

7

BILINGÜISMO
Y
NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES

DOCUMENTOS PUBLICADOS:

1. Orientaciones para el funcionamiento de aulas estables para el alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo.
2. Educautisme. Módulo: competencias e interacciones sociales.
3. Educautisme. Módulo: los problemas de comportamiento.
4. Educautisme. Módulo: materiales y recursos didácticos para la educación de las personas con autismo.
5. La transición a la vida activa de jóvenes con n.e.e.: marco curricular para el Programa de Aprendizaje de Tareas.
6. Planificación del tránsito a la vida adulta de jóvenes con n.e.e.. Guía para la elaboración del Plan de Tránsito Individual.

Dirección de Renovación Pedagógica

**Instituto para el Desarrollo Curricular
y la formación del Profesorado (CEI-IDC)**

Area de Necesidades Educativas Especiales

Documento elaborado por:

Amaia Arregi Martinez

PRESENTACIÓN

La problemática de la educación bilingüe ha sido estudiada y tratada en nuestra Comunidad Autónoma de manera particularmente cuidadosa, en el afán de dar una respuesta educativa conveniente y con el respaldo científico de los estudios que sobre el tema se han desarrollado en diversos contextos culturales.

La clarificación sobre los requisitos de un bilingüismo escolar, adecuado al contexto social de Euskadi, y concretamente el análisis de las condiciones y procedimientos con los que debe ser trabajado para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, es objeto de preocupación consciente de esta Dirección de Renovación Pedagógica.

En este trabajo se ofrece al profesorado una clara síntesis de las investigaciones y trabajos que han desembocado en la concepción actual del tratamiento lingüístico que debe darse, desde la intervención docente, al alumnado de sociedades bilingües, completado con diversas consideraciones sobre las circunstancias en que es posible y las formas en que debe ofrecerse a quienes presentan algún tipo de deficiencia o discapacidad.

La adecuación a las características personales y a las circunstancias contextuales inmediatas de cada alumno o alumna (necesaria, en todo caso, para atender convenientemente a la diversidad presente en nuestras aulas) es aún más exigente cuando tratamos con discapacidades, de índole variada, cuya plena integración en un contexto social bilingüe ha de movernos a procurar todos los recursos facilitadores del doble dominio idiomático, alejándonos de la fácil exclusión apriorística, que cierra puertas y niega posibilidades antes de cualquier intento constructivo.

Eduarne Gumuzio Añibarro

Directora de Renovación Pedagógica

INDICE

Introducción

1.-Adquisición y aprendizaje de una lengua

2.- Bases Conceptuales para el análisis:

2.1-Hipótesis sobre como se aprende una segunda lengua

2.2-Análisis de programas bilingües. Características e incidencia educativa

2.3-Bilingüismo aditivo y sustractivo.Condiciones

2.4-Factores socio-culturales significativos en una educación bilingüe

3.- Procesos y principios de aprendizaje de una segunda lengua

4.- Competencia lingüística y logros académicos.

5.- Aplicación de los criterios planteados a situaciones que suelen generar necesidades educativas especiales:

5.1-Sordera y bilingüismo.

5.2-Bilingüismo y retraso mental

5.3-Bilingüismo y trastornos del lenguaje

5.4.-Bilingüismo y problemas emocionales y de adaptación

6.- Reflexiones sobre la intervención educativa del profesorado en un programa educación bilingüe

7.- Conclusiones generales.

8.- Criterios a tener en cuenta para realizar una adaptación curricular en el área de lengua en una situación de escolarización bilingüe

9.- Bibliografía.

INTRODUCCIÓN

La finalidad de este documento es acercar criterios que apoyen la reflexión de los profesionales de la educación y actualizar el desarrollo competencial para el asesoramiento respecto a la toma de decisiones sobre la elección del modelo lingüístico más apropiado, particularmente en los casos en que la decisión requiera unas condiciones determinadas. Para ello se parte de la exposición de las teorías más consensuadas y avaladas por datos empíricos sobre el proceso, los programas y las condiciones de aprendizaje de una segunda lengua.

Se justifica su necesidad en el hecho de que el bilingüismo en nuestra sociedad es una realidad presente, aunque cuantitativamente su presencia sea irregular, que nutre una heterogeneidad debida a razones o características de índole personal, social, económica, cultural..., y un objetivo de la enseñanza obligatoria. Desde esta perspectiva la elección de modelo lingüístico es una de las decisiones importantes a tomar al inicio, o a revisar en el proceso, de la escolaridad de todos y cada uno de los alumnos/as y, como cualquier decisión, es imprescindible que sea analizada conjuntamente con todos los demás factores que configuran el contexto interactivo que incide de una manera particular en cada persona.

El marco de referencia y objetivo tendencia para todo el alumnado es desarrollar las mismas capacidades lingüísticas, aunque el nivel de logro sea diferente en cada caso y para aprender una segunda lengua parte del alumnado necesite refuerzos y recursos, que deberán ponerse a su disposición en un continuo de menos a más excepcionales, por razones de tipo individual, social y/o cultural.

Según se recoge en el B.O.P.V del 17.8.94 y en los objetivos generales del Diseño Curricular Base (D.C.B) de Enseñanza Secundaria Obligatoria, respecto al tema que nos ocupa, las capacidades desarrolladas al término de la enseñanza obligatoria son las siguientes, textualmente citadas:

g) Conocer, apreciar y disfrutar del patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho y hacia los procesos de normalización lingüística.

h) Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en euskera y castellano, y al menos en una lengua extranjera, utilizándolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.

Estos mismos objetivos se formulan como capacidades en el D.C.B. de la etapa anterior -Primaria- :

f) Conocer y disfrutar el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

g) Comprender y producir mensajes orales y escritos en Castellano y en Euskera, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.

En este documento se recogen orientaciones y estrategias genéricas que, partiendo del marco general de intervención en un modelo de educación bilingüe:

- aportaciones de los últimos conocimientos sobre cómo se adquiere y cómo se aprende una lengua, diferencias y analogías de estos procesos;
- análisis de estrategias educativas y de asesoramiento derivadas;
- explicitación de los principios de aprendizaje de una L2 en un ámbito escolar;
- relaciones entre la competencia lingüística y los logros académicos...

faciliten la función profesional de los miembros de los Equipos Multiprofesionales, en aquellos casos en que la toma de decisiones requiera su asesoramiento, por darse circunstancias que originan necesidades educativas especiales

Se trata, en última instancia, de facilitar una serie de principios, claves y criterios generales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua; un marco referencial que ayude a la reflexión sobre los factores integrantes del contexto de cada persona, y de favorecer que cuando exista algún "problema" en el proceso de aprendizaje, nos refiramos a él como a un término subjetivo, no porque no existan personas con trastornos reales de lenguaje sino porque en el tratamiento educativo del bilingüismo existe una gran variedad de oferta.

