. En algunos casos aparece el nombre verídico de los entrevistados. En otros, serán utilizados pseudónimos por el deseo expreso de preservar la intimidad.
- b) la modalidad de la sociedad donde surge, considerando factores migratorios, religiosos y culturales.

1.1. Primera clasificación de contextos bilingües. La familia

La ruptura con los esquemas tradicionales de la familia ha provocado el surgimiento de infinitos modelos en los cuales puede producirse la socialización primaria. A continuación van a ser presentado cinco de los más comunes en la actualidad:

- a) **Progenitores de lenguas diferentes residiendo en un territorio donde una de esas lenguas es vehicular. Ambos progenitores dominan las lenguas**

Emilio nació en Mánchester hace casi trece años, ciudad donde siempre ha vivido. Su madre es natural de Santiago de Compostela, mientras que su padre procede del sur de Inglaterra. Durante el proceso de socialización primaria aprendió español, L1 utilizada en su casa. Por su parte, el inglés fue adquirido a través de la socialización secundaria (televisión, escuela). En los primeros años de escolarización mostraba una gran fluidez en castellano, aunque fue incorporando progresivamente vocablos locales a su diccionario. A partir de los 10 años comenzó

a presumir de una mayor seguridad y confort expresándose en la lengua de su entorno. Sin embargo, posee un dominio nativo de ambas.

Este modelo es considerado uno de los más positivos para el desarrollo de un bilingüismo maximalista. Desde el nacimiento, los padres intentarán hablarle al niño en su respectiva lengua materna. Sin embargo, uno de ellos (en este caso, el padre), tiene a su favor el apoyo que el pequeño recibirá por parte de la sociedad.

b) Progenitores de lenguas diferentes residiendo en un territorio donde una de esas lenguas es vehicular. El progenitor cuya lengua es hablada en el lugar no domina la lengua de su pareja

Charo vive en Alemania desde hace más de diez años. Su marido es original de Múnich, urbe donde viven. Se conocieron mientras él estudiaba español, disciplina de la que ella es profesora. Juntos han tenido dos hijas. En su hogar Charo ha empleado siempre la lengua de Cervantes. Sin embargo, al no sentirse su marido cómodo en su utilización, siempre se ha dirigido a sus hijas en alemán. El resultado ha sido un bilingüe imperfecto. En el momento en el cual las niñas comenzaron a ir a la escuela, recibiendo así una mayor presión social para expresarse en la lengua germánica, su dominio del castellano fue decayendo. Tanto es así que hoy en día, aunque las chicas se expresan con soltura en ambas lenguas, asisten a clases de la extranjera. Sin duda con ella muestran una menor seguridad, estando mucho más cómodas al usar la paterna.

c) Progenitores de la misma lengua residiendo en un territorio donde es vehicular otra diferente

Matías y Amparo, naturales de Castilla La Mancha, han tenido un hijo en Torino. Ambos viven en Italia desde hace 5 años, de forma que conocen y dominan la lengua. Sin embargo, en el ámbito casero se han mantenido lógicamente siempre fieles a su L1. Este modelo plantea problemas pero el bilingüismo maximalista no resulta imposible. Han intentado que su pequeño aprenda italiano en la escuela, sin ofrecerle ningún tipo de input en el contexto de la socialización primaria.

Las consecuencias han sido dos: durante los primeros meses su hijo mostraba reticencias a expresarse en la lengua de Dante. Según fue pasando el tiempo, los problemas de integración generados a raíz de esta barrera dieron lugar a un rechazo por parte del joven hacia la lengua española. A partir de ahí, por su propia iniciativa, el italiano se equiparó al castellano como L1. A la larga, ha conseguido dominar ambas.

La adquisición plurilingüe es realizada, así pues, de manera semejante al primer caso. El niño puede adquirir la lengua materna a través de la socialización primaria. Escuela, medios de comunicación y sociedad le pueden ofrecer la adquisición de la lengua del territorio. Aún cuando las dos lenguas poseen un buen prestigio en la sociedad en la que el individuo vive, la lengua de la comunidad cuenta con una ventaja especial.

d) Progenitores de la misma lengua residiendo en un territorio donde es vehicular otra diferente (contexto de emigración forzada)

Es un ejemplo muy similar al anterior. La madre y el padre son hablantes del mismo idioma. El niño nace o se cría en un país diferente al de la lengua materna. Sin embargo, en el caso de los inmigrantes de nuestra era la situación se complica. Es el ejemplo de la gran masa de población turca residiendo en Alemania. Si bien el bilingüismo maximalista sería todavía posible, la influencia del idioma familiar provoca habitualmente que una evolución completa y perfecta sea imposible. A lo largo de los años de socialización primaria, el rechazo que algunos padres sienten por la cultura de recepción hace que la exposición del pequeño a la misma sea mínima. Llegado el momento de la socialización secundaria, son numerosos los problemas de integración escolar que esta frontera lingüística genera. En ese sentido, si bien los turcos de segunda y tercera generación residentes en Alemania hablan sin problemas el idioma, han desarrollado variedades dialécticas al insertar términos de su lengua materna en la local.

e) Progenitores de lenguas diferentes residiendo en un territorio donde existe una tercera lengua vehicular

Karl es hijo de un alemán nacido en Karlsruhe y de una romana. Ha nacido en Inglaterra, país en el que ha vivido hasta su actual adolescencia. Este es el caso más

extremo, puesto que el niño tiene la posibilidad de desarrollar un *trilingüismo* maximalista. Se trata de un proceso complejo y que presenta numerosos obstáculos.

El procedimiento fue claro y estricto. Durante la socialización primaria ella hablaría italiano con el pequeño, mientras que él emplearía el alemán. La labor de adquirir inglés como L1 sería dejada para la socialización secundaria, así como para todos los inputs externos que Karl podría recibir de la sociedad. La idea se desarrolló con naturalidad hasta que, en la escuela, el niño rechazó la utilización del inglés.

Esta animadversión es, de hecho, el peligro de este modelo. Muchas veces es causada por una orientación equivocada en el proceso de socialización primaria. Aunque es posible conseguir que el individuo desarrolle los tres idiomas como lenguas maternas, una de las lenguas de los padres suele convertirse en vehículo comunicante en la casa. El idioma del país será adquirido efectivamente de forma natural en la socialización secundaria. A su vez, el tercer idioma deberá ser incluido de forma regular en determinados aspectos y situaciones de la vida cotidiana. Los problemas típicos de la adquisición bilingüe se acentúan en estos casos, pero a partir de los 4-5 años el niño es capaz de separar y diferenciar cada uno de los tres idiomas, como realiza un niño bilingüe corriente. Hoy en día Karl tiene 14 años y habla a la perfección cada una de las tres lenguas.

La relación de status en las dos lenguas influirá en su adquisición o en la aparición de conceptos que veremos más adelante, como son el bilingüismo aditivo o el bilingüismo sustractivo (Hammers y Blanc, 1989). Los sentimientos de pertenencia al grupo son fundamentales y así, un bilingüe puede identificarse de forma positiva con los nativos de los dos idiomas que domina. Es el bilingüe bicultural. Lo que no se puede obviar es que educar a un hijo en dos idiomas es un proceso complejo y con un resultado para nada matemático. En la evolución hacia el bilingüismo influyen numerosos factores y la gran mayoría de estos están íntimamente ligados al entorno familiar en el cual crece el individuo. El bilingüismo no es un proceso natural e inherente al simple hecho de haber nacido en un determinado entorno. Es, por el contrario, la consecuencia de la participación de toda una familia en este proyecto que conllevará unas muy positivas consecuencias para el niño. La familia se verá obligada a

evitar que las ideas generalizadas de la mayoría monolingüe influyan en la socialización de su hijo. Además, es clave ayudarlo en la construcción de una identidad a partir de dos lenguas: es lo que a partir de ahora vamos a definir como multiculturalidad ligada al multilingüismo.

1.2. Segunda clasificación de contextos bilingües. La sociedad

Muchos fenómenos de bilingüismo nacieron por motivos económicos y comerciales. Harding y Riley (1998), nos ofrecen el ejemplo de Estados Unidos y México para aclarar este punto. Pero también hablan de cambios históricos que pueden dar lugar a la instauración de una minoría lingüística dentro de las fronteras de un determinado territorio. Tenemos también los ejemplos de los países africanos como Congo, Sudáfrica o Kenia: en los mismos existen decenas de idiomas, lo cual favorece al plurilingüismo de los habitantes, no solo y exclusivamente entre las clases más favorecidas. También en Ghana el bilingüismo es un fenómeno puramente urbano. Muchas personas hablan hasta tres idiomas en Madina.

Después tenemos casos como los españoles. En Galicia, País Vasco, Cataluña, Comunidad Valenciana y Baleares, la convivencia oficial de dos lenguas permite la creación de una sociedad que se configura como bilingüe maximalista en un porcentaje elevadísimo. La educación fomenta el uso del idioma exclusivo de cada Comunidad Autónoma, con el claro objetivo de evitar un fenómeno negativo típico de estas zonas: la diglosia.

En una situación diglósica, las formas cultas acaban por apoderarse de todos los contextos oficiales, reduciendo el terreno de la segunda lengua al ámbito coloquial, por algunos definido también como “vulgar”. El término diglosia fue acuñado por Ferguson (1959), y se refiere al manejo diferenciado de dos lenguas o dos variedades de la misma. Esto ocurre como efecto de un fenómeno social que caracteriza al área en cuestión. Una de las lenguas o variedades se usa para una función social (normalmente culta y refinada), mientras que la otra lengua queda relegada a un contexto coloquial o familiar (lo que anteriormente definíamos como vulgar). La lengua fuerte es la empleada en la administración, en los ámbitos culturales o informativos. Es normalmente, además, la

lengua escrita. En algunas ocasiones la marginada queda relegada a situaciones tan informales que ni siquiera posee una versión escrita.

José María García Martín (*Actas XIII Congreso AIH, Tomo III*) explica el caso interesante de Gibraltar como ejemplo donde no se cumplen a rajatabla las características marcadas por Ferguson. En el enclave británico parte de la población tiene el inglés (lengua A) como idioma materno. El español (lengua B) posee una gran herencia literaria, no cabiendo hablar de estandarización, pues ya está estandarizado en lo que a gramática o a léxico se refiere. Tampoco se da lo relativo a las reglas gramaticales, que no son más sencillas o elementales. Ejemplos como este demuestran que los casos actuales de diglosia, como los de bilingüismo, distan mucho de seguir unos patrones regulares. Mucho menos cuando estos fueron marcados hace décadas. Es cierto que en casos como el de Gibraltar existe una lengua prestigiosa y otra que no lo es, pero es inviable analizar cada paso según un patrón unitario. A nosotros nos importa este término por una idea concreta: entre los que tienen la lengua fuerte como nativa, la proporción de bilingües es menor. Por el contrario, los que dominan por razones familiares la lengua débil, tienen también la necesidad de aprender el idioma poderoso. En este contexto, la situación de desequilibrio lingüístico es fácilmente salvable. Fomentar el bilingüismo maximalista es, sin duda, una receta para imponerse a los síntomas de la diglosia.

1.3. Equilingüismo y semilingüismo

Un autor que habla de diferentes tipos de bilingüismo es Colin Baker (1997). Baker se refiere a los bilingües equilibrados (equilingüismo) como colectivo cuyas competencias están bien desarrolladas y al mismo nivel. Alguien que tiene casi igual fluidez en dos lenguas en varios contextos puede ser denominado equilingüe o ambilingüe, estatus que parece alcanzable solo para aquellos que lo desarrollan desde una temprana edad. Como ha sido comentado en la introducción, la neurociencia sigue analizando representaciones corticales del cerebro para establecer unos límites y dar una explicación científica a esta capacidad. Al margen de lo que estas investigaciones han demostrado, es innegable que en edades avanzadas aparecen obstáculos, como puede ser la fosilización de estructuras lingüísticas. Estos fenómenos son típicos del aprendizaje y

no así de la adquisición. Por ese motivo, aquellos que poseen dos lenguas maternas son los sujetos a los que se refiere Baker.

Por otro lado, Fishman (1971) argumenta que ninguna persona, independientemente de la situación, consigue ser igualmente competente en dos idiomas. Así pues, un bilingüe normalmente utiliza cada una de sus lenguas para una función comunicativa diferente y concreta, siendo incapaz de intercambiarlas. Se trata, por lo tanto, de un concepto arduo y difícil de definir. Alguien puede poseer el conocimiento de dos idiomas pero con niveles de fluidez diferentes. Para los estudiosos, sería ideal el caso de un niño que sigue el plan de estudios de su escuela en dos lenguas, por lo que se expresa correcta y fluidamente en ambas.

Otro concepto habitual e importante en este apartado es el de semilingüismo. Se produce cuando la persona es dominante en una de las dos lenguas, fenómeno que sucede en la mayor parte de los casos. El contrario es la rareza. Esto puede nacer por diferentes motivos y puede incluso cambiar con el paso del tiempo, o bien por la movilidad geográfica y social. Hansegard (1975), indica que el semilingüismo puede ser detectado por la carencia en seis competencias bien marcadas:

-variedad y amplitud de vocabulario: demuestra un vocabulario escaso y una gramática incorrecta.

