Christián Abelló Contesse y Christoph Ehlers

Escenarios bilingües: una visión global

The search for the true balanced bilingual depicted in some of the literature on bilingualism is elusive. The notion of balanced bilingualism is an ideal one, which is largely an artefact of a theoretical perspective which takes the monolingual as its point of reference. (Romaine 1995: 19)

1. Introducción

Por *escenario* normalmente entendemos un determinado lugar físico en el que tiene lugar una acción, situación o representación, así como las diversas circunstancias relacionadas con ciertas personas o hechos. Por otro lado, *bilingüe* suele aludir a un individuo o un grupo de individuos que de manera habitual utiliza dos lenguas diferentes. Los contenidos de este volumen se proponen ofrecer, pues, una reflexión y análisis sobre lugares y entornos en los que intervienen usuarios de más de una lengua en distintas situaciones de comunicación verbal.

Es apropiado especificar desde el comienzo de la presente introducción que no existe una definición universalmente válida o aceptada del término *bilingüismo*. Más aún, las definiciones de él que se han ido proporcionando en la bibliografía desde antes de mediados del siglo pasado se caracterizan no sólo por reflejar un alto grado de variación conceptual, sino también por tender a la dicotomía. De

hecho, desde Baetens Beardsmore (1982) a Baker (2006) las definiciones de ‘bilingüismo’ y ‘bilingüe’ se suelen clasificar según su contenido como *maximistas*, esto es, el manejo de dos sistemas lingüísticos como hablante nativo –al estilo de Bloomfield (1935)– o *minimistas*, es decir, la producción de ideas completas y coherentes en otra lengua –al estilo de Haugen (1953). Esta variación extrema es, en parte, el reflejo de la natural amplitud que puede observarse en los hablantes, contextos, situaciones y circunstancias en que hay presencia y convivencia de dos lenguas. Así pues, el bilingüismo es, sin duda, un fenómeno amplio y diversificado en su existencia. Sin embargo, dicha variación también obedece a la presencia de otras tres variables decisivas: (i) la visión general, pesimista u optimista, sobre el fenómeno en cuestión durante periodos históricos diferentes, (ii) las preferencias personales de los expertos por minimizar, centralizar o maximizar el alcance del concepto y (iii) las perspectivas teóricas o líneas principales de investigación con la que se identifican los investigadores más conocidos. Por tanto, si bien las definiciones de bilingüismo/bilingüe resultan útiles, se debe recordar que éstas normalmente son sólo operativas y relativas.

2. Propuesta de definición del fenómeno estudiado

Con este escenario de fondo, y a efectos de este capítulo y de la mayor parte de este volumen, ofrecemos una propuesta de definición del fenómeno analizado –*bilingüismo*– como un concepto genérico con el que se designa el *uso habitual o frecuente de dos o más lenguas* por parte de un hablante o de una comunidad lingüística, normalmente dentro de ciertos contextos sociales y para ciertos fines co-

municativos. Al contrario de lo que se supone fuera de los ámbitos especializados, el término presenta las siguientes características: (i) no alude por sí mismo a un nivel determinado de capacidad comunicativa (*language proficiency*) en ninguna de las lenguas en uso (véase más abajo), (ii) no se limita al uso de sólo dos lenguas (especialmente en el ámbito del bilingüismo social puede ser equivalente a *plurilingüismo*), (iii) no se refiere de forma exclusiva al uso de ciertas destrezas, si bien se relaciona de forma preferente con las destrezas de expresión oral y comprensión auditiva, y (iv) no describe un fenómeno excepcional o ‘raro’ en el mundo actual (ni en su dimensión individual ni social).

Es pertinente destacar que, en consonancia con la tendencia contemporánea (Lightbown y Spada 2006, Richards y Schmidt 2002, Saville-Troike 2006, Swann et al. 2004, Thornbury 2006, etc.), esta definición se basa en el *uso*, entre otros motivos, porque éste presupone la existencia de *conocimientos* –implícitos y/o explícitos– por parte del hablante bilingüe. Las definiciones más antiguas y tradicionales que se basan en los conocimientos de dos lenguas que posee una persona (por ejemplo, Lado 1964, Siguán y Mackey 1986, etc.) resultan problemáticas pues, al contrario del uso, la competencia lingüística dual no presupone necesariamente un manejo comunicativo de las lenguas del hablante. Asimismo, en la definición que aquí se propone se interpretan las definiciones dicotómicas (mencionadas previamente) como extremos dentro de un *continuo*; dado que la gran mayoría de los hablantes bilingües se encuentra alrededor del *centro* del continuo (Chin y Wigglesworth 2007) y no en sus polos, parece innecesario dedicar atención preferente a cualquiera de los extremos.

El bilingüismo es, asimismo, un fenómeno *relativo* y no absoluto en el sentido de que no presupone un nivel único ni excluyente de capacidad comunicativa (*proficiency*), sino diferentes grados. El hablante bilingüe es, pues, quien hace uso frecuente de más de una lengua, una de las cuales es dominante y la(s) otra(s) no dominante(s),

encontrándose la(s) última(s) en unos niveles suficientemente avanzados de desarrollo que permitan los grados comparativamente altos de estabilidad formal y de automaticidad comunicativa que caracterizan el uso *habitual* de cualquier lengua.

3. Diferentes tipos de bilingüismo

Es adecuado, asimismo, reconocer desde el inicio que si el lenguaje humano en versión monolingüe es un fenómeno altamente complejo, más aún lo será en versión bilingüe y plurilingüe. En el caso del bilingüismo, dicha complejidad se aprecia más fácilmente cuando se toma en cuenta el elevado número de *tipos y distinciones* que los especialistas han considerado necesario establecer a fin de ordenar la amplitud y diversidad existentes dentro de este concepto genérico. A modo de ejemplo, se identifica y define brevemente a continuación una muestra representativa de 14 tipos específicos de bilingüismo a los que se alude a menudo en la bibliografía especializada:

Bilingüismo personal frente a *social*: El primer término alude a la condición, principalmente psicolingüística, de un individuo que emplea con frecuencia en la comunicación cotidiana los dos (o más) códigos lingüísticos que posee en su mente/cerebro; el segundo término se refiere a la condición, fundamentalmente sociolingüística, de una comunidad o población en la que hay presencia activa de dos o más lenguas. La distinción es importante porque, en la práctica, un individuo bilingüe o plurilingüe puede residir en una comunidad monolingüe y uno monolingüe puede residir en una comunidad bilingüe.

Bilingüismo activo / productivo frente a *bilingüismo pasivo / receptivo*: Dentro del bilingüismo personal, el primer tipo alude a la presencia de las habilidades productivas de expresión oral y/o escrita en

ambas lenguas, mientras que el segundo tipo se refiere a la presencia de las destrezas receptivas de comprensión oral y/o escrita en ambas lenguas. En ambos casos se especifica las habilidades o destrezas en uso y no un nivel concreto de desarrollo en las mismas.

