



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Signoret Dorcasberro, Aline (2003)**  
**“BILINGÜISMO Y COGNICIÓN: ¿CUANDO INICIAR  
EL BILINGÜISMO EN EL AULA”**  
**en Perfiles Educativos, Vol. 25 No. 102 pp. 6-21.**

# *Bilingüismo y cognición:* ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?

ALINE SIGNORET DORCASBERRO\*



El bilingüismo es un tema que ha generado dos líneas de opinión opuestas.

Hasta los años sesenta era criticado y no recomendado y, en cambio, desde esa década, los estudios presentan una opinión esencialmente positiva. Dicho tema ha tomado fuerza recientemente en el campo de la psicología, de la neurolingüística, de la psicolingüística, de la sociolingüística, de la planificación lingüística y de la educación, y ha visto incrementar rápidamente su número de referencias bibliográficas. En este artículo se reflexionará acerca de la importancia del bilingüismo en el tejido sociopolítico actual. Desde la psicolingüística, se centrará en la relación entre bilingüismo y cognición. El texto proporcionará así postulados teóricos para reflexionar acerca de la siguiente interrogante:  
¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?

*Bilingualism is a subject that has generated two different research lines. Until the sixties, bilingualism was criticized and all but recommended, whereas since this decade studies show a mostly favorable opinion. This subject recently has received a new boost in the field of psychology, neurolinguistics, psycholinguistics, sociolinguistics, linguistic planning and education, and its literature has been growing rather quickly. In this article the author reflects on the importance of bilingualism within the current sociopolitical context. Starting from a psycholinguistic point of view, she focuses on the relation between bilingualism and cognition and so offers theoretical propositions that can help to reflect on the following question: When is it appropriate to start bilingual education in the classroom?*

Bilingüismo / Cognición / Psicolingüística / Enseñanza / Aula  
Bilingualism / Cognition / Psycholinguistics / Teaching / Classroom

*No sólo el desarrollo intelectual del niño, sino también la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del lenguaje, por lo que en mayor o menor grado se manifestará también en el desarrollo del lenguaje en relación con el bilingüismo o monolingüismo (Nygostky, 1935, 2000, p. 348).*

## INTRODUCCIÓN

El bilingüismo —que es según Jakobson (1963, p. 35) el problema fundamental de la lingüística— es un tema que ha tomado fuerza recientemente en el campo de la psicolingüística, de la neurolingüística, de la sociolingüística, de la educación y de la planificación lingüística. Es un tema que ha visto incrementar rápidamente su número de referencias bibliográficas. Siguán y Mackay (1986) señalan que en un periodo de 10 años, el que va de 1972 a 1982, el número de referencias bibliográficas sobre bilingüismo y biculturalismo pasó de 11 000 títulos hasta los 20 000 (Lasagabaster, 2002, en prensa).

La tendencia actual en el campo de la sociolingüística y de la psicolingüística es considerar que el bilingüismo ofrece una ventaja sociopolítica y cognitiva (Tunmer *et al.*, 1984; Deshays, 1990; Duverger, 1995; Siguán, 1996; De Houwer, 1999). Numerosos autores contemporáneos cuestionan así los planteamientos existentes en décadas anteriores que consideraban que el bilingüismo podía generar marginación social, problemas intelectuales, emocionales, psicológicos, y lingüísticos como el tartamudeo.

En este sentido, Godijns (1996) observa que la mayoría de los estudios actuales

apuntan hacia la idea de que un bilingüismo óptimo conduce al desarrollo de habilidades cognitivas.

A partir de los años sesenta, los estudios bien realizados de-finden casi siempre una ventaja cognoscitiva y una conciencia metalingüística más elaborada tanto en los niños bilingües precoces simultáneos como en los niños bilingües sucesivos (1996, p. 174).

Es responsabilidad de investigadores, pedagogos y planificadores de la lingüística y de la educación, el reflexionar acerca de este tema, y de conocer los planteamientos teóricos más recientes con el fin de ofrecer condiciones óptimas que permitan desarrollar un buen bilingüismo en el aula.

## BILINGÜISMO Y COGNICIÓN

En el marco de la psicolingüística existe un espacio particular dedicado al estudio del bilingüismo en el sistema cognitivo y cerebral del individuo, resalta así una tipología basada en criterios neurolingüísticos. Se vislumbran además otras tipologías del bilingüismo fundamentadas en variables lingüísticas y psicosociales. A continuación se exponen cada una de estas propuestas.

### Tipos de bilingüismo

#### *Bilingüismo coordinado y compuesto*

El lingüista 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.