Se pretende crear la necesidad de cuestionar, reflexionando sobre las investigaciones y teorías derivadas, las respuestas estandarizadas, aun reconociendo que en un cierto momento y a partir de unos conocimientos determinados éstas pudieron ser las más adecuadas.

1. ADQUISICION Y APRENDIZAJE DE UNA LENGUA

La adquisición del lenguaje es algo natural, un proceso subconsciente y no planificado que se inicia y se desarrolla en un entorno informal, donde lo que se pretende lograr es la mejor comunicación entre los interlocutores, que son normalmente la madre, el padre y el hijo o hija, que comparten un mismo contexto en el que se apoyan para que las palabras de las personas adultas y los gestos de los niños y niñas puedan ser interpretados en la realización de una actividad común.

Las primeras palabras aparecen en situaciones sociales y no evocan ningún objeto, acción o relación determinada, sino una situación global, una situación social pautada, regulada, interactiva con el adulto, herramienta que permite el éxito en la elaboración de conceptos. El progreso lingüístico consistirá en descontextualizar las primeras palabras aprendidas en la interacción, las cuales, poco a poco, serán asociadas a conceptos determinados. (Siguan, Colomina y Vila. 1990)

Las habilidades necesarias para tratar con el lenguaje en situaciones descontextualizadas, deben desarrollarse anteriormente en situaciones contextualizadas.

La adquisición se produce en un entorno imitativo natural, cuyas características son:

- . exposición permanente a la lengua
 - . los padres, modelos a imitar, utilizan un lenguaje adaptado para comunicarse con el niño/a y, progresivamente, van introduciendo frases más complejas a medida que el niño/a adquiere un mayor nivel de comprensión oral
 - . la comprensión lingüística es previa a la producción
 - . cultura y lengua van inseparablemente unidos, reforzándose mutuamente
 - . el nivel socioeducativo y sociocultural de los padres influye en el entorno lingüístico del niño/a y marca el proceso de adquisición-aprendizaje de la L1
 - . el aprendizaje de la L1 en el hogar es un proceso de ensayo-error
- (Sierra, J.)

El aprendizaje de una lengua sin embargo suele ser un proceso consciente, que se produce en un entorno formal como una actividad escolar más y enfocada, en la planificación de la persona que enseña, a un lenguaje formal y la competencia gramatical.

La adquisición de términos equivalentes a los conocidos en la L1, supone un esfuerzo cognitivo, que el niño o niña bilingüe es capaz de hacer porque está incorporado a rutinas sociales que le permiten reconocer que los adultos de su entorno designan las cosas de manera diferente.

A pesar de las diferencias entre los dos procesos, el marco de cómo se adquiere una lengua puede ser el referente válido para el aprendizaje de estrategias de enseñanza por parte de los profesionales de la educación y así podemos inferir que para que se desarrolle lenguaje debe generarse primero la necesidad de querer comunicarse por parte de los interlocutores, y el lenguaje en este contexto no es sino un instrumento privilegiado y sofisticado para la comunicación pero que, en el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y siempre que sea necesario, debe estar apoyado por estrategias comunicativas no lingüísticas y ligadas al contexto.

Aún sabiendo que es difícil reproducir en el entorno escolar el ambiente natural de adquisición de la L1, en la medida de lo posible conviene plantear el aprendizaje de la L2 en términos parecidos, es decir, aprender la lengua en una comunicación real producida en situaciones comunicativas reales (Sierra, J.)

En la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa se distinguen cuatro componentes, que superan las competencias puramente lingüísticas;

- . competencia gramatical
- . competencia sociolingüística
- . competencia en el discurso
- . competencia en el dominio de estrategias verbales y no verbales

Se puede ver que *la competencia lingüística se logra y desarrolla a partir del deseo de comunicar y que las estrategias lingüísticas se adquieren para alcanzar ese fin.*

Éstas se van adquiriendo, aprendiendo y desarrollando a través de la exposición a un input comprensible, es decir, que tiene sentido en la actividad en un contexto significativo para los "interlocutores", persona adulta y niño o niña, y que éstos pueden descifrar con la ayuda de signos extralingüísticos.

Conviene considerar que el deseo de aprender más estrategias lingüísticas, para mejorar la comunicación, es tamizado también por el filtro de la aceptación afectiva, que produce un alto grado de motivación, una buena imagen de uno mismo y un bajo nivel de ansiedad.

Tanto la adquisición como el aprendizaje de las lenguas se da por aproximaciones al modelo que la persona adulta propone al niño o niña; es un proceso gradual, que dura años, durante los cuales modifican continuamente sus adquisiciones anteriores en base a la nueva oferta que reciben.

Los niños y niñas en este proceso son activos constructores de gramáticas evolutivas y personales, tomando como base el modelo adulto.

En el caso de *los niños y niñas expuestos significativamente a dos lenguas, el sistema lingüístico que van construyendo no es ni el de la L1 ni el de la L2, aunque contiene elementos de ambas lenguas*, son gramáticas provisionales que se van desarrollando y enriqueciendo a través de una serie de estadios transicionales, en el camino hacia la adquisición de la lengua objeto de aprendizaje.

Es preciso tener en cuenta siempre, en la evaluación del lenguaje o del nivel de desarrollo de una lengua, que *la comprensión precede y es condición necesaria para la producción.*

Estas "lenguas" o fases del aprendizaje se activan especialmente en situaciones de producción lingüística creativa y espontánea, mientras que en condiciones de elevado control ambiental su activación se ve parcialmente inhibida (lo cual tiene consecuencias didácticas que habrá que valorar y que nos llevan a intentar crear, como estrategias favorecedoras de comunicación en el aula, un microcosmos natural similar al informal en el que se produce la adquisición de la L1).

Estos estadios en el aprendizaje de las lenguas suelen caracterizarse por:

- Simplificación:

- . orden rígido; sujeto + verbo + objeto o complemento;
- . entonación ascendente para marcar la intención comunicativa;
- . omisiones de contenidos informativos poco importantes, de verbos auxiliares, artículos...;
- . llenar vacíos lingüísticos con vocabulario de la L1

- Sistemática:

- . en la aplicación de reglas propias del alumno o alumna, aunque no sean gramaticalmente reconocidas;

- Dinamismo:

- . cambia e incorpora nuevas reglas y palabras, como resultado de las hipótesis que va construyendo sobre la lengua objeto de aprendizaje;

- Fossilización:

- . a veces puede darse una involución, cuando la adquisición lograda le permite satisfacer sus necesidades comunicativas;

- Variabilidad:

- . cambia la atención de la forma al contenido, según el interlocutor sea el profesor o profesora o un compañero/a.

