

Bilingüismo en la infancia

Alina Signoret Dorcasberro



La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



CAPÍTULO TRES

Bilingüismo y cognición

La mirada de este capítulo se centra en la relación entre el *bilingüismo* y la *cognición* en el niño. Desde los inicios del siglo xx, la investigación teórica y empírica de la psicolingüística y de la psicología cognitiva ofrecen numerosos datos al respecto, y es el objetivo del presente capítulo ahondar en esta discusión (Altarriba y Heredia, 2008; Cook y Bassetti, 2011; De Groot, 2011). De manera más precisa, nos interesa profundizar en las siguientes preguntas:

- *¿Cómo definir el término bilingüismo?*
- *¿Qué tipos de bilingüismo se pueden desarrollar?*
- *¿A qué procesos y mecanismos cognitivos puede impactar el bilingüismo?*
- *¿Cuáles han sido los aportes teóricos y empíricos de la psicolingüística y de la psicología cognitiva acerca del vínculo entre bilingüismo y cognición, y qué paradigmas y polémicas han generado?*
- *¿De qué manera cada tipo de bilingüismo impacta en la cognición?*
- *¿Qué impacto puede tener el bilingüismo en el niño?*

DEFINICIONES Y TIPOLOGÍAS DEL BILINGÜISMO

¿Cómo definir el término *bilingüismo*? Actualmente, en el campo de la psicolingüística resalta la discusión acerca de la definición de este concepto, la cual resulta polémica. Ciertos autores consideran que un bilingüe es una persona dos veces monolingüe, otros autores critican esta postura (Grosjean, 1982, 2004, 2008). La tendencia actual es entender el bilingüismo en términos de un continuo en donde diferentes áreas lingüísticas del bilingüe pueden presentar distintas organizaciones y niveles de desarrollo psicolingüísticos. Para Bialystok (2001, 2004, 2005, 2009), el bilingüismo se puede medir en una escala incluida entre dos polos. En el primer extremo el sujeto vive una total inconsciencia de la existencia de otros idiomas, y en el polo opuesto maneja con total fluidez y con metacognición ambos idiomas.

Dada la complejidad de la definición de este concepto, y de la falta de consenso a este respecto, Sánchez-Casas plantea que “el enfoque adecuado sería determinar qué factores pueden ser importantes a la hora de estudiar el aspecto o aspectos del bilingüismo que sean de nuestro interés, y llegar a una caracterización lo más completa posible del individuo bilingüe” (1999, p. 606).

¿Qué tipos de bilingüismo se pueden desarrollar? Por causa de los distintos criterios que se utilizan para definir el bilingüismo –i. e. la edad de la adquisición bilingüe; el orden de adquisición de las dos lenguas; el uso del bilingüe de sus dos lenguas; la organización mental de las dos lenguas del bilingüe; la competencia lingüística; el contexto psicosocial de la adquisición bilingüe–, se observan numerosas tipologías de este concepto en el campo de la psicolingüística (Altarriba y Heredia, 2008; Cook y Bassetti, 2011; De Groot, 2011). El siguiente cuadro da testimonio de esta complejidad:

CRITERIOS	TIPOS DE BILINGÜISMO	vs. TIPOS DE BILINGÜISMO	AUTORES
I. NEUROLÓGICOS	<p><i>Coordinado:</i> El bilingüe posee dos sistemas lingüísticos independientes.</p>	<p><i>Compuesto:</i> Dispone de dos sistemas lingüísticos mezclados.</p>	<p>Weinreich (1953) Ervin y Osgood (1954)</p>
II. LINGÜÍSTICOS	<p><i>A. Completo:</i> El bilingüe domina las dos lenguas, es “equilingüe”.</p>	<p><i>Incompleto o subordinado:</i> Vive un desequilibrio de desarrollo entre sus dos lenguas, la lengua materna se ha consolidado mientras que la segunda lengua está en vías de desarrollo. Percibe la vida desde su lengua materna, procede así como un monolingüe.</p>	<p>Weinreich (1953)</p>
	<p><i>B. Equilibrado:</i> El bilingüe domina las dos lenguas, es “equilingüe”.</p>	<p><i>Seudobilingüe:</i> Conoce una lengua mejor que la otra, y nada más emplea ésta para comunicarse. <i>Semilingüismo:</i> No domina ninguna de las dos lenguas.</p>	<p>Peal y Lambert (1962) Hansegard (1968)</p>
	<p><i>C. Productivo:</i> El bilingüe maneja las cuatro habilidades en las dos lenguas.</p>	<p><i>Receptivo:</i> Puede comprender las dos lenguas, pero puede expresarse sólo en una.</p>	<p>Romaine (1996), Baetens (1981), Lambert (1974)</p>

CRITERIOS	TIPOS DE BILINGÜISMO	vs. TIPOS DE BILINGÜIMO	AUTORES
	<i>D. Funcional externo:</i> El bilingüe emplea las dos lenguas para comunicarse con interlocutores.	<i>Funcional interno:</i> Emplea las dos lenguas para comunicarse consigo mismo –por ejemplo para tener un diálogo interno–, para contar, rezar, soñar, insultar, y para aprender y reflexionar acerca del lenguaje.	Skutnabb-Kangas (1984)
	<i>E. Activo:</i> Utiliza regularmente las dos lenguas.	<i>Dormido:</i> El individuo no usa regularmente una de las lenguas y ésta sufre un proceso de erosión.	Romaine (1996) Grosjean (1982)
III. LA EDAD DURANTE LA ADQUISICIÓN	<i>A. Temprano:</i> El bilingüe es bilingüe desde la infancia.	<i>Tardío:</i> Adquiere la segunda lengua durante la edad adulta.	McLaughlin (1984)
	<i>B. Simultáneo:</i> Durante la infancia, el bilingüe adquiere las dos lenguas a la vez.	<i>Sucesivo:</i> Adquiere una lengua después de la otra.	McLaughlin (1984) Sánchez-Casas (1999)
IV. EL CONTEXTO FÍSICO-SOCIAL	<i>A. Natural:</i> Entra en contacto con las dos lenguas en un contexto familiar desde su primera infancia.	<i>Escolar:</i> El bilingüe adquiere la segunda lengua dentro del contexto formal de la escuela.	Skutnabb-Kangas (1984)

CRITERIOS	TIPOS DE BILINGÜISMO	vs. TIPOS DE BILINGÜIMO	AUTORES
	<i>B. Voluntario:</i> El bilingüismo es un aprendizaje voluntario de la clase media.	<i>Involuntario:</i> El bilingüismo se desarrolla en contexto de inmigración, y generalmente es involuntario.	Skutnabb-Kangas (1984) Bratt (1980)
V. FACTORES PSICOSOCIALES	<i>A. Aditivo:</i> El contexto personal y social le transmite al individuo que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural.	<i>Sustractivo:</i> El contexto personal y social le transmite al individuo que el bilingüismo es una amenaza a la identidad cultural.	Lambert (1974) Romaine (1996)
	<i>B. Igualitario:</i> La relación entre la primera lengua y la segunda lengua es de igualdad dado el estatus social positivo de cada una de las lenguas.	<i>Desigual:</i> Una de las lenguas está subordinada a la otra debido al estatus social desigual que ambas ocupan dentro de una determinada sociedad.	Hagège (1996)

Cuadro III.1. Tipologías de bilingüismo (basado en Raisman y Signoret, 2005).