Bilingüismo aditivo frente a *bilingüismo sustractivo*: Ambos términos se refieren al efecto que el bilingüismo tiene en el hablante a medio y largo plazo. El primer término indica que una lengua adicional se agrega a la primera de forma *complementaria*, es decir, sin que represente una amenaza para la continuidad de ésta. El segundo, en cambio, indica que la lengua adicional que se agrega llega a *reemplazar* con el tiempo a la primera y que el hablante termina siendo un usuario preferente o exclusivo de la otra lengua. Es decir, se trata de una situación de bilingüismo transitorio que posteriormente desemboca en un monolingüismo en la lengua no materna (L2).

Bilingüismo ascendente frente a *bilingüismo recesivo*: El primer término alude a una situación en la cual la capacidad comunicativa de un hablante bilingüe para funcionar en su segunda lengua o lengua adicional (L2) evoluciona favorablemente gracias a las mayores ocasiones de uso que ha tenido, es decir, la mayor disponibilidad de input y de interacción en ella; el segundo término, en cambio, indica que el hablante bilingüe empieza a experimentar dificultades de expresión y/o de comprensión en la L2 como resultado del uso limitado o de la ausencia de uso de la lengua.

Bilingüismo consecutivo (secuencial / sucesivo) frente a *bilingüismo simultáneo*: Ambos términos se refieren al periodo global en que el hablante bilingüe adquiere sus lenguas. El primero indica que una lengua se ha aprendido primero y la otra después, esto es, en la niñez (en especial a partir de los 3 ó 4 años), la adolescencia o la edad adulta. El segundo, en cambio, indica que ambas lenguas se han aprendido de forma conjunta a partir del nacimiento o del primer año de vida; en el caso del bilingüismo simultáneo, tanto el aprendizaje lingüístico como el cognoscitivo del niño tienen lugar a la vez.

Bilingüismo desequilibrado (asimétrico): Situación en la cual el nivel global de manejo de las dos o más lenguas del individuo bilingüe es desigual, pues una de ellas está más desarrollada que la(s) otra(s) en cuanto a características tales como el (i) número de habilidades comunicativas empleadas, (ii) nivel de conocimiento de cada componente de la lengua (por ejemplo, los componentes léxico y semántico), o (iii) medidas evaluativas de empleo frecuente, tales como los grados de fluidez, precisión, complejidad o idiomática alcanzados. Esta situación, también conocida como *bilingüismo dominante*, es la más frecuente en la práctica.

Bilingüismo educativo (enseñanza bilingüe): Se trata de un término genérico que abarca diversos planes escolares que proporcionan instrucción sistemática en dos lenguas. Los principios fundamentales son (i) el desarrollo progresivo de dos lenguas, (ii) el uso de estas lenguas como medio de enseñanza en las áreas o asignaturas que conforman el currículo o plan de estudios habitual de una comunidad en determinados niveles educativos y (iii) el progreso académico-cognoscitivo de los alumnos. Sin embargo, más allá de estos principios básicos, suele haber varios factores de variación. Hay diferentes clasificaciones y tipologías de enseñanza bilingüe, algunas de las cuales establecen distinciones entre formas ‘fuertes’ y formas ‘débiles’ de enseñanza bilingüe dependiendo de las características concretas, así como de los objetivos finales, de cada tipo de enseñanza.

Bilingüismo equilibrado (ambilingüismo / equilingüismo): Situación en la cual el nivel global de uso de las lenguas del individuo bilingüe es igual o equivalente en todos o la gran mayoría de los aspectos mencionados (véase definición de *bilingüismo desequilibrado*). Esta condición, también conocida como *bilingüismo simétrico* o *no dominante*, es muy poco común en la práctica (si bien en una evaluación breve y empleando medidas de carácter *impresionista*, algunos bilingües pueden parecer equilibrados).

Bilingüismo familiar: Se refiere a una amplia gama de situaciones en las cuales un niño tiene contacto sostenido con dos o más lenguas

en el entorno social del hogar (o dominio familiar). Entre los patrones más investigados en la bibliografía sobre el bilingüismo familiar está el enfoque interactivo denominado ‘una persona-una lengua’ (UPUL). En este enfoque, la madre utiliza sistemáticamente una lengua con el niño y el padre usa la otra, en tanto que la lengua de uno de ellos suele ser la lengua mayoritaria de la comunidad en la que viven.

Bilingüismo fortuito / circunstancial frente a *bilingüismo optativo / electivo*: El primer término se refiere a una persona a quien las circunstancias de la vida le llevan indirectamente a adoptar una segunda lengua o lengua adicional, sin que haya alternativas verdaderas de elección al respecto; el segundo se refiere a un individuo (o a sus padres) que ha planificado o elegido voluntariamente el aprendizaje y uso de una lengua adicional a la materna por razones personales, familiares, educativas o profesionales.

Bilingüismo funcional: Situaciones en las cuales un hablante puede usar (o funcionar en) sus dos lenguas, aunque con distintos grados de fluidez y precisión, según la naturaleza de la actividad en la que participa y, en especial, según los dominios en los que intervenga habitualmente y los interlocutores que suele tener. Por ejemplo, en el caso de un individuo que participa en un plan escolar de enseñanza bilingüe de tipo inmersión parcial en la enseñanza secundaria, el grado de fluidez en el uso de la L2 será mayor si la actividad en cuestión forma parte del dominio escolar y el interlocutor es un profesor conocido.

Bilingüismo incipiente: Situación que se aplica a un individuo que se encuentra en las etapas iniciales de adquisición de una segunda lengua o lengua adicional. Aunque el término alude a la fase de *inicio* de un bilingüismo que se supone de tipo ascendente, a veces resulta polémico porque se considera que no distingue suficientemente entre el proceso de adquisición de una L2 y el proceso de uso habitual de la misma.

Bilingüismo mínimo frente a *bilingüismo máximo*: El primer término alude a un individuo que sólo posee un nivel relativamente

básico de uso o actuación en una segunda lengua o lengua adicional (L2), mientras que el segundo se refiere a una persona que posee un nivel de actuación muy similar al del hablante nativo (es decir, ‘casi nativo’) en las dos (o más) lenguas de su repertorio lingüístico. En ambos casos se trata sólo de puntos extremos dentro de un continuo.

Bilingüismo precoz frente a *bilingüismo tardío*: El primer término alude a una situación en la cual un hablante bilingüe ha adquirido su segunda lengua o lengua adicional (L2) durante la infancia o la niñez (aunque no de manera simultánea); a menudo esto va desde los 4 a los 11 años aproximadamente y la línea divisoria arbitraria suele ser la pubertad. El segundo término se refiere a una situación en la cual un hablante bilingüe ha adquirido su L2 en algún periodo posterior a la pubertad o adolescencia temprana. Esta segunda situación cubre un periodo mucho más extenso y una mayor variedad de entornos de aprendizaje que la primera situación.

4. Breve análisis crítico del estado de la cuestión y proyección al futuro

Aunque las investigaciones publicadas sobre diversas dimensiones del fenómeno del bilingüismo se remontan, al menos, a finales del siglo XIX y comienzos del XX (Cattell 1887, Ronjat 1913, etc.), las tres últimas décadas han presenciado un auge considerable, el que incluso puede describirse como espectacular a partir de la segunda mitad de la década de los 90, con respecto no sólo a la cantidad sino también a la calidad de las investigaciones sobre el bilingüismo y la adquisición de segundas lenguas / lenguas adicionales.