A ese aprendizaje el niño o niña aporta su grado de desarrollo cognitivo, una edad determinada, una experiencia y unas actitudes concretas hacia la primera y la segunda lengua y cultura y unas características de personalidad, que dan como resultado una habilidad y competencia determinada de aprendizaje global y de las lenguas en particular.

Los planteamientos sobre la adquisición de la primera lengua y el aprendizaje de una segunda, con el mismo grado de generalización con que quedan recogidos todos los niños y niñas de desarrollo normal, sirven para las personas con trastornos de lenguaje, quienes también se beneficiarán de los soportes que las personas adultas les facilitan para desarrollar el deseo natural de comunicarse, así como de una continua interacción en un medio que apoya su comprensión y/o expresión verbal en un contexto clarificador y que hace perder la primacía a lo verbal, en favor de lo expresivo, desde el punto de vista gestual, de la utilización de los elementos del entorno..., que se hacen tanto más necesarios cuanto más deficiente sea la competencia lograda en la percepción, expresión o uso social del lenguaje.

2. BASES CONCEPTUALES PARA EL ANALISIS

2.1. HIPÓTESIS SOBRE CÓMO SE APRENDE UNA SEGUNDA LENGUA.

Las investigaciones, comenzadas alrededor de los años 60, que han ido facilitando el acceso a nuevas teorías sobre cómo se aprende un segunda lengua, tienen su raíz en un conjunto de trabajos destinados a conocer los componentes específicos del déficit que hipotéticamente provocaba una enseñanza bilingüe. Lambert y sus colaboradores no sólo no confirmaron sus expectativas (*"el aprendizaje de una segunda lengua acarrea una serie de déficits..."*), sino que, por el contrario, sus bilingües se mostraron superiores a los monolingües en numerosas tareas, tanto verbales como no verbales; los resultados indicaron que las puntuaciones en francés, del alumnado de modelo bilingüe, eran significativamente superiores a los del grupo de control, monolingüe inglés, en todos los aspectos y las de inglés eran las mismas para los dos grupos. Es decir se aprendía una nueva lengua sin ningún tipo de desventaja para el desarrollo de la L1.

En este contexto se planificaron y pusieron en marcha, a petición de un grupo de familias, los programas bilingües de Canadá, que han hecho avanzar considerablemente, las investigaciones en este campo.

Cummins, basándose en un modelo apoyado por la psicolingüística, (corriente que surgida hacia los años 60, pretendía apoyar desde la experimentación psicológica las ideas de N. Chomsky sobre la generación y transformación de las frases; progresivamente el campo de esta disciplina se ha ido ampliando al estudio de la relación entre lenguaje y pensamiento), supone la existencia de una **Competencia Lingüística Subyacente Común** (en adelante CLSC), que se postula así, tras la reformulación:

"En la medida en que la instrucción en Lx (una lengua determinada) es efectiva en promover competencia en Lx (la misma lengua), la transferencia de esta competencia a Ly (otra lengua diferente) ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición a la Ly (bien en la escuela, bien en el entorno) y una adecuada motivación para aprender Ly".

Cuando hablamos de CLSC, nos estamos refiriendo a una competencia, en el sentido de una capacidad, que se puede desarrollar en cualquier lengua pero que sólo se logra a través de la adquisición de algún lenguaje. Es evidente, que para que puedan producirse transferencias de una lengua a otra se ha tenido que desarrollar una, y esto se logra a través de la actividad común (juegos, cuidados, observaciones de la realidad...) conscientes o inconscientes, primero en la familia y posteriormente en el entorno escolar a través de las actividades académicas planificadas y sistematizadas.

Quiere esto decir que existe una competencia cognitiva subyacente, una competencia académica que es común a todas las lenguas, es una base de conocimiento adquirido que se

aplica a todas las situaciones. Recibe el nombre de Subyacente Común porque existen aspectos comunes a todas las lenguas en el uso, (por ejemplo, dominio de la arbitrariedad del signo lingüístico para poder acceder a la lectura y la escritura; el mismo tipo de condiciones para hacer requerimientos -noción de causalidad, relación medios/fines, etc.-) y la hipótesis proclama que, *independientemente de los aspectos formales de las lenguas, todas ellas requieren conocimientos de índole pragmática semejantes* y esto hace posible una transferencia de tipo estructural, es decir la aplicación de los conocimientos lingüísticos de la L1 a la L2 y una transferencia de aprendizaje, de aplicación de habilidades cognitivas, académicas o de lectura y escritura entre las lenguas.

El modelo de CLSC, como iremos viendo, en vez de presentar como contradictorios los resultados de los programas de inmersión (proceso de enseñanza en una lengua distinta a la familiar) y de enseñanza mediante la lengua materna, los concilia y cuestiona la teoría de que al comienzo del aprendizaje de cualquier lengua el punto de partida es cero.

Algunos modelos de enseñanza bilingüe, cuyas características educativas se irán definiendo, tienen también repercusiones importantes en el planteamiento de un proceso de enseñanza-aprendizaje bilingüe para muchos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Hasta este planteamiento que se acaba de exponer, existía la corriente de la conveniencia de que la enseñanza fuese en la lengua familiar y los argumentos que la avalaban eran los siguientes (Conferencia de Luxemburgo, 1923):

- . Presunción de que las lenguas se "almacenan" por compartimentos, que se activan con un conmutador entre ellos según el contexto. Inexistencia de relaciones entre la competencia lingüística en cada una de las lenguas.
- . El aprendizaje de las lenguas debía por tanto hacerse de forma sucesiva y en orden jerárquico (se comienza a llenar el segundo "almacen" cuando lo está el primero).
- . La sospecha de que el no hacerlo así podía acarrear consecuencias graves: retrasos académicos, dificultades intelectuales, personales, etc.

El mismo autor, Cummins, en su **Hipótesis de Interdependencia**, propone:

"El nivel de competencia en L2 que un niño bilingüe alcanza es parcialmente una función del tipo de competencia que ha desarrollado en L1 en el momento en que empieza la exposición a la L2".