-corrección idiomática: se debe esforzar en la creación lingüística hasta el punto de efectuar traducciones literales de la L1.

-procesamiento inconsciente del lenguaje.

-creatividad lingüística (neologismos): no es creativo en ambas lenguas sino sólo en una de ellas.

-dominio de las funciones lingüísticas (como las emotivas o las cognitivas): presenta dificultades para expresar emociones en una de las dos lenguas.

-significados e imaginación creadora.

Si se cumplen estas carencias, posiblemente el origen del problema está en un error en alguno de los pasos a seguir para completar una perfecta adquisición bilingüe. El semilingüe podría ser el niño del que hablábamos en el “apartado *d* del capítulo 2.1”: un niño inmigrante, que en su casa ha adquirido un idioma y en la escuela comienza a interiorizar otro. La confluencia de ambos no es armónica, y por lo tanto se pueden generar choques e interferencias que desembocarán en el fenómeno denominado semilingüismo. En el mismo capítulo, el “apartado *e*” es otro posible ejemplo: niños que adquieren el bilingüismo en sus hogares, gracias a que sus padres poseen lenguas maternas diferentes. De nuevo, al llegar a la escuela, la influencia de un nuevo idioma puede provocar problemas en la distinción y el correcto empleo de las diferentes lenguas.

1.4. Bilingüismo individual y bilingüismo social

Estos son dos términos que podemos encontrar claramente definidos en el *Diccionario del Centro Virtual Cervantes*. Es importante porque nos permite realizar la última profundización en la clasificación de los diferentes bilingüismos, antes de concentrarnos en las características de los mismos. Así, por lo tanto, vamos a analizar las diferencias entre bilingüismo individual y bilingüismo social:

***bilingüismo individual:** es la capacidad que posee el individuo para comunicarse en dos lenguas, de forma autónoma, y sabiendo en cada momento diferenciar cada uno de sus conocimientos. Puede referirse tanto a la coexistencia de dos idiomas en un individuo como en un territorio. Desde el punto de vista de la teoría individual, los más estrictos incluyen en este grupo a los que poseen el dominio nativo de dos idiomas. Otros, más flexibles, permiten también el acceso a los que simplemente tienen un conocimiento de una L2. Siguán y Mackey (1986) indican que el bilingüe es quien, además de su lengua materna, domina también otra que puede utilizar de forma similar.

***bilingüismo social:** se calcula que el 50% de la población humana es bilingüe desde un punto de vista funcional. El colonialismo, las migraciones, o los cambios fronterizos son algunas de las razones que dan sentido a esta teoría. Appel y Muysken

(1986) hablan de tres situaciones en las cuales se puede producir un bilingüismo de tipo social:

-territorio con dos comunidades monolingües.

-territorios en los que casi toda la población es bilingüe.

-territorio donde existe un grupo dominante monolingüe, y un grupo minoritario bilingüe. Es el caso de la ya citada diglosia.

Mi hija Lorena ya nació en Múnich. Conmigo siempre ha hablado español, porque yo tenía claro que quería que fuera tanto a guarderías como a colegios alemanes. No nos interesaban las escuelas bilingües. Lo mismo en el Instituto, donde ya al final tuvo la asignatura de español.

Cuando nació su hermano Julian cambiaron un poco las cosas. En cuanto él empezó a hablar, comencé a notar que entre ellos hablaban siempre en alemán. A pesar de eso, siempre he seguido utilizando el español. En casa, por ejemplo, mientras comemos siempre hemos empleado el castellano. Con mi marido, aunque es alemán, siempre he hablado así, por lo que no veía necesario ni deseaba cambiar ese hábito. Evidentemente, el padre siempre se ha dirigido a los niños en alemán. Así que a la mesa hemos tenido un “popurrí” constante.

Pero llegó un punto en el que ellos empezaron a contestarme incluso a mí en alemán. Entonces les decía: “no, habládmelo en español”. Esto duró muchos años. Más o menos cuando entraron en la adolescencia cambiaron el “chip” y, desde entonces, se dirigen a mí siempre en castellano.

Tuve que tener mucha paciencia durante muchos años porque su primer impulso era utilizar el alemán, por ser la lengua que más conocían y donde se sentían más seguros. Me imagino que el fallo que cometen muchos padres y madres es dejar de usar la lengua en casa. Hay que ser siempre muy constante. Por mi experiencia, si la madre es alemana y el padre es español, suele perderse la lengua del segundo. Cuando es la madre la española, normalmente se mantiene. Esto más que nada porque el mayor contacto lo tienen con la madre.

Charo (España) madre de Lorena y Julian. 15 y 12 años, respectivamente.

2. Características básicas de los niños bilingües y su proceso de adquisición lingüística

2.1. Edad y funcionamiento cognitivo del niño bilingüe

Existen diferentes formas para llegar a ser lo que hoy en día llamamos bilingüe. Las rutas hacia el bilingüismo incluyen el aprender una segunda lengua en la calle, en la comunidad, en la escuela, en el instituto, en la universidad, en una experiencia educativa o laboral en el extranjero, en una relación afectiva. Pero la fundamental, la que a nosotros nos interesa mayormente, y la única que ofrece un bilingüismo maximalista es la que supone aprender dos lenguas (o tres) en los primeros años en el hogar.

El *Diccionario de Términos Clave de Ele del Centro Virtual Cervantes (CVC)* habla de **bilingüismo infantil simultáneo**, cuando se adquieren dos lenguas antes de los 3 años de edad. En cambio, el **bilingüismo secuencial** se opone a este porque la segunda lengua es lo que la propia palabra dice (una L2), al ser aprendida por el individuo tras haber superado el límite de los 36 meses. Puede ser desarrollado en contextos escolares o en el hogar, pero el BM es improbable. Swain (1972, apud Baker, 1997) fija el límite para estas definiciones en los 3 años de edad. Si el niño adquiere las dos lenguas antes de los tres años, podemos hablar de BM. Además, esto ofrece ventajas para el desarrollo del aprendizaje a nivel cerebral: la adquisición se realiza de forma natural, informal y sin guía. Incluso a nivel sonoro el niño comienza desde bien pronto a discernir las variedades fonéticas de una lengua y de otra, siendo capaz de comprender que lo que su padre emite es diferente a lo de su madre (Costa, 2017).

McLaughlin (1984) es el estudioso que habló por primera vez de estos dos términos muy interesantes y que nos acompañarán en nuestro camino hacia el conocimiento del proceso de adquisición de dos lenguas por parte de un niño. En el simultáneo el niño adquiere dos idiomas al mismo tiempo en los primeros años de vida. El “*caso e*” citado en el capítulo anterior es perfecto para entender el bilingüismo infantil simultáneo: aquel en el que cada progenitor se comunica con un vehículo diferente. Pero no es exclusivo de este grupo, ya que también en el “*caso a*” puede ser puesto en práctica. Si cada uno de los padres habla con su hijo en su idioma materno, la adquisición puede ser considerada simultánea, según la definición de McLaughlin. Por su parte, el secuencial

se da cuando el niño aprende una lengua primero y una segunda en un periodo posterior. Es decir, los casos en los que la adquisición de una lengua comienza en la socialización secundaria (escuela).

El tema de la edad no es aceptado unánimemente. Es por eso que lo retomaremos en diversos puntos a lo largo de nuestro trabajo. Al fin y al cabo, resulta difícil demostrar científicamente el porqué de esa “barrera de los 3 años”. Uno de los estudiosos que critica la rigidez de usar sólo el criterio de la edad es Singleton (1989), quien llevó a cabo un espléndido análisis que demuestra que las vías para alcanzar un bilingüismo maximalista pueden ser ampliadas:

-Los aprendientes más jóvenes de una segunda lengua no son globalmente ni más ni menos eficientes y exitosos que los mayores. Hay muchos factores que influyen y hacen simplistas e insostenibles las meras afirmaciones que relacionan la edad con el aprendizaje de una lengua.

-Los niños que aprenden una segunda lengua en la infancia tienden a lograr niveles de competencia mayores que los que empiezan después de la niñez. Esto no contradice que alguien pueda hacerse bilingüe al aprender una segunda lengua después de la infancia.

-En una situación de aprendizaje formal dentro de una clase, los mayores tienden inicialmente a aprender más rápido que los jóvenes. Sin embargo, el tiempo de exposición es un factor importante en el éxito de la segunda lengua.

-Cuando la segunda lengua se usa en las escuelas como medio de instrucción, y donde esa segunda lengua es una lengua mayoritaria que sustituye a la lengua minoritaria de casa, el uso temprano de la segunda lengua puede tener efectos educativos y lingüísticos negativos.

-El apoyo a la enseñanza de la segunda lengua en una edad temprana en la escuela necesita encontrar su justificación en otras áreas distintas de la investigación en segunda lengua.

-En la infancia y en la adolescencia no hay periodos en los que una segunda lengua deba ser o no ser introducida en la escuela.

Los conceptos de bilingüismo secuencial y simultáneo resultan de enorme interés para nuestro estudio. Hoy día la palabra “bilingüe” es aplicada indistintamente a gran diversidad de sujetos y situaciones o contextos. De ser así podría ser aceptado el concepto de bilingüismo social reflejado algunas páginas atrás y, según la cual, la mitad de la humanidad poseería esta característica lingüística. Sin embargo, el estudio que estamos realizando pretende ser riguroso y, sobre todo, tiene la intención de limitar el concepto de bilingüe a un tipo de individuo muy concreto: sería el que McLaughlin describe cuando habla de **bilingüismo infantil simultáneo**. Es decir, el único en el que el dominio y la diferenciación de ambas lenguas son completamente perfectos, idénticos al 50%.

Claramente, para saber un poco más sobre este porcentaje es fundamental poseer algunos conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro humano. Como se ha visto en la introducción, los estudios científicos al respecto han evolucionado mucho, pasando del simple análisis de afasias o accidentes neurológicos a técnicas más avanzadas como la neuroimagen. Pues bien, existen diferentes teorías sobre este funcionamiento cognitivo. Los expertos se dividen fundamentalmente en dos ramas de pensamiento:

*en el cerebro de un BM las dos lenguas funcionan de forma separada, más o menos como si el individuo poseyera dos cerebros yuxtapuestos. Esta teoría recibe el nombre de “competencia subyacente separada”. Los estudios de afasias que mostraban la afectación de una determinada lenguas cuando un determinado hemisferio había sido dañado apoyaron estas tesis.

*existe un sistema cognitivo central que domina el uso de las dos lenguas y que permite el tránsito de conocimientos y conceptos entre las dos. Esta teoría, denominada “competencia subyacente común”, fue desarrollada por Jim Cummins en 1979. Según el lingüista de la Universidad de Toronto (OISE), existen aspectos superficiales que pueden estar separados, tales como el acento o la fluidez. Sin embargo, por debajo de todo esto hay una base que podemos emplear para todas las lenguas que conozcamos. Una idea que refuerza esta última teoría es la certeza de que lo que aprendemos en una lengua fortalece y refuerza los conocimientos que tenemos de la otra.

2.2. Vías de adquisición del bilingüismo

Si bien hemos aceptado el bilingüismo infantil simultáneo como modelo perfecto para nuestro estudio, no termina de ser clara la barrera de edad que tenemos que establecer. Es un elemento que hay que tener en cuenta a la hora de considerar la evolución que estamos estudiando. Según Harley (1986, apud. Baker, 1997) la ciencia ha demostrado que la juventud de una persona colabora en el aprendizaje de una lengua. Un individuo joven tiene más posibilidades de triunfar en su uso y conocimiento. Si bien estas personas creen que la edad infantil es la ideal, otros estudiosos consideran que los adolescentes y jóvenes adultos aprenden los idiomas no sólo más rápidamente sino también más eficazmente. Asimismo, deben tenerse en cuenta otros factores para juzgar el bilingüismo, como hemos visto en el apartado anterior, según McLaughlin (1984).

McLaughlin (1984) consideraba como poco segura la idea de que la edad de 3 años sea el límite para diferenciar bilingüismo secuencial y simultáneo. Para él, fijar esta barrera significaría actuar de forma muy arbitraria. No existe ningún camino para que una persona adquiera una lengua mejor o peor, una vez superados los 3 años. Esto es así puesto que existen diferentes y variados métodos formales e informales para llegar a la competencia de una segunda lengua.

Entre los **métodos informales** podemos tener en cuenta la calle, la televisión, el barrio, los medios de comunicación... Estas vías pueden ser incluso más eficaces que el aprendizaje a través de la escuela. Esta, por su parte, es la institución que protagoniza la adquisición por **vía formal**. El camino hacia el bilingüismo no existe sólo en la escuela elemental, sino que se puede adquirir a través de clases voluntarias organizadas para niños en edad escolar. Tansley y Craft (1954, apud. Siguán y Mackey, 1986), indicaron que en Inglaterra existen más de 500 escuelas comunitarias en las que se pueden aprender hasta 28 lenguas. Hablamos no sólo de español, italiano o francés, sino también de bengalí, panjabi, urdu o gujarati.

