

JIM CUMMINS y MERRILL SWAIN:
Bilingualism in Education
Londres: Longman, 1986, 235 páginas

En la línea de los numerosos estudios sobre bilingüismo realizados por los autores, sobre todo en programas de inmersión en inglés y francés, el presente trabajo intenta, a la luz de un conjunto de investigaciones, aportar evidencia acerca de una "competencia bilingüe" en contexto escolar. Para estos efectos, se pretende responder a una serie de interrogantes, tales como: ¿Es sumergir al estudiante en una segunda lengua el mejor camino para desarrollar habilidades en ella? ¿Por qué existe una educación bilingüe si el objetivo del sistema educativo es fomentar una sola lengua? ¿Cuándo está un niño preparado para ser instruido en una segunda lengua? ¿Cómo se interpretan los resultados de los tests en L₂?

El libro está dividido en dos partes, las que a su vez constan de tres secciones. Las secciones de la Parte 1 comprenden dos capítulos la primera, tres la segunda y uno la tercera, numerados correlativamente. A su vez, las secciones de la Parte 2 se componen de dos capítulos la cuarta y la quinta y de un capítulo la sexta y última.

En la primera parte, denominada "Desarrollo educacional de niños bilingües", se examinan las consecuencias lingüísticas, cognitivas y académicas de la educación bilingüe, tanto en lenguas de mayoría como de minoría. Específicamente, esta parte se centra en la comprobación de dos hipótesis:

Hipótesis 1: La superioridad lingüística, cognitiva y académica está asociada con altos niveles de competencia en las dos lenguas. Esto implica, por una parte, el logro de niveles básicos en ambas lenguas y, por otra, prolongados contactos con la L₂, en el caso de una lengua de mayoría, y con la L₁, en el de una lengua de minoría.

Hipótesis 2: Algunos aspectos de la competencia lingüística son interlingüales. Esto significa que en aquellos aspectos interdependientes de las lenguas la instrucción en una beneficiará a ambas.

La temática planteada se inicia en la sección 1, "Desarrollo metalingüístico y cognitivo", con la controversia acerca de la relación entre bilingüismo y funcionamiento cognitivo. Así, en el primer capítulo, se discuten los aspectos positivos y negativos que subyacen a este problema. Al respecto Tsushima y Hogan (1975), por ejemplo, sostienen que los niños bilingües tienen un nivel significativamente más bajo en mediciones de habilidades verbales y académicas que los niños monolingües. Por el contrario, varios estudios sobre inmersión señalan que los niños bilingües demuestran un mayor manejo de su lengua materna que los estudiantes de programas regulares, a pesar de haber tenido una menor instrucción en dicha lengua.

Estos hallazgos positivos son congruentes con los planteamientos de Vygotsky (1962), que argumenta que si el niño es capaz de expresar el mismo pensamiento en distintas lenguas, será también capaz de considerar su lengua como un sistema particular frente a otros sistemas, incorporando los fenómenos bajo categorías más generales y dándose cuenta, por tanto, de las operaciones lingüísticas implicadas. A su vez, Lambert y Tucker (1972) proponen que un proceso similar operaría en niños sometidos a programas de inmersión. Sugieren que, como éstos están desarrollando un alto nivel de habilidades bilingües, están practicando una especie de "lingüística contrastiva incipiente" al comparar la sintaxis y el vocabulario de sus dos lenguas.

Cabe señalar, asimismo, que Cummins y Swain destacan el hecho de que los aspectos positivos están relacionados con grupos de lengua de mayoría, en donde tanto la L₁ como la L₂ gozan de prestigio en el hogar y en la comunidad.

Ahora bien, si se busca el desarrollo óptimo del potencial cognitivo y académico de los niños pertenecientes a la lengua de minoría, habría que promover otro tipo de bilingüismo. Esto implicaría un cambio de la lengua que emplean en el hogar por la de la escuela en algún estadio del proceso educacional, cambio en el cual habría que tener en cuenta las características lingüísticas y socioeconómicas del aprendiente y de su entorno.