\* Profesora de psicolingüística e investigadora en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM.  
alina@servidor.unam.mx

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 sólo 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.

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

CUADRO 1 • Bilingüismo coordinado y bilingüismo compuesto				
	BILINGÜISMO COORDINADO		BILINGÜISMO COMPUESTO	
Nivel conceptual	Book	livre	book=livre	
			/	\
Nivel lexical	/buk/	/livre/	/buk/	/livre/

Fuente: Basado en Weinreich, 1968, 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. De esta forma el infante construye dos sistemas claramente distintos 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 clari-

dad los dos sistemas (Ervin y Osgood, 1954 en Hagège, 1996). En el bilingüismo coordinado no se observan transferencias entre los dos idiomas, en cambio, en el bilingüismo compuesto existen transferencias bidireccionales (Paradis, 1987), es decir, de y hacia los dos idiomas. El hablante necesita así de los dos idiomas para comunicarse.

Trabajos recientes que se sitúan en el campo de la neurología confirman la existencia de estos dos tipos de bilingüismo. El psiconeurólogo canadiense Michel Paradis (1981) reporta, en efecto, dos tipos de almacenamientos neurológicos. El primero es amplio y “extendido”, y contiene componentes de los dos idiomas. Estos 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 (1995) 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 dentro del marco de la lingüística y retomada por los psicólogos Ervin y Osgood (1954), de tra-

dición conductista. Posteriormente, en la década de los sesenta, los cognoscitivistas propusieron otra mirada de investigación, la de indagar si existía un sólo almacenamiento o memoria semántica para las dos lenguas, o si cada una tenía la propia con interconexiones entre ambas. Los teóricos de la psicolingüística se dividen en varios grupos de opinión a ese 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. En oposición, autores como Kirsner (1984), Meisel (1990), Barreña y Ezeizabarrena (1999), y Ezeizabarrena (1996), proponen que desde el inicio cada lengua tiene su propio sistema lingüístico.

Otros autores y modelos diferencian el nivel lexical y conceptual, y consideran que en el bilingüe existen dos sistemas lexicales independientes sustentados por un almacén conceptual común a las dos lenguas. Dentro de esta propuesta se sitúa el modelo llamado Concept Mediation Hypothesis, de Potter (1984).

A pesar del intento del cognoscitivism de proponer otros paradigmas, ciertos autores relevantes en el área del bilingüismo consideran que 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. A. de Groot propone así

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 (Siguan, 2001, p. 148).

*Bilingüismo completo vs. bilingüismo incompleto*

El nivel lingüístico de cada idioma es un criterio que permite también clasificar el bilingüismo. En este sentido, Weinreich (1953) habla de bilingüismo subordinado que denota un desequilibrio de desarrollo lingüístico de los dos idiomas, e implica 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 diferenciación de los dos sistemas (Paradis, 1987). Siguiendo la lógica del cuadro 1, el bilingüismo subordinado podría representarse de la siguiente forma:

CUADRO 2 • Bilingüismo subordinado	
Bilingüismo subordinado	
Nivel conceptual	Book
Nivel lexical	/buk/
	/livre/
Fuente: Basado en Weinreich, 1968, y en Romaine, 1996, p. 79	

En esta misma perspectiva, Elizabeth

Peal y Wallace Lambert en 1962, hablan de bilingüismo genuino o equilibrado —en donde el bilingüe utiliza ambos sistemas con fines comunicativos—, y lo oponen a los pseudo-bilingües 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, por lo que Hansegard (1968) habla entonces de semilingüismo.

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 la 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. Habría entonces que pensar en un bilingüismo que se organiza para cada nivel lingüístico en diferentes grados de un continuo que incluye, por un lado, el polo del bilingüismo coordinado y, por otro, el compuesto. Esta relación es dinámica y cambiante en el tiempo, dado que se modifica con las

nuevas experiencias adquiridas.

#### *Bilingüismo igualitario y aditivo vs. bilingüismo desigual y sustractivo*

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 existen en determinado momento entre las dos culturas de esos idiomas.

La relación entre las dos lenguas, y/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 este bilingüismo puede ser un riesgo de pérdida de identidad.

Hagège 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 igualitario y aditivo. Para que el niño haga el esfuerzo cognitivo arduo y paulatino que es necesario 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 diferentes perspectivas teóricas, podríamos considerar que pueden desarrollarse los

siguientes tipos de bilingüismo:

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

Sus representaciones gráficas se aprecian en el cuadro 3.