Así pues, esta aportación de McLaughlin respecto a los métodos informales y formales aclara que son diversas las vías para llegar al bilingüismo maximalista. McLaughlin evidencia que en el proceso de simultaneidad al que hemos aludido en estas últimas líneas influyen numerosos factores. Todos ellos tienen que ser

obligatoriamente valorados y cuidados si deseamos perfeccionar el camino hacia el bilingüismo del niño. Como vimos anteriormente en la clasificación de los diferentes contextos, un desajuste entre la información recibida en casa y en la escuela, o entre la comunidad y la familia, podría provocar un choque que desestabilizaría la adquisición simultánea.

Para analizar cómo un niño adquiere simultáneamente dos lenguas, hay que tener en cuenta una serie de factores psicológicos, lingüísticos, sociales y educativos. Estrechamente relacionado con los métodos formales e informales, existen factores **macrosociales y microsociales**: los primeros nos remiten a situaciones de élite, en las que un grupo de lengua minoritaria y poderosa provoca efectos en la adquisición y desgaste del bilingüismo. Los segundos se refieren a los contextos de calle, de escuela, de comunidad local, en los que el niño puede desarrollar el bilingüismo con el objetivo de sentirse integrado socialmente. Al fin y al cabo, se trata en los dos casos de un factor fuertemente emotivo.

2.3. Los tipos de bilingüismo según la edad

Volviendo al BM y a su íntima relación con la adquisición simultánea, se nos plantean varias cuestiones: ¿cómo podemos considerar a las personas que aprenden dos idiomas una vez superado el límite establecido por la edad o por las posibilidades cognitivas del ser humano? ¿Es inadecuado hablar de bilingüismo? ¿Es imposible alcanzar, llegados a este punto, un dominio dual? Edith Harding y Philip Riley (1998), nos ayudan a responder estas preguntas estableciendo cuatro etapas en la adquisición-aprendizaje del bilingüismo:

-el bebé bilingüe: entramos aquí en relación directa con lo que decía McLaughlin, puesto que los ejemplos de bebés bilingües implican directamente la adquisición simultánea de dos idiomas. Las estadísticas indican que estos empiezan a hablar más tarde que sus coetáneos monolingües, siendo esta vía completamente aceptable. Como dato curioso podemos decir que la diferencia existente entre las niñas y los niños (ellas aprenden antes) es mayor que la que hay entre monolingües y bilingües.

-el niño bilingüe: llegados a este punto, ya no se puede hablar de adquisición simultánea, sino que tendremos que usar el bilingüismo secuencial como término para referirnos a los sujetos. Los autores indican que el traslado geográfico es uno de los motivos de este tipo de adquisición. A pesar de las dificultades, la joven edad todavía permite que el niño aprenda el nuevo idioma con una rapidez espectacular. Paradójicamente, esta sólo es comparable con la velocidad con la que pueden olvidar ese idioma o incluso el materno. Lo casos más curiosos en este apartado se dan cuando la familia crece en el nuevo lugar de residencia: en esta situación, cada hijo experimentará una evolución diferente hacia el bilingüismo.

Como vemos, Harding y Riley no establecen una edad fija para separar la primera categoría de la segunda. Es suficientemente clara la imposibilidad de hablar de un momento concreto de la vida en el cual dejan de darse las condiciones definidas para los bebés bilingües. Esto es así no solamente por los numerosos factores de los que hablaba McLaughlin. Lo es también porque, en general, no es posible establecer un momento único en el cual un niño empieza a hablar, a gatear o a caminar. Cada individuo presenta sus particularidades y la igualdad universal por fortuna no existe.

-bilingüismo adolescente y bilingüismo adulto: se adquieren a edades avanzadas. El dominio de la lengua no llegará nunca a ser completo y simplemente el acento demostrará que el individuo no es nativo. No obstante, muchos estudios demuestran que los adolescentes, por lo menos, pueden llegar a ser biculturales sin necesidad de rechazar la nueva o la vieja cultura.

2.4. El camino hacia el bilingüismo maximalista en los niños

Durante muchos años los estudios neurológicos se han basado en enfermedades y problemas como ictus, traumatismos craneoencefálicos, malformaciones congénitas, etc. Sin embargo, en las últimas décadas ha sido posible para la neurociencia analizar qué partes del cerebro se activan según qué actividades realizamos (Costa, 2017). El niño bilingüe dispondrá de dos sistemas de expresión diferentes. ¿Qué quiere decir esto? Pues, en resumidas cuentas, dos formas de hablar que se corresponden con dos culturas diferentes. Esto es así por el simple hecho de que la lengua es, más que nada, el

vehículo de comunicación de un determinado grupo social. En los niños bilingües, así pues, se produce un conflicto entre estas dos culturas. Una lucha que se presenta de forma diferente dependiendo de la persona y en momentos diversos.

Vamos a ver las etapas propias del proceso de adquisición de un bilingüismo maximalista (López Barrios, 2009):

- a) **Fase temprana:** esta primera etapa comienza, lógicamente, con el nacimiento del niño. Algunos incluso defienden que la persona ya está en contacto con la lengua en el proceso de gestación, pero determinar esto significaría adentrarse en un debate mucho más profundo. El niño progresa en todos los aspectos de la lengua, desde la fonología, la sintaxis, la morfología, hasta la semántica. Lógicamente, en esta etapa es normal que el niño mezcle vocablos o construcciones de un idioma con los del otro. Sin embargo, llegados a la edad de 3 años (según la publicación, ya conocemos las discrepancias en relación a esta edad), la persona habrá interiorizado las normas gramaticales del idioma. Además, será capaz de comprender oralmente ambas lenguas. El niño es capaz de responder a las peticiones recibidas, pedir cosas, dar mandatos, o llamar la atención de los demás si así lo desea. Se produce normalmente en el entorno familiar.
- b) **Fase mediana:** tiene lugar en un periodo comprendido entre los 3 y los 4 años de edad. El niño es capaz de expresarse cada vez con construcciones más largas y con un mayor sentido y validez gramatical. Es el momento de la curiosidad, que es suscitada por la mayoría de las cosas con las que se topa el niño. Por eso, empieza a emplear expresiones como “¿por qué?” “¿para qué?”, “¿cuándo?”, “¿cómo?”... Es posible todavía que el niño mezcle los idiomas. El niño realiza conversaciones privadas, en las que muchas veces combina las dos lenguas, dependiendo del tipo de contexto al que se refiere. En esta etapa entra en juego la escuela y todos los elementos encuadrados dentro de la socialización secundaria.
- c) **Fase posterior:** de cinco a seis años. El niño, llegado a este punto, domina casi todos los sonidos de sus dos idiomas. Además es capaz de expresarse con relativa fluidez en ambos, construyendo frases de más de 6 palabras. Dependiendo de la prioridad de un idioma o de otro, el individuo puede presentar dificultades en la pronunciación de determinados sonidos.

Lo que está claro es que, para desarrollar estas tres etapas, es necesario que el niño esté expuesto con asiduidad a los dos idiomas. Para eso es fundamental que los padres los sepan combinar en el hogar durante la primera fase, y que encuentren un equilibrio con el uso de la lengua local en el momento en el cual el niño comienza su vida escolar. En este sentido, resulta de gran interés el testimonio privado recogido en la página 10 de este trabajo.

Este estudio habla también del bilingüismo sucesivo, que se da cuando el niño aprende un segundo idioma cuando el primero está ya establecido, pero todavía se dan las condiciones para crear un bilingüismo maximalista. Existen también diferentes etapas para esta situación. Son las siguientes:

- *etapa del idioma del hogar.
- *etapa de observar y escuchar.
- *etapa del habla telegráfico.
- *etapa del uso del lenguaje fluido.

No está claro el momento en el cual se entra o se sale de las etapas. La particularidad de la situación provoca que sus límites puedan cambiar para cada uno y que, además, sea posible experimentar regresiones o saltos hacia adelante.

2.5. Factores influyentes en la adquisición de una lengua

Como hemos visto hasta ahora, el éxito en el dominio de dos idiomas está condicionado por una serie de factores que hacen imposible crear una fórmula perfecta para la adquisición del bilingüismo. Sin embargo, conocer estos factores otorgará una importante ventaja.

Podemos clasificar estos factores como internos o externos. Los **factores externos** se refieren al uso que el individuo hace del idioma y hasta qué punto cada uno de ellos le aporta algún tipo de ayuda en su vida. Se trata de un análisis inconsciente de la necesidad de poseer dos vehículos de comunicación. Este factor posee una gran fuerza emotiva, puesto que en la escuela, en la comunidad, en los medios de comunicación, el

individuo percibirá el significado y el poder de esa lengua. Incluso, si se trata de un emigrante, estos factores externos podrían ejercer una influencia negativa respecto al idioma del hogar. Por el contrario, si la familia educa al niño recalcando la importancia de la lengua utilizada en casa, se podría producir un efecto contrario, el del rechazo de la lengua de la sociedad donde vive.

Los **factores internos** incluyen las capacidades y las limitaciones del niño, el talento para aprender idiomas, las destrezas sociales. Si las comunidades del hogar y la escuela valorizan el idioma el niño será capaz, seguramente, de desarrollar y mantener el bilingüismo.

Fuera de esta amplia clasificación, los estudiosos han citado una gran cantidad de factores que determinarán directa o indirectamente el desarrollo de las capacidades lingüísticas del niño. Es importante subrayar que no vamos a incluir la edad en este apartado. Esto se debe a que, al margen del debate sobre la existencia de la mencionada barrera, la edad no es solamente un factor, sino la causa fundamental que favorece el bilingüismo maximalista.

Por el contrario, sí nos interesa el **contexto social**. Spolsky (1989, apud. Harding, E y Riley P. 1998) nos habla de la importancia de este factor en el ámbito que estamos estudiando: este influye, en primer lugar, sobre las actitudes lingüísticas, y en segundo lugar, en las oportunidades de aprendizaje. Elementos como la motivación, la ansiedad o la actitud no influyen solamente en estudiantes adultos. Llegados a una cierta edad (ya a partir del inicio de la socialización secundaria), estos elementos son claves para el desarrollo y la adquisición de un perfecto bilingüismo. Como ya hemos comentado anteriormente, la influencia social que el niño puede recibir en la escuela, podría destruir el uso de la lengua materna que el individuo emplea en el hogar. No todos los contextos sociales son iguales, y tampoco todas las lenguas se relacionan de idéntica forma con un mismo contexto social. Así pues, en España un niño bilingüe en español e inglés, español y francés, o español y alemán –por citar sólo algunos ejemplos-, sería considerado un aventajado prácticamente en todas las situaciones. Sin embargo, un emigrante que posee pleno conocimiento de español y rumano, o español y chino, no será visto con los mismos ojos positivos. El caso del chino es, si cabe, todavía más significativo, puesto que todos sabemos que el progreso y el crecimiento de China han

convertido a ese idioma en una importante arma para el futuro. No obstante, los muchos prejuicios existentes de cara a este grupo de inmigrantes anulan este valor. Esto nos da una idea del enorme potencial que el contexto social, sus ideas, sus comportamientos y sus prejuicios tienen sobre la adquisición y uso de idiomas.

Continuando con nuestro análisis pormenorizado de los factores, no nos podemos olvidar de algo que, aun tratándose de adquisición y no de aprendizaje, está siempre presente: se trata de **la capacidad** y de **la aptitud**. Términos como la “inteligencia” han sido criticados por parte de autores como Baker (1988) u Oller y Perkins (1978, apud. Harding, E y Riley P. 1998). Los que defienden su importancia consideran que cuanto más inteligente sea un niño más probabilidades tendrá para adquirir el grado exitoso de bilingüismo. Cummins (1984) indica que las destrezas interpersonales no están tan relacionadas con la capacidad general escolar. Pero lo que es innegable es que los test de aptitudes lingüísticas están conectados directamente con el aprendizaje de una segunda lengua, y no tanto con la adquisición en contextos. Aunque la aptitud puede afectar a la velocidad de la adquisición de la segunda lengua en la clase, no parece afectar a la adquisición de la segunda lengua, al menos de forma determinante como consideran los defensores de estos factores. Al fin y al cabo, debemos recordar que el proceso de adquisición está caracterizado por su naturalidad y la relativa “falta” de consciencia. Un niño aprende a gatear sin saber qué es lo que está haciendo. A continuación, un día dará sus primeros pasos y no entenderá por qué esto es motivo de alegría para sus padres. Como sabemos, lo que sí es capaz de percibir es la reacción positiva o negativa de su entorno en relación a alguno de sus comportamientos y, en virtud de esta, la repetirá o la abandonará espontánea e inconscientemente. Pero, excluyendo problemas motores y de desarrollo obviamente más serios, todos los niños comienzan a gatear, a caminar y a hablar antes o después, al margen de lo que digan los test de inteligencia. Lo mismo puede ser aplicado para los niños bilingües.