En sentido general, los estudios descriptivos y las investigaciones empíricas sobre el bilingüismo se han realizado mayoritariamen-

te a través de tres disciplinas clave: (i) la Adquisición de segundas lenguas (ASL), (ii) los Estudios de bilingüismo y plurilingüismo, y (iii) la Adquisición del lenguaje infantil o lengua materna. Estos campos han ido dando forma a cuatro grandes perspectivas o líneas principales de investigación, cada una con sus propias metodologías e intereses epistémicos, esto es, la perspectiva lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística/sociocultural y la educativa. Esto indica que el bilingüismo es hoy en día un fenómeno que se investiga formalmente desde perspectivas *pluridimensionales*, haciendo uso de variados instrumentos, técnicas y recursos.

A pesar de las importantes contribuciones orientadas a una mayor y mejor comprensión del bilingüismo que provienen de las principales disciplinas científicas que se ocupan de su estudio, se debe reconocer que la situación actual es, sin duda, perfeccionable. Estimamos que el avance a corto y medio plazo se verá condicionado, en parte, por el tratamiento eficaz de ciertas limitaciones persistentes que dificultan el progreso conjunto de los campos mencionados. A modo de ejemplo, a continuación se identifican, describen brevemente y ejemplifican cinco de estos problemas, cuya solución gradual contribuiría, a nuestro entender, a un avance más sostenido; los problemas en cuestión son los siguientes: (i) el grado de interrelación entre las disciplinas implicadas en su estudio, (ii) el concepto de hablante nativo monolingüe en versión dual o múltiple, (iii) el planteamiento dicotómico ‘perfección’-‘imperfección’ entre grupos diferentes de usuarios, (iv) la relativa precisión y rigor de la terminología técnica en uso y (v) las tendencias de la terminología en uso.

4.1 Grado de interrelación entre las disciplinas implicadas en su estudio

Una proporción más que considerable de la población bilingüe está formada por los hablantes bilingües *consecutivos o secuenciales* (véase

distinciones del bilingüismo en apartado 3); el extenso proceso de adquisición, que más tarde suele desembocar en un bilingüismo secuencial, constituye el quehacer investigador del campo de la ASL. Desde sus orígenes entre finales de la década del 60 y comienzos de la década de los 70, la ASL ha recibido una fuerte influencia teórica de los estudios de la Adquisición de la lengua materna o lenguaje infantil (Nunan 2001). De hecho, la mayoría de las teorías empleadas para explicar el aprendizaje de L2 dentro de la ASL son extrapolaciones de teorías propuestas originalmente para explicar el aprendizaje de L1. No obstante, esta influencia no sólo no ha sido recíproca en cuanto a los aspectos clave de estudio, sino que las relaciones entre ambos campos no han sido todo lo productivas que podría esperarse (Foster-Cohen 1993). Esta situación es de lamentar, en especial si se tiene en cuenta que la otra parte de la población bilingüe está formada por los hablantes bilingües *simultáneos*, cuya investigación es precisamente un área creciente de estudio dentro de la Adquisición de la lengua materna (a menudo se le denomina Adquisición bilingüe de primeras lenguas).

Por otro lado, y a pesar de las claras similitudes existentes entre ellas, la ASL y los Estudios de bilingüismo y plurilingüismo se consideran mutuamente disciplinas separadas (Romaine 1995, Wei 2008, etc.) y las interrelaciones entre ambas parecen oscilar entre esporádicas y mínimas. En el discurso de la ASL, por ejemplo, se prefiere hablar de ‘aprendices’ de una L2 como una especie de ‘condición permanente’, mientras que en el discurso de los Estudios de bilingüismo las referencias suelen ser a ‘hablantes’ o ‘usuarios’ de dos o más lenguas. En este caso —así como en otros similares— la diferencia terminológica no es una cuestión menor. A menudo lo que esto implica de fondo es que para muchos investigadores de la ASL no parece obvio que el objetivo final del aprendizaje de una lengua adicional a la materna sea la existencia de hablantes bilingües o plurilingües; dentro de su perspectiva, estos hablantes suelen retener el status dependiente de ‘aprendices’ a lo largo de todo el proceso,

pasando de ser aprendices de nivel básico a aprendices de nivel intermedio y luego aprendices de nivel ‘avanzado’ o ‘superior’ de una L2. Es probable que éste sea el motivo por el cual la significativa etapa de transición en la cual el aprendiz de una L2 deja de serlo en la práctica, para empezar a ser principalmente un *usuario* de ella (por ejemplo, en los programas de estudios universitarios en el extranjero), no ha recibido especial atención hasta épocas muy recientes al encontrarse parcialmente ‘fuera’ del ámbito convencional de ambas disciplinas.

En definitiva, la ausencia de relaciones fluidas y recíprocas entre los principales campos de estudio e investigación del bilingüismo sigue siendo una lamentable asignatura pendiente, la que, sin duda, debe ser superada en el futuro por medio de una mayor concienciación y decidida colaboración interdisciplinarias.

4.2 *El concepto de hablante nativo monolingüe en versión dual o múltiple*

En el campo de la ASL, muchos investigadores siguen funcionando con el concepto de hablante *nativo* (HN) monolingüe, esto es, con un concepto de HN *monolingüe*, pero en versión *dual* o *múltiple*. Así por ejemplo, en la medición y evaluación formales del nivel de uso de una L2 que se realiza habitualmente mediante exámenes globales de capacidad comunicativa (*proficiency tests*) para fines de investigación o evaluación académica, los criterios que se consideran son los que conforman la capacidad comunicativa de un HN. En el campo de la ASL en particular, el término HN a menudo parece emplearse de forma neutra o imparcial para indicar la idea genérica de ‘cualquier HN’ de la lengua meta. No obstante, como lo revelan muchas investigaciones empíricas, en la práctica éste se suele utilizar de manera altamente *selectiva* para referirse a hablantes adultos, de estratos socioeconómicos medios, con formación universitaria, monolin-

gües, usuarios frecuentes de la variedad estándar de la lengua materna y monoculturales. A modo de ejemplo, los 20 sujetos nativos del grupo control de Birdsong (1992) tenían una media (estimada) de 35–40 años, formación universitaria, eran francófonos nativos, hablantes de la variedad estándar de esa lengua y todos habían crecido en centros metropolitanos importantes de Francia (como París o Nancy); aproximadamente dos tercios de los sujetos eran mujeres. Si bien ésta no es exactamente una descripción amplia de los sujetos HN, sí es más específica que muchas otras de estudios similares y permite apreciar que efectivamente los HN de estas investigaciones forman parte de un subgrupo seleccionado. Por otro lado, el problema colosal que representa identificar con objetividad empírica los rasgos principales de la competencia-actuación del HN ‘medio’ de una lengua no es obstáculo, en este caso concreto, pues el HN al que nos referimos es alguien a quien se le suelen suponer capacidades nativas *idealizadas*. Como sostiene Kramsch (1998) al respecto: ‘The native speaker is, moreover, a monolingual, monocultural abstraction; he/she is one who speaks only his/her (standardized) native tongue and lives by one (standardized) national culture’ (1998: 80) (véase epígrafe 4.3).