**Diferentes perspectivas teóricas acerca**

**del bilingüismo**

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) mencionado 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 siste-

CUADRO 3 • Diferentes tipos de bilingüismo			
1. Coordinado, completo, igualitario y aditivo (=,+)  $\begin{array}{cc}   &   \\   &   \\ L1(=,+ & L2(=,+ \end{array}$	2. Coordinado, incompleto, igualitario y aditivo (=,+)  $\begin{array}{cc}   & \\   &   \\ L1(=,+ & L2(=,+ \end{array}$	3. Coordinado, incompleto, desigual y sustractivo (#,-)  $\begin{array}{cc} &   \\   &   \\ L1(\#,-) & L2(\#,-) \end{array}$	4. Coordinado, semilingüismo, desigual y sustractivo (#,-)  $\begin{array}{cc} &   \\   &   \\ L1(\#,-) & L2(\#,-) \end{array}$
5. Compuesto, completo, igualitario y aditivo  $\begin{array}{c} --- \\   (=,+   \\     \\   L1+L2   \\   ---   \end{array}$	6. Compuesto, incompleto, igualitario y aditivo  $\begin{array}{c} -- \\   (=,+   \\     - \\   L1+L2   \\   ---   \end{array}$	7. Compuesto, incompleto, desigual y sustractivo  $\begin{array}{c} -- \\   (\#,-)   \\     - \\   L1+L2   \\   ---   \end{array}$	8. Compuesto, semilingüismo, desigual y sustractivo  $\begin{array}{c} -- \\   (\#,-)   \\   L1+L2   \\   ---   \end{array}$

mas lingüísticos —fonético, gramatical y estilístico— autónomos y paralelos, es decir un bilingüismo coordinado. Este autor reporta que no existían ni confusiones, ni interferencias entre los idiomas, ni lentificación del desarrollo lingüístico. Además, gracias al bilingüismo, el niño desarrolló muy pronto una conciencia lingüística, 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. Por su lógica y su lugar cronológico en esta discusión, Vygostky (1935) (2000) considera que el estudio de Epshtein es importante en este campo teórico. Las observaciones de Epshtein se basan en encuestas, observaciones personales, algunos experimentos basados en la docencia de varios idiomas en Suiza. Para este autor,

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 (Vygostky, 2000, p. 341).

De esta manera, el bilingüismo consiste en establecer dos veces este sistema de vínculos.

Según 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 (2000, p. 341).

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

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 estas 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 “todo plurilingüismo es un mal social y que la misión del pedagogo es disminuir o amminorar en lo posible la influencia de dicho mal sobre el desarrollo del niño” (2000, p. 342). Plantea 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 el 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 no se han aún consolidado.

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

Para Vygostky, 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 (2000, 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” (2000, p. 348).

Otros ejemplos de autores críticos del bilingüismo son presentados por Susane Romaine (1996). Éstos pueden apreciarse en el cuadro 4.

Este cuadro permite vislumbrar que numerosos trabajos realizados 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, contexto 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 estos estudios es a menudo cuestionado por la falta de control de una gama de variables (Romaine, 1996).

Es entonces esencialmente a partir de los años sesenta, a partir del artículo de Peal y Lambert (1962) intitulado “The relation of bilingualism to intelligence”, que el enfoque positivo frente al bilingüismo en el niño toma fuerza. 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 con mayor facilidad desarrollar un bilingüismo completo, aditivo e igualitario. Estos 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 (véase cuadro 5).

CUADRO 4 • Autores críticos del bilingüismo			
AUTOR	AÑOS	MUESTRA	RESULTADOS
Goddard	1917	Inmigrantes	25 de 30 mostraron ser “débiles mentales”.
Brigham	1923	Inmigrantes	Pobre performance y nivel de inteligencia.
Smith	1923	Niños bilingües y monolingües galés/inglés	Los monolingües obtienen mejores resultados en el dictado, la formación y la composición en inglés.
Sear	1924	1400 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.
Goodenough	1926	Inmigrantes	El bilingüismo causa deficiencias cognitivas, y/o niveles menores de inteligencia.
Smith	1949	Niños bilingües chino/inglés en Hawaii	Las desventajas lingüísticas se muestran en los dos idiomas.
Anastasi y Córdoba	1953	Niños inmigrantes, bilingües español/inglés	Existe una desventaja en la performance de los dos idiomas.

### Bilingüismo y conciencia lingüística

Desde la década de los setenta, dentro del campo de la psicolingüística, se observa un incremento por el interés del estudio de la conciencia lingüística y su impacto en el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño de edad temprana. Por conciencia lingüística se entiende “la habilidad de pensar y reflexionar acerca de la naturaleza y de las funciones del lenguaje” (Pratt y Grieve, 1984, p. 2). Gombert (1990) plantea que esa intuición, grado de conciencia y sensibilidad lingüística se aplica no sólo a los diferentes niveles lingüísticos —fonológico, semántico, lexical, sintáctico,

sino también al uso textual y pragmático de las lenguas.