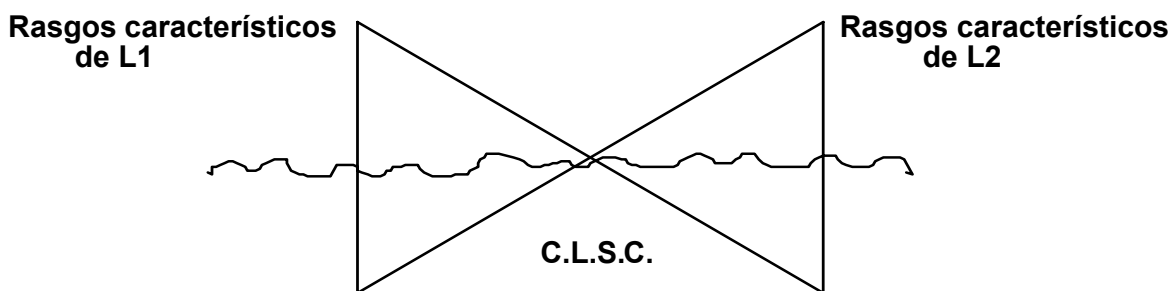
No conviene hacer nunca una interpretación absoluta a partir de ninguna de las premisas; parece evidente que no es posible determinar cuál es el nivel umbral de competencia universal en una lengua para comenzar el aprendizaje de otra, pero resulta obvio, sin embargo, que *cuanto más desarrolladas estén las condiciones para una educación monolingüe óptima, menos relevante es la lengua de instrucción.*

El aprendizaje de las lenguas no es un proceso consecutivo en el que cuando se domina una se comienza a aprender otra; el dominio de una lengua tampoco es un concepto universal sino que cada persona alcanza su nivel personal de dominio y éste es el que podrá transferir al aprendizaje de la otra lengua, según la hipótesis de la CLSC.

Es importante además tener en cuenta que *el aprendizaje de la primera lengua no se detiene ni debe hacerlo porque la escolarización se lleve a cabo en la lengua no familiar, a condición de que en ese ámbito se mantenga*. Los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas constatan que los niños que mantenían en el hogar su lengua materna obtenían mejores resultados en la L2 es decir, la pérdida de competencia en la L1 por su abandono familiar en favor de la L2, no ayuda a un buen desarrollo de esta L2, se empobrece la propia lengua y lleva a subvalorar la cultura propia en muchos casos.

Uniendo las dos hipótesis propuestas por Cummins diríamos que cuanto más rico sea el bagaje en lengua materna que el niño aporte a la escuela mejores resultados obtendrá en la segunda lengua, puesto que mayor cantidad de competencias podrá poner en juego y transferir al aprendizaje de la L2. La experiencia en cualquier lengua promueve el desarrollo de la competencia subyacente a ambas lenguas si se da una *motivación adecuada* y una *exposición interactiva* a ellas, bien en la escuela o en el entorno.

Un dato importante que se ha tener en cuenta en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, sea o no consciente, es el papel mediador del adulto, experto. Cada vez se está en mejores condiciones de afirmar que lo verdaderamente importante para un futuro éxito académico, no sólo en programas bilingües, reside en la calidad de *la interacción de los niños con las personas adultas, que son el modelo, los mediadores sin cuya participación activa no se desarrollan las competencias genéticas subyacentes*, tanto para la adquisición de la primera lengua como para el aprendizaje de otras lenguas.



MODELO DE INTERDEPENDENCIA LINGÜISTICA

Como resumen de este apartado diremos que las investigaciones sobre el programa de inmersión en Canadá dieron como resultado:

- *Que el alumnado obtuvo elevados niveles de competencia lingüística en la L2 sin perjudicar su competencia en L1*

. Mejores resultados de respuesta académica que sus pares monolingües.

La explicación de estos resultados, discrepantes con las posiciones tradicionales, proviene de fuentes diversas, según las aportaciones de Cummins:

. Hipótesis de la existencia de relaciones interdependientes entre la competencia lingüística en las dos lenguas.

. En todas ellas subyace una capacidad más general (CLSC) con una función comunicativa. Se hipotetiza sobre que existen unas reglas que son independientes de la lengua concreta, que se desarrollan a través de cualquier lengua y que se generalizan a cualquier otra lengua que se aprenda en el contexto escolar, social o familiar.

2.2. ANÁLISIS DE PROGRAMAS BILINGÜES. CARACTERÍSTICAS E INCIDENCIA EDUCATIVA

Junto a otros factores que se han ido presentando y van a desarrollarse, el tipo de programa educativo (modelo lingüístico) en el que se recoge la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene un gran valor predictor del tipo de desarrollo que se puede alcanzar en el aprendizaje de una segunda lengua e incluso de los contenidos enseñados en ella. Con este análisis pretendemos cuestionar la tendencia establecida, de hecho, entre los profesionales hacia los modelos monolingües y promover la reflexión sobre las condiciones y características de los modelos que mejor se ajusten a las necesidades de determinados alumnos y alumnas.

Los programas que a continuación se exponen han derivado en la práctica en modelos muy diversos de intervención educativa, tomando como eje la variable lengua de enseñanza/aprendizaje en los centros educativos y se pueden reconocer algunas prácticas cercanas de estos modelos genéricos que nos servirán para un análisis ligado a la experiencia.

PROGRAMA DE INMERSION

CARACTERÍSTICAS:

-Todo el alumnado comienza con un conocimiento homogéneo, o sin ninguno, de la lengua escolar.

- El profesorado parte de la idea de que el niño/a no conoce la lengua vehicular de la escuela y aborda el aprendizaje desde una perspectiva comunicativa en la que se negocian los contenidos en la interacción niño/a-persona adulta.

- Todas las iniciativas del enseñante se dirigen a desarrollar un amplio abanico de actividades comunicativas, encaminadas a la comprensión del lenguaje y al aprendizaje de la lengua.

- Desarrollo lingüístico y soporte conceptual quedan entrelazados mientras es necesario y van posibilitando el acceso gradual al tratamiento de textos y la comprensión del lenguaje sin soporte contextual. Se parte de una contextualización del discurso, redundancias, repeticiones..., utilización de formas paralingüísticas (gestos, entonación...,) todos los recursos y claves necesarias para asegurar una comprensión del mensaje que nunca se da por supuesta a priori. El lenguaje contextualizado permite la comprensión independientemente de los recursos lingüísticos que tenga el alumnado.

- El profesorado es bilingüe, lo que permite que la comunicación no quede interrumpida aun cuando el niño o niña empleen su L1 en mayor o menor medida para comunicarse.

- No se impone el uso de la L2 al alumnado sino que se busca generar el deseo de utilizarla para comunicarse, pero a la vez se garantiza la aceptación del lenguaje familiar en el contexto didáctico.

- Según avanza el proceso de escolaridad y se va desarrollando la competencia lingüística y el metalenguaje, se da un incremento paulatino de la presencia de la L1 del alumnado en el curriculum.

INCIDENCIA EDUCATIVA:

El hecho de escolarizarse en una segunda lengua, en estas condiciones, no afecta ni al desarrollo del conocimiento de la L1 ni al desarrollo cognitivo (medido a través de resultados académicos) y además aparecen efectos positivos cuando el niño/a desarrollan un alto conocimiento en la L1 y la L2. De cualquier manera la educación bilingüe se justificaría incluso sólo desde la posibilidad que ofrece al escolar de conocimiento de una L2 cuando no la puede incorporar o adquirir desde el medio social y/o familiar.