Las escalas de capacidad comunicativa oral y escrita de muchos exámenes estandarizados constan de diversos niveles en los que se mide la lengua meta, como es el caso de las *Pautas sobre la capacidad comunicativa* de ACTFL y de ETS (*American Council on the Teaching of Foreign Languages* y *Educational Testing Service*), de considerable difusión en las décadas de los años 80 y 90; la mayoría de las escalas de niveles de este tipo oscilan del nivel inicial o principiante hasta el nivel superior, identificando éste último como de HN o HN culto. Asimismo, en el caso del examen estandarizado británico IELTS (*International English Language Testing System*), los resultados globales se determinan según una escala de nueve puntos o niveles, en la cual el noveno nivel equivale a la competencia de un HN. Como afirman Davies et al. (1999): ‘Typically such scales range from zero

mastery through to an end-point representing the well-educated native speaker' (1999: 153). Dada la importancia que suelen tener los exámenes en el ámbito académico, resulta sorprendente que el conjunto de criterios que se aplique al sujeto / estudiante evaluado no sea, al menos en parte, *interno*, es decir, como usuario no nativo de la lengua meta, sino fundamentalmente *externo* a su realidad, esto es, como si fuera un HN monolingüe.

Como se puede apreciar en una definición razonablemente amplia del término HN, entre las características básicas de éste (en versión monolingüe) están las de haber (i) sido la *primera* lengua natural con la que tuvo contacto el hablante, (ii) iniciado la adquisición de dicha lengua en un contexto *naturalista*, (iii) utilizado la lengua para la comunicación oral cotidiana durante la infancia y la niñez, (iv) continuado el uso de la misma en etapas posteriores (pubertad, adolescencia, etc.) y (v) recibido, en muchas ocasiones, diferentes grados de enseñanza institucional obligatoria en –y sobre– esa lengua, según las exigencias de cada comunidad. Para el aprendiz-usuario adolescente y adulto de una L2 el criterio de HN no sólo resulta inapropiado sino notoriamente incoherente (Abello-Contesse et al. 2006). Es decir, por definición, el aprendiz-usuario de una L2 no es, ni puede llegar a ser, HN de la misma, pues no puede cumplir con las condiciones de que ésta haya sido la primera lengua aprendida y empleada de manera natural en la infancia, entre otras. Además, el hecho de que sea aprendiz-usuario de una L2 también indica que ya ha dejado de ser un hablante monolingüe. Cook (2002) nos recuerda el argumento de Labov (1969) en el sentido de que no se debe evaluar críticamente a los integrantes de un determinado grupo A por no cumplir con las normas lingüísticas de un grupo B, grupo al cual no pertenecen ni pertenecerán en la práctica.

Dentro de los Estudios de bilingüismo de orientación psicolingüística, Grosjean (1985, 2002, 2004) lleva un cuarto de siglo advirtiendo sobre la tendencia de muchos estudiosos a identificarse con una visión *monolingüe* del hablante *bilingüe* –tendencia aún

dominante en ciertos círculos— y cuestionándola como una perspectiva fundamentalmente errada. Grosjean presenta argumentos convincentes contra la visión tradicional del individuo bilingüe como ‘dos monolingües dentro de la misma persona’, es decir, como si se tratara de alguien que posee dos competencias lingüísticas separadas y aisladas. Grosjean (2002) identifica dos problemas serios que surgen con la adopción de esta particular visión en las investigaciones: por un lado, no habría un término apropiado para referirse a la mitad (bilingüe / plurilingüe) de la población mundial y, por el otro, se estaría describiendo a un hablante extremadamente raro. Asimismo, este autor indica que uno de los efectos más lamentables de esta visión es que muchos bilingües la adoptan, menospreciando de esta forma su bilingüismo por no dominar ambas lenguas al ‘mismo nivel’ en la práctica. El aspecto de fondo para Grosjean consiste en destacar una cuestión fundamental: que el bilingüe es por *derecho propio* un hablante-oyente *diferente*. Más recientemente, Ortega (2007) ha planteado en foros internacionales que uno de los retos a los que se enfrenta la ASL en el futuro es desenmascarar el *prejuicio monolingüe* de que adolece buena parte de las investigaciones sobre L2 para intentar salir de él incorporando un prisma bilingüe. Con respecto a este problema concreto, por tanto, la primera parte del avance se ha de lograr con la aceptación de que la noción del hablante bilingüe como ‘monolingüe’ e ‘igualmente competente’ en ambas lenguas es un mito y no una realidad (Bialystok 2001, Harley y Wang 1997). Desde una perspectiva relacionada, se debe aceptar, asimismo, que la producción de una L2 en un nivel de HN no es la intención ni el deseo de muchos aprendices de una L2, en especial en el caso de las lenguas más internacionales como el inglés y el español. Sin duda, la segunda parte sería reconocer que el concepto que sí ofrece un criterio apropiado de medición y evaluación en el caso de una L2 es el del hablante *bilingüe* (o plurilingüe) *fluidos*.

4.3 El planteamiento dicotómico ‘perfección’-‘imperfección’ entre grupos diferentes de usuarios

Dentro de los campos que estudian los procesos de adquisición lingüística en general, todavía es frecuente encontrar alusiones –desde las más sutiles a las más categóricas– a la noción idealizada de ‘perfección’ con respecto a las capacidades lingüísticas que poseen los individuos en su L1. Dentro del contexto de disciplinas científicas formalmente establecidas, la ‘perfección’ a modo de rasgo o característica es, sin duda, una noción más estética que científica y, por tanto, cuestionable sin reservas. Peor aún, en el caso que nos ocupa, la dicotomía entre ‘perfección’ e ‘imperfección’ a menudo se presenta en la bibliografía en la forma de ‘éxito completo’ en L1 en oposición a ‘fracaso generalizado’ en L2. Desde una perspectiva teórica, este planteamiento cuenta con una manifestación en la ASL en el tratamiento del denominado ‘logro final’ (*ultimate attainment*) en L2, el cual está relacionado, a su vez, con los conceptos de ‘fossilización’ y, más recientemente, de ‘estado final incompleto’ (*incompleteness*) con respecto a la competencia lingüística en una L2. La distinción básica que suelen establecer los autores que apoyan esta perspectiva (a menudo denominada ‘Hipótesis de la diferencia fundamental’ en la bibliografía) es entre un presunto ‘estado final completo’ en el caso de los niños que adquieren su L1 y un supuesto ‘estado final incompleto’ en el caso de adultos que adquieren una L2. Como es evidente, el origen de este planteamiento está estrechamente relacionado con el problema descrito previamente, es decir, el concepto de HN monolingüe aplicado a una L2. Por el contrario, los autores que defienden la perspectiva opuesta, como es el caso de Cook (2002), sostienen que el conocimiento ‘completo’ es sólo lo que hay en el sistema lingüístico de un determinado usuario de la lengua en un momento dado.