Autores como Donaldson (1978), Flavell (1977), Hakes *et al.* (1980)

consideran que la conciencia lingüística en la educación preescolar y en los primeros años de primaria se relaciona con la capacidad del niño de reflexionar acerca de su propio proceso de pensamiento e influye habilidades cognitivas pertenecientes a una amplia gama de contextos (Pratt y Grieve, 1984, p. 128).

Por ejemplo, Liberman *et al.* (1974) plantean que esa conciencia es determinante y necesaria para las habilidades de lecto-escritura.

CUADRO 5 • Autores a favor del bilingüismo			
AUTOR	AÑOS	MUESTRA	RESULTADOS
Peal y Lambert	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 por una flexibilidad mental y simbólica. El monolingüe, en cambio, muestra tener una estructura de pensamiento unitaria que utiliza en todas las tareas.
Liedtke y Nelson	1968		Los bilingües muestran mayor destreza en la formación de conceptos, esta destreza es una habilidad importante del desarrollo intelectual.
Ianco-Worrall	1972	Bilingües y monolingües african/inglés de 4 a 9 años, en Sudáfrica.	Los bilingües analizan antes que los monolingües la lengua como sistema abstracto. Descubren con anterioridad la arbitrariedad del signo. Muestran un avance de 2 a 3 años frente a los monolingües, en el desarrollo semántico.
Scott	1973		Los bilingües tienen mayor destreza en tareas basadas en el pensamiento divergente, tienen mayor creatividad e imaginación.
Carringer	1974	Bilingües español/inglés de 15 años.	Los bilingües tienen mayor pensamiento creativo y flexibilidad cognitiva.
Genesee, Tucker y Lambert	1975	Bilingües inglés/francés	Los bilingües tienen una mayor conciencia de las necesidades comunicativas del interlocutor. Según Romaine (1996), son más de-centrados en términos de Piaget.
Bialystock	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 manejo oral y letrado del lenguaje.
Malakoff	1992		Los bilingües muestran un buen manejo de la habilidad metalingüística de la traducción.

Numerosos autores piensan que el bilingüismo es un factor que promueve la conciencia lingüística y, por ende, el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño de edad temprana. Por ejemplo, Cummins (1976), Peal y Lambert (1962), Tunmer y Myhill (1984), y Bain (1974), plantean que los bilingües poseen una flexibilidad cognitiva superior a la de los monolingües. Esta superioridad se puede medir y observar en pruebas de inteligencia, de formación conceptual, de razonamiento global, de resolución de problemas, y de conocimiento y reflexión acerca de sistemas abstractos y simbólicos como los sistemas lingüísticos y matemáticos.

Lambert y Tucker (1972) consideran que el desarrollo de dos lenguas desde la infancia permite “una lingüística contrastiva espontánea”. En efecto, el ser bilingüe implica tomar conciencia de la existencia de los idiomas en general y de dos sistemas en particular, e implica también esforzarse por diferenciarlos y por evitar interferencias. Pinto (1993, p. 128) plantea que el cuidado por evitar las transferencias entre las dos lenguas hace que el bilingüe sea “dos veces más cuidadoso en sus selecciones lexicales, sintácticas, fonéticas, pragmáticas, etcétera[...] lo que explica su intuición más aguda de los principios que gobiernan cada lengua y el lenguaje en general”. Esa capacidad analítica que sustenta el esfuerzo de construcción y de diferenciación de dos sistemas abstractos explicaría, en parte, que “la experiencia bilingüe desde la más tierna infancia estimula el predominio cerebral izquierdo” (Goddijn, 1996, p. 175).

Otro de los autores que comparte esta postura es Duverger (1995, p. 42). Acorde a la propuesta de la relación del bilin-

güismo con la capacidad de abstracción y con el desarrollo de la conciencia lingüística, piensa que

el bilingüismo y la enseñanza bilingüe desarrollan capacidades de abstracción (la toma de conciencia de la arbitrariedad de la relación *significante/significado*), capacidades de forjar conceptos (exposición a interacciones lingüísticas y culturales), competencias de tratamiento de la información más afirmadas (percepciones más amplias y más finas de la capacidad de escucha, de atención, de vigilancia), cualidades de adaptabilidad (alerta intelectual) pero también de creatividad y de pensamiento más abierto y divergente.