Podemos decir que, al margen de los factores ya mencionados, el bilingüismo se desarrollará si el empeño de los padres es el correcto y el contexto social no dilapida este trabajo. Sin embargo, existen condicionantes que determinan la mayor o menor velocidad en la adquisición de las dos lenguas. Ellis (1985) realiza un análisis de la progresión en la adquisición de una segunda lengua. Para Ellis, existe una secuencia de desarrollo natural y casi invariable independiente del modo en que se adquiere el

idioma. Esta sería la tendencia a evolucionar desde un vocabulario simple y una sintaxis no demasiado compleja, hasta un nivel lingüístico complejo y rico. La idea de Ellis está directamente relacionada, por lo tanto, con las diferentes etapas que hemos visto anteriormente.

En segundo lugar, Ellis indica el orden en el cual se aprende y cómo este puede divergir de la secuencia. Así, el modo en que se adquieren conocimientos gramaticales concretos o vocabularios de una situación puede ser diferente en función de la persona o del grupo en cuestión.

Por último, la medida de desarrollo nos informa de que todos estos factores no son datos matemáticos, por lo que el éxito no llegará para todos los individuos ni en el mismo momento ni en el idéntico grado.

Pasamos a ver el último de los factores considerado fundamental por parte de los estudiosos, incluso cuando se habla de adquisición de lenguas. Se trata de la **motivación**: Baker (1992), habla de dos razones que influyen directamente en el proceso de aprendizaje de una lengua: el primero es el deseo de identificarse con otro grupo de lengua o unirse a él. El segundo es la intención o motivación para aprender una lengua por propósitos útiles. Si bien el primer elemento nos lleva de nuevo al factor del contexto social, el segundo configura un nuevo concepto (denominado también motivación instrumental), en el cual las exigencias del trabajo están muy presentes.

Otro estudioso que ha hablado de la motivación es Lambert (1974). Para él, el hecho de ser bilingüe tiene efectos sobre la autoestima y el ego. Esto, desde el punto de vista de un niño que se cría y madura como poseedor de esta ventaja significa que será dueño de una seguridad y un valor añadido que seguramente le ayudará en su futuro, tanto a nivel personal como profesional. Diversos estudios demuestran que un niño es capaz de comprender su situación de bilingüismo a partir de los 4 años. A partir de este momento, el individuo es consciente de sus conocimientos. Además comienza a saber distinguir el contexto en el cual debe utilizar cada idioma. Hace algunos años, en una visita a diversos colegios ingleses situados en la ciudad de Manchester, tuve la oportunidad de apreciar esta situación: los niños bilingües no solamente son capaces de reconocer su valor añadido, sino que observan también el de otros niños con sus mismas características. Así, era habitual observar a parejas o a grupos de amigos formados por

niños plurilingües. Se daba la peculiaridad de que algunos, aunque todavía no eran conscientes de su bilingüismo, sí apreciaban un elemento en común con los otros niños con sus idénticas características.

Schumann (1978, apud Baker, 1997) también habla de esto cuando se refiere a los efectos sociales de la adquisición de dos lenguas: los miembros de estos grupos tienden a percibirse como iguales desde el punto de vista social. Esto sucede obviamente cuando los niños comienzan a ser conscientes de su condición, situación que no sucede siempre en el mismo momento. Como se comenta en diferentes partes del trabajo, es a los 3-4 años cuando la persona empieza a demostrar esta voluntariedad. Algunas preguntas como: “¿En qué idioma estoy hablando?”; “¿Por qué yo hablo inglés y español, y papá y tú sólo habláis un idioma?”, son marcadores del inicio de este periodo.

Todavía estamos viendo cómo va a funcionar, porque la niña es muy pequeña y, evidentemente, aún no habla. Pero ya cuando Sofía estaba embarazada la idea era clara: cada uno va a dirigirse a ella en su idioma. Lo que pasa es que con el alemán va a ser mucho más sencillo, porque vamos a vivir aquí.

La idea sería que aprenda y vea cómo se usa el idioma, por lo cual hemos decidido que pasará veranos en Argentina. Igualmente, vamos a buscar rodearla de un ambiente en castellano, aumentando el contacto con las personas que lo hablan y viven aquí en Múnich. Por ejemplo con mis primos, los cuales tienen que tener claro que toda la comunicación con ellos será en castellano. Tienen ya una nena de 5 años, con la cual han realizado este mismo proceso y ha funcionado a la perfección. Por eso estamos muy tranquilos.

Una de las cosas más importantes para darle una base sólida será que reciba también clases de español, de gramática y ortografía. Le enseñaremos canciones y vamos a leerle libros en castellano. En el caso de la televisión, quiero que los dibujos animados sean en castellano o en inglés.

Tincho (Argentina) y Sofía (Alemania), padres de Maia. 1 año.

3. Obstáculos en la adquisición de lenguas en niños bilingües

Aunque los estudios y la experiencia han demostrado que la posibilidad de criar un niño bilingüe es completamente ventajosa para su desarrollo y para su futuro, esta idea no siempre ha sido aceptada. En este capítulo tratamos algunos problemas a los que las familias bilingües se han enfrentado a lo largo de la breve historia de esta materia, comenzando con los meramente sociales y continuando con una serie de baches de tipo cognitivo. El capítulo será cerrado con una recapitulación de diferentes motivos que pueden producir el fracaso en la experiencia bilingüe.

3.1. Prejuicios sobre bilingüismo

Para abrir este cuarto capítulo sobre los obstáculos que un niño puede encontrar en su camino hacia el bilingüismo, resulta fundamental tratar los muchos prejuicios que esta capacidad ha recibido a lo largo de las últimas décadas. Hasta que los estudios científicos demostraron lo contrario, nos movíamos entre ideas que en el presente pueden sonar descabelladas. Según algunos críticos, ser educado en el uso simultáneo de dos idiomas supondría a la larga un serio daño para la persona, puesto que su desarrollo intelectual y espiritual se vería afectado. Laurie (1980, apud. Baker, 1997) es uno de los autores que defendían estas ideas, lo cual demuestra que no estamos recordando solamente las voces y opiniones de personas anónimas sin ningún tipo de noción sobre la materia, sino de expertos que estudiaban este tema. La creencia generalizada, relacionada directamente con la anterior afirmación, es que el conocimiento de dos lenguas no es beneficioso, puesto que no permite desarrollar al 100% el dominio de ninguna de ellas. Según esta forma de pensar, el monolingüe tendría más espacio de almacenaje en el cerebro.

Semejantes afirmaciones, que pueden parecer aisladas e incluso “disparatadas”, son más frecuentes de lo pensado. Además, se configuran como las principales responsables de que muchos padres con la oportunidad de criar a un hijo bilingüe decidieran no hacerlo. Darcy (1953, apud. Baker, 1997), indica que los primeros estudios sobre bilingüismo confirman estos pensamientos, puesto que los tests de inteligencia realizados a niños monolingües daban mejor resultado que los de bilingües. También

Saer (1923) afirmó que estos últimos son mentalmente confusos, estando además en una situación de desventaja respecto a los que solo aprenden una lengua.

En una sociedad que en la última década ha evolucionado de forma vertiginosa, ideas como estas han dejado de tener mucho peso ni consideración. La propia estructura social nos ha obligado al progreso en lo que se refiere a plurilingüismo, en muchas ocasiones de forma involuntaria. El aumento de la población políglota y su riqueza cultural dejan sin valor todos esos comentarios irracionales realizados durante el siglo XX. En cualquier caso resulta de interés citar brevemente que, no tan atrás en el tiempo, hubo estudiosos que tuvieron estas tesis.

3.2. Bilingüismo sustractivo y bilingüismo dominante

El primer fenómeno que trataremos en relación con los problemas que el bilingüismo puede acarrear es el **bilingüismo sustractivo**, al que ya hemos hecho alguna referencia anteriormente. Lambert (1974) habla de bilingüismo aditivo y sustractivo. El primero se usa para hablar de los resultados y consecuencias positivas del bilingüismo, mientras el segundo se refiere a los **efectos negativos**. Esto tiene que ver, respectivamente, con el enriquecimiento o pérdida de la lengua minoritaria, la cultura y la identidad etnolingüística en el nivel social. La asistencia a una escuela monolingüe puede provocar un desequilibrio en el bilingüismo, mientras que en una adaptada a este tipo de estudiantes sería viable desarrollar las competencias suplementarias en la segunda lengua. En el modelo educativo español se ha criticado recientemente la enseñanza bilingüe en algunas comunidades autónomas, como pueden ser Galicia o Cataluña. En la primera región, son evidentes los resultados positivos de la enseñanza en dos idiomas, en comparación con lo que sucedió durante los años del franquismo. El gallego, lengua minoritaria, quedó relegada a un uso rural y familiar, llegando a estar en peligro de extinción. Su inclusión en los programas académicos ha permitido generalizar su uso y elevarla a ámbitos literarios, sin por ello disminuir el conocimiento o el uso del castellano. En este sentido, resulta irrisorio que desde algunos círculos se pretenda hacer creer que esta cooficialidad puede suponer un riesgo para el dominio de la lengua común a todo el estado español. Es más, en experiencias de inmersión lingüística en el extranjero como puede ser el programa Erasmus, se ha observado que los estudiantes

procedentes de comunidades autónomas bilingües tienen una mayor facilidad para el aprendizaje de una nueva L2.

La teórica que nos aporta las ideas anteriores es Bárbara Abdelilah-Bauer (2007). Establece un término clave, la comunicación **en contexto**: se trata de un tipo de comunicación poco exigente en el plano cognitivo, que caracteriza gran parte de nuestra vida cotidiana, mientras que las competencias cognitivas más elevadas y ricas son necesarias en el marco de la instrucción, por ejemplo. Un individuo bilingüe no posee necesariamente todos estos niveles de competencia en las dos lenguas. Es posible que sus aptitudes en una lengua se limiten a la comunicación concreta (hacer una pregunta, responder a una petición, saludar, etc...), mientras que en la otra sea capaz de redactar un boletín informativo: es **bilingüe dominante**. El nivel de desarrollo de cada lengua determina la forma del bilingüismo y su efecto sobre el desarrollo cognitivo. El bilingüismo será aditivo si todas las competencias cognitivas se desarrollan en dos lenguas; neutro o sustractivo si las competencias se desarrollan de manera desigual.

Durante una experiencia personal en la ciudad boliviana de Cochabamba, he tenido la posibilidad de entrar en contacto con varios profesores de quechua en la escuela pública. Desde el ascenso a la presidencia de Evo Morales se comenzó a fomentar la enseñanza del idioma indígena, que prácticamente sólo era conocido por la población más anciana. En la actualidad son muchos los que consideran que Bolivia es un país plurilingüe, puesto que el castellano, el quechua y el aimara son idiomas oficiales. Sin embargo, los esfuerzos de la última década siguen siendo insuficientes y el conocimiento que los ciudadanos menores de 40 años poseen de las últimas se reduce al uso de algunos vocablos. Además sus estructuras gramaticales están claramente influenciadas por las de la lengua fuerte. En este sentido, no podemos hablar de un bilingüe dominante en este territorio andino.

Sea como fuere, Fernández Santas (2002, apud. Abdelilah-Bauer, 2007) defiende que es importante para el ser humano desarrollar cualquier práctica del bilingüismo, puesto que esta incrementa las capacidades cognitivas. Además, está demostrado que fomenta el desarrollo de la inteligencia verbal y no verbal, prestando más recursos a la hora de emprender operaciones mentales, mayor flexibilidad, diversificación operativa, creatividad y desarrollo de las estrategias cognitivas a la hora de resolver problemas.

Estrategias como definir, describir, explicar, relatar, narrar, exponer o argumentar en una segunda lengua pueden ayudar a estructurar o reforzar las mismas estrategias en la propia lengua materna.

3.3. Interferencias lingüísticas

La interferencia es la consecuencia de la mayor utilización de una lengua sobre otra (Harding y Riley, 1998). Este es uno de los problemas que, a corto o medio plazo, pueden sufrir los niños nacidos en contextos bilingües.

Aunque parezca que el idioma dominante será siempre el mismo (teniendo en cuenta el factor sociedad), esto no siempre tiene por qué ser así. Volvamos de nuevo a nuestro ejemplo del niño de madre española y padre inglés que se cría en Inglaterra. En algunos fragmentos del estudio, se ha señalado que la consecuencia lógica de la socialización secundaria podría ser la marginación del idioma del hogar. Hemos hablado de los factores afectivos, los cuales tienen que ver con el deseo de pertenencia a un grupo y que se configuran como los principales responsables de esta reacción. Sin embargo, la diversidad de personalidades provoca que este hecho no sea una ley científica. Si el niño tuviera una gran dependencia del ambiente familiar, la lengua de la casa podría ser identificada inconscientemente como la genuina y propia. Con el paso de los años, la persona podría mostrar problemas para expresarse en la lengua del país, por una carencia de conocimientos léxicos o, simplemente, por la actitud negativa hacia esta. Los responsables de esta interferencia son muchos, pero consideramos que los padres tienen el deber fundamental de mantener un equilibrio entre las dos lenguas que ha adquirido el niño. Ninguna lengua debe ser vista como superior a la otra, y esta idea solamente puede ser interiorizada a través de la educación que reciba el pequeño. Tiene que obtener una convicción suficientemente poderosa para no ser corrompido por las ideas que la comunidad le podrá aportar.