Al realizar la característica comparación (de desigualdad) entre el HN y el aprendiz-usuario de L2, algunos autores se refieren

a esta distinción entre una supuesta perfección-imperfección de forma relativamente neutra, por ejemplo: ‘For most adult learners acquisition stops –fossilizes– before the learner has achieved native-like mastery of the target language’ (Lightbown 1985: 179). Otros lo afirman de forma más explícita aunque genérica: ‘Very few L2 learners appear to be fully successful in the way that native speakers are’ (Towell y Hawkins 1994: 14) y señalan el carácter ‘deficiente’ de la interlengua: ‘Relative to native speakers’ linguistic competence, learners’ interlanguage is deficient by definition’ (Kasper y Kellerman 1997: 7). Hay quienes son más específicos en su distinción y sostienen, por ejemplo, que los aprendices-usuarios de una L2 no logran adquirir diferentes usos sociolingüísticos: ‘Native interpretation of variability is also unlikely ever to be acquired in L2, including the social meaning of variants and appropriate choice for different registers’ (Saville-Troike 2006: 179). Otros afirman que, en el caso de cometer errores lingüísticos, la diferencia está, supuestamente, en que el nativo –a diferencia del aprendiz de L2– se puede autocorregir: ‘One of the main differences between the learner and the native speaker of a language is that the native speaker, if he does deviate from the norm, can correct himself’ (Norrish 1983: 10). En referencia a las carencias morfosintácticas que pueden tener los hablantes avanzados de una L2, hay autores que no dudan en describirlas como ‘versiones primitivas’ de la lengua meta: ‘I am often struck by the fact that many highly proficient speakers of English as a SL, for example, operate quite satisfactorily with primitive versions of several subsystems of English, and sometimes without certain subsystems entirely’ (Schachter 1988: 224). Incluso hay autores que han decidido elevar la distinción a la categoría de ‘rasgo más destacado’ del aprendizaje de L2: ‘The lack of general guaranteed success is the most striking characteristic of adult foreign language learning. Normal children inevitably achieve perfect mastery of the language; adult foreign language

learners do not' (Bley-Vroman 1989: 43). Un poco más adelante, sin embargo, el mismo autor deja ver que, al igual que ocurre con afirmaciones similares de otros autores, ésta es una opinión *impresionista* y no una afirmación empírica: 'One has the impression of ineluctable success on the one hand [L1], and ineluctable failure on the other [L2]' (1989: 44). Como se puede observar en este último ejemplo, no se trata sólo de que la comparación en cuestión sea poco constructiva; también carece de objetividad, rigurosidad e incluso parece degradante. Además, la comparación es técnicamente cuestionable pues se basa claramente en una comparación de *desigualdad* (respecto de las lenguas, las edades y las circunstancias fundamentales del aprendizaje en cuestión).

Afortunadamente, sin embargo, en lo que respecta a la adquisición lingüística de L1 y L2, las cuestionables referencias a una supuesta 'perfección' en el conocimiento y/o uso lingüísticos de los HN parecen condenadas a permanecer como parte de la 'ficción' particular de algunos especialistas en un momento en que desde la psicología se empieza a reconocer que, a pesar de su enorme complejidad y sofisticación, la *mente-cerebro*, es decir, el órgano fundamental en el cual se forman, evolucionan y conviven la o las lengua(s) de los seres humanos, es considerablemente limitada e incluso 'imperfecta'. Es obvio que si la 'entidad matriz' que cobija los sistemas lingüísticos que en ella habitan no puede considerarse 'perfecta' en su accionar, tampoco lo serán los sistemas en cuestión. De hecho, Gary Marcus (2008) emplea en el título de su obra pionera el término 'apaño' (*kluge*) para referirse a procesos cognoscitivos de central importancia tales como la memoria y la atención, y describir otros aspectos inestables y confusos del funcionamiento de la mente-cerebro. Cook (2002) incluye la noción de la mente-cerebro cuando se refiere a las diferencias entre hablantes bilingües y monolingües, al afirmar con acierto: 'The minds, languages and lives of L2 users are different from those of monolinguals. L2 users are not failures because they are different' (2002: 9). En este sentido, no sólo es deseable sino

necesario hacer una seria reevaluación de este planteamiento. A comienzos del siglo XXI no resulta razonable operar con conceptos especulativos que, además, rayan en lo ofensivo. Muy por el contrario, se debe hacer un esfuerzo por separar el hecho de la ficción, aquello que parece ser de lo que efectivamente es.

4.4 *La relativa precisión y rigor de la terminología técnica en uso*

Como indica el debate previo con respecto a términos tales como ‘HN’, ‘monolingüe’ y ‘bilingüe’, un aspecto fundamental del estudio de la adquisición lingüística y del bilingüismo es la terminología que emplean. Una parte significativa de cualquier disciplina científica comparativamente reciente dentro de las ciencias sociales o las humanidades es su terminología especializada, a través de la cual se puede apreciar su grado relativo de implantación y de progreso. En el caso concreto de los campos de estudio que nos ocupan, la precisión y el rigor de la terminología es aún más pertinente por tratarse, a la vez, de objetos de estudio sistemático que también funcionan como instrumentos de comunicación interpersonal cotidiana para todos los miembros de la sociedad. Por tanto, aunque cualquier ciudadano común puede sentirse ‘llamado’ a informar a sus pares sobre cuestiones lingüísticas más o menos polémicas o situaciones concretas que puede haber experimentado, es el especialista el que tiene la obligación de informar de manera fundamentada, es decir, con datos fidedignos, objetividad contrastada y claridad.

Como se ha afirmado antes, el propio término *bilingüismo* / *bilingüe* presenta un problema básico con respecto a su definición. Además de la naturaleza genérica del concepto y de la ambigüedad de muchas definiciones propuestas en la bibliografía, ‘bilingüismo’ es un ejemplo de confusión semántica en la práctica, pues en la actualidad se suele definir popularmente de una forma y técnicamente

de otra; esto es, mientras en la definición popular la idea de *igual fluidez en ambas* lenguas resulta clave, en la definición especializada la noción de (*habilidad de*) *uso de ambas* lenguas es fundamental para la mayoría de los expertos. A continuación se presenta una muestra breve pero representativa de términos y conceptos que suelen definirse de manera confusa, ambigua o insuficiente en la bibliografía especializada, en especial desde la perspectiva de un estudiante universitario de grado, por ejemplo, de lengua y literatura (extranjera o materna) o de postgrado en alguna especialidad de la lingüística aplicada. Los términos son bilingüe/bilingüismo, primera lengua/lengua materna, error, bicultural / biculturalismo y capacidad comunicativa.

Es muy probable que un estudiante interesado que busca definiciones de *bilingüismo* / *bilingüe* y encuentra alguna como las siguientes no obtenga la información que buscaba: 1. 'The ability to speak two languages. Bilingualism may be the property of an individual or of a whole community' (Trask 1997: 29). 2. 'Having an effectively equal control of two native languages [...]. A bilingual community, as in Welsh-speaking parts of Wales, is one in which bilingualism is normal [...]' (Matthews 1997: 38). Entre las dudas que pueden quedar sin respuesta en este caso se pueden mencionar las siguientes: (i) por qué la habilidad en cuestión se limita sólo a la expresión oral, (ii) si en las comunidades que son bilingües *toda* la gente habla las dos lenguas, (iii) qué quiere decir concretamente que esta habilidad o control sea una 'propiedad' individual o colectiva; (iv) por qué el control de ambas lenguas por el hablante debe ser eficazmente igual y no diferente, etc.