Autores como Pinto (1993), y Tunmer y Myhill consideran que el nivel equilibrado de las competencias lingüísticas de los dos idiomas tiene un efecto positivo y determinante sobre la conciencia lingüística y la cognición.

El bilingüismo completo y fluido resulta en un incremento de las habilidades metacognitivas y *metalingüísticas* que, a su vez, facilitan la adquisición de la lectura que, también, permite mayores niveles de logros académicos (1984, p. 176).

Al desarrollar un bilingüismo equilibrado y completo que promueve la conciencia lingüística, el niño transfiere esa habilidad a otras áreas de conocimiento, la capacidad *metalingüística* puede beneficiar entonces otras disciplinas escolares. Por ejemplo, Duverger (1995) considera que la conciencia lingüística del bilingüe que le permite comparar y conceptualizar dos sistemas lingüísticos, es beneficiosa para el propio desarrollo de la lengua materna, más específicamente para la lecto-escritura (Lieberman *et al.*, 1974).

Por la conciencia lingüística que implica, el bilingüismo precoz facilita además el aprendizaje ulterior de otras lenguas (Hagege, 1996; *Le Français dans le Monde*, 1997).

La conciencia lingüística tiene además efectos benéficos en disciplinas escolares no lingüísticas, y en otras áreas cognitivas como el procesamiento de la información, la resolución de problemas, la capacidad analítica. Gagliardi (1995) reporta que los niños bilingües tienen mayor destreza que los monolingües en otro de los sistemas abstractos, simbólicos y lógicos: el de las matemáticas. Los alumnos que tienen

un buen conocimiento de dos idiomas tienen por lo general ventajas con relación a los monolingües. En cambio, los alumnos que no han adquirido suficientes conocimientos del lenguaje, tienen problemas de aprendizaje para las matemáticas (1995, p. 87).

Esta habilidad se explica por el hecho de que los conocimientos lingüísticos generan a su vez un desarrollo del pensamiento lógico y abstracto, de las habilidades de estructuración, clasificación y generalización, y de la habilidad de establecer relaciones entre los objetos.

### CONCLUSIÓN

Es una responsabilidad del ámbito educativo el reflexionar acerca del cómo desarrollar el bilingüismo en la escuela. Es responsabilidad también el cuestionarse acerca de la edad idónea para iniciar ese aprendizaje en el aula. El siguiente cuadro presenta una geografía de la presencia obligatoria del bilingüismo con lenguas internacionales en los sistemas educativos públicos de diferentes países.

CUADRO 6 • Edad de inicio del bilingüismo en los programas educativos de diferentes países en 1995-1996

Países	Edad de inicio del bilingüismo con lenguas internacionales en la escuela
Alemania	10 años
Austria	8 años
Bélgica	8 años
Bulgaria	11 años
Canadá	Depende de cada provincia
Checoslovaquia	9 años
Dinamarca	10 años
Eslovaquia	10 años
España	8 años
Estados Unidos	Depende de cada Estado
Finlandia	9 años
Francia	7 años
Grecia	8 años
Holanda	10 años
Hungría	10 años
Irlandia	Enseñanza no obligatoria
Islandia	11 años
Italia	7 años
Liechtenstein	11 años
Luxemburgo	6 años
México	11-12 años
Noruega	9 años
Polonia	7 años
Portugal	10 años
Reino Unido	10-11 años
Rumania	8 años
Suecia	Durante la escuela primaria
Suiza	10 años

(Basado en García Mínguez, 1996, 1998).

Este cuadro reporta que la mayoría de los países citados introducen el bilingüismo al inicio de la escuela secundaria, o al final de la escuela primaria. Es relevante mencionar sin embargo que, desde los años ochenta, se han ideado programas experimentales con miras a empezar el bilingüismo con lenguas internacionales desde los inicios de la escuela primaria —desde los 6-7 años—, y que, por ejemplo, el bilingüismo en la escuela primaria será la norma futura en los países de Europa.

Los programas pilotos de numerosos países pretenden integrar la enseñanza de una segunda lengua en la escuela gracias a la metodología de inmersión. Por inmersión, Holobow entiende

un tipo de enseñanza en la cual los alumnos de un grupo etnolingüístico mayoritario reciben parte de su formación mediante una segunda lengua y parte mediante su primera lengua, la lengua de la mayoría de la población. Normalmente, las asignaturas comunes tales como matemáticas, ciencias, e historia general se enseñan mediante la segunda lengua. Según el tipo de programa, en distintos momentos se introduce la primera lengua en la enseñanza de asignaturas, pero en ningún tipo de programa se emplean ambas lenguas para enseñar una misma asignatura durante el mismo año académico (1996, p. 28).