Sin embargo, el vaso ni tiene por qué ser visto siempre como medio vacío. Harding y Riley consideran que el predominio de una lengua sobre otra no es pernicioso. La gente no juzga a los bilingües con los mismos parámetros que a los monolingües, sino que los compara con un ideal inalcanzable, el del hablante nativo que supuestamente

habla todas las variedades posibles de su idioma y que, desde el punto de vista lingüístico, puede hacerlo todo en todos los ámbitos y respecto de todos los temas de su idioma.

3.4. El bilingüismo receptivo

Es habitual el caso de individuos que, a pesar de llevar años viviendo en el extranjero, entienden la lengua local pero no la hablan. Este fenómeno es común a todos los emigrantes del mundo en cualquier país del globo. Situaciones que suelen ser muy criticadas. No está bien visto que la persona resida en un determinado lugar y no sea capaz de expresarse en su idioma, especialmente si ha nacido allí. No obstante, el fenómeno es tan común que ha sido descrito con el nombre de **bilingüismo receptivo**. Los factores que lo desencadenan suelen ser de tipo emotivo o psicológico: la timidez, el rechazo hacia la lengua, los problemas sociales que acarrea comunicarse en un determinado idioma, el miedo a equivocarse. Los factores relacionados con la motivación a los que aludían Baker y Lambert (y que hemos visto en el apartado 2), tienen una importancia radical cuando hablamos de bilingüismo receptivo.

Pero existen otras variantes de este fenómeno. Ya hemos hablado de las familias que se trasladan a un nuevo país. Los niños allí nacidos, o llegados en tierna edad, pueden acabar por hacer del habla local la prioritaria. En ese sentido, son capaces perfectamente de entender a sus padres, quienes se dirigen a ellos en la lengua familiar, pero nunca la utilizan para expresarse. El testimonio de Charo en Alemania fue un buen ejemplo del inicio de este conflicto. Haugen (1969) subraya, de hecho, la movilidad geográfica como desencadenante. Poco a poco, los niños van perdiendo destrezas: primero la escritura, a continuación la lectura y así en adelante. El pequeño aprendiz inicia a comunicarse en el viejo idioma solamente con algunos familiares, mientras que la nueva lengua se convierte en el principal vehículo de comunicación. Con el tiempo, este proceso acaba por eliminar el uso de la lengua materna. El bilingüismo receptivo tiene entre sus víctimas predilectas a los niños. Sin embargo, las personas en una edad avanzada pueden también experimentarlo, perdiendo poco a poco la fluidez en su idioma.

Sucede lo mismo si un padre se comunica con su hijo en una lengua, y la madre en otra. Cada uno de ellos podría comprender las conversaciones ajenas, siendo al mismo tiempo incapaz de participar con ese idioma. Aquí obviamente las responsabilidades son diferentes. Mientras que el bilingüismo receptivo desarrollado por los padres se ve como algo natural, ya que posiblemente han iniciado a tener contacto con ese idioma a una edad avanzada, el del niño es debido a la incapacidad de sus progenitores para transmitirle ambos idiomas y separarlos en función del contexto. De hecho, atribuir una lengua a cada situación es la mejor vía para que el niño empiece a separar los usos de sus dos herramientas de comunicación.

Por último, se incluye dentro del bilingüismo receptivo el **bilingüismo asimétrico**: supone que una persona tiene la capacidad de hablar un idioma mejor de lo que se comprende. Esto es algo muy común entre los aprendices de una determinada lengua. Por uno u otro motivo, el estudiante desarrolla desigualmente sus capacidades lingüísticas y, por este motivo, es capaz de hablar pero no de entender, o bien puede leer textos pero no consigue componerlos. Lo mismo sucede a los niños bilingües cuando la adquisición se realiza de forma incorrecta, o cuando en el proceso intervienen otros fenómenos ya vistos como pueden ser las interferencias lingüísticas.

3.5. Separación de las dos lenguas

Los psicólogos y los lingüistas han realizado numerosas y arduas investigaciones para llegar a conocer el momento en el cual un niño bilingüe es capaz de separar sus dos lenguas. Hasta ahora hemos dicho que la edad normal de consciencia del bilingüismo son los 4 años. Sin embargo, no es fácil determinar cuándo deja de existir, desde el punto de vista neurológico, un sistema unificado de dos idiomas. Precisamente, esta unificación provoca que no sea correcto hablar de interferencia de un idioma sobre otro. Esta mezcla sucede, pero no debe preocupar a los padres puesto que es algo natural, habitual, y acaba por desaparecer con el paso de los años. Es más, se convierte en un interesante elemento de estudio por parte del profesor de lenguas, que puede estudiar estos sistemas unificados para comprender los puntos que ofrecen mayor dificultad para los hablantes de un determinado par de lenguas. Algunos ejemplos que hemos observado en casos reales son los siguientes:

TIPO DE INTERFERENCIA	IDIOMAS	EJEMPLO
Fonética	Español – Italiano	El hablante de italiano como lengua dominante suele hacer diferencia entre vocales abiertas y cerradas, dando lugar a una pronunciación más alargada. Es lo que se identifica como el acento italiano. Diferenciación consonántica entre b/v
Gramática	Español – Italiano	Utilización del verbo ser como auxiliar para el pretérito perfecto Utilización incorrecta de complementos y preposiciones de lugar: “Estoy a Madrid”, “Voy en Alemania”
Vocabulario	Español – Italiano	Confusión entre <i>ir-venir</i> Confusión entre <i>tener-haber</i> Confusión entre <i>llevar-traer</i>

Fonética	Español – Alemán	Pronunciación aspirada de “h” Pronunciación de “v” como una “f”
Gramática	Español – Alemán	Problemas en la utilización del Pretérito imperfecto de indicativo Problemas en la utilización del modo subjuntivo
		Problemas en el uso de los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i>
Gramaticales	Español – Inglés	Utilización de vocablos en inglés con terminaciones gramaticales españolas, como las del gerundio: “ <i>Estoy flyando</i> ”
Léxicos	Español – Portugués	Utilización de vocablos existentes en ambas lenguas pero con usos diferentes: “Los otros niños están <i>brincando</i> en el patio”
Gramaticales	Español – Catalán	Utilización en plural de la forma impersonal del verbo “haber”: “ <i>Habían</i> muchas personas en la fiesta”
Gramaticales	Español – Gallego	Uso erróneo del Pretérito indefinido de indicativo:

		“Hoy <i>comí</i> en casa”	
Vocabulario	Español – Gallego	Interferencias léxicas:	“Perdí el autobús y <i>aún</i> <i>por encima</i> estaba lloviendo”

Sorprenderá comprobar que estos casos recogidos coinciden con errores como los que suelen cometer los aprendices de español cuyas lenguas nativas son las indicadas. Paradójicamente, la enseñanza de ELE nos puede anticipar los errores que también los niños bilingües realizan en su proceso de evolución hacia el perfecto dominio de ambos idiomas.

Volviendo a una perspectiva teórica, Volterra y Taeschner (1978) indican tres etapas con diferentes problemas en la evolución del niño bilingüe de nacimiento. Hemos decidido introducir estas etapas en este capítulo (y no en el 2.4.), debido a su estrecha relación con el problema de la separación lingüística:

-en la primera etapa el léxico mezcla palabras de los dos idiomas. Incluso se pueden formar **neologismos** creados por una palabra de cada lengua. Lo mismo ocurre en el apartado fonético. Es el caso citado, por el cual un sujeto estudiado utilizaba los verbos ingleses conjugados según las normas gramaticales del español:

*“*to fly*” utilizado como “*flyar*” para decir “volar”.

-en la segunda etapa se empiezan a diferenciar dos vocabularios separados. Los niños, sin embargo, no son todavía capaces de establecer una barrera generalizada, y conservan palabras que emplean en ambas lenguas. Es el momento que normalmente más preocupa a padres y enseñantes, puesto que el niño muestra síntomas de conciencia de su bilingüismo al mismo tiempo que incluye palabras de la lengua A en oraciones expresadas en la lengua B.

Sin embargo, en este momento el niño ya puede traducir de una lengua a otra, lo cual indica que la evolución es correcta y adecuada. Lo que más problemas plantean son las reglas gramaticales. Normalmente, se toma una como base y a partir de esta se deducen las normas de ambos idiomas.

-en la tercera y última etapa el vocabulario y la gramática de cada uno de los idiomas están separados por una barrera sólida. Es la etapa en que algunos niños establecen asociaciones rígidas entre los idiomas y determinadas personas. Harding y Riley comentan al respecto una curiosa anécdota protagonizada por Hildegard, una niña inglesa de padre alemán. Hildegard, en una ocasión, preguntó a su madre angloparlante: Mamá, ¿todos los papás hablan alemán?''.

3.6. El fracaso en el camino hacia el bilingüismo

Durán (1983, apud. Baker, 1997) realizó un estudio en el que tenía en cuenta la evolución de niños de contextos familiares hispánicos en sociedades anglohablantes. A partir de este, indicó algunas ideas que nosotros resumimos con los siguientes puntos:

-incluso siendo notable el esfuerzo de los niños, sus resultados académicos eran peores que los de sus compañeros de lengua materna inglesa.

-los alumnos no lograban una competencia equilibrada.

-los planes de estudios en dos idiomas no demostraban, a la larga, mejores resultados académicos.

Lo cierto es que existe casi una tendencia histórica a criticar la educación de los niños bilingües, que siempre han sido considerados como desaventajados hasta momentos muy recientes de la historia, como vimos al inicio de este capítulo. La idea del efecto negativo de nuestra materia de estudio es fruto, sobre todo, de la existencia de países fuertes en lo que el multilingüismo no es la regla. Esto, claro está, se da todavía en la actualidad.

Son muchísimos los autores que ofrecen aportaciones para explicar este fracaso hacia el bilingüismo. Otros, simplemente, se limitan a indicar que el bilingüismo es el

motivo o la razón de muchos otros fracasos. Estudios precoces realizados en Estados Unidos en la década de los 60 revelan una influencia terrible sobre la inteligencia de los niños. En esa época, el investigador galés D.J. Saer (1923), realizaba tests verbales de inteligencia a sujetos infantiles con estas características. Sus resultados dieron un veredicto nefasto: comparando los resultados de 1400 niños de edades comprendidas entre 7 y 14 años provenientes de medios bilingües y monolingües, halló una superioridad de 10 puntos del CI (cociente intelectual) de los niños monolingües sobre el de los bilingües.

Lambert (1974) ofrece una explicación de esto mediante los conceptos ya conocidos de bilingüismo aditivo y sustractivo. Cummins (1979), por su parte, habla de la interdependencia de las dos lenguas en cuestión: es decir, la progresión en cada una de las lenguas determina claramente el grado que se puede alcanzar en la otra, y viceversa. Se crea así un círculo vicioso cuyo resultado puede ser muy positivo, pero también enormemente negativo. Cummins, sin embargo, era también consciente de que el desarrollo lingüístico está socialmente condicionado. Esta presión social que el niño puede recibir por parte de la socialización secundaria, tan ampliamente tratada a lo largo del trabajo y demostrada como una causa segura de fracaso en el bilingüismo, es también según Cummins el principal elemento de fracaso en el dominio de una de las lenguas. El objetivo de la comunicación está determinado por factores afectivos en un contexto familiar. Sin embargo, el papel de la sociedad entrante puede desestabilizar los cimientos de la adquisición. Esto ocurre cuando un niño comienza la escuela y todavía no posee un dominio completo de su idioma familiar. Sucede sobre todo cuando la lengua familiar está ligada a un grupo social débil, por lo que ni siquiera la familia insiste demasiado en la importancia de esta. El uso de la segunda lengua en el colegio provoca la fractura del desarrollo lingüístico.

El caso puede ser invertido, pero el resultado es el mismo. Imaginemos una situación típica de las comunidades bilingües de España: un niño nace y crece en Galicia dentro de una familia hispanohablante. Cuando llega a la escuela se le indica que el uso del gallego es positivo, será valorado, útil y es, además, motivo de orgullo. Sin embargo, el valor personal que el individuo habrá atribuido desde su primera infancia al español como lengua materna provoca que nunca desarrolle un bilingüismo maximalista.

Por último, el biculturalismo que siempre va ligado al bilingüismo, es otro motivo de fracaso. El motivo no es diferente a los citados anteriormente. Si, por ejemplo, un niño desarrolla el español y el inglés en una comunidad hispánica minoritaria que reside en Estados Unidos, el enfrentamiento y la rivalidad cultural que el individuo apreciará podría provocar el rechazo hacia una de las dos lenguas. Pero estos casos no son exclusivos, sino que suceden en todos los países del mundo, casi siempre ligados a las muchas comunidades de inmigrantes: africanos en España; norteafricanos en Francia; albaneses y cameruneses en Italia; turcos en Alemania o Reino Unido; y así una larga lista.