En este modelo, dado que la competencia lingüística se desarrolla a través de la competencia comunicativa, el fin es lograr la comunicación con tantas ayudas no verbales como sean precisas en cada caso. Según se va logrando una mayor competencia, como ocurre con las personas adultas que comparten un mismo código, la mayor parte de la comunicación es lenguaje y la comunicación se logra casi exclusivamente a través de él y sin necesidad de un contexto físico que lo apoye.

Este modelo bilingüe favorece el desarrollo de la competencia lingüística, entendida como la aplicación, consciente o inconsciente, de reglas lingüísticas en actos reales de comunicación, el desarrollo se produce en el uso comunicativo del lenguaje.

Este proceso es un continuo de negociación y evaluación del significado, en definitiva un producto de procesos interactivos muy complejos.

Aunque tradicionalmente se haya pensado que una educación bilingüe añade dificultades a los estudiantes que están en riesgo académico, *en la experiencia con alumnado*

que presenta necesidades educativas especiales, derivadas de causas diversas, en programas de inmersión, parece comprobado que se benefician de una educación bilingüe en un programa de contextualización y algunos son perfectamente capaces de adquirir una L2 cuando ésta se utiliza como medio significativo de comunicación. Una reciente investigación llevada a cabo en Cataluña (I. Vila) con una muestra muy amplia y en la que se evalúa la inmersión lingüística iniciada en 1988, da como resultado que el alumnado castellano parlante de nivel sociocultural o CI muy bajo obtiene efectos positivos de un programa de inmersión.

Podría considerarse que algunos de los factores presentes en los programas de inmersión y de los que el alumnado con n.e.e. puede obtener beneficios se derivan de la necesidad de "consensuar" el significado de las palabras entre los interlocutores - asegurarse de que bajo el mismo significante se está compartiendo el significado- (enlazando cada producción con su precedente, gestos, marcas entonativas que enfatizan aspectos...); de la elección de tareas motivadoras para que el alumno o la alumna sientan el deseo de comunicar - entender y expresar- para lograr la realización de las mismas; de la utilización de un contexto no verbal compartido, que apoya las manifestaciones verbales y las hace comprensibles.

De la utilización de estrategias para lograr la comprensión, que se sabe que sólo por la transmisión verbal no puede producirse, obtienen un gran beneficio todos los alumnos y alumnas incluidos aquellos con n.e.e.

Además, el "éxito" que supone adquirir una segunda lengua, produce en este alumnado un incremento de la autoestima y una mayor valoración social; el hecho de saber más de una lengua está reconocido socialmente siempre, pero aún más en el caso de este alumnado sobre el cual las expectativas suelen ser bajas o escasas; este mismo hecho genera a su vez una actitud positiva hacia la L2 por parte de estos alumnos y alumnas.

Conviene resaltar, un poco más, uno de los factores mencionados como posibles indicadores que hacen posible el éxito de un programa de estas características, incluso para una parte del alumnado con n.e.e.; se trata de un tipo de **Comunicación con soporte contextual**, es decir, la persona adulta y el niño/a deben negociar el significado del discurso y para ello el aprendiz recibe señales paralingüísticas o claves no verbales (gestos de apoyo, representaciones físicas de objetos, miradas, señalar o tocar objetos...) por parte de la persona que desea que su mensaje sea comprendido.

Los conceptos no se explican sólo verbalmente, puesto que las referencias lingüísticas son vagas y por lo tanto será la acción en un contexto la que determine el significado preciso en cada momento. A lo largo del desarrollo del lenguaje se establecerá un proceso paulatino de descontextualización (en la medida en que con el lenguaje se puede llegar a mayores niveles de entendimiento el contexto se va haciendo cada vez menos necesario). Con esta ayuda del contexto, el alumnado no sólo logra mayor comprensión de la L2 sino que a la vez desarrolla la competencia en la L1, es decir, desarrolla el lenguaje - CLSC- además de las lenguas.

PROGRAMA DE SUBMERSION

CARACTERISTICAS:

-No se considera un dato relevante, para la organización del proceso educativo, la L1 del alumnado y puede darse la circunstancia de que conviva en el mismo grupo alumnado cuya L1 es la escolar, y por lo tanto cuando acceden a la escuela tienen un cierto dominio oral de esta lengua, con otros niños y niñas para los que la lengua escolar es su L2 y por lo tanto desconocida hasta el momento de la escolarización.

- El profesorado tiende a generalizar la situación de los escolares que ya conocen la lengua y que pueden seguir con normalidad el curso de las tareas escolares basándose en las explicaciones verbales o tiende a asumir que el contacto social del resto - para los que la escolar es su L2- con los escolares para los que la lengua escolar y familiar son la misma, suple rápidamente, en un plazo breve de tiempo, el déficit en la L2 de algunos de ellos.

- No existe un apoyo específico a los desarrollos lingüísticos particulares, ya que el profesorado da por supuesto que la comunicación se establece con la utilización casi exclusiva o sobre todo del lenguaje, cuando en realidad el niño o la niña pueden tener dificultades para descodificarlo adecuadamente y por lo tanto para la comprensión, planificación y realización de las tareas propuestas. Cuando se parte de la premisa de que el lenguaje es vínculo suficiente para que se produzca comprensión, se establece una **Comunicación sin soporte contextual** en la que el éxito de la interpretación depende exclusivamente del conocimiento del lenguaje.

INCIDENCIA EDUCATIVA:

Si no se contempla la premisa de que el profesorado sea siempre bilingüe, se puede favorecer que la lengua se perciba como causa de fracaso y se han comprobado como consecuencias posibles un sentimiento de frustración, por incapacidad comunicativa con un profesorado monolingüe (desconoce, o como tal se manifiesta, la L1 de parte del alumnado) y por la falta de representación de la cultura propia de esta parte del alumnado en el medio escolar.

Según la "hipótesis de la interdependencia lingüística", los escolares de minorías lingüísticas incorporados a programas de submersión, pueden no desarrollar habilidades lingüísticas ni en su propia lengua, ni en la segunda, quedando abocados a un semilingüismo que puede tener influencias negativas en su desarrollo cognitivo y personal. Se puede temer la generalización de esta consecuencia negativa a muchos de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

2.3. BILINGÜISMO ADITIVO Y SUSTRATIVO. CONDICIONES

El análisis de las características de estos programas bilingües nos lleva a considerar que la elección de uno u otro es un factor importante en la toma de decisiones, que puede favorecer en el alumnado un tipo de bilingüismo, en un caso potenciador y en otro inhibitor de un desarrollo cognitivo general y así se puede hablar de las condiciones para un bilingüismo aditivo o sustractivo.