En el capítulo dos, "Bilingüismo y desarrollo de la conciencia metalingüística", los autores esbozan los efectos del bilingüismo en el desarrollo de la conciencia del niño acerca de ciertas propiedades del lenguaje y en su habilidad para analizar *input* lingüístico.

Los estudios que Cummins y Swain revisan en este capítulo sugieren que el bilingüismo temprano puede acelerar la separación entre sonido y significado y centrar la atención del niño en ciertos aspectos de la lengua. En todo caso, las investigaciones al respecto requieren de una muy cuidadosa interpretación de los resultados y de una acumulación mayor de evidencia en diferentes contextos de aprendizaje bilingüe. Con este criterio en mente, los hallazgos de Feldman y Shen (1971) pueden considerarse tentativos por no haber previsto grupos de control para determinar posibles diferencias entre bilingües y monolingües. Lo mismo ocurre con los de Ianco-Worrall (1972) y Ben Zeev (1977a,b), quienes, si bien controlaron el coeficiente de inteligencia, seleccionaron variables dependientes cuestionables.

En la sección 2, "Educación bilingüe", se incluyen tres capítulos. El capítulo tres, "Una reseña de la educación por inmersión en Canadá: estudios de investigación y evaluación", está dedicado a los programas de inmersión en francés como un ejemplo de educación bilingüe para niños de lengua de mayoría. En este caso, los estudiantes que se adscriben al programa son miembros del grupo sociocultural dominante en el contexto Canadá/América del Norte.

La participación de los estudiantes en otro grupo lingüístico y/o cultural y su asimilación al mismo, se debe más bien a intereses propios y no a necesidades políticas y económicas, como suele suceder con los grupos de minoría.

Los resultados de la educación por inmersión en el caso de los niños hablantes de la lengua de mayoría en Canadá indican que los estudiantes logran altos niveles de competencia en L₂, mientras desarrollan y mantienen niveles normales en L₁. El bilingüismo alcanzado no daña el logro académico y los estudiantes exhiben actitudes positivas hacia el grupo de L₂, como asimismo una alta autoestima en cuanto miembro de una comunidad lingüística y cultural dada. Del análisis del programa de inmersión, los autores deducen una serie de principios válidos tanto para la enseñanza de una lengua de mayoría como de una de minoría:

- el lenguaje de los tests es una variable que debe considerarse cuando se evalúa el conocimiento de un contenido temático;
- la alfabetización inicial simultánea en dos lenguas puede producir una disminución en la velocidad del progreso en ambas, lo que no ocurriría si la alfabetización se desarrollara en una sola lengua;
- la efectividad comunicativa en la primera y segunda lengua no implica un nivel de eficiencia en tareas académicas; más bien, se la puede considerar una actividad precursora;
- la habilidad para operar en tareas de L₂ que demandan contextos reducidos, en lo que a cognición respecta, es un proceso de aprendizaje gradual que se extiende por un lapso prolongado, considerando que los estudiantes de inmersión necesitan de 6 a 7 años en demostrar niveles promedio de logro en L₂ comparables a los de hablantes nativos de dicha lengua.
- el desarrollo de la habilidad para operar en tareas de L₁ que demandan 'contextos reducidos' en lo que concierne a cognición, subyace a la habilidad para realizar el mismo proceso en L₂.

En el capítulo cuatro, "Inmersión temprana en francés en una etapa posterior", Cummins y Swain muestran cómo los trabajos que revisan estudios sobre estas cuestiones, reseñados en el capítulo anterior, descuidan ciertos aspectos que se detallan cuando se efectúan evaluaciones más puntuales. En el caso de inmersión que se examina en el presente capítulo, los niños no fueron asignados al azar a programas educacionales: los padres eligieron los programas a los cuales se adscribieron sus hijos. Esta situación deja abierta la posibilidad de que los estudiantes puedan poseer características diferentes a sus propios grupos, generalmente con una marcada motivación hacia el francés.