En la Comunidad de Madrid (España) casi todos los colegios públicos son bilingües. Eso significa que se imparte un número de horas de la asignatura “Lengua inglesa” mayor al de otro colegio. Además, todas las materias se dan en inglés, excepto las matemáticas, lengua española, música y religión. A partir de tercero de primaria la Educación Física también es en inglés.

En el sexto curso se accede a una prueba oficial en dos niveles, dependiendo de la evolución del alumno. Según su rendimiento, aspirarán al PET o al KET. Ambos son exámenes oficiales de *Cambridge*. Si se obtiene un buen resultado, se continuará en el instituto con un sistema completamente en inglés, exceptuando las asignaturas antes mencionadas. Los que han tenido una nota peor, continuarán con menos asignaturas en ese idioma y, si se suspendiera, el programa en la L2 se reducirá a estudiar esta como lengua extranjera. El sistema es revisado anualmente, pudiendo ascender o descender.

Es una alternativa muy buena para realizar las pruebas oficiales, pues son subvencionadas. Lo malo es que cuando llegan a Bachillerato se trunca el sistema y vuelve a ser todo en español. Hay cosas difíciles, por ejemplo los tecnicismos: hay palabras que no saben decir en español, porque siempre las han estudiando en inglés. Es un punto negativo, pero la verdad es que es un sistema positivo, sobre todo cuando lo comparo con mi generación.

Eva (España), madre de Hugo y Aitana. 15 y 10 años, respectivamente

4. La participación del profesor en un contexto bilingüe

Hasta aquí hemos definido suficientemente los elementos básicos y claves del niño bilingüe: cuáles son sus características propias, cómo se produce el proceso de adquisición, qué problemas pueden surgir durante este camino, los motivos y factores que causan el fracaso, o la forma en la cual el padre y la madre del niño deben actuar para guiar un proceso triunfante. En este último capítulo nos vamos a concentrar en la evolución del bilingüismo desde el punto de vista académico, su mayor o menor presencia en los colegios, analizado cómo ha participado el profesor en la enseñanza a niños bilingües y deduciendo algunos consejos útiles para este colectivo.

El mundo global nos ha llevado a un nuevo tipo de sociedad en la que el profesor de idiomas debe estar preparado para la enseñanza en nuevos y diversos contextos. Mackey y Siguan (1978) ya hablaban de **Enseñanza Bilingüe (EB)**, afirmando que esta existe desde hace más de 500 años. En la Edad Media toda la enseñanza escolar se hacía en latín, que no era la lengua materna de nadie. No sería hasta bien entrada la Edad Moderna cuando se abandonó definitivamente la adquisición precoz del latín. Esta formaba parte de los sistemas educativos de toda Europa, de manera que la enseñanza era en buena parte bilingüe.

La globalización no es un fenómeno exclusivo del siglo XXI. Quizás sí lo es en lo que se refiere a sus dimensiones gigantescas y lo que supone, pero algunas de sus consecuencias ya se dejaron notar con los movimientos masivos de población ocurridos a lo largo de la historia del ser humano. Precisamente esta Enseñanza Bilingüe será el primer punto que trataremos en este apartado final. Será interesante comprender qué es lo que entendemos precisamente con EB, descubriendo cómo debe ser un plano de estudios que siga este perfil. Para analizar mejor de dónde parte esto, explicaremos el modelo canadiense, una experiencia que desencadenó las pruebas en esta materia. A continuación, analizaremos diferentes modelos de aprendizaje de lenguas en los cuales el profesor puede tomar parte: se trata de los programas de inmersión, así como de los más modernos centros bilingües. También, será fundamental conocer los materiales y textos que el profesor de alumnos bilingües debe utilizar en sus clases. Por último conoceremos los resultados de un experimento real realizado por parte de profesores especialistas en el asunto.

4.1 Educación bilingüe (EB)

La EB puede ser definida de forma más bien básica como un programa educativo que ofrece instrucción en dos lenguas, en el cual es fundamental la presencia de profesores nativos de cada una de las dos lenguas. El esquema de Christina y Genesee (2001) permite crear un esquema tridimensional de la EB:

-los objetivos generales que desea obtener el programa educativo del que estamos hablando en un contexto determinado.

-el estatus sociolingüístico propio de las lenguas utilizadas para enseñar. Aquí regresamos a un punto muy tratado a lo largo del trabajo. No todas las lenguas tienen el mismo estatus y, sobre todo, habrá que tener en cuenta el lugar donde el profesor se halla impartiendo las clases. Así, nada tiene que ver un centro de inglés y español en Boston, con una escuela semejante en Londres. Aunque la situación está cambiando rápidamente en los últimos años, el español en Estados Unidos históricamente ha sido considerado el idioma de los emigrantes latinos.

-el perfil de los alumnos que participan en el programa. Podemos estar hablando de personas que parten con un bilingüismo como el que hemos analizado hasta ahora, así como individuos que han decidido sumergirse en una educación de estas características. Es igualmente fundamental que diferenciamos claramente entre lo que es una EB de transición, en la cual estamos empleando de forma exclusiva la lengua casera del niño cuando este entra en el colegio, pero progresivamente se experimenta una evolución hacia la lengua escolar; y la EB de mantenimiento, que significa que al ingresar en el colegio el niño recibe clases en su idioma y progresivamente va recibiendo las lecciones en la lengua vehicular de enseñanza, hasta llegar a una situación de equilibrio. Dependiendo de esta elección, el profesorado del centro también será variable, puesto que sólo en el primero de los casos necesitamos un igual número de docentes de una y otra lengua madre.

Para establecer las bases de un programa de EB es necesario tener en cuenta diversos criterios. Algunos son básicos, como los de carácter administrativo: es decir, el número de horas dedicado a cada lengua, el idioma que se utilizará en cada materia, etc. Las decisiones tendrán un peso importante en el papel sociolingüístico de los idiomas y,

sobre todo, estarán determinadas por el valor que estos tengan en este plano. Los centros en los que existe una EB son escasos (en la actualidad), y por lo general se encuentran en lugares donde los sectores sociales oscilan entre la clase media y la clase obrera, en países desarrollados o en vías de desarrollo. En las últimas décadas se han hecho diferentes clasificaciones de EB, siendo estas determinadas por el objetivo lingüístico a largo plazo, la cantidad de enseñanza que se ofrece en cada lengua al comienzo, las lenguas que son usadas al principio del proceso de lectura-escritura, el tipo de estudiante al que va dirigido (ver el segundo capítulo), los objetivos generales del programa educativo, entre otros. Existen numerosos autores que afrontan la cuestión de la EB, pero nosotros queremos destacar sobre todo a Baker. Él subraya la diferencia entre las modalidades fuertes (enseñanza por inmersión), donde se promueve el bilingüismo de forma activa; y las modalidades débiles (enseñanza por sumersión), donde sucede justo lo contrario. Es importante recordar que un centro en el cual existe una enorme cantidad de alumnos inmigrantes (y por lo tanto existe plurilingüismo), pero sólo emplea una lengua en la enseñanza, no puede ser considerado parte de la EB.

El profesor que trabaje en un centro de Educación Bilingüe, por lo general, cuenta con un mayor prestigio social. Esto, obviamente, supone también una serie de responsabilidades:

- *transmitir los conocimientos lingüísticos y culturales sin desprestigiar ni menospreciar la lengua o lenguas locales.

- *motivar a los alumnos transmitiéndoles las ventajas que supone ser bilingües para su futuro, tanto personal como profesionalmente.

- *mantener un mínimo de relación con los padres de los niños para evitar que se produzca una interferencia entre la lengua del hogar y la de la escuela.

- *desterrar viejas ideas educativas que dan mayor importancia a la lectura y la escritura sobre el papel oral de la lengua. Todas las capacidades deben ser trabajadas por igual, si bien es positivo motivar al alumno que presente mayor facilidad para alguna de ellas.

- *ser profesor de una lengua significa también ser transmisor de la cultura o culturas de las zonas geográficas donde estas se emplean. Hay que tener en cuenta que el

individuo bilingüe deberá desarrollar también un determinado grado de biculturalidad y para ello el papel de la enseñanza es fundamental.

El modelo canadiense

Los primeros años de discusiones sobre bilingüismo no nos dejaron solamente críticas relacionadas con las capacidades cerebrales de estos niños. Además de estas opiniones, estaban también las de aquellos que enseguida comprendieron que poseer el conocimiento a nivel nativo de dos lenguas supondría una enorme ventaja para una persona. Con el deseo de hacer realidad esta idea, un grupo de padres canadienses de habla inglesa decidieron que sus hijos deberían dominar el francés con la misma fluidez que el inglés. Corría el año 1965 y, de esta manera, comenzaba el camino hacia la EB (Baker, 1993). Se trataba de un objetivo con una clara intención: crear una generación de niños bilingües en dos de las lenguas más fuertes del globo terráqueo, al menos en aquel momento: el inglés y el francés. Inicialmente, la inmersión se introdujo como una posibilidad, no como una obligación. Este elemento optativo, paradójicamente, se convirtió en la fundamental llamada publicitaria del nuevo modelo de educación infantil. Además, existía un importante factor de interés político: el gobierno federal estaba interesado en apoyar el crecimiento de este interesante programa académico, por lo que proporcionó el apoyo financiero necesario para muchas evaluaciones de estos programas e investigaciones sobre los mismos. En los primeros colegios del modelo canadiense encontramos las siguientes características básicas:

-50% de alumnos hispanohablantes y 50% de estudiantes anglohablantes.

-todos los estudiantes eran aprendices de una L2 y profesores de su lengua materna, en el sentido de que podían colaborar en la enseñanza de su idioma materno.

-entre los alumnos existía presencia e integración de al menos dos grupos socioculturales diferentes.

-el objetivo último no es solamente el bilingüismo, sino también la igual valoración de ambas culturas. Por ese motivo, era importante que el profesorado fomentase de manera fuerte el respeto intercultural de los alumnos que participaban en el programa.

-la característica previa hacía necesaria la puesta en práctica de actividades pedagógicas que fomentasen el aprendizaje cooperativo, es decir, el trabajo colectivo del aula.

-las características canadienses son bastante únicas y exclusivas de este país. Por lo tanto, en aquel momento se consideró un modelo que sólo podía ser usado en algunos lugares del mundo.

La posibilidad de emplear a los alumnos que ya conocen el idioma como un apoyo para las explicaciones del profesor es una idea muy interesante que no hay que desechar. No obstante, puede ser usada sólo en contextos académicos muy concretos, tales como el que proponía el modelo canadiense, en el cual las aulas estaban formadas por alumnos de dos lenguas maternas, cada una de las mitades de número igual o semejante. Sin embargo, en nuestras clases del siglo XXI seguimos practicando experiencias parecidas a esta, con la clara intención de provocar unión y favorecer el trabajo colectivo. Así, por ejemplo, en las clases donde se presentan estudiantes de diferentes nacionalidades y culturas, es habitual la realización de ejercicios en los cuales los alumnos presentan las peculiaridades de sus países o estilos de vida. Otra variedad es la que busca que los estudiantes hablen de todo aquello que conocen de la cultura meta. Al fin y al cabo, el objetivo último es aprender fomentando el grupo unido y motivándolos.

El modelo canadiense presenta muchas características que hoy en día no serían viables, por el tipo de sociedad y el perfil de los niños bilingües. Sin embargo, constituye un interesante punto de partida, aportando algunas ideas muy interesantes que todavía hoy deberían estar en vigor. Así, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo o la colaboración intercultural. Se trata de un método adecuado para evitar el choque social y el desequilibrio lingüístico.

Uno de los aspectos más positivos de este experimento desde el punto de vista del bilingüismo maximalista es que, por primera vez en la historia, esta capacidad es considerada de forma unánime como positiva y muy ventajosa para el niño. Hasta ahora, como hemos visto, algunas opiniones defendían que no era recomendable adquirir dos idiomas, puesto que podría ser perjudicial para la formación cerebral de la persona. El modelo canadiense sirvió, en definitiva, para inaugurar la realización de

numerosos experimentos que perfeccionasen ese sistema de educación, hasta llegar a nuestros actuales centros bilingües.

4.2. Los programas de inmersión hacia el bilingüismo

Hasta ahora hemos tratado de casos de bilingüismo originados en los hogares, siendo la escuela un elemento secundario para reforzarlo. Sin embargo, el modelo canadiense abrió las puertas a la formación bilingüe. Si inmediatamente estos tuvieran un contacto académico con dos idiomas, el modelo maximalista todavía sería posible. En estos casos, no estaríamos hablando de aprendizaje, sino de adquisición escolar de una lengua. Con el término **programa de inmersión** nos referimos a un grupo de alumnos que solamente habla un idioma en el contexto hogareño, pero asiste a un colegio local en el que se emplea como lengua vehicular una segunda extranjera. Este modelo se hizo popular en Canadá, donde numerosos niños nacen con el francés como lengua casera o materna, pero la educación en inglés recibida en el sistema educativo crea un nuevo perfil de alumno bilingüe diferente al que podemos conocer habitualmente. Este tipo de sociedad es fruto de un modelo orientado a la promoción de este objetivo, el bilingüismo a través de la inmersión. En la actualidad, numerosos centros educativos tienen sedes en el extranjero. De esta forma, no es extraño encontrar a alumnos de colegios italianos, españoles, franceses, alemanes o ingleses cuyos progenitores no proceden de territorios con estas lenguas.