A continuación se profundizará en las tipologías más citadas y debatidas en el marco de la psicolingüística. En este campo resalta, en efecto, la tipología que considera el bilingüismo desde el sistema cognitivo y cerebral del individuo y que se basa en criterios neurolingüísticos. Otras de las tipologías relevantes son las que se fundamentan en criterios de competencia lingüística y psicosociales.

Bilingüismo coordinado vs. bilingüismo compuesto

El lingüista Uriel Weinreich (1953) propone que existen, entre otros, dos tipos de bilingüismo: el *coordinado* y el *compuesto*. La estructura psico y neurolingüística del bilingüe se estructura según cada uno de estos tipos de bilingüismo. En el primero –el coordinado–, el niño desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos. Para una palabra dispone de dos significantes y de dos significados. “Este tipo de bilingüismo corresponde a un sujeto que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe única en cada lengua, y esto a cada nivel de la estructura lingüística, sin ninguna interferencia o mezcla” (Paradis, 1987, p. 433).

Por otro lado, en el bilingüismo compuesto el niño tiene un solo significado para dos significantes, no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas sino que necesita de los dos idiomas para pensar y comunicarse (De Groot, 2011).

Estos dos tipos de bilingüismo pueden ser representados de la siguiente manera:

	BILINGÜISMO COORDINADO	BILINGÜISMO COMPUESTO
Nivel conceptual	Book	livre
Nivel lexical	 /buk/	 /livre/
		Book = livre () /buk/ /livre/
TRANSFERENCIAS	INEXISTENTES	BIDIRECCIONALES L1→ ←L2

Cuadro III.2. Bilingüismo coordinado y bilingüismo compuesto (basado en Weinreich, 1953, y en Romaine, 1996, p. 79).

Ronjat (1913) plantea que el bilingüismo coordinado se logrará siempre y cuando cada uno de los padres le hable una sola lengua al niño. A partir de este modelo denominado “el sistema Grammont”, o el modelo “una persona-una lengua”, el infante construye dos sistemas claramente independientes que maneja con destreza. Con esta práctica organizada, se desarrolla un bilingüe verdadero con doble competencia comunicativa (Hymes, 1975), y un buen traductor que distingue con claridad los dos sistemas (Ervin y Osgood, 1954 en Hagège, 1996). De Houwer (1995) resalta además la importancia de la calidad y de la cantidad del *input* en el entorno lingüístico del niño, y del uso de ambas lenguas en un entorno natural.

En el bilingüismo coordinado no se observan transferencias entre los dos idiomas; en cambio, en el bilingüismo compuesto existen transferencias bidireccionales (Paradis, 1987, 2004), es decir, de y hacia los dos idiomas. El hablante necesita así de los dos idiomas para comunicarse.

Determinados trabajos del campo de la neurología confirman la existencia de los dos tipos de bilingüismo. El psiconeurólogo Michel Paradis (1981, 1987, 2004) reporta, en efecto, dos tipos de almacenamiento neurológico. El primero

es amplio y “extendido” y contiene componentes de los dos idiomas, los cuales funcionan entonces con base en los mismos mecanismos neuronales y, en caso de afasia, los dos sistemas lingüísticos se ven afectados. Este tipo de almacenamiento sustenta la hipótesis del bilingüismo compuesto.

Paradis habla, por otro lado, de un almacenamiento independiente y “dual” en el cual cada idioma utiliza mecanismos propios a pesar de estar situados en una misma zona cerebral del lenguaje. En este caso, la afasia afecta un solo idioma. Este almacenamiento correspondería al bilingüismo coordinado. Romaine (1996) observa además que, en esta arquitectura neurológica, el almacenamiento de cada idioma se organiza según la especificidad de cada lengua. Puede organizarse en torno a un eje principal, por ejemplo, a la semántica o a la sintaxis. Estas observaciones sustentan así los planteamientos de los enfoques teóricos del relativismo y de la modularidad.

La propuesta del bilingüismo coordinado y compuesto fue ideada en el marco de la lingüística y retomada por los psicólogos Ervin y Osgood (1954), de tradición conductista. Posteriormente, en la década de los setenta, los cognoscitivistas propusieron otra mirada de investigación, la de indagar si existía un solo almacenamiento para las dos lenguas, o si cada una tenía el propio con interconexiones entre ambos. Los teóricos de la psicolingüística se dividen en varios grupos de opinión al respecto. Por una parte, autores como Volterra y Taeschner (1978) y Vila y Cortés (1991) proponen que en un inicio las dos lenguas se sustentan en un mismo almacenamiento lingüístico y, posteriormente, éste se va diferenciando paulatinamente. Volterra y Taeschner proponen así un modelo de tres pisos –la *hipótesis del sistema único*–, que evoluciona de una etapa de fusión lexical y sintáctica de los dos idiomas, a una separación gradual del léxico y de las estructuras gramaticales de ambas lenguas. Más precisamente, el desarrollo lingüístico del niño conlleva una *etapa I* en donde las palabras de ambas lenguas están mezcladas; una *etapa II* en donde esa mezcla se aplica a las reglas sintácticas de los dos idiomas; y una *etapa III*, en donde ambos niveles son manejados separadamente en los dos sistemas lingüísticos.

El modelo de Volterra y Taeschner ha sido fuertemente cuestionado. Por ejemplo, autores como Kirsner *et al.* (1984), Meisel (1990), Ezeizabarrena (1996), Barreña y Ezeizabarrena (1999) proponen que desde el inicio cada lengua tiene su propio sistema lingüístico si se desarrolla en un contexto “una persona-una lengua” y si se propicia un bilingüismo equilibrado. Numerosos autores defienden entonces la *hipótesis del desarrollo separado* (De Houwer, 1995) desde el inicio de la adquisición bilingüe, tanto para el nivel morfosintáctico como para el nivel lexical. En este sentido de Houwer considera que “para cada uno de sus idiomas respectivamente, los niños bilingües hacen el mismo tipo de errores que sus compañeros monolingües y utilizan estructuras semejantes en etapas similares del desarrollo” (1995, p. 244). Este modelo plantea que las interferencias entre los dos idiomas son escasas o casi nulas.