En estudios realizados antes de 1.960 se recogieron resultados que dieron pie a las primeras investigaciones en la Universidad de McGill, en Montreal, como ya se ha mencionado, por un grupo encabezado por Lambert y Penfield.

Buscaban el déficit específico que la literatura en boga achacaba a los bilingües.

Como resultado de éste estudio se constataba que para una parte del alumnado el bilingüismo era un factor de desarrollo y por lo tanto positivo y para otra parte era una experiencia negativa.

Desde esta constatación, la psicolingüística se enfrentaba con el dilema de descubrir por qué producía efectos tan extremos y se llega a la distinción entre bilingüismo aditivo y sustractivo, lo cual *está relacionado con el prestigio socio-cultural de las dos lenguas y con las actitudes de los que devienen bilingües y sus familias*, enfatizando los aspectos actitudinales.

Las investigaciones llevadas a cabo a partir de los años 60 han llegado a la conclusión de que *el bilingüe puede desarrollar sus habilidades lingüísticas en una segunda lengua sin que sus aptitudes en la primera se vean resentidas (bilingüismo Aditivo)* (Lambert, 1975).

Por tanto, estos niños y niñas pueden desarrollar un alto nivel en ambas lenguas, a condición de que la lengua mayoritaria sea fuertemente valorada en la sociedad, o que la lengua minoritaria cuente con el apoyo fuerte de la escuela y la familia (se menciona aquí pero se desarrollará más tarde la importancia de los factores socio-familiares)

Sabemos así que una forma aditiva de bilingüismo puede influenciar positivamente el funcionamiento cognitivo.

Es preciso pues, conocer las **condiciones** que generan que un programa de educación bilingüe produzca un **bilingüismo aditivo**:

. se sigue el programa de inmersión de forma voluntaria.

. se crea una situación en la que se añade una nueva lengua sin que la suya resulte perjudicada.

En casi todos los casos analizados de bilingüismo aditivo, el alumnado pertenece a grupos etnolingüísticos de alto prestigio y percibe el aprendizaje de la lengua del otro grupo lingüístico como algo positivo y no como una traición para sus propios bienestar o supervivencia, políticos y culturales.

Por el contrario las situaciones que suelen generar un tipo de **bilingüismo sustractivo**, son aquellas conformadas por grupos etnolingüísticos de bajo prestigio que *sienten que la adquisición de una L2 se hace en detrimento de su L1, provocando su sustitución por una lengua de mayor prestigio social.*

Así, las **condiciones** en que se ha observado que se produce son las siguientes:

. el aprendizaje de la segunda lengua es o se percibe como sustitución, debilitamiento o hibridación progresiva de la propia lengua.

. se siente que se denigran unos determinados valores socioculturales propios y se atribuyen valores superiores a la lengua y cultura de más prestigio.

Tomando como eje los factores socio-culturales y desde esta perspectiva Lambert propone que *"en aquella comunidad en la que hay un amplio y consciente deseo de conseguir una sociedad bilingüe o multilingüe debe darse prioridad, en los inicios de la escolaridad a la lengua o lenguas que tienen menos posibilidades de desarrollarse, esto es, que tienen más probabilidades de dejarse descuidadas"*.

Muchos de los estudios negativos incluían sujetos bilingües de lengua minoritaria, cuya L1 cambiaba gradualmente por una L2 que era la de prestigio, por lo tanto no se respetaba la lengua y cultura del alumno o alumna en el centro escolar.

Aunque una variable aislada no puede justificar todo un proceso, se puede considerar que este factor forma parte importante de lo que se denomina bilingüismo sustractivo y sus consecuencias son graves, por lo que se plantea, en el siguiente apartado, la conveniencia de analizar la incidencia de los factores socio-culturales de una manera más profunda.

2.4. FACTORES SOCIO-CULTURALES SIGNIFICATIVOS EN UNA EDUCACION BILINGÜE

Como ya se ha ido mencionando, el desarrollo de las nociones de experiencias bilingües "aditivas" y "sustractivas" recoge los efectos de las realidades socio-culturales circundantes al alumno/a y sus familias en el aprendizaje o adquisición de una segunda lengua.

Serán probablemente falsas las explicaciones de los diferentes resultados que ofrece la educación bilingüe teniendo en cuenta de forma aislada los factores lingüísticos, cognitivos, educativos o sociológicos pero, por lo que tiene de acceso a una biculturización el aprendizaje de una segunda lengua, en nuestro entorno, se justifica el análisis de unos factores con una clara influencia sobre todo en las actitudes de la persona que aprende.

En muchos casos la lengua está asociada con una relación de poder; la mayoritaria y la minoritaria tienen asignados determinados estatus y la relación no es la de meras lenguas aisladas de todo el contexto, sino que están emparejadas con una determinada forma de poder, sea éste social, económico y/o político. Estas relaciones de poder generan unas actitudes determinadas en los hablantes y es evidente que no ayuda a aprender una segunda lengua el hecho de tener sentimientos ambivalentes o negativos hacia la cultura mayoritaria y a menudo hacia la propia; parece ser éste un factor importante para explicar el fracaso escolar en el caso de las minorías lingüísticas.

La motivación de los niños y niñas para aprender la L2 enlaza directamente con sus actitudes hacia los hablantes de la L2. Lambert (1967) indica que los niños de lengua minoritaria pueden adoptar cuatro maneras distintas de identificación con la L2:

- de identificación armoniosa, tanto con la cultura de la L1 como con la cultura de la L2
- identificarse con la cultura de la L2, rechazando la L1
- identificarse con la cultura de la L1, rechazando la L2
- fracasar en la identificación de ambas culturas

Evidentemente un objetivo de los programas educativos, que debe considerarse y explicitarse especialmente cuando el alumnado posea una lengua materna minoritaria, es cómo generar una identificación armoniosa con ambas lenguas y compaginar la motivación y las actitudes con un método educativo adecuado al contexto.

Puede resultar ilustrativa de la importancia de los factores socio-culturales, la lectura de una investigación (Madariaga 1994) llevada a cabo en una localidad de nuestro entorno con alumnado de 5º y 8º de E.G.B.

En ella se llega a la conclusión de que, sin infravalorar las demás variables que intervienen en el resultado final, son las de orden psicosocial y muy especialmente las de carácter actitudinal las que mayor protagonismo tienen en un rendimiento adecuado en euskera y esta variable está matizada por el medio sociolingüístico en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje (familia, escuela).

Es en los grupos de modelo A, (monolingüe castellano con la asignatura de euskera), donde se observa un predominio de las variables psicosociales entre las que parecen explicar el rendimiento en euskera, mientras que en los grupos de modelo D, (proceso de enseñanza-aprendizaje en euskera), son las de orden cognitivo las que parecen más relevantes.