La lengua no materna puede ser introducida en la escuela de forma temprana (inmersión temprana), en el periodo preescolar o infantil. Después tenemos la inmersión retardada (cuarto o quinto año) y la inmersión tardía (sexto o séptimo año). Esta clasificación es el resultado de los estudios de Swain y Johnson (1997). Obviamente, el modelo perfecto que proponemos practica la inmersión temprana, puesto que en las otras el primer contacto del niño con el idioma se realizará demasiado tarde como para aspirar a un bilingüismo maximalista.

Otro elemento para establecer una clasificación del programa de inmersión de la EB es la cantidad de tiempo y de enseñanza que se atribuye a la L2. Genesee afirma que es necesario que al menos un 50% del programa sea dedicado a la L2 para que podamos

hablar de programa de inmersión. La inmersión temprana puede ser considerada total o parcial, dependiendo del porcentaje con el que se usa la lengua no dominante. Además, existen programas de inmersión doble, en los cuales los alumnos reciben educación en dos idiomas extranjeros, es decir, en dos segundas lenguas.

El profesor encargado de impartir en un centro de estas características debe ser nativo de la lengua en cuestión y, teniendo en cuenta los objetivos del mismo, tendrá que controlar que el niño sea capaz de diferenciar el uso de cada una de las lenguas. Obviamente, en un grupo de inmersión temprana esto no es fácil, ya que sabemos que la plena consciencia del doble conocimiento llega aproximadamente a la edad de cuatro años. Sin embargo, no podemos decir que sea negativo corregir al alumno cuando este emplea un número exagerado de vocablos, expresiones o estructuras de una lengua durante las lecciones de la otra. Si bien hasta ahora hemos hablado del modelo canadiense, no hace falta ir tan lejos para encontrar modelos de una educación bilingüe por inmersión. Los programas educativos de Galicia y Cataluña presentan un mínimo de asignaturas que son impartidas obligatoriamente en las lenguas oficiales locales, desde la educación infantil hasta la secundaria. De este modo, aunque existen niños que en sus hogares solamente hablan español, en los colegios entran inmediatamente en contacto total con el gallego/catalán (o viceversa).

El modelo de educación por inmersión que estamos presentando en este capítulo presenta un bilingüismo con características peculiares, algunas muy diferentes de las que hemos tratado hasta ahora. Sin embargo, existe una serie de motivos que hacen viable la inclusión de este apartado en nuestro trabajo:

-el programa de inmersión tiene como objetivo la enseñanza de una lengua adicional que, por ser aprendida de forma precoz, será utilizada por parte del estudiante de forma idéntica a la L1. El deseo no es el sustituir una L1 con la L2, y ni siquiera podemos utilizar estos términos. Más bien, deberíamos hablar de dos L1.

-los profesores de dichos programas son, a su vez, bilingües y biculturales.

-el resultado científicamente comprobado de estos programas es el bilingüismo funcional. Esto significa que los alumnos adquieren un nivel cuasi-nativo, principalmente en las destrezas productivas.

-después de haber superado los cursos iniciales de un programa de inmersión, los alumnos normalmente demuestran haber desarrollado las cuatro destrezas lingüísticas de comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura en su lengua materna en niveles que son similares – o a veces incluso superiores-, a los que han alcanzado sus compañeros de las mismas edades, los cuales son monolingües y han acumulado mucho más tiempo de aula en clases de lengua materna.

-la presencia del idioma es habitual, cotidiana. Así pues, su uso como vehículo de comunicación en el aula es algo esperado, no violento. Disminuye de esta forma el grado de ansiedad que un alumno normalmente experimenta cuando estudia una lengua en un centro educativo monolingüe.

-como en los procesos de bilingüismo de los que hemos hablado hasta ahora, la presencia de los padres es fundamental también en la EB. La participación de los progenitores es constante en estos centros y fundamental para el progreso del aprendizaje.

Niños bilingües en centros bilingües: la fusión perfecta

Como se ha comentado, en el presente es común que los gobiernos tengan instituciones oficiales de enseñanza en el extranjero. Algunos de sus alumnos carecen de lazos con estas lenguas, cursando de todas formas sus estudios en ellas promovidos por intereses académicos y culturales. No obstante, la mayor masa de sus estudiantes procede de hogares bilingües.

Hoy en día ya no es fácil separar el aprendizaje de los niños que nacen en un contexto bilingüe del de aquellos que lo adquieren en un centro como los que hemos descrito hasta ahora en este capítulo. Cada vez es más normal la matriculación de niños bilingües en centros de este tipo, de forma que la educación refuerza lo que estos individuos adquieren de forma natural en sus hogares. Un problema habitual del

bilingüismo nace exactamente cuando el niño abandona el hogar, donde recibe una educación en dos idiomas, para iniciar su vida académica. En ese momento, el idioma dominante del país se convierte, a su vez, en el del niño. Los motivos son, sobre todo, de tipo afectivo y psicológico. Al encontrarse con coetáneos que sólo conocen una de las lenguas, el individuo puede desarrollar una serie de sensaciones negativas e inconscientes hacia la otra lengua, que se podría convertir inmediatamente en la L2. En este momento, la evolución bilingüe es truncada y ya no puede ser considerada como tal. La matriculación de los niños bilingües en centros del modelo originado en Canadá elimina o reduce estos problemas.

Gracias a los centros bilingües, el individuo puede entrar en contacto inmediatamente con un tipo de estudiante con sus características e intereses, disminuyendo el peligro de que toda la labor realizada por los padres hasta ese momento se vea arruinada. Además, el profesor, en este tipo de escuelas, puede concentrarse con mayor intensidad en la enseñanza del idioma, puesto que el ambiente favorable no permite el desarrollo de problemas socioculturales.

4.3. La relevancia de los manuales bilingües

Uno de los elementos que hay que tener en cuenta a la hora de poner en funcionamiento un centro de enseñanza bilingüe, similar al de los ejemplos anteriores, es el tipo de textos y materiales de enseñanza que vamos a utilizar en nuestros programas educativos (Siguán y Mackey, 1986). Aunque el objetivo pueda parecer sencillo, existen determinados factores que condicionan esta tarea, puesto que este material no tendrá nada que ver con la elección de un corpus de texto para clases de niños monolingües. Existen algunos elementos condicionantes, entre los que destacamos los siguientes:

-el mercado potencial de los usuarios, con una características completamente genuinas y diferentes de las de los estudiantes monolingües. Obviamente, hay que diferenciar el perfil de cada tipo de hablante, en el que influyen directamente sus características socioeconómicas. Habrá que tener en cuenta el tipo de sociedad en el que nos encontramos, los idiomas en cuestión, la relación entre las dos lenguas y qué dificultades supone su contraste.

-la protección que cada Estado otorga a una determinada lengua. En este sentido, el ejemplo de las cuatro lenguas peninsulares es un buen ejemplo. Existen comunidades sociales en las que uno de los idiomas que conforman el bilingüismo está relegado a un papel minoritario y casi marginal. En el caso español, el uso del catalán, el gallego y el vasco reciben una atención especial por parte de los gobiernos autonómicos. En este sentido, se potencia su uso en la educación primaria y secundaria (incluso en las Universidades), en los medios de comunicación, y en los lugares públicos (como hospitales, autopistas, comisarías, etc...). Sin duda, se trata de un ejemplo identificador del modelo ibérico protegido y amparado en la Constitución. Otras lenguas de la península no reciben el apoyo que sus hablantes desearían, por el hecho de no ser consideradas oficiales o por ser vistas como dialectos o variantes de otros idiomas: nos referimos al bable, el valenciano o el mallorquín.

-el prestigio nacional e internacional de cada idioma. El prestigio influye y ha influido a lo largo de la historia también en nuestras lenguas cooficiales. Así, gallego y catalán fueron vehículos de comunicación oral y escrita prohibidos durante el franquismo. Su uso estaba mal visto y era considerado propio de las clases bajas y analfabetas. Todo esto además de, como he dicho, ser idiomas perseguidos por parte de la ley. Hoy día la situación se ha invertido. Las autoridades apoyan el uso de estas lenguas.

Todos estos factores determinan que el marco de los textos existentes sea mayor o menor, favoreciendo o dificultando la tarea de enseñanza por parte del profesor de idiomas. Debe ser el centro el que, en último grado, elija el corpus que se empleará durante las clases, valorando todos estos determinantes pero teniendo en cuenta también las experiencias previas. Sólo empleándolos directamente con nuestros alumnos durante las clases podemos averiguar si un determinado material funciona o no.

4.4. Una experiencia real

Si bien la primera experiencia fue la del modelo canadiense, a día de hoy se han realizado numerosas pruebas de la viabilidad de un modelo de educación bilingüe, muchas de ellas en nuestro país. Existen diferentes publicaciones en las que podemos

consultar las experiencias que profesionales de la enseñanza han realizado en el campo de la educación bilingüe. Begoña Souviron López (2009, apud. Ruiz Garrido, 2009), experta en plurilingüismo, ha puesto en práctica este modelo en un contexto de estudiantes bilingües de español y alemán.

La autora realizó este estudio tomando como referencia la ciudad de Torrox, una localidad de la Costa del Sol oriental en la que reside un gran número de ciudadanos alemanes. Dentro de esta comunidad ha nacido una nueva generación de niños españoles pero con padres alemanes, que han sido escolarizados en una sección bilingüe del colegio del lugar. Para que un estudiante sea admitido en este programa es importante, además de la motivación del individuo, la implicación directa e intensa de los progenitores. Los niños recibían un total de 5 horas de educación en alemán: además de las clases de lengua, se unían a estas las de Geografía e Historia y Conocimiento del Medio. Obviamente, el trabajo se llevó a cabo con materiales adaptados por parte de los Departamentos de Ciencias Sociales y Filosofía. Todos estos, fueron adaptados a cada grupo, creando un programa didáctico orientado a cada colectivo individualmente.

En la ciudad alemana de Múnich he tenido la oportunidad de conocer otro interesante proyecto de enseñanza bilingüe. Se trata de la escuela “Los Globos”, una guardería bilingüe en español y alemán. Las educadoras trabajan siguiendo el modelo de inmersión, haciendo que los alumnos se enfrenten diariamente a ambas lenguas. Se ha realizado un esfuerzo para que las actividades estén orientadas hacia los intereses de los niños, dándole una gran relevancia al juego libre. A través del mismo se intenta que los pequeños desarrollen su autoestima. En el testimonio final de este capítulo se ofrece más información al respecto.

Por último, basándonos en el estudio de la profesora Souviron, vamos a ofrecer respuestas que podrían ayudar al profesor:

-fomentar una educación orientada hacia la instrumentalización, con el objetivo de que los alumnos sean conscientes de su proceso de aprendizaje y de la aplicación práctica que supone este mismo.

-fomentar que los estudiantes ganen en independencia académica, progresando y aprendiendo con una mayor autonomía.

-el protagonista del aprendizaje debe ser el alumno. Sólo él se va a beneficiar de lo que aprende, y la capacidad de transmitir estos conocimientos a otras personas es la vía mejor para adquirir la consciencia de esto.

-permitir que los estudiantes participen en el diseño del programa didáctica. Esto ayudará a mejorar la motivación del grupo.

A raíz de esta experiencia, la autora recomienda a los profesores de lengua extranjera la inducción de manera sistemática a los alumnos de formas de trabajo que, tanto en la expresión oral como en la escrita, permiten incrementar las competencias lingüísticas y las habilidades sociales. Todo esto es una consecuencia de la educación bilingüe. Todo el claustro, no solamente los profesores especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras, deben elaborar programaciones coordinadas en las diferentes materias.

La finalidad última de nuestro trabajo es que la persona bilingüe lo sea en todas las facetas de la comunicación, desde la oral hasta la escrita, pasando por la auditiva y la lectora. Si bien el objetivo de un idioma es la comunicación, es fundamental (como hemos visto hasta ahora), que los alumnos se relacionen e interactúen durante las sesiones académicas. Por ese motivo, la autora recalca la importancia de que los alumnos sean conscientes de sus conocimientos para transmitirlos a otras personas, así como la relevancia de su participación en la configuración de los programas. Permitir que nuestros estudiantes tengan un control guiado de su adquisición es fundamental para que aprendan a amar su mayor tesoro: el conocimiento de dos lenguas.

Nuestra hija nació en Alemania, por lo que nuestra prioridad era que pudiera desarrollar sus habilidades en español. Viajamos desde su nacimiento a Cuba. Incluso aprovechamos la excedencia que ofrece el Gobierno alemán para quedarnos en una ocasión durante dos meses en La Habana. Gracias a eso el contacto con la lengua ha sido total desde el inicio. Nunca nos ha preocupado el alemán, sabíamos que lo iba a aprender sin problemas en Múnich. Por eso, buscamos una escuela donde pudiera continuar su formación en español. Fue así que, en conjunto con otros padres, fundamos “Los Globos”.