Desde la década de los ochenta, otros autores y modelos se interesan en diferenciar y estudiar el nivel lexical y conceptual, y analizan si en el bilingüe existen dos sistemas lexicales independientes sustentados por un almacén conceptual común a las dos lenguas, o por dos almacenes separados. Se interesan además en conocer el “cómo y en qué medida están conectados los dos niveles de representación correspondientes a las palabras de las dos lenguas” (Sánchez-Casas, 1999, p. 617). Dentro de esta propuesta se sitúan, por ejemplo, el modelo de *asociación de palabras*, el modelo de *la mediación conceptual* de Potter *et al.* (1984) y el modelo *jerárquico revisado* de Kroll (1993). Los tres modelos se centran en estudiar la naturaleza del léxico mental y plantean que la forma de las palabras está situada en el nivel léxico, mientras que el significado es independiente y está integrado al nivel conceptual (De Groot, 2011).

El modelo de *asociación de palabras* considera que la segunda lengua está conectada a la primera a través del nivel léxico y que, por lo tanto, para acceder a los conceptos con la L2 hay que recurrir a la traducción en L1. En oposición, en el segundo modelo, el léxico de ambas lenguas tiene una relación directa con un nivel conceptual común. Posteriormente, los autores proponen que estos dos esquemas dependen del nivel de fluidez del bilingüe, y que ambos pueden estar presentes en un mismo sujeto, dependiendo del nivel lingüístico estudiado. En su modelo, Kroll plantea lo siguiente:

En las etapas iniciales de este proceso, las nuevas palabras de la L2 que se van aprendiendo se incorporarían al sistema principalmente a través de conexiones léxicas con las traducciones equivalentes en la L1. Conforme el aprendiz va alcanzando una mayor competencia en la L2, se irían adquiriendo conexiones directas entre las palabras de la L2 y los conceptos correspondientes. Estas conexiones, sin embargo, seguirían siendo relativamente más débiles que las existentes entre el léxico de la L1 y el nivel conceptual, incluso en bilingües con un nivel de fluidez (citado en Sánchez-Casas, 1999, p. 622).

Otros modelos como el *de rasgos conceptuales* de De Groot (1992, 2011); el *de rasgos conceptuales-versión ampliada* de De Groot y Kroll (1997); el *bilingüe de activación verificación* (BAV) y el *bilingüe de activación interacción* (BIA) de Grainger (1993) se centran en analizar la vía de acceso a las representaciones conceptuales y lexicales. Al igual que De Groot (1992, 2011), Grainger propone en el modelo BAV que las representaciones léxicas de las dos lenguas del bilingüe son locales e independientes para cada una; los modelos BIA y *de rasgos conceptuales-versión ampliada* de De Groot y Kroll (1997) resaltan el carácter interconectado de las representaciones del léxico de los dos idiomas.

Las figuras propuestas por Hagège (1996) ilustran bien las interrogantes cognoscitivistas que existen en torno al léxico mental del bilingüe. El primer dibujo defiende la hipótesis de un almacén lexical común para ambas lenguas. El segundo propone un almacén lexical independiente para cada una. El tercero plantea un almacén conceptual común y dos almacenes lexicales para cada uno de los dos sistemas lingüísticos.

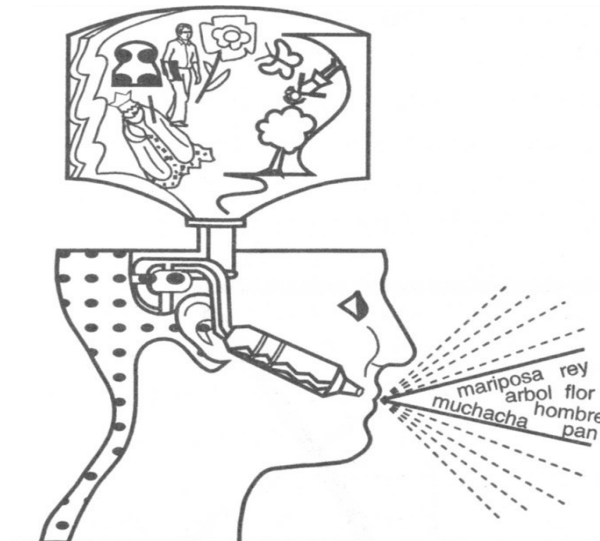


Figura III.1. Un almacén conceptual y lexical común para ambas lenguas (Hagège, 1996, p. 236).

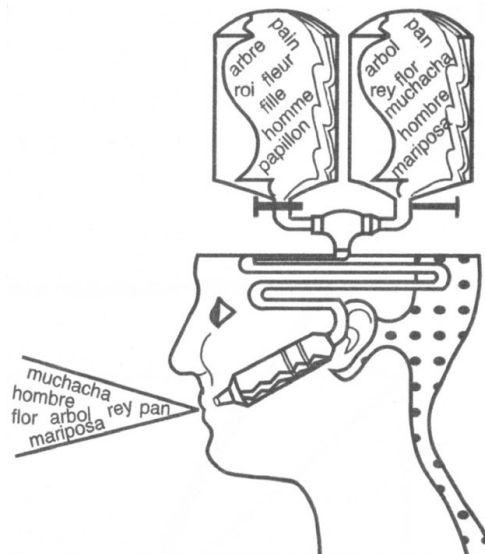


Figura III.2. Un almacén conceptual y lexical independiente para cada lengua (Hagège, 1996, p. 236).

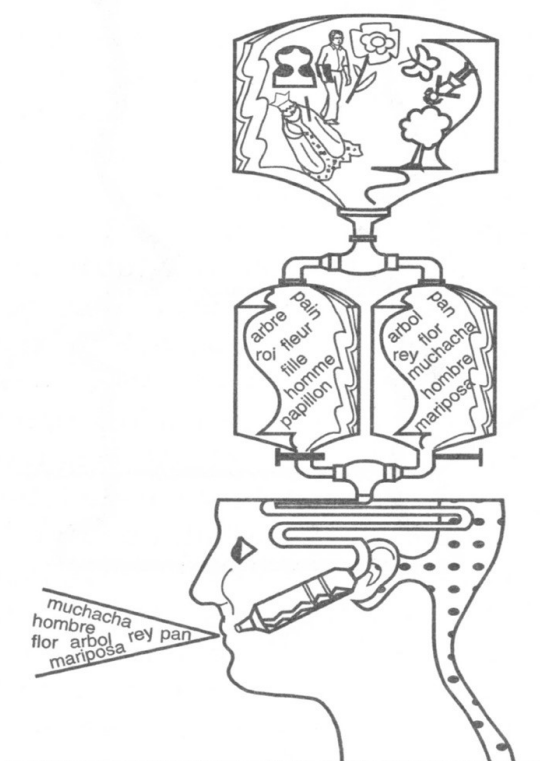


Figura III.3. Un almacén conceptual común y dos almacenes lexicales independientes (Hagège, 1996, p. 236).