La persona interesada en definiciones de un término fundamental como *primera lengua* (*lengua materna o idioma nativo*) puede conseguir definiciones como las siguientes: 1. 'The language one acquires as a child and uses within the family' (McKay 1992: 138). 2. 'The language which a person acquires first in life, or identifies with as a member of an ethnic group' (Baker 2007: 218). Cualquiera que pue-

dan ser los méritos de estas definiciones, en realidad no aportan información pertinente respecto de (i) si la primera lengua es siempre una o puede haber más de una, (ii) si el proceso de adquisición de la L1 sólo tiene lugar en la niñez o también continúa en etapas evolutivas posteriores, (iii) si el proceso de adquisición es sólo naturalista o también puede incluir enseñanza explícita (tanto en la lengua como sobre la misma), (iv) si el grado de variación de la competencia lingüística y la capacidad comunicativa en L1 es inexistente, mínimo o considerable, (v) si los tres términos mencionados (*primera lengua*, *lengua materna*, *idioma nativo*) suelen emplearse como sinónimos en la bibliografía o si se distingue entre ellos (a modo de ejemplo, el segundo autor citado proporciona una sola entrada para el término *native language* aunque seis diferentes para *mother tongue*).

En el caso de otro concepto clave como *error lingüístico*, las definiciones proporcionadas en la bibliografía pueden ser similares a las siguientes: 1. 'The incorrect forms (vis-à-vis the language being learned) that learners produce' (Gass y Selinker 2001: 453). 2. 'A piece of speech or writing that is recognizably different in some way from native speaker usage. Errors can occur at the level of discourse, grammar, vocabulary, or pronunciation' (Nunan 1999: 307). Entre las dudas que pueden quedar sin respuesta en este caso se encuentran las siguientes: (i) si los errores son sólo de producción y no de comprensión, (ii) si sólo los aprendices-usuarios de L2 cometen errores lingüísticos pero los nativos no, (iii) si los errores se contrastan con la lengua meta de manera genérica (por ejemplo, español) o con una variedad dialectal seleccionada de esa lengua (por ejemplo, español estándar), (iv) si en la identificación del error sólo se considera la lengua en cuestión (por ejemplo, francés) o también la variedad geográfica determinada que emplea el aprendiz-usuario (por ejemplo, francés de Quebec / Canadá), (v) si los aprendices y los nativos pueden cometer un mismo error, (vi) si se distingue habitualmente entre error por desconocimiento y error por falta de práctica o limitaciones cognitivas.

El concepto de *biculturalismo* está estrechamente relacionado con la temática del bilingüismo. ¿Cuál puede ser el grado relativo de utilidad de las dos definiciones que aparecen a continuación para estudiantes universitarios? 1. 'A person who engages equally with two cultures' (Barron-Hauwaert 2004: 211). 2. 'Near native-like knowledge of two cultures; includes the ability to respond effectively to the different demands of the two cultures' (Cloud, Genesee y Hamayan 2000: 203). Más allá de las ventajas que puedan presentar las definiciones previas, las siguientes cuestiones quedan sin respuestas en ellas: (i) si el grado de 'compromiso' también puede ser levemente desigual, (ii) si para la persona en cuestión el 'compromiso' al que se alude suele ser consciente y explícito o más bien subconsciente e implícito, (iii) si una persona bilingüe habitualmente es bicultural y si una persona bicultural normalmente es bilingüe, (iv) a qué se refiere concretamente el término 'culturas' dentro de este contexto, (v) cuáles son algunos ejemplos concretos de las 'exigencias' que, según se afirma, conllevan las culturas.

El estudiante interesado en ampliar su comprensión del concepto de *capacidad comunicativa*, término de muy alta frecuencia en la bibliografía sobre aprendizaje de segundas lenguas y sobre bilingüismo, puede encontrar definiciones como las que aparecen a continuación: 1. 'General language ability. The concept of language proficiency, its structure, and measurement continue to be controversial in language testing' (Nunan 1999: 312). 2. 'A term that refers to a language learner's overall ability in the target language' (Horwitz 2008: 247). A pesar de que estas definiciones pueden proporcionar una idea inicial sobre el concepto en cuestión, no ofrecen información pertinente con respecto a (i) si la 'habilidad global' a la que se alude abarca tanto el medio escrito como el oral, (ii) si el término se emplea tanto con referencia a la adquisición y uso de L2 como de L1, (iii) si incluye sólo fluidez en el uso o también precisión en la forma y propiedad en la expresión, (iv) si abarca todas las habilidades lingüísticas o sólo algunas, (v) si la idea de variación y de diferentes niveles de habilidad

es importante; (vi) si la medición de su estado en un momento dado se suele realizar mediante determinados instrumentos de evaluación.

4.5 Tendencias de la terminología

Entre las tendencias terminológicas que analizamos se encuentran los dos casos siguientes: (i) el uso excesivo de ciertos vocablos y (ii) el gradual reemplazo de ciertos términos por su falta de precisión o neutralidad.

Hay vocablos que surgen en un momento dado para expresar unos rasgos determinados, luego se empiezan a usar de forma creciente aunque con significados parcialmente diferentes y más tarde terminan siendo usados de forma indiscriminada sin un significado definido. Este es el caso, sin duda, de *competencia*. Actualmente, se puede afirmar que ‘competencia’ tiene una semántica ambigua que depende fundamentalmente del término que le acompaña como parte de una expresión determinada. Entre otras opciones, ‘competencia’ puede aludir a conocimientos, habilidades o destrezas, capacidades intelectuales, mecanismos de apoyo o predisposiciones del aprendiz-usuario. Dicho de otra forma, de la expresión chomskiana de ‘competencia’ o ‘competencia lingüística’ se pasó luego a la de ‘competencia comunicativa’ de Hymes, y de ésta a su vez, se pasó a la propuesta relacionada, aunque más pedagógica, de Canale y Swain (1980), esto es, una especie de ‘macrocompetencia’ que abarcaba cuatro subcompetencias (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica). No obstante, con posterioridad se fueron acuñando otros términos, tales como competencia sociocultural, competencia intercultural, competencia pragmática, competencia textual, competencia léxica, competencia colocacional, competencia bilingüe, competencia de hablante nativo, pluricompetencia, etc. El panorama se ha vuelto aún más confuso con la propuesta relativamente reciente de un enfoque empleado en los campos de la enseñanza y de la eva-

luación de segundas lenguas conocido como ‘enseñanza / evaluación por competencias’ (*competency-based teaching / assessment*) en el que se identifican y describen aquellas tareas comunicativas de la vida cotidiana (competencias) que los estudiantes deben saber realizar de acuerdo con sus niveles actuales de L2. La probabilidad de que la lista pueda ser aún más amplia en el futuro parece alta, aunque está claro que no es ésta la forma más eficaz de contribuir a una mejor comprensión del vocabulario técnico.