En el capítulo cinco, "Interdependencia lingüística: un principio central en la educación bilingüe",

los autores plantean que hay aspectos de la competencia lingüística que son comunes a L₁ y L₂. El "principio de interdependencia" permite comprender, por ejemplo, "por qué *menos* instrucción en la segunda lengua da como resultado a menudo puntajes más altos de competencia en la segunda lengua de los estudiantes de minoría, mientras que para los estudiantes de lengua de mayoría, *más* instrucción en la segunda lengua da como resultado puntajes más altos de competencia en la segunda lengua" (p. 34). Los resultados son también congruentes con la evidencia empírica que contradice el sentido común: los estudiantes de más edad son más eficientes como aprendientes.

Posteriormente, en lo que respecta a la sección 3, "Planificación de un programa bilingüe", se sintetizan en ella las secciones previas a través de tres principios. Estos principios son desarrollados en el capítulo seis:

1. "lo primero es lo primero" (*first things first*): el desarrollo y mantención de la primera lengua del niño es muy importante desde el punto de vista psicológico, lingüístico y cognitivo. Por ello, la escuela debe fomentar el desarrollo de dicha lengua.
2. "el bilingüismo a través del monolingüismo": las lenguas de instrucción deben ser utilizadas en forma separada. Usos separados significa que cada lengua sea explotada en toda su amplitud: lo que se enseña en una lengua debe presentarse totalmente en esa lengua, sin hacer concesiones al vocabulario y a los patrones estructurales de la otra lengua. Es también una vía para superar la fuerte influencia de los factores sociolingüísticos externos que promueven el empleo de la lengua de mayoría. Así, se asegura un equilibrio pedagógico, psicológico y sociológico.
3. "el bilingüismo como bonificación": los profesores deben comprender las ventajas políticas, económicas, culturales, psicológicas y cognitivas que están asociadas al bilingüismo. Es de responsabilidad de los educadores fomentar formas positivas de bilingüismo.

En la segunda parte se presentan dos diferentes formas de conceptualización de la competencia bilingüe. Para comenzar, se plantea en la sección 4 el escaso consenso existente entre los investigadores acerca de la naturaleza de la competencia lingüística. Por una parte, está el modelo propuesto por Hernández-Chávez, Burt y Dulay (1978), que establece 64 competencias, las que son medibles en forma independiente. Por otra, está el planteamiento de Oller (1978-1979), quien sostiene que "existe un factor de competencia lingüística global que da cuenta del volumen total de varianza confiable en una amplia variedad de mediciones de competencias lingüísticas" (p. 113). Este factor está fuertemente relacionado con la habilidad cognitiva y el logro académico.

En esta sección se describen dos perspectivas diferentes sobre la naturaleza de la competencia lingüística. La primera, el marco de la competencia comunicativa, se resume en el capítulo siete y sirve como base descriptiva para la preparación de tests que midan dicha competencia (Canale y Swain 1980a, Canale 1983).

Se considera que la competencia comunicativa está constituida por una serie de componentes; a saber, gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico. La competencia gramatical incluye conocimiento de vocabulario, reglas de formación de palabras, pronunciación y formación de frases. La competencia sociolingüística refleja el grado en el cual los enunciados específicos son apropiados, considerando, por ejemplo, el tópico, el estatus de los participantes y el propósito de la interacción. La competencia discursiva implica el dominio de la cohesión (e.g., la habilidad para ubicar en un texto las conjunciones o adverbios apropiados) y la coherencia (la habilidad para organizar ideas en secuencias lógicas y para organizar significados en forma eficiente). La competencia estratégica implica el uso de estrategias para evitar rupturas en la comunicación y facilitar la efectividad del discurso hablado o del texto escrito. Por otra parte, la investigación analizada en el capítulo siete ilustra la importancia de utilizar una variedad de herramientas analíticas para probar el significado de los datos. Sin embargo, los índices de 'performance' que se han aplicado no cubren una variedad amplia de lengua hablada y escrita y no contemplan aspectos de la competencia sociolingüística.