Annette de Groot señala que, a pesar del intento del cognoscitivismo de proponer otros paradigmas, ha habido pocos avances en la discusión de la organización psicolingüística del bilingüe, dado que se sigue debatiendo el modelo del bilingüismo coordinado y compuesto con base en otros conceptos (De Groot, 2011). Plantea así que sería necesario:

Resucitar la distinción que había caído en desuso de bilingüismo compuesto y bilingüismo coordinado, considerando que con distintas denominaciones siempre se ha discutido el mismo tema, de manera que es difícil evitar la impresión de que a lo largo de cuarenta años la investigación ha girado en círculo sin que nuestra comprensión de los comportamientos mentales del bilingüe haya avanzado demasiado (citada en Siguan, 2001, p. 148).

En el mismo sentido, Sánchez-Casas (1999) propone reconsiderar ambos constructos y tratarlos como dos polos de un mismo continuo en donde se puede situar el sujeto bilingüe.

Bilingüismo completo vs. bilingüismo incompleto

El nivel lingüístico de cada idioma es un criterio que permite clasificar el bilingüismo. Al respecto, Weinreich (1953) habla de bilingüismo *subordinado*, que denota un desequilibrio de desarrollo lingüístico de los dos idiomas, y refiere el hecho de que la lengua materna se ha consolidado, mientras que la segunda lengua está en vía de desarrollo. El bilingüismo es entonces incompleto. En el bilingüismo subordinado, el individuo “percibe la vida” desde su lengua materna, y procede así como un monolingüe. En este tipo de bilingüismo se observan transferencias unidireccionales –de L1 hacia L2–, y éste es promovido por la pedagogía de la traducción que no permite una neta consolidación del segundo sistema (Paradis, 1987, 2004). Siguiendo la lógica del cuadro III.2., el bilingüismo subordinado podría representarse de la siguiente forma:

	BILINGÜISMO SUBORDINADO
Nivel conceptual Nivel lexical	Book /buk/ /livre/
TRANSFERENCIAS	UNIDIRECCIONALES L1 → L2

Cuadro III.3. Bilingüismo subordinado (basado en Weinreich, 1953, y en Romaine, 1996, p. 79).

En esta misma perspectiva, en 1962 Elizabeth Peal y Wallace Lambert hablaban de bilingüismo *genuino* o *equilibrado* –en donde el bilingüe utiliza ambos sistemas con fines comunicativos–, y lo oponen a los *seudobilingües* que “conocen un idioma mucho más que el otro y no emplean la segunda lengua para la comunicación” (1962, p. 6). Puede haber ocasiones en donde ninguna de las dos lenguas logra desarrollarse; Hansegard (1968) habla entonces de *semi-lingüismo*. El semilingüe “manifiesta un vocabulario reducido y una gramática incorrecta, piensa conscientemente sobre la producción lingüística, es afectado y no creativo en cada lengua y le resulta difícil pensar y expresar emociones en cualquiera de las dos lenguas” (Baker, 1997, p. 36).

Con base en los trabajos de Ojemann y Whitaker (1978) y de Rapoport, Tan y Whitaker (1983), Michel Paradis (1987, p. 424) reporta una estructura neurológica particular de cada lengua según su grado de automaticidad: “La lengua menos automatizada depende de una superficie más amplia que la lengua más automatizada en el área del lenguaje”.

La propuesta de Weinreich puede ser más compleja que una distribución tripolar, dado que en algunos sujetos cada nivel del lenguaje puede organizarse según la lógica de un tipo de bilingüismo particular –coordinado, compuesto o subordinado–. “En efecto es teóricamente posible que un locutor tenga un sistema coordinado en los niveles de la sintaxis y de la semántica, y que tenga una fonología subordinada” (Paradis, 1987, p. 433) y, además, que sea coordinado en la decodificación y subordinado en la codificación. Ciertos individuos podrían tener inclusive una misma categoría lingüística organizada en los tres niveles; por ejemplo, en el nivel lexical, el sujeto puede tener ciertos lexemas organizados bajo el orden del bilingüismo coordinado, y otros lexemas configurados según la estructura del bilingüismo compuesto o subordinado (Bialystok, 2001, 2005, 2009). Habría entonces que pensar en un bilingüismo que se organiza para cada nivel lingüístico en diferentes grados de un continuo que incluye el polo de bilingüismo coordinado, por una parte, y el de compuesto, por otra. Esta relación es dinámica y cambiante en el tiempo, dado que se modifica con las nuevas experiencias adquiridas.

Bilingüismo aditivo e igualitario vs. bilingüismo sustractivo y desigual

La relación entre las dos lenguas, o culturas, influye en el sentir de la comunidad, y el grupo social le transmite entonces actitudes al niño hacia la adquisición de una segunda lengua. Lambert (1974) distingue así entre bilingüismo *aditivo* y bilingüismo *sustractivo*. El primero ocurre cuando el entorno social del niño piensa que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural, el segundo aparece en el caso inverso: cuando el contexto social percibe que el bilingüismo puede ser un riesgo de pérdida de identidad.

Por otra parte, Hagège (1996) distingue entre bilingüismo *igualitario* y bilingüismo *desigual*, según el estatus social que cada uno de los dos idiomas ocupa en las representaciones simbólicas de determinada sociedad. De esta manera, la relación entre las dos lenguas puede ser de igualdad o de subordinación, dependiendo de las circunstancias sociales y geopolíticas que existan en determinado momento entre los dos grupos culturales de esos idiomas.









Este autor considera que para que el bilingüismo sea idóneo es relevante que no exista una situación de conflicto en la mente del niño; es necesario que exista un bilingüismo aditivo e igualitario. Para que el niño haga el esfuerzo cognitivo requerido para adquirir los dos idiomas, es importante presentarle los dos sistemas lingüísticos como un capital de conceptos y referentes interesantes y valiosos.

Retomando, y combinando, las tipologías que interesan esencialmente a este trabajo, podríamos considerar que pueden desarrollarse los siguientes tipos de bilingüismo:

1. Coordinado, completo, aditivo e igualitario
2. Coordinado, incompleto, aditivo e igualitario
3. Coordinado, incompleto, sustractivo y desigual
4. Coordinado, semilingüismo, sustractivo y desigual
5. Compuesto, aditivo e igualitario

- 6. Compuesto, aditivo e igualitario
- 7. Compuesto, sustractivo y desigual
- 8. Compuesto, semilingüismo, sustractivo y desigual

Sus representaciones gráficas serían las siguientes:

1. Coordinado, completo, aditivo e igualitario (+,=)	2. Coordinado, incompleto, aditivo e igualitario (+,=)	3. Coordinado, incompleto, sustractivo y desigual (-,≠)	4. Coordinado, semilingüismo, sustractivo y desigual (-,≠)
 L1(+,=) L2(+,=)	 L1(+,=) L2(+,=)	 L1(-,≠) L2(-,≠)	 L1(-,≠) L2(-,≠)
5. Compuesto, aditivo e igualitario	6. Compuesto, aditivo e igualitario	7. Compuesto, sustractivo y desigual	8. Compuesto, semilingüismo, sustractivo y desigual
			

Cuadro III.4. Diferentes tipos de bilingüismo.