Existen programas de inmersión total temprana, media, tardía, doble y de súper inmersión. En el programa de inmersión total temprana, la enseñanza de la segunda lengua se inicia desde la guardería, y se imparte todo el contenido curricular en esa lengua durante dos años. Posteriormente, se introduce el aprendizaje de la lengua materna durante una hora diaria, y esta presencia aumenta

paulatinamente. Al término de la escuela primaria, la lengua materna ocupa 60% del espacio y la lengua extranjera 40%. Cada una de las lenguas se sitúa en un momento determinado del día: la lengua materna en la mañana; la lengua extranjera en la tarde.

En el caso de los programas de inmersión media, la segunda lengua tiene forma de una asignatura en los dos primeros años de la educación elemental, y toma forma de inmersión en los cursos medios (cuarto o quinto). La inmersión tardía consiste en introducir la enseñanza de todos los contenidos curriculares con base en la segunda lengua en los dos primeros años de secundaria. Antes de esta experiencia, los estudiantes tienen contacto con la lengua meta a través de estudios propiamente lingüísticos durante la escuela primaria.

La inmersión doble tiene como objetivo la inmersión en dos lenguas extranjeras desde la escuela primaria. Es el caso de las escuelas judías de Montreal que manejan conjuntamente el francés y el hebreo. Más específicamente, el alumno anglófono adquiere la mitad de la currícula en francés, y la otra mitad en hebreo. El inglés se introduce en grados más avanzados.

Finalmente, en los programas de súper inmersión la planta docente y directiva pertenecen a la comunidad lingüística de la segunda lengua, comunican con ella, y el currículum se imparte en esa lengua. En cambio, la asignatura de “lengua materna” se introduce en el cuarto curso de primaria, y conlleva únicamente 25 horas semanales hasta el final de la escuela básica.

En México se observa que, en términos generales, el sistema de educación pública no contempla el bilingüismo con

lenguas internacionales en los seis grados que conlleva la escuela primaria (Programa Nacional de Educación 2001-2006, <http://www.uacam.mx/UACam.nsf/pages/progredu>: 22). Hay que observar, sin embargo, que en esta vertiente de la política lingüística de México, existen excepciones. Ibarrola (1997, p. 306) plantea, por ejemplo, que “apoyados en la relativa autonomía que propicia la federalización, algunos gobiernos de los estados están proponiendo la enseñanza del inglés en los últimos grados de la primaria”. En esta misma dirección, resaltan numerosas escuelas privadas que imparten esta asignatura desde los primeros años de la escuela preescolar (véase, por ejemplo, Institute of International Education, 1998; Reforma, 2001).

Existe, por ende, una heterogeneidad en cuanto al bilingüismo en el sistema educativo mexicano. En este trabajo se piensa que esta enseñanza debería iniciarse en la escuela del preescolar para aprovechar las capacidades neurolingüísticas y cognitivas ilimitadas del niño.

Se piensa también que los programas de inmersión —que toman en cuenta la propuesta de Ronjat de “una persona-una lengua”—, deben ser contemplados, analizados y observados dado que promueven el bilingüismo coordinado y completo que es recomendado por los psicólogos y los psicolingüistas, puesto que es el que permite desarrollar 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 permite una estructura cognitiva bien organizada. Se podría idear un programa pedagógico en donde las lenguas convivan y sean

vehiculares —vehiculan cierta información científica y académica—, resaltando la lengua y la identidad nacional.

La relevancia y la urgencia de los estudios y la reflexión en torno al bilingüismo estriba también en el hecho de que el multilingüismo es actualmente la norma para la mayoría de la humanidad.

El multilingüismo es la manera natural de vida para cientos de millones en todo el mundo[...] unas 5 mil lenguas coexisten en menos de 200 países, y es obvio que una enorme cantidad de contactos lingüísticos deben de tener lugar (Cristal, 1993, p. 360, en Ferreiro, 1997, p. 294).

Grosjean (1982) y Deshays (1990) especifican que la mitad de la población del mundo de hoy es bilingüe. Con cifras más elevadas, Duverger (1995) considera que tres cuartas partes de los habitantes del planeta son bilingües, si entendemos que puede haber diferentes grados de bilingüismo como el familiar, el migratorio, el fortuito generado por situaciones de viajes, de relaciones amorosas, etcétera. La mayoría de los bilingües en el ámbito mundial son nativohablantes en sus dos lenguas (De Houwer, 1995).