Estos resultados indican la conveniencia de trabajar el ámbito sociolingüístico coordinando en lo posible el medio escolar con el familiar, para crear una actitud positiva en aquellos casos en que el alumnado provenga de una cultura diferente. Debe el centro escolar hacer sentir a las familias el respeto y aceptación de su cultura en el medio escolar, a través de la representación de la L1 de sus hijos e hijas y ayudar así a poder, libre de prejuicios, vivir la L2 como un derecho y no una imposición, incluso cuando la elección inicial haya estado condicionada por las circunstancias del sistema educativo.

Se consideran **factores que influyen positivamente** en el interés y producen por tanto mejores resultados en el aprendizaje:

- . Que a pesar del cambio de la lengua hogar-escuela, y aún sin conocer apenas la lengua de la escuela, se mantenga en su casa la lengua materna y valore y continúe transmitiendo (la familia) su propia cultura.
- . Que los niños y niñas, las familias, acudan a los programas de inmersión de forma voluntaria y con el deseo de adquirir esa lengua, aunque sea minoritaria y la que el medio degrada. Este alumnado muestra una actitud positiva hacia esa cultura sin perder el aprecio por sus propias lengua y cultura. Si la elección ha estado condicionada por

las circunstancias, el centro escolar deberá plantearse medidas para transformar esa percepción de obligatoriedad en una opción válida y acertada.

- . Que la presencia de la L2 se de en función de su situación en el medio, reforzándola el centro escolar cuando en el ambiente del niño/a no tenga un valor funcional (actividades de tiempo libre, juego, comedor,..)
- . Que, en situaciones de lengua minoritaria, se cumpla el prerrequisito para lograr un nivel umbral más alto de competencia bilingüe es decir, se mantengan las habilidades en la L1.

Puede resultar clarificador conocer los resultados de una serie de investigaciones que han venido a demostrar que una clave importante en la adquisición de la L2 se encuentra en que la L1 del niño o niña sea la mayoritaria o minoritaria socialmente, así concluyen:

- . Si el niño/a es de lengua mayoritaria, la L1 no sufre ningún retraso, a pesar de que sea expuesto/a a la L2 intensamente
- . Si pertenece a la lengua minoritaria, el reforzamiento de la L1 (minoritaria) no perjudica a la adquisición de la L2

En este sentido se recogen en el E.I.F.E. 2, publicado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco en 1989, los resultados de un estudio a alumnado de 5º de EGB de los tres modelos lingüísticos:

- la educación bilingüe no perjudica el nivel de conocimiento de la lengua castellana ya que la presencia de ésta es importante antes y durante la escolarización; no hay riesgo ni en el alumnado euskaldun escolarizado en modelo D (monolingüe euskara), ya que en este nivel escolar tienen una competencia en castellano similar a la del alumnado escolarizado en modelo A (monolingüe castellano) y en modelo B.

- el alumnado escolarizado en modelo D -para muchos el euskera es la L1- es el único que alcanza un nivel parecido de competencia en euskera y castellano (es posible que si el estudio hubiese abarcado al modelo B reforzado los resultados hubiesen coincidido)

3. PROCESOS Y PRINCIPIOS DE APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

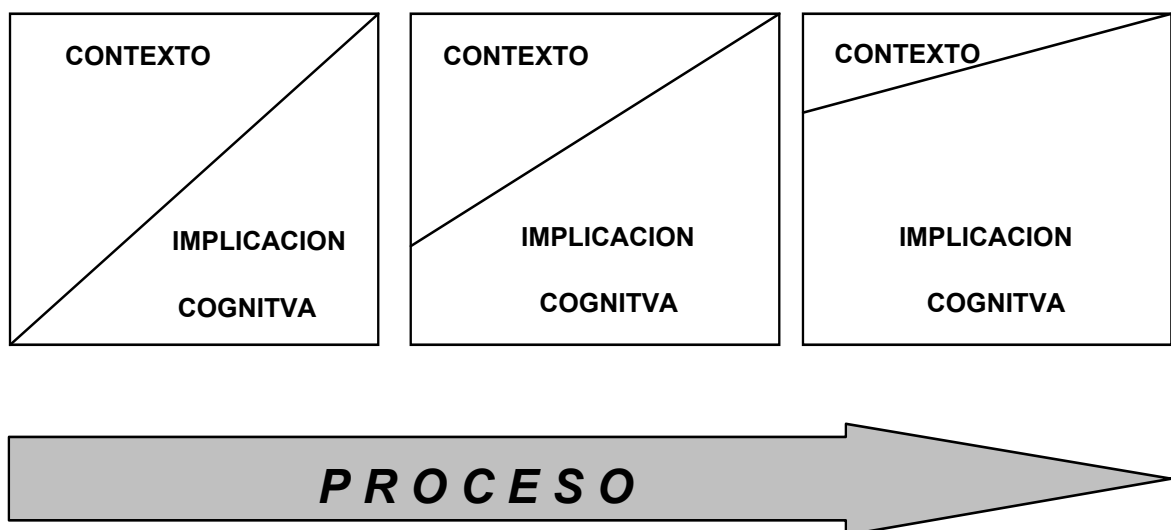
Tanto para la evaluación diagnóstica del contexto como para la toma de decisión posterior sobre el modelo de enseñanza más adecuado a las características personales y sociales de una niña o niño concretos, es preciso tener una referencia genérica sobre cuales son los principios y los procesos que rigen el aprendizaje de una lengua; algunos de ellos son los mismos para la adquisición de la lengua familiar, como ya se ha mencionado en el apartado correspondiente.

- **La competencia lingüística es sólo una parte de la competencia comunicativa** y es a través de ésta como debe desarrollarse la primera. Es éste un principio que rige tanto la adquisición de la primera lengua como el aprendizaje de otras posteriores; se adquieren procedimientos lingüísticos en situaciones de interacción sobre una base comunicativa en la que el niño y la niña aprenden a utilizar una palabra para expresar la misma intención comunicativa con que el adulto la ha utilizado en episodios previos de actividad conjunta.

Ya se ha mencionado, inicialmente, que la competencia lingüística es parte de la comunicativa y así una persona puede tener competencia gramatical, habilidad para expresar significados, pero no poseer la competencia pragmática de cuándo, cómo y a quién es adecuado dirigir esas formas, o puede tener habilidades para el contacto directo y fallarle las competencias de un lenguaje más académico.

En lo que al bilingüismo se refiere no hace falta adquirir todas esas competencias para cada lengua, ya que se da un proceso de transferencia de aprendizaje que permite al aprendiz aplicar habilidades adquiridas en una lengua a la otra.

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA



La competencia comunicativa es un continuo, desde la comprensión ligada al contexto más próximo y donde se requiere menor implicación cognitiva hasta la que requiere un complejo nivel de implicación cognitiva y capacidad de abstracción, por lo que el contexto va perdiendo importancia. Estas dimensiones son relevantes para la relación entre competencia lingüística y logros educativos.