Como se verá más adelante, el primer tipo de bilingüismo –el coordinado, completo, aditivo e igualitario– es recomendado por los psicólogos y los psicolingüistas, dado que permite un desarrollo idóneo de la cognición y de la metacognición en el niño.

POLÉMICA SOBRE EL BILINGÜISMO

La etapa oscura de la investigación acerca del bilingüismo

¿Qué procesos y mecanismos cognitivos puede impactar el bilingüismo? ¿Cuáles han sido los aportes teóricos y empíricos de la psicolingüística y de la psicología cognitiva acerca del vínculo entre bilingüismo y cognición, y qué paradigmas y polémicas han generado? Durante el siglo xx se alternaron estudios que cuestionan y critican el bilingüismo, e investigaciones que resaltan los beneficios que tiene para el desarrollo cognitivo del niño. Este segundo enfoque toma fuerza desde los años sesenta.

Uno de los primeros trabajos psicolingüísticos sobre el bilingüismo es la investigación ya clásica de Ronjat (1913) mencionada más arriba. Este autor considera que el bilingüismo, y las diferencias entre los idiomas, promueven el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño. Promueve inclusive el desarrollo de la lengua materna. Las observaciones de Ronjat se basan en trabajos empíricos con su propio hijo en donde la adquisición bilingüe francés-alemán fue sustentada por la estructura “una persona-una lengua”. Ronjat menciona que su hijo desarrolló así dos sistemas lingüísticos –fonético, gramatical y estilístico– autónomos y paralelos, es decir un bilingüismo coordinado. Reporta que no existían confusiones ni interferencias entre los idiomas, ni lentificación del desarrollo lingüístico. Además, gracias al bilingüismo, el niño desarrolló muy pronto una conciencia lingüística, pues estaba consciente de su bilingüismo. Ronjat nota, sin embargo, que el niño observado logró el dominio de los dos idiomas en una etapa un poco más tardía que el monolingüe.

Una postura contraria a Ronjat, y al bilingüismo en edad temprana, es la de Epshtein citado por Vygotsky en 1935. Por su lógica y su lugar cronológico en la discusión, Vygotsky (1935, 2000a) considera que el estudio de Epshtein es importante en este campo teórico. El trabajo de Epshtein se basa en encuestas, observaciones personales, algunos experimentos desarrollados en la docencia de varios idiomas en Suiza. Para él, “la base psíquica de la lengua es un proceso de relación asociativa que se establece entre el complejo fónico y su correspondiente significado, es decir, el objeto o la idea, cuyo nombre es dicho complejo fónico” (en Vygotsky, 2000a, p. 341). Así, el bilingüismo consiste en establecer dos veces este sistema de vínculos.

Para la psicología experimental varios vínculos asociativos, generados por un mismo punto, se pueden inhibir unos a otros.

Si una idea está en relación simultánea con dos designaciones fónicas, la tendencia de ambas palabras es la de aflorar a nuestra conciencia tras la idea dada. Las dos tendencias asociativas compiten entre sí y debido a ello prevalece el nexo asociativo más fuerte y habitual. Pero la victoria viene a ser el resultado de una pugna, que se manifiesta en la lentificación y en alteraciones del proceso asociativo (en Vygotsky 2000a, p. 341).

Hay que resaltar, sin embargo, que esta descripción de Epshtein corresponde a lo que se denominó *bilingüismo compuesto* en el apartado anterior.

Según Epshtein, a pesar de que los dos idiomas en la estructura psicolingüística del niño pueden no establecer nexos entre sí, se inhiben uno a otro, establecen una relación de antagonismo. Además de la inhibición asociativa, el niño experimenta la interferencia entre los idiomas. En efecto, mezcla los dos sistemas y vive un empobrecimiento de su lengua materna y de la lengua meta. La mezcla de los dos idiomas implica dificultades de expresión, inseguridad, errores de estilo y confusión.

Este autor plantea que el bilingüismo afecta también el pensamiento. Cada idioma tiene un recorte sintáctico, fonético y semántico propio, y tales diferencias dificultan el pensamiento del políglota. Existe entonces un conflicto de ideas, y una inhibición y confusión de las conexiones entre las ideas. En un extremo, el bilingüismo puede provocar patologías del lenguaje.

Epshtein considera entonces que el uso de un solo idioma –una monoglotía de expresión–, y la utilización pasiva de los otros con base en las habilidades de recepción –una poliglotía de impresión–, es el plurilingüismo menos nefasto. El daño que causa la poliglotía depende también de la edad. La edad más temprana es la más vulnerable dado que los nexos entre pensamiento y lenguaje aún no se han consolidado.

Vygotsky señala una falta de rigor metodológico y conceptual en los estudios de Epshtein. Plantea que para la psicología la relación entre pensamiento y lenguaje es más compleja que la que él cita. En efecto, no consiste nada más en un vínculo asociativo entre dos representaciones, en donde el principal fenómeno es la inhibición recíproca. Vygotsky critica también los planteamientos absolutistas de Epshtein en cuanto a que el bilingüismo produce siempre, y en cualquier contexto, un factor inhibitorio para el pensamiento.

Según Vygotsky, el bilingüismo debe estudiarse en el marco del desarrollo del niño, que presenta variables sociales, contextuales, psicológicas y emocionales particulares en cada etapa. Plantea así lo siguiente:

Todos los datos citados hasta ahora demuestran que su solución será extremadamente compleja, que dependerá de la edad de los niños, de la coexistencia de ambas lenguas y, finalmente, de la acción pedagógica que constituye el factor más importante en el desarrollo de la lengua materna y de la otra. No obstante, hay algo que ya está fuera de toda duda, y es que las dos lenguas que el niño domina no se interfieren entre sí de manera mecánica ni se subordinan a las simples leyes de la inhibición recíproca (2000a, p. 346).

Concluye entonces considerando que “el bilingüismo debe ser estudiado en toda amplitud y profundidad de sus influencias, en todo el desarrollo psíquico de la personalidad del niño tomada en su conjunto” (2000a, p. 348).