Desde el ámbito laboral, se observa además que el bilingüismo es un factor que ayuda a encontrar trabajo con mayor facilidad (Spangenberg y Pritchard, 1994, en Ferreiro, 1997), y Holobow (1996). Finalmente, el bilingüismo puede también ser un factor que permita promover la pluralidad y la tolerancia en el mundo. El hecho de aprender, aprehender y entender el sistema simbólico del “otro” es un buen inicio para poder respetarlo. Contrariamente al bilingüe, el monolingüe está encerrado en su lengua (Renard, 2000), vive un encierro cognitivo, concep-

tual, simbólico. Con el bilingüismo se puede difundir la cultura de la paz y el espíritu de la alteridad (Hagège, 1996). En términos de Siguan (2001, p. 357):

son precisamente los bilingües, porque están familiarizados con varias lenguas, los que

pueden situarse encima de los conflictos entre los que las hablan y abrir así caminos de entendimiento mutuo. De manera que corresponderá a maestros, pensadores y gobernantes bilingües o plurilingües la tarea de construir un orden mundial tolerante y solidario.

#### REFERENCIAS

- BAIN, B. (1974), "Bilingualism and cognition: Towards a general theory", en S.T. Carey (ed.), *Bilingualism, biculturalism and education*, Edmonton, University of Alberta Press, pp. 119-128.
- BARREÑA, A. y M.J., Ezeizabarrena (1999, en prensa), "Acquisition bilingüe: séparation ou fusion des codes linguistiques", en: F. Favereau (ed.), Université de Rennes.
- CUMMINS, J. (1976), "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses", en: Working Papers on Bilingualism, núm. 9, pp. 1-43.
- DONALDSON, M. (1978), *Children's minds*, Glasgow, Collins.
- DE HOUWER, A. (1995), "Bilingual Language Acquisition", en: Fletcher, P. y B. MacWhinney, *The handbook of child language*, Londres, Blackwell.
- DEPREZ, C. (1994), *Les enfants bilingues: langues et familles*, París, Didier.
- DESHAYS, E. (1990), *L'enfant bilingue*, París, Robert Laffont.
- DUVERGER, J. (1995) "Reperes et enjeux", en: *Revue Internationale d'Éducation, Enseignements bilingues*, núm. 7, pp. 29-44.
- ERVIN, S.M. y C.E. Osgood (1954), "Second language learning and bilingualism", *Journal of Abnormal Social Psychology*, Suppl. núm. 49, pp.139-46.
- EZEIZABARRENA, M.J. (1996), *Adquisición de la morfología verbal en euskera y español por niños bilingües*, Bilbao, Servicios de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- FLAVELL, J.H. (1977), *Cognitive development*, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- (1993), *El desarrollo cognitivo*, Madrid, Visor.
- FERREIRO, E. (1997), "El bilingüismo: una visión positiva", en: Garza Cuarón (ed.), *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones, pp. 290-301.
- GAGLIARDI, R. (1995), "Des élèves bilingues en classe", en: *Revue Internationale d'Éducation, Enseignements bilingues*, núm. 7, pp. 87-94.
- GARCÍA Mínguez, M.L. (1996), "Estado actual de la enseñanza de idiomas en los estados miembros de la Unión Europea", en: Siguan, M. (coord.), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*, Barcelona, Horsoni, pp. 141-48.
- (1998), "Evolution and current status of foreign language learning in Europe", en: B. Fink (comp.), *Modern language learning and teaching in central and eastern Europe: which diversification and how can it be achieved?*, Estrasburgo, Consejo de Europa, Alemania, pp. 50-77.
- GODIJNS, R. (1996), "La edad más idónea para aprender un segundo idioma ¿es necesariamente la primera infancia?", en: Siguan, M. (coord.), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*, Barcelona, Horsoni, pp. 171-80.
- GOMBERT, J.E. (1990), *Le développement métalinguistique*, París, PUF.
- GROSJEAN, F. (1982), *Life with two languages: An introduction to bilingualism*, Cambridge Massachusetts, Harvard University Press.
- HAGÈGE, C. (1996), *L'enfant aux deux langues*, París, Editions Jabob.
- HAKES, D.T., J.S., Evans y W.E., Tunmer (1980), *The development of metalinguistic abilities in children*, Berlín, Springer-Verlag.
- HANSEGARD, N.E. (1968), *Tvasprakighet eller halvpraki-ghet? [¿Bilingüismo o semilingüismo?]*, Stockholm, Al-dus/Bonniers.
- HOLOBOW, N.E. (1996), "Programas de inmersión canadienses treinta años después: opciones y cambios", en: Siguan, M. (coord.), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*, Barcelona, Horsoni.
- HYMES, D. (1975), "The pre-war Prague School and post-war American anthropological linguistics", en: E.F.K. Koerner (ed.), *The transformational-generative paradigm and modern linguistic theory*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 359-80.
- IBARROLA, de, M. (1997), "Los grandes cambios recientes en la educación básica y sus repercusiones", en: Garza Cuarón, B. (coord.), *Las políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones/UNAM, pp. 7-16.
- Institute of International Education (1998), *Bilingual schools in Mexico*, México, Grupo Noriega.
- JAKOBSON, R. (1963), *Essais de linguistique générale*, París, Minuit.
- KIRSNER, R. (1984), "The bilingual lexicon: Language specific units in an integrated network", en: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 23.
- LAMBERT, W.E. (1974), "Culture and language as factors in learning and education", en: F. Aboud y R.D., Meade (eds.), *Cultural factors in learning*, Bellingham, Western Washington State College.