Por otro lado, a veces surgen casos de progreso en el sentido de que algunos vocablos en uso que poseen una marcada connotación negativa o peyorativa, un lamentable prejuicio o una imprecisión técnica son reemplazados gradualmente, a menudo de forma vacilante y con lentitud, por otros que resultan comparativamente neutros o más adecuados. Tal es el caso de los cambios, sencillos pero deseables, del término *subestándar* que ha pasado completamente a la opción más neutra *no estándar*, de la abreviatura *L2* que tiende a pasar a *L3* cuando se sabe que la lengua meta en cuestión no es la segunda cronológica y de la expresión *segunda lengua* que está siendo reemplazada gradualmente por *lengua adicional*; en este último caso, la interpretación optativa de ‘segunda’ en sentido cronológico hace que la expresión parezca inadecuada en aquellas situaciones en que los aprendices que empiezan a adquirir una lengua internacional ya son bilingües o plurilingües. De la misma forma, los términos *interferencia* y *transferencia negativa*, ambos empleados con frecuencia hasta no hace mucho para describir usos erróneos de tipo formal o pragmático en una L2, motivados casi siempre por rasgos de la L1 del hablante, son buenos ejemplos de este avance. El término *influencia interlingüística*, acuñado más recientemente como sustituto, no sólo evita la connotación negativa sino que también incorpora las relaciones duales o múltiples respecto de la dirección del efecto; es decir, no sólo se contempla la dirección tradicional de la L1 a la L2, sino también de la L2 a la L1, de la L2 a la L3, de la L3 a la L2, etc.; en este caso, además, el

cambio también refuerza la noción de la interacción mutua de las lenguas en uso. Es por estos motivos que parece importante no integrar sólo una parte de la expresión nueva, manteniendo parte de la antigua, como en el caso del término *interferencia interlingüística*, definido como: ‘When two languages affect each other grammatically. Often seen in children when they transfer the grammar of one language across to another inadvertently. May only be on a temporary basis’ (Barron-Hauwaert 2004: 211). De acuerdo con esta definición, no queda claro (i) por qué se mantiene la connotación negativa en parte del nombre, (ii) por qué los efectos se limitan sólo a la gramática, (iii) si las influencias entre las lenguas son siempre inconscientes durante la niñez o (iv) si es común que los niños bilingües presenten influencias gramaticales permanentes.

En definitiva, parece especialmente pertinente que los estudiosos de los campos que investigan los procesos de adquisición lingüística y bilingüismo sean conscientes de tendencias como las descritas previamente en sus propios trabajos a fin de evitar el uso excesivo y ambiguo de ciertos términos, así como propiciar el reemplazo decidido de muchos otros por inadecuados.

5. Visión general del contenido del volumen

Los contenidos de este volumen se dividen en dos partes. La Parte I *Bilingüismo en el aula* se compone de cuatro capítulos que tratan sobre diversos aspectos del uso de dos o más lenguas en distintas situaciones de enseñanza institucional de una L2. La Parte II *Bilingüismo social e individual* consta, asimismo, de cuatro capítulos en los que se expone y debate una serie de cuestiones teóricas, aplicadas y prácticas relacionadas con el contacto y uso de lenguas en la persona y en la comunidad.

En el capítulo 1, titulado *Educación lingüística, práctica educativa y organización escolar en Cataluña*, Ignasi Vila proporciona un recuento de la educación bilingüe en Cataluña en las últimas décadas. Desde mediados de los años 80 hasta la actualidad, la organización bilingüe del sistema educativo catalán ha obtenido resultados notables. El capítulo debate la filosofía subyacente a las leyes y decretos que la regulan y muestra los problemas existentes derivados de la modificación de las características del alumnado actual. La incorporación de un gran contingente de alumnado de origen extranjero al sistema educativo catalán supone un nuevo reto respecto de la consecución de sus objetivos lingüísticos. El autor trata los presupuestos de la *nueva inmersión lingüística* y presenta la relevancia de la práctica educativa y la organización escolar como las dos fuentes fundamentales para promover el conocimiento lingüístico del castellano y del catalán de todo el alumnado, independientemente de su lengua familiar. En el ámbito de la organización escolar, Vila revisa la política de las aulas de acogida y defiende un modelo escolar que permita la individualización de la práctica educativa del profesorado y el trabajo cooperativo del alumnado. Finalmente, el autor analiza el uso de la lengua oral y de los recursos semióticos que utiliza el profesorado para garantizar la construcción de sistemas de significados compartidos alumnado-profesorado en torno a los contenidos escolares.

El capítulo 2 se titula *Nuevas tecnologías en el aula plurilingüe*. En él, Marta González-Lloret sugiere que el aula de lengua extranjera, segunda, tercera u otra lengua (L2+) es uno de los lugares óptimos en los que la integración de nuevas tecnologías puede ayudar a mejorar la alfabetización informática y digital de los estudiantes, convirtiéndolos en futuros ciudadanos de una sociedad crecientemente tecnológica. Este capítulo propone un uso crítico y reflexivo de la tecnología, sobre la base de principios de la adquisición de lenguas, que responda tanto a las necesidades lingüísticas de los estudiantes como al contexto institucional y social en el que dicho uso

se lleva a cabo. En este capítulo se presentan varias tecnologías que tienen un alto potencial para el aprendizaje de la L2+ y se caracterizan por crear en el aula un espacio idóneo para la exploración, la comunicación, el acercamiento cultural y la integración de las varias lenguas y culturas que coexisten en este tipo de aula. Este potencial se basa principalmente en tres principios educativos y de adquisición de lenguas: un aprendizaje colaborativo, experiencial y centrado en el estudiante. El lector puede encontrar en estas páginas información sobre múltiples recursos (ambientes virtuales y sintéticos, simulaciones, conversación mediada por ordenador, blogs, wikis, Webquests y programa de concordancia de corpus), enlaces a más información, los sitios donde se pueden obtener, así como ideas para su uso en el aula de L2+.

En *Tendencias metodológicas postcomunicativas* (capítulo 3), Marta Baralo y Sheila Estaire plantean una reflexión constructiva acerca de los últimos desarrollos de lo que pueden considerarse las tendencias postcomunicativas en la enseñanza de las lenguas extranjeras o segundas lenguas (L2). La enseñanza comunicativa de lenguas ha recibido las aportaciones de diversas disciplinas, tales como la sociolingüística, la psicolingüística, la lingüística aplicada, la etnografía del habla, la pragmática o la pedagogía. Estas contribuciones han abierto nuevas vías para la metodología de la enseñanza y el diseño curricular, las que se están investigando y ensayando en el aula en la actualidad. Asimismo, la enseñanza de idiomas no sólo refleja estas contribuciones interdisciplinarias, sino también la creciente diversidad de los intereses de los aprendices y los contextos de aprendizaje. Las autoras afirman que en los últimos años ha aumentado el interés en lo que se ha venido a llamar las 'tendencias postcomunicativas'. Por medio de esta denominación, se ofrece una revisión crítica de la enseñanza de lenguas no maternas y se proponen nuevos diseños curriculares, muy variados en estructura, objetivos, contenidos, metodologías y destinatarios, para encontrar respuestas, en ocasiones poco ortodoxas, a contex-

tos en constante cambio. Las autoras sostienen que estas nuevas tendencias pueden caracterizarse por un cierto grado de eclecticismo crítico y por su flexibilidad.