Otros ejemplos de autores críticos del bilingüismo son presentados por Susane Romaine (1996):

AUTOR	AÑOS	MUESTRA	RESULTADOS
<i>Goddard</i>	1917	Inmigrantes	25 sujetos de 30 mostraron ser “débiles mentales”.
<i>Brigham</i>	1923	Inmigrantes	Pobre performance y nivel de inteligencia.
<i>Smith</i>	1923	Niños bilingües y monolingües galés/inglés	Los monolingües obtienen mejores resultados en el dictado, la formación y la composición en inglés.
<i>Saer</i>	1923	1 400 niños entre 7 y 14 años, bilingües galés/inglés, en zonas rurales y urbanas de Gales	Los niños bilingües de zonas rurales muestran un nivel más bajo de inteligencia. En la zona urbana, bilingües y monolingües presentan niveles semejantes.
<i>Goodenough</i>	1926	Inmigrantes	El bilingüismo causa deficiencias cognitivas o niveles menores de inteligencia.
<i>Smith</i>	1949	Niños bilingües chino/inglés en Hawai	Las desventajas lingüísticas se muestran en los dos idiomas.
<i>Anastasi y Córdoba</i>	1953	Niños inmigrantes, bilingües español/inglés	Existe una desventaja en la performance de los dos idiomas.

Cuadro III.5. Autores críticos del bilingüismo.

Este cuadro permite vislumbrar que numerosos trabajos llevados a cabo antes de los años sesenta ponen en duda los beneficios lingüísticos y cognitivos del bilingüismo. Se observa también que la mayoría de los autores estudian sujetos bilingües en contexto de inmigración, lo que no permite desarrollar un bilingüismo óptimo dado que, por los factores sociales, económicos y psicológicos, éste es por lo general incompleto, sustractivo y desigual. Hay que precisar que el rigor del diseño de investigación de los estudios referidos es a menudo cuestionado por la falta de control de una gama de variables (Romaine, 1996).

Reconceptualización teórica en curso

Es esencialmente a partir de los años sesenta, cuando Peal y Lambert (1962) escribieron el artículo intitulado “The relation of bilingualism to intelligence”, que toma fuerza el enfoque positivo frente al bilingüismo en el niño. Actualmente, numerosos autores resaltan sus beneficios. Hay que notar que el contexto de investigación de estos trabajos no es el de inmigración, sino el de la clase media en donde las dos lenguas y las dos culturas no están en conflicto. Por ende, este contexto permite desarrollar con mayor facilidad un bilingüismo completo, aditivo e igualitario. Dichos estudios presentan además diseños de investigación más rigurosos en donde se controlan numerosas variables como el nivel socioeconómico de los sujetos y el nivel de desarrollo lingüístico de los dos idiomas. Con base en Romaine (1996), en el cuadro siguiente se presentan algunos de estos estudios.

AUTOR	AÑOS	MUESTRA	RESULTADOS
<i>Peal y Lambert</i>	1962	Bilingües y monolingües de 10 años, de clase media de la misma escuela francesa de Montreal. Niños con un bilingüismo equilibrado.	Los bilingües obtienen mejores niveles en las pruebas de inteligencia verbal y no verbal, esencialmente en el manejo de una variedad de operaciones mentales, en la reorganización de modelos visuales, en la formación de conceptos sustentada en una flexibilidad mental y simbólica. El monolingüe, en cambio, muestra tener una estructura de pensamiento unitaria que utiliza en todas las tareas.
<i>Liedtke y Nelson</i>	1968		Los bilingües muestran mayor destreza en una habilidad importante del desarrollo intelectual, la formación de conceptos.
<i>Ianco-Worrall</i>	1972	Bilingües y monolingües africanos/inglés de 4 a 9 años, en Sudáfrica.	Los bilingües analizan antes que los monolingües la lengua como sistema abstracto. Descubren primero la arbitrariedad del signo. Muestran un avance de 2 a 3 años frente a los monolingües, en el desarrollo semántico.
<i>Scott</i>	1973		Los bilingües tienen mayor destreza en tareas basadas en el pensamiento divergente, tienen mayor creatividad e imaginación.
<i>Carringer</i>	1974	Bilingües español/inglés de 15 años.	Los bilingües tienen mayor pensamiento creativo y flexibilidad cognitiva.

AUTOR	AÑOS	MUESTRA	RESULTADOS
<i>Genesee, Tucker y Lambert</i>	1975	Bilingües inglés/francés	Los bilingües tienen una mayor conciencia de las necesidades comunicativas del interlocutor. Según Romaine (1996), son más descentrados en términos de Piaget.
<i>Bialystok</i>	1987		Los bilingües tienen mayor destreza en el uso específico del lenguaje aplicado a tareas determinadas; en la capacidad de identificar palabras dentro de una frase; en centrarse en la forma o el significado de una palabra en situaciones que conllevan muchos distractores; en atribuirle un nombre a un objeto. Esta destreza muestra un buen manejo de una de las habilidades centrales del desarrollo cognitivo, <i>i. e.</i> la atención selectiva de los componentes lingüísticos como las palabras y sus características, dentro de la cadena de la frase y del discurso. Este manejo es esencial para la lectura y la escritura, y para el uso oral y letrado del lenguaje.
<i>Malakoff</i>	1992		Los bilingües muestran un buen manejo de la habilidad metalingüística de la traducción.

Cuadro III.6. Autores a favor del bilingüismo.

Numerosos autores de la mitad del siglo xx plantean que el bilingüismo es un factor que genera ventajas para el desarrollo intelectual, cognitivo y psicolingüístico del niño (Cook y Bassetti, 2011; De Groot, 2011). Afirman además que sus resultados pueden deberse al control de numerosas variables que no eran tomadas en cuenta por investigaciones previas.

Desde nuestro punto de vista consideramos que los resultados de ambos cuadros –los cuadros III.5. y III.6.– son plausibles, dado que cada uno podría estar midiendo diferentes tipos de bilingüismo (véase el cuadro III.4), unos benéficos para la cognición y otros desventajosos. Este planteamiento se expone y se discute en el siguiente apartado.

Bialystok (2001, 2005, 2009) cuestiona sin embargo el carácter contundente que se le da a los beneficios del bilingüismo para el desarrollo psicolingüístico y cognitivo del niño. Afirma que aún existen conflictos en esta área y que es necesario proseguir la investigación en ella. Menciona, por ejemplo, que ciertos autores (Bialystok, 1988, 2004, 2005; Edwards & Christophersen, 1988; Yelland, Pollard & Mercuri, 1993) consideran que el bilingüe cuenta con ventajas en cuanto a la conciencia de la *palabra*; otros opinan lo mismo en relación con el monolingüe, y que inclusive ambas poblaciones pueden tener un desempeño similar. Por otro lado, el estudio de Cummins (1978) reporta que los bilingües tienen mayor flexibilidad de pensamiento, pero que no transfieren tal habilidad a áreas ajenas a las tareas lingüísticas. Otros autores piensan que las ventajas del bilingüe conciernen a la velocidad de la adquisición, y no a la ruta del desarrollo (Galambos y Goldin-Meadow, 1990), y que dichas ventajas se notan únicamente en los años de la escuela preescolar. Finalmente, Bialystok (2001, 2005, 2004, 2009) plantea la hipótesis de que el bilingüismo puede ser un disparador y acelerador de ciertas áreas del desarrollo cognitivo y psicolingüístico del niño de edad temprana, pero que el impacto se atenúa en edades más avanzadas.