En el capítulo ocho, "Competencia lingüística y logro académico", el logro académico se plantea como la segunda perspectiva de la competencia lingüística. Ésta se relaciona con la hipótesis de la interdependencia ya presentada en la Parte 1.

Específicamente, se plantea la necesidad de contar con un marco teórico que incorpore: a) una perspectiva evolutiva para explicar aquellos aspectos que se internalizan tempranamente, tanto por hablantes nativos como por aprendientes de L_2 , y aquéllos que varían de un individuo a otro; b) explicaciones de las diferencias entre exigencias lingüísticas de la escuela y fuera de ella; y c) relaciones evolutivas entre las competencias de L_1 y L_2 .

Sobre la base de lo anterior, se propone un marco que conceptualiza la competencia lingüística a través de dos tipos de continuum: el rango de soporte contextual disponible para expresar o recibir significado (los extremos son descritos en términos de contexto inserto y contexto reducido) y el grado de compromiso cognitivo con la tarea o actividad emprendida.

En la sección 5, "La evaluación de la competencia lingüística", se muestra la interacción entre la teoría y la práctica, afirmándose que la teoría que se tiene sobre la competencia lingüística influirá invariablemente en la evaluación de ésta. Esta sección se desarrolla a través de los capítulos nueve y diez. En el capítulo nueve, "Evaluación del lenguaje comunicativo a gran escala: un estudio de casos", se describe, con cierto detalle, un test de competencia comunicativa que evalúa habilidades comunicativas de los aprendientes y no su potencial lingüístico. La descripción del test toma en consideración cuatro propósitos, que serían aplicables a otros tests de la misma naturaleza:

- "comenzar en alguna parte": examinar lo que otros han hecho en el desarrollo de un test teórico-práctico antes de comenzar con la confección del mismo.
- "concentrarse en el contenido": atender tanto al contenido del material como a las actividades y tareas para elicitar conductas de lenguaje comunicativo.
- "preferir lo mejor": optar por los tests que eliciten, en lo posible, la mejor 'performance' de los aprendientes;
- "trabajar para evaluar": considerar la natural tendencia de los profesores a enseñar para evaluar. Se sugiere que los tests comunicativos correspondan a las prácticas de la enseñanza de una lengua en una clase orientada comunicativamente.

En el capítulo diez, "Estudiantes de minoría y dificultades de aprendizaje: estudios de evaluación y ubicación", se discute el mal uso que se hace de los tests que se aplican a los estudiantes de minoría, dándose ejemplos de cómo los resultados han sido mal interpretados por los psicólogos. Se agrega, asimismo, que los estudios realizados por la Junta de Educación de Toronto desde los años 60, son relevantes para responder a la interrogante acerca del tiempo necesario para alcanzar un nivel aceptable en habilidades académicas en inglés.

Por último, en la sección 6, se intenta, a manera de conclusión, sintetizar los datos aportados en los capítulos precedentes. Específicamente, se trata de plantear el argumento de que dentro de la exigencia cognitiva, en situaciones de contexto reducido, las competencias gramatical, discursiva y sociolingüística dependen, para su desarrollo, tanto de los atributos de los aprendientes como del *input* en L_2 y de su uso. En cambio, con poca exigencia cognitiva, en situaciones de contexto amplio, el desarrollo de habilidades gramaticales es relativamente más dependiente del *input* de L_2 y de su uso de lo que son las habilidades discursivas y sociolingüísticas.

Este hallazgo implica que la educación impartida en L_1 puede favorecer el desarrollo de varios aspectos de la competencia en L_2 . Por otra parte, la educación que se entrega en L_2 es particularmente importante para el desarrollo de la competencia gramatical de contexto inserto y será exitosa en un entorno rico en oportunidades para la interacción en dicha lengua.