En el capítulo 4, titulado *El reto de la enseñanza bilingüe para el profesorado del nuevo milenio*, Sonia Casal Madinabeitia ofrece una reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (L2), incidiendo en uno de sus componentes esenciales: el profesorado. La autora comienza el capítulo describiendo los cambios que se han producido en la primera década de este milenio con relación a la concepción de los procesos mencionados y en particular se centra en un cambio fundamental, el de la enseñanza bilingüe. El capítulo hace hincapié en dos aspectos de este modelo de enseñanza que afectan directamente al profesorado y su papel en el aula, esto es, el carácter activo del estudiante y el valor de los factores volitivos y emocionales. Casal afirma, desde la perspectiva del *Plan de fomento del plurilingüismo* en Andalucía, que la integración de contenido curricular y lengua extranjera (AICLE) y la puesta en marcha de un currículo integrado de las lenguas ayudan a fomentar en el profesorado la idea del alumnado como constructor activo del aprendizaje. Finalmente, la autora profundiza en el fenómeno de las expectativas y la teoría de la atribución, que muestran el papel crucial del profesorado en lo que se refiere a los aspectos volitivos y emocionales.

El capítulo 5 se titula *La percepción del habla en el bebé de entorno bilingüe*. En él, Ferrán Pons, Bárbara Albareda-Castellot y Nuria Sebastián hacen una revisión de la bibliografía más reciente sobre niños de entorno bilingüe en fase preverbal para luego centrarse en cómo los bebés que crecen en dichos entornos separan, categorizan y aprenden sus dos lenguas. En la actualidad, hay un número creciente de niños que crece en entornos familiares y sociales bilingües y, como resultado de este contacto lingüístico dual, adquieren dos lenguas maternas (L1) de manera simultánea. Los autores señalan que hoy en día existe un interés cada vez mayor por estudiar esta

capacidad a fin de comprender mejor cómo estos niños, bilingües en desarrollo inicial, adquieren sus dos sistemas lingüísticos. Algunos estudios realizados en la última década han comenzado a investigar a bebés y niños que crecen en entornos bilingües y se encuentran en fase preverbal; los autores sostienen que dichas investigaciones han encontrado tanto similitudes como diferencias en los procesos implicados en la adquisición de una lengua frente a los involucrados en la adquisición de dos lenguas.

En *El bilingüismo familiar no convencional y el papel dependiente del enfoque 'UPUL'* (capítulo 6), Christián Abelló Contesse describe un caso concreto de bilingüismo familiar no convencional, que forma parte de una investigación longitudinal, en la cual se ha empleado el enfoque interactivo 'una persona-una lengua' (UPUL) durante ocho años. El autor afirma que hoy existe una tendencia creciente a la formación de familias bilingües 'no convencionales' en las cuales los padres comparten una misma lengua materna, pero uno de ellos utiliza una lengua no materna (L2) en su interacción cotidiana con los hijos. El capítulo se propone, por una parte, documentar las transformaciones que han ido experimentando las siete variables personales seleccionadas –cuatro del sujeto y tres de los padres– durante la extensión del estudio, a pesar de que el uso del enfoque se mantiene constante y, por otra, explorar la medida en que el enfoque utilizado resulta ser un procedimiento satisfactorio en función de los factores personales del sujeto y de los padres. A pesar de sus limitaciones cuantitativas, el enfoque UPUL ha demostrado ser un procedimiento apropiado para mantener y ampliar el bilingüismo productivo del niño estudiado, aunque no de manera autónoma. El autor concluye que el relativo éxito que ha tenido el uso del enfoque se debe a la presencia de tres factores externos a él que han desempeñado un papel crucial en el caso analizado.

En el capítulo 7, titulado *Bilingüismo español-árabe dariya en Ceuta* Verónica Rivera proporciona una descripción de diversos

rasgos que caracterizan a los hablantes bilingües de español y dariya en la ciudad de Ceuta. Por su ubicación estratégica en el Estrecho de Gibraltar, esta ciudad española situada al norte del continente africano ha sido a lo largo de los siglos una comunidad multicultural y multilingüe. En la actualidad, en ella conviven aproximadamente unos 77.000 ciudadanos pertenecientes a cuatro grandes grupos culturales y religiosos: cristianos, musulmanes, hebreos e hindúes; tres de los cuales poseen una lengua materna diferente: español (cristianos), dariya (musulmanes) y sindhi (hindúes). La autora se centra en rasgos seleccionados de los hablantes bilingües de español y dariya, los distintos tipos de bilingüismo que pueden encontrarse en Ceuta (de acuerdo con la tipología tradicional), así como otros fenómenos relacionados, tales como la transferencia lingüística y la alternancia de código. Asimismo, Rivera se refiere a las políticas estatales y locales relacionadas con la educación obligatoria y la promoción del bilingüismo, y ofrece los resultados de una encuesta realizada a hablantes bilingües ceutíes; dichos resultados muestran algunas consecuencias del contacto de lenguas en esta ciudad con respecto a las actitudes lingüísticas y la autoestima de los hablantes estudiados.

El capítulo 8 se titula *Influencias entre lenguas ¿Creación o contaminación?* En él, Christoph Ehlers propone un recorrido por distintos aspectos lingüísticos y cognitivos de las influencias interlingüísticas en los estudios de adquisición. El autor indica que en el aula de lenguas no maternas (L2), la influencia entre lenguas era tradicionalmente considerada muy perjudicial, es decir, un ‘mal hábito’ que había que extirpar sobre la base de ejercicios mecánicos de sobreaprendizaje. Con el cambio de paradigma hacia los estudios de la interlengua (IL) y los enfoques constructivistas en la enseñanza de L2, se ha impuesto una visión más realista de la evolución de las gramáticas idiosincrásicas del aprendiz, preponderando el papel del conocimiento previo, tanto lingüístico como no lingüístico. Ehlers examina los aspectos lingüísticos y cognitivos

de las influencias interlingüísticas y dedica un epígrafe aparte a la adquisición de terceras lenguas, específicamente del alemán. El autor afirma que la Facultad humana del lenguaje (FHL) no sólo es la base de la interlengua individual, sino también de la evolución de las lenguas históricas y propone, por tanto, tender un puente, necesariamente teórico, pero no por ello menos fascinante y novedoso, entre adquisición individual y cambio lingüístico, en especial en los fenómenos de transferencia en la criollización, esto es, la creación de lenguas nuevas.

Referencias bibliográficas

- Abelló Contesse, C., R. Chacón-Beltrán, M. D. López-Jiménez y M. M. Torreblanca-López. 2006. 'Introduction and overview'. *Age in L2 Acquisition and Teaching*. Eds. C. Abelló-Contesse, R. Chacón-Beltrán, M. D. López-Jiménez y M. M. Torreblanca-López. Berna: Peter Lang. 7–27.
- Baetens Beardsmore, H. 1982. *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 2007. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barron-Hauwaert, S. 2004. *Language Strategies for Bilingual Families. The One-Parent-One-Language Approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in Development. Language, Literacy, & Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Birdsong, D. 1992. 'Ultimate attainment in second language acquisition'. *Language* 68: 706–755.