Esta autora (2001, p. 145) considera que el bilingüismo por sí solo no puede explicar las ventajas del bilingüe y que es necesario tomar en cuenta otros factores como ciertas características personales de cada niño como la inteligencia, y el nivel de competencia de cada lengua. Resalta el hecho de que “los niveles óptimos de la competencia lingüística y el equilibrio entre los dos idiomas son factores cruciales que determinarán el desempeño del niño bilingüe”. Esta au-

tora plantea también que, para sistematizar este campo de investigación, es necesario tener claro el tipo de tareas y de medición que sustentaron cada estudio.

BILINGÜISMO Y COGNICIÓN

¿De qué manera cada tipo de bilingüismo impacta en la cognición? ¿Cómo se podrían explicar algunas ventajas y desventajas del bilingüe reportadas por las investigaciones del siglo xx? En las siguientes líneas reflexionaremos en torno a estas interrogantes.

Como ya se mencionó, el desarrollo del bilingüismo coordinado, completo, aditivo e igualitario (CCAI) es recomendado por los psicólogos y los psicolingüistas, ya que permite un bilingüismo idóneo, es decir, un equilingüismo o bilingüismo equilibrado. “El equilingüe habla sus dos lenguas igual de bien una que otra, no tiene una preferencia por una o por otra y nunca las confunde” (Deprez, 1994, p. 23). A su vez, este bilingüismo supone una estructura cognitiva bien organizada.

A continuación reflexionamos acerca de los beneficios del bilingüismo CCAI para el desarrollo de la cognición infantil. Para ello, nos remitimos a diferentes escuelas de la psicolingüística vistas en el capítulo anterior, para explicar el impacto del bilingüismo CCAI en la cognición infantil.

Con base en el *constructivismo piagetiano*, podemos plantear que el niño que desarrolla un bilingüismo CCAI interactúa con más objetos de su medio ambiente que el monolingüe. Interactúa con símbolos, componentes, funciones y relaciones de dos sistemas lingüísticos.

El construir, diferenciar y comparar dos sistemas independientes lo conduce a conflictos cognitivos más numerosos y, por ende, a una mayor asimilación, acomodación y desarrollo cognitivo. La comparación lingüística de dos sistemas simbólicos abstractos y lógicos lo lleva a vivir desequilibrios frecuentes en los tres niveles mencionados por Piaget y García (1983) –el *intraobjetal*, el *interobjetal* y el *transobjetal*–, y a elaborar continuamente reorganizaciones jerárquicas. Descubre así las propiedades de objetos –por ejemplo de las palabras de cada idioma–, las relaciones entre esos objetos, y establece vínculos entre las diferentes relaciones construidas.

La confrontación a dos sistemas lingüísticos independientes, abstractos y lógicos puede entonces conducir al niño a vivir muy tempranamente experiencias favorables al desarrollo de sus habilidades cognitivas lógicas y abstractas. Este doble manejo lingüístico podría, en efecto, anticipar el curso de su desarrollo. Habría por ejemplo que observar si, además de las capacidades de la etapa preoperatoria, el niño de cinco o seis años, desarrolla algunas otras habilidades que caracterizan la etapa posterior, la etapa de las operaciones concretas. Habría que observar si es capaz de tener un pensamiento reversible simple y lógico; de construir representaciones de clase y series de cantidades, peso, volumen, densidad; de llevar a cabo operaciones o acciones interiorizadas como el cálculo mental. En la misma perspectiva, Romaine (1996: 114) plantea que “de acuerdo al punto de vista Piagetiano acerca del desarrollo del lenguaje, los niños son egocéntricos en las primeras etapas y no toman en cuenta la perspectiva del interlocutor. Es posible que la exposición a dos idiomas acelere la habilidad del niño de descentrarse”.

Para los constructivistas el lenguaje no determina el pensamiento, pero lo puede refinar e incrementar. El bilingüismo escolar, coordinado, completo, aditivo e igualitario puede sustentar este vínculo.

Con base en los postulados del interaccionismo y del sociofuncionalismo, observamos que el niño que desarrolla este tipo de bilingüismo se ve expuesto a dos entornos sociales, culturales y lingüísticos, y tiene que participar en ambos. Se apropia así de los símbolos y herramientas de dos grupos culturales. En términos de Vygotsky (1979), la doble apropiación se efectúa gracias a la interacción con adultos que abren numerosas zonas de desarrollo próximo, nuevos temas, nuevos retos y problemas a resolver. El niño construye entonces zonas reales para diferentes niveles y contenidos lingüísticos.

Entre otros aspectos, el bilingüe coordinado y completo se ve confrontado a participar en el nivel pragmático de dos lenguas y se apropia de numerosos escenarios discursivos –o formatos–, gracias al andamiaje lingüístico –o SAAL (*Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje*; Bruner en Linaza, 1998)– del adulto.

El entorno lingüístico del bilingüismo coordinado contiene además información valiosa que fomenta la elaboración y confirmación de hipótesis y el desarrollo cognitivo del niño. Contiene datos variados pertenecientes a los tres niveles de representaciones –*enactiva, icónica y simbólica*, es decir “conocer

algo por medio de la acción, a través de un dibujo o una imagen y mediante formas simbólicas como el lenguaje” – referidos por Bruner (en Linaza, 1998, p. 122), que conducen al niño a vivir y solucionar conflictos cognitivos que promueven la ampliación de su nivel cognitivo.

Por otra parte, la doble exposición que sustenta el bilingüismo coordinado puede propiciar el desarrollo cognitivo del niño al ofrecerle dos sistemas lingüísticos independientes que puede comparar. Cada sistema conlleva relaciones deícticas, intralingüísticas y un uso metapragmático propio, que pueden ser motivo de analogías (Bruner, 1983). Este doble aprendizaje puede estimular el paso de un pensamiento primario –cotidiano y concreto– a un pensamiento abstracto y científico, constituido por funciones superiores, es decir, funciones que se basan en el uso de herramientas psíquicas y de signos como el lenguaje.