En esta última sección, el capítulo once, "Hacia una teoría del desarrollo de la competencia bilingüe", está dedicado a presentar la propuesta final de los autores. Se esbozan en él algunas líneas para una teoría de la competencia comunicativa en L_2 . Se advierte, no obstante, que para ello se requiere un considerable número de investigaciones, ya que resulta insuficiente examinar sólo relaciones entre componentes hipotéticos de competencia en una situación de aprendizaje lingüístico de un grupo de aprendientes que se hallan en un estadio particular de competencia y desarrollo cognitivo. Más bien, deben generarse hipótesis específicas con respecto a la interacción entre los distintos componentes de competencia en aprendientes de diversos niveles evolutivos, en diferentes contextos

culturales y lingüísticos y con diferente experiencia en cuanto a estilos de exposición a L₂, tanto en su medio como en la escuela. Igualmente, es necesario tomar en cuenta las relaciones de distinta naturaleza que se pueden observar entre los estadios tempranos y tardíos de aprendizaje.

La obra reseñada constituye, a nuestro juicio, un intento serio de analizar estudios empíricos y teóricos sobre la educación bilingüe. Los autores coinciden en señalar que el término bilingüismo se ha caracterizado por su ambigüedad. Proponen, entonces, introducir dos conceptos asociados con programas de educación bilingüe, a saber, inmersión y 'submersión'. Se entiende por inmersión la situación que se produce cuando niños de un mismo contexto lingüístico y cultural, sin contacto previo con la lengua de la escuela, se insertan en un ambiente de aula en que el medio de instrucción utilizado es la L₂. A su vez, la submersión se refiere a la situación que ocurre cuando los niños deben hacer algún cambio de lengua entre el hogar y la escuela, mientras otros pueden funcionar permanentemente en la lengua de la última. Dentro de la misma clase, se encuentran así niños que no tienen conocimiento alguno de la lengua de la escuela, otros con grados diferentes de manejo de dicha lengua logrados a través del contacto con la comunidad externa y, finalmente, hablantes nativos de esa lengua.

Por otra parte, debe destacarse la utilidad de los temas planteados, tales como la consecuencia del bilingüismo para el desarrollo cognitivo, el desarrollo y mantención de la lengua materna de minoría y la competencia lingüística en un contexto interlingual y su respectiva evaluación. Temas todos que interesan de modo especial al lingüista aplicado, por la posibilidad de replicar en contextos específicos los hallazgos presentados; al profesor de lenguas, porque de la comprensión de los hechos constatados puede modificar su práctica cotidiana; y al planificador educacional que se ocupa de problemas de bilingüismo, donde las interrogantes se han planteado frecuentemente en términos simplistas y no a la luz de la revisión e interpretación de los resultados obtenidos.

JUANA MARINKOVICH
Universidad Católica de Valparaíso

REFERENCIAS

- BEN-ZEEV, S. 1977a. The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy. *Child development* 48: 1009-18.
- BEN-ZEEV, S. 1977b. The effect of Spanish-English bilingualism in children from less privileged neighborhoods on cognitive development and cognitive strategy. *Working Papers on Bilingualism* 14: 83-122.
- CANALE, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards y R. Schmidt. (eds.), *Language and communication*. Londres: Longman.
- CANALE, M. y M. SWAIN. 1980a. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- FELDMAN, C. y M. SHEN. 1971. Some language-related cognitive advantages of bilingual five-year-olds". *Journal of Genetic Psychology* 18: 235-44.
- HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, E., M. BURT y H. DULAY. 1978. Language dominance and proficiency testing: some general considerations. *NABE Journal* 3: 41-54.
- IANCO-WORRAL, A. 1972. Bilingualism and cognitive development. *Child Development* 43: 1390-1400.
- LAMBERT, W. y G. TUCKER. 1972. *Bilingual education of children: the St Lambert experiment*. Rowley, Mass: Newbury House.
- OLLER, J. JR. 1978. The language factor in the evaluation of bilingual education. En J. Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1978*: 410-22.
- OLLER, J. JR. 1979. *Language tests at school: a pragmatic approach*. Londres: Longman.
- TSUSHIMA, W. y T. HOGAN. 1975. Verbal ability and school achievement of bilingual and monolingual children of different ages". *Journal of Educational Research* 68: 349-53.
- VYGOTSKY, L. 1962. *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press.