- LAMBERT, W.E. y G.R., Tucker (1972), *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*, Rowley, M.A., Newbury House.
- LASAGABASTER, D. (2002 en prensa), "En busca de las variables más influyentes en el aprendizaje de la lengua extranjera", en: *Estudios de Lingüística Aplicada*, México, CELE-UNAM.
- Le Français dans le Monde, (1997) Vidéo Classe, núm. 14.
- LIBERMAN, I.Y. Shankweiler, D., Fischer, W.F. y Carter, B. (1974), "Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child", en: *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 18, pp. 201-12.
- MEISEL, J. (1990), *Two first languages. Early grammatical development in bilingual children*, Dordrecht, Foris.
- OJEMANN, G. Y Whitaker, H. (1978), "The bilingual brain", en: *Archives of Neurology*, vol. 35, pp. 409-412.
- PARADIS, M. (1981), "Neurolinguistic organization of a bilingual's two languages", en: Copeland, J. (ed.), *The seventh LACUS forum*, Columbia, SC, Hornbeam Press.
- (1987), "Bilinguisme", en: Rondal, J.A. y J-P, Thibaut (comp.), *Problemes de psycholinguistique*, Bruselas, Pierre Mardaga, pp. 422-89.
- PEAL, E. y Lambert, W.E. (1962), "The relation of bilingualism to intelligence", en: *Psychological Monographs*, 76 (27, Whole núm. 546), pp. 1-23.
- PINTO, M.A. (1993), "Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues. Problématiques héoriques et résultats de recherche", en: *Scientia paedagogica experimentalis*, vol. XXXI, Bélgica, pp. 119-47.
- POTTER, M.C. (1984), "Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilingual", en: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 18, pp. 581-618.
- PRATT, C. y R., Grieve (1984), "Metalinguistic awareness and cognitive development", en: Tunmer, W.E., C. Pratt y M.L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awareness in children*, Berlín, Spinger-Verlag, pp. 128-43.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006, en: <http://www.uacam.mx/UACam.nsf/pages/progredud>: 22).
- Rapoport, R., Tan, C. y Whitaker, H. (1983), "Fonctions linguistiques et troubles du langage chez les polyglottes parlant chinois et anglais", en: *Langages*, vol. 72, pp. 57-78.
- Reforma (2001) *Guía educativa*, México, abril.
- RENARD, R. (2000), "Une éthique pour la francophonie", conferencia impartida en el Xe Congrès Mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français, París, julio.
- ROMAINE, S. (1995), *Bilingualism*, Londres, Blackwell.
- RONJAT, J. (1913), *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, París, Champion.
- SIGUAN, M. (coord.) (1996), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*, Barcelona, Horsoni.
- (2001), *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid, Alianza Ensayo.
- TUNMER, E.E., y M.E., Myhill (1984), "Metalinguistic awareness and bilingualism", en: W.E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awereness in children*, Berlín, Springer Verlag, pp. 169-87.
- VILA, I. y M., Cortés (1991), "Aspectos relativos al desarrollo lexical y morfosintáctico de los bilingües familiares", en: Idiazabal (ed.), *Adquisición del lenguaje en niños bilingües y monolingües*, San Sebastián, Servicios de Publicaciones de la Universidad del País Vasco, pp. 109-27.
- VOLTERRA, V. y T., Taeschner (1978), "The acquisition of language by bilingual children", en: *Journal of Child Language*, vol. 5, núm. 2, pp. 311-26.
- VYGOSTKY, L.S. (2000), "Sobre el plurilingüismo en la edad infantil", en: *Obras escogidas*, Madrid, Visor, pp. 341-48.
- WEINREICH, U. (1953), *Language in contact. Findings and problems*, Nueva York, Publications of the linguistic Circle of New York 1 (segunda edición en 1968, La Haya, Mouton).