El bilingüe compuesto, en cambio, mezcla y confunde las especificidades de los dos idiomas. Esta organización en amalgama podría conducirlo, como lo planteó Epshtein (en Vygotsky, 1935, 2000a), a vivir un empobrecimiento de su lengua materna y de la lengua meta y experimentar un semilingüismo, a tener dificultades e inseguridades de expresión, problemas de personalidad, inseguridad, errores de estilo y confusión de pensamiento.

Recurriendo a los postulados del enfoque de la *modularidad*, podemos considerar que el bilingüe coordinado y completo organiza sus dos lenguas en dos módulos verticales independientes (Fodor, 1983). Cada uno tiene una organización, propósitos y procesamientos lingüísticos propios. En cambio, el bilingüe compuesto desarrolla un solo módulo para los dos idiomas. Como se planteó más arriba, estudios neurológicos recientes avalan esta hipótesis (Paradis, 2004).

Las ventajas y las desventajas de los diferentes tipos de bilingüismo pueden también ser discutidas desde uno de los modelos constructivistas más citados en la literatura actual de la psicolingüística, se trata del modelo RR de Karmiloff-Smith (1992). De manera semejante al planteamiento freudiano del inconsciente-preconsciente-consciente, esta autora señala que existen diferentes fases de reescritura de las hipótesis de cada dominio que sustentan la evolución del conocimiento: una implícita (I), otra semiexplícita (E1) y otras explícitas (esquemática E2 y verbalizada E3). Sus características son las siguientes:

PRIMERA FASE	SEGUNDA FASE	TERCERA FASE
I	E1	E2/3
CARACTERÍSTICAS	CARACTERÍSTICAS	CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Manejo conductual • Datos implícitos, inflexibles y burdos • Datos no verbalizables 	<ul style="list-style-type: none"> • Datos flexibles y manipulables meta-cognitivamente • Datos no verbalizables 	<ul style="list-style-type: none"> • Datos explícitos que pueden ser manejados desde una reflexión metalingüística • Datos esquematizables o verbalizables
EJEMPLOS	EJEMPLOS	EJEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de formas correctas sin reflexión metalingüística • Ausencia de errores • Uso de signos holísticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Errores y autorreparaciones espontáneas y sistemáticas • Descomposición del “todo” y uso de los componentes • Sobremarcación 	<ul style="list-style-type: none"> • Desaparición de la sobremarcación • Uso de formas correctas • Explicaciones y justificaciones metalingüísticas acerca del todo y de sus componentes

Cuadro III.7. Las diferentes fases de rescrituración del modelo *RR* de Karmiloff-Smith.

En un primer momento, el niño se centra en la información externa para construir representaciones, las cuales son inflexibles y burdas, y permanecen lejos de la conciencia. Son entonces implícitas. En la siguiente fase su mirada ya no se basa únicamente en datos externos, sino que empieza a tomar en consideración datos internos que se vuelven más conscientes. En las dos siguientes fases –la E2 y la E3–, el niño reconcilia las representaciones internas con las externas, y éstas se vuelven cada vez más explícitas y conscientes. “En el caso del lenguaje,

por ejemplo, se elabora un nuevo mapeo entre las representaciones del *input* y del *output* de manera a lograr un uso correcto” (Karmiloff-Smith, 1992, p. 20). Gracias al nivel de conciencia que ha logrado, la información de la penúltima fase (E2) puede ser esquematizada, y la de la última fase (E3) puede ser verbalizada.

En términos de Karmiloff-Smith (1992), el bilingüe coordinado y completo desarrolló dos sistemas, y tal vez dos módulos lingüísticos, que han evolucionado hasta los últimos niveles de reescrituración, es decir, la fase explícita E2/3. Su propuesta apunta hacia el planteamiento de la necesidad de un bilingüismo completo para un buen desarrollo de la cognición en el niño. Plantea, en efecto, que para que los módulos puedan ser interconectables e útiles unos a otros, es necesario un cierto grado de reescrituración y de conciencia de los conocimientos adquiridos, es necesario haber alcanzado mínimamente el nivel E1. De esta forma, el niño podrá hacer analogías entre los dos idiomas y transferir el aprendizaje almacenado en uno de los módulos lingüísticos a otros módulos.

Los diferentes enfoques teóricos del campo de la psicolingüística ayudan a entender los distintos tipos de bilingüismo y su impacto en la cognición del niño.

CONSIDERACIONES FINALES

Este capítulo aportó información teórica que permite definir y conocer con mayor claridad los diversos tipos de bilingüismo. Presentó datos que sustentan las ventajas que implica el bilingüismo escolar, coordinado, completo, aditivo e igualitario (ECCAI) en cuanto al desarrollo de diferentes procesos que atañen a la cognición. Con base en el cuadro siguiente, de manera sintética, se puede apreciar el reporte que han realizado expertos acerca del beneficio de este tipo de bilingüismo para el desarrollo de las siguientes operaciones:

LA INTELIGENCIA	EL PENSAMIENTO	EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO
Inteligencia verbal Inteligencia no verbal	Descentración Flexibilidad mental y simbólica Pensamiento divergente Pensamiento creativo Imaginación Metacognición	Formación de conceptos Desarrollo semántico Capacidad metalingüística: Conciencia de la lengua como objeto; conceptualización de la lengua como sistema abstracto; identificación de palabras; conciencia de la arbitrariedad del signo lingüístico; conciencia de la interacción

Cuadro III.8. Posibles beneficios del bilingüismo ECCAI.

Se discutió además sobre las ventajas que puede tener este aprendizaje desde los diferentes enfoques teóricos del campo de la psicolingüística. Confirmamos entonces la importancia de investigar estos temas para formular políticas lingüísticas adecuadas en torno al bilingüismo en la escuela, y para entender los procesos cognitivos del niño bilingüe.

TÉRMINOS CLAVE

Bilingüismo coordinado y compuesto
 Bilingüismo completo y subordinado
 Bilingüismo equilibrado y semilingüismo
 Bilingüismo productivo y receptivo
 Bilingüismo funcional externo y funcional interno

Bilingüismo activo y dormido
Bilingüismo temprano y tardío
Bilingüismo simultáneo y sucesivo
Bilingüismo natural y escolar
Bilingüismo voluntario e involuntario
Bilingüismo aditivo y sustractivo

ACTIVIDADES

Revisión de los conocimientos adquiridos

- Explique cada uno de los conceptos clave, ahondando en sus autores y postulados.

Aplicación de los conocimientos adquiridos

- Con base en producciones escritas, describa el tipo de bilingüismo que tienen sus alumnos.
- Determine qué tipo de bilingüismo es necesario promover en el aula de la educación básica.
- Seleccione un manual de enseñanza de lengua extranjera y describa las características de los usuarios (edad, etapa del desarrollo, entorno escolar, etcétera). Diga qué tipo de bilingüismo promueve el manual. Discuta si las decisiones pedagógicas son las correctas.