Hemos buscado profesoras bilingües, que hablen español y alemán. La comunicación es en ambos idiomas y también los niños que rodean a Sofía hablan tanto español como alemán. Al final, la sociedad se impone y, a pesar de todo, ella habla en primer lugar la lengua local. Lo bueno es que no tiene ningún tipo de acento ni problemas comunicativos en ninguna de las dos. Estamos muy contentos y creemos que le hemos dado un instrumento muy importante para su futuro.

Sebastian (Alemania) y Betsy (Cuba), padres de Sofía (5 años)

Mis abuelos eran alemanes. Por eso, aunque nuestros hijos nacieron en Buenos Aires y la idea era vivir en la Argentina, decidimos darles una educación de inmersión en la lengua de Goethe. Los tres fueron a un colegio alemán de doble turno: por la mañana un idioma y por la tarde otro. Además, tenían inglés como asignatura desde cuarto grado, lo que se hace desde los nueve años. A partir de los once o doce también como materia extra programática.

En casa los dos siempre hablábamos ambos idiomas. En ciertas situaciones, como en la mesa de la cena, se focalizaba y se hablaba en alemán.

Hay que decir que el proceso es viable porque los grupos de amigos y la comunidad en la que han crecido era en gran parte del mismo estilo trilingüe. La iglesia también era alemana, de hecho la misa era en este idioma.

Como el inglés era el idioma que se quedaba un poco descolgado, forzamos un poco a nuestros hijos a ver desde pequeños películas en esa lengua, varias veces sin subtítulos.

Hoy en día los tres son perfectamente trilingües y eso se ha convertido en su gran plus en el mercado laboral. Por no hablar de la enseñanza de vida que les ha dado.

**Robert y Susi (Argentina), padres de Martín, Matías y Christian.
Buenos Aires.**

Conclusión

En una sociedad con una variedad casi infinita de culturas y de lenguas, la globalización ha generado uno de los fenómenos más interesantes de los últimos dos siglos: el bilingüismo. No podemos decir, sin embargo, que este sea patrimonio exclusivo de las últimas generaciones, pues desde siempre han existido comunidades capaces de expresarse con al menos dos idiomas. Se trataba de bilingüismos sociales, que afectaban únicamente a un individuo, o como mucho, a sus familias y estrechas comunidades. Por el contrario, la inmigración y la movilidad laboral han permitido el surgimiento de otro tipo de bilingüismo individual, que afecta a quien ha nacido en un contexto o en unas circunstancias tales que le permiten adquirir dos lenguas. Niños con padres de diferentes lenguas maternas, con progenitores de la misma nacionalidad que viven en un país de idioma diferente, que se desplazan a un nuevo lugar siendo todavía bebés... Las posibilidades son múltiples. El resultado, casi un don, uno: **el bilingüismo maximalista.**

El niño que nace en un contexto como el que acabamos de describir desarrolla el denominado bilingüismo infantil simultáneo. Desde pequeño entra en contacto con los dos idiomas. La situación es variable: puede ser que acceda a ambos en su hogar; o quizás adquirirá un idioma en su casa y otro a través de su comunidad; o bien entrará en contacto con una nueva lengua en el momento de ingresar en la escuela. En todos los casos, la pronta edad con la cual el pequeño escucha los dos vehículos de comunicación, le permite adquirir ambos con la misma facilidad con la cual un niño monolingüe adquiere su único idioma. No existen efectos colaterales o perjudiciales para el cerebro, como algunos investigadores han querido demostrar en un momento en el cual los estudios sobre la materia no estaban todavía demasiado maduros. Lo que sí existe es un gran beneficio y una ventaja para los niños que nacen con esta posibilidad.

Lo que ha quedado claro tras este paseo por la historia del bilingüismo es que los progenitores tienen la responsabilidad de hacer de esta opción una realidad. No se trata de una labor simple pero ellos son, en última instancia, quienes deben estimular y motivar a sus hijos para cultivar los diferentes conocimientos. A la luz de los testimonios, podemos afirmar que es clave la firmeza a la hora de utilizar una lengua vehicular con los hijos. No se debe titubear a la hora de dirigirse a ellos en el idioma

elegido, incluso cuando estos respondan utilizando otro. Superado un determinado periodo de tiempo, el resultado positivo da la razón.

Hablando de referencias cronológicas, la adquisición de las dos lenguas comienza obligatoriamente en los primeros meses de existencia. Durante los primeros años, este no será capaz de diferenciar las estructuras y el léxico de cada una, creando neologismos e imaginando construcciones gramaticales cuyo estudio nos puede aportar mucho sobre el funcionamiento del cerebro humano. No podemos decir con exactitud cuál es el momento en el cual comienza la consciencia de los dos conocimientos, pero es alrededor de los 3-4 años de edad cuando la persona inicia a saber aplicar cada lengua a su determinada situación. Paralelamente, este es el momento en el cual la adquisición de las lenguas pasaría a ser aprendizaje. Con relación a esto, son muchos los investigadores que han intentado fijar una barrera, un límite de edad.

Hoy podemos afirmar que la frontera firme no existe, variando en función de diferentes factores. Esto hace viable la existencia de centros bilingües, en los cuales se forma a niños que desarrollarán el tan deseado bilingüismo maximalista. Estas escuelas tienen su raíz en una experiencia que se realizó en Canadá a mediados del siglo XX. Ya entonces muchos entendieron la ventaja que supondría para una persona dominar a la perfección dos idiomas, estableciendo el punto de partida para la participación de los profesores de lenguas en el proceso.

Como decimos, los principales responsables del desarrollo del bilingüismo maximalista son los padres. Son ellos los que tienen que decidir la vía más adecuada para que su hijo tenga siempre acceso a los dos idiomas. Sobre todo en el momento en que este empieza a ir a la escuela y a socializar, existe el peligro de la desestabilización de los dos conocimientos, pudiendo producirse un desequilibrio lingüístico. Así, el hogar es el punto de referencia para estos sujetos, que deben ser conscientes desde el primer momento de su ventaja y de la necesidad de no relegar ninguno de sus idiomas a la categoría de L2. Pero no es menos importante la labor del profesor que debe enseñar a estos alumnos. Existen numerosos factores que pueden provocar el fracaso en el camino hacia el bilingüismo, controlando el docente alguno de ellos. Los choques y los enfrentamientos socioculturales son habituales en el momento de la escolarización, pudiendo provocar un rechazo hacia alguna de las dos lenguas. El niño debe saber

siempre que lo que posee son dos valores. No está adquiriendo sólo un instrumento teórico, sino una herramienta de comunicación que le dará acceso a un mundo cultural completamente nuevo. Es por eso que el profesor tiene que invertir tiempo en la enseñanza de los elementos culturales de la lengua que esté impartiendo.

En un centro bilingüe, cuando los alumnos de diferentes lenguas y culturas están en contacto directo, es muy importante fomentar la participación y la cooperación entre ellos. Esto es así en cualquier grupo de estudiantes, pero mucho más en uno en el cual el respeto y el afecto hacia los conocimientos adquiridos serán básicos para su posterior empleo. Es importante conocer las peculiaridades de cada alumno, su situación familiar, sus intereses. Igualmente, se debería llevar a cabo un análisis pormenorizado de los conflictos lingüísticos que pueden producirse por el choque y la diferencia de las dos lenguas en contacto.

Por último, será importante seleccionar adecuadamente los textos y materiales. En el caso de niños bilingües, ninguno de los idiomas es aprendido como una L2. Ambos son adquiridos de forma natural. Por ello deben ser utilizados instrumentos típicos del estudio de la L1. El profesor analizará las diferentes posibilidades y valorará su utilidad mediante la experiencia y su utilización en diferentes contextos.

Una vez que hemos dejado atrás los prejuicios existentes sobre los niños que nacen en un contexto bilingüe, es el momento de progresar en su estudio y en su análisis, fomentándolo y valorando la enorme riqueza que este ambiente significa para cualquier persona. El mundo globalizado exige el dominio de idiomas. Ser bilingüe maximalista no supone solamente poseer la capacidad de utilizar dos lenguas indiferentemente, sino también una mayor facilidad a la hora de aprender una tercera o sucesivas. Por eso, no resulta osado afirmar que el BM es una de las mejores herencias que unos padres pueden dejar a sus hijos en el siglo XXI.

Bibliografía

- Abdelilah-Bauer (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid, Morata.
- Apel y Muysken (1986). *Bilingüismo y contactos de lenguas*. Barcelona, Ariel.
- Baker (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Baker (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Bloomfield (1935). *Linguistic aspects of science*. *Philosophy of science* 2/4: 499-517.
- Costa (2017). *El cerebro bilingüe. La neurociencia del lenguaje*. Barcelona, Penguin Random House Grupo Editorial.
- Cummins (1979). *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.
- Darcy (1953). *A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence*. *Journal of Genetic Psychology*, 82, 21-57.
- Diversos autores (1965). *Encyclopaedia Britannica*. Estados Unidos, Encyclopaedia Britannica, Inc.
- Durán (1983). *Communicative adaptability: A measure of social communicative competence*. *Communication Quarterly*, 31, 320-326.
- Ellis (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ferguson (1959). *Diglossia*. *Word* 15:325 – 340.
- Fernández Santas (2002), *El proceso de escritura en contextos multiculturales*. La lengua, vehículo cultural multidisciplinar. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 31-48
- Fishman (1971). *Bilingualism in the barrio*. Bloomington, Indiana University Press.

-García Martín (1998) *Los conceptos de Bilingüismo y diglosia y la situación lingüística de Gibraltar*. Actas XIII Congreso AIH, Florencio Sevilla y Carlos Alvar.

-Genesee (2003). *Bilingualism: Challenges and directions for future research*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 158-182.

-Gleason (1958). *The Child's Learning of English Morphology*. *Word*, 14, 150-177.

-Hamers y Blanc (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge, Cambridge University Press.

-Hansegard (1975). *Bilingualism or semilingualism?* *Invandrare och Minoriteter*.

-Harding y Riley (1998). *La Familia Bilingüe. Guía para padres*. Madrid, Cambridge University Press.

-Harley, (1986). *The effects of early bilingual schooling on first language skills*. *Applied Psycholinguistics*.

-Johnson y Newport (1989). *Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*. *Cognitive Psychology* 21, 60-99.

-Lambert (1974). *Culture and language as factors in learning and education*. Bellingham, Fifth Western Washington Symposium on Learning.

-Laurie (1890). *Lectures on language and linguistic method in school*. Cambridge, Cambridge University Press.

-McLaughlin (1984). *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

- Oller y Perkins (1978), *Intelligence and Language Proficiency as Sources of Variance in Self-reported Affective Variables*. *Language Learning*, 28. 85-97.

-Osgood y Segoek (1954). *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems*. Estados Unidos, University Press.

-Paradis (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam, John Benjamins.

- Ruiz Garrido (2009). *Hacia una educación plurilingüe: experiencias docentes*. Barcelona, Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Saer (1923) *The effect of Bilingualism on Intelligence*. British Journal of Psychology. General Section, 14:1 p. 25.
- Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.
- Schumann (1978). *The acculturation model for second language acquisition*. Washington, R.C Gringas.
- Siguán y Mackey (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid, Santillana/Unesco.
- Singleton (1989). *Language acquisition. The Age factor*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Skutnabb y Kangas (1981). *The education of minorities*. Avond, Inglaterra. Multilingual Matters.
- Spolsky (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.
- Swain (1992). *Bilingualism as a first language*. Tesis doctoral. University of California.
- Swain y Johnson (1997). *Inmersion educational: A category within bilingual education*. Nueva York, Cambridge Univ. Press.
- Tansley y Craft (1984). *Mother Tongue Teaching and Support: A Schools Council Enquiry*. Journal of Multilingual and Multicultural Development.
- Volterra y Taeschner (1978). *The acquisition and development of language by bilingual children*. Journal of Child Language.

Páginas electrónicas

-Cendoya (2009). *Bilingüismo y cerebro. Implicaciones para la educación:*

<https://journals.copmadrid.org/psed/art/c0560792e4a3c79e62f76cbf9fb277dd>

-Gómez-Ruiz (2010). *Bilingüismo y cerebro: mito y realidad:*

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213485310001234>

-Centro Virtual Cervantes (1997):

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#b

-Lambert, IFL Revista de Educación (1981). *Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe:*

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:08c8f0ff-7162-4ed1-8c7e-bf70507ba9e1/re2681113058-pdf.pdf>

-López Barrios, Encuentro Educativo (2009). *El papel de la familia en la educación:*

<http://www.encuentroeducativo.com/wp-content/uploads/nc2ba3-encuentro-educativo1.pdf>

-Serrano, Revista Iberoamericana de Educación (1998). *El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe:*

<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a04.htm>

-Universidad Pública de Navarra. El Bilingüismo y la Educación Bilingüe:

<http://www.unavarra.es/tel2/es/bilinged.htm>