En una comunicación inmersa en un contexto, los participantes pueden deducir el significado de las palabras o negociar activamente el significado apoyándose en manifestaciones paralingüísticas. Por el contrario, en una situación de falta de contexto, el significado y el éxito de la interpretación del mensaje depende, sobre todo, del conocimiento de la propia lengua.

Los niños y niñas manifiestan mayor nivel de desarrollo cognitivo cuando las tareas son presentadas en un contexto que las apoya.

Actualmente, el alumnado con dificultades de aprendizaje y problemas específicos de lenguaje suele ser usuario de programas monolingües, donde la contextualización del mensaje es menor, al presuponer el profesorado que el alumnado posee un cierto nivel de competencia de lenguaje, lo que le hace prever la comprensión de significados con menor necesidad de apoyos extralingüísticos; de esta manera está reclamando un mayor conocimiento cognitivo.

Al menos en teoría, en los programas bilingües de inmersión la utilización fuerte y continuada del contexto como base para la comprensión se da necesariamente, ya que el profesional parte del hecho de que ésta no se produce sólo, o sobre todo, a través del lenguaje. Esta circunstancia puede resultar una estrategia favorecedora para la comprensión de contenidos en la acción conjunta, en alumnado con dificultades.

-El aprendizaje de una lengua requiere no sólo exposición a la misma, sino **interacción con los usuarios**. Los procedimientos implicados en el uso del lenguaje sólo se aprenden si alguien que ya los posee los enseña a través de situaciones comunicativas en contextos formales y/o informales y en interacción con los usuarios con los que se negocia la comprensión. La interacción entre el que aprende y el usuario del lenguaje objeto de estudio es la mejor variable en la adquisición.

Parece que la competencia en una lengua depende del tiempo de exposición, pero aún más de la riqueza de la interacción con los hablantes (oir hablar una lengua no es suficiente para aprenderla, es preciso utilizarla como vehículo de interacción). "...el uso se constituye en un lugar donde el "yo/aprendiz" y el "otro/cuidador externo" se encuentran, para así construir cooperativamente el significado de los signos que mediatizan su interacción" (Artigal, 1992)

Evidentemente *este principio rige genéricamente también el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua en el alumnado con necesidades educativas especiales, que como el resto de sus compañeros/as se beneficia siempre de un modelo interactivo*, puede que incluso de una manera especial, ya que a menudo por la limitación de las respuestas o el tiempo prolongado que requieren para darlas, no se suele respetar su turno y se provoca que tiendan a ser personas pasivas, dependientes y poco participativas siendo ésta una actitud aprendida, ya que en general cualquier niño/a tiene predisposición a compartir sus experiencias, plantear problemas y buscar activamente soluciones.

En un modelo de interacción, por tanto, subyacen estrategias de aprendizaje que son también muy adecuadas para alumnado con dificultades (contextualización, negociación del significado que asegura la comprensión, respeto de tiempos de intervención, repeticiones frecuentes y cíclicas, chequeos que permiten una evaluación del proceso continuada...).

La competencia se desarrolla como resultado de la interacción que se produce en un contexto que sirve de soporte para hacer comprensible el input lingüístico, es decir permite la comprensión porque se produce un uso contextualizado que ayuda a reconocer lo oído. Cummins (1979) propone la importancia del método educativo, los patrones de uso del programa de lengua y las actitudes y expectativas del maestro. El mismo autor (1988) aboga por una "pedagogía interactiva" en la que la función central del lenguaje es la comunicación significativa.

- **En el aprendizaje de las lenguas se producen transferencias de competencias** estructurales y de aprendizaje de unas a otras.

Numerosas evaluaciones realizadas muestran cómo los escolares a pesar de haber dedicado menos tiempo al aprendizaje de una de las lenguas muestran en ella, al cabo de unos pocos cursos escolares, el mismo nivel de competencia que los que asisten a programas monolingües y que por lo tanto han recibido una mayor cantidad de tiempo de enseñanza en la lengua objeto de evaluación.

Los escolares no desarrollan dos competencias estrictamente separadas para la L1 y la L2. Muchos aspectos de la competencia lingüística y comunicativa son compartidos por las dos lenguas que usan y aprenden, lo que tiene como consecuencia que las habilidades básicas aprendidas en una lengua sean transferidas a la otra (Cummins, 1979, cfr. Arnau 1993)

Asimismo, los estudios realizados confirman que la calidad del conocimiento y habilidades que un alumno o alumna es capaz de transferir a la otra lengua dependen de la calidad del conocimiento y habilidades que ha conseguido en una lengua, para lo cual ha debido de cumplirse, además, la condición de que haya recibido en las dos lenguas una enseñanza y una exposición suficientes.

La posibilidad de utilizar más de una lengua ayuda a desarrollar una mayor "conciencia metalingüística" es decir, una mayor capacidad de reflexión y sensibilidad hacia los fenómenos lingüísticos, que es una de las ventajas cognitivas derivadas del "trabajo" con más de una lengua.

- **El aprendizaje de las lenguas no tiene porque ser sucesivo**, ya que no compiten por un espacio y unos recursos limitados

Se pensaba tradicionalmente que las personas bilingües tenían un "almacén" para cada una de las lenguas y no existía relación entre ellas. De esta concepción deriva la idea de que era preciso conocer una perfectamente antes de comenzar con la otra, para no correr el riesgo de convertir a las personas en semilingües; se sabe actualmente que los conocimientos no se almacenan en compartimentos estancos, con funcionamiento autónomo, sino que al enriquecer una de ellas se aplican los avances al conocimiento de la otra/s, ampliándose la base común a todas ellas.

Es un hecho que los alumnos y alumnas que asisten a programas bilingües, en relación a los que siguen programas monolingües, les superan en el conocimiento de ambas lenguas, por mayor reflexión metalingüística, sin que deba producirse un perjuicio de conocimiento de otros contenidos académicos, ya que la lengua debe ser el vehículo a través del cual se aprende y no objeto de aprendizaje en sí mismo, sobre todo en los primeros años de escolaridad. Se puede afirmar que, en igualdad de condiciones de partida, el alumnado bilingüe puede adquirir en el mismo tiempo los mismos conocimientos que el monolingüe y además una nueva lengua, con todos los beneficios cognitivos derivados.

Es preciso tener en cuenta, sobre todo a la hora de la evaluación del lenguaje en los comienzos del proceso, que la comprensión precede a la producción y que el desarrollo de la competencia en la L1 y la L2 pasa, según los estudios realizados en los bilingües familiares (Taeschner), por las siguientes fases:

- . utilización de un único sistema léxico, con palabras de los dos códigos lingüísticos, es decir, emplea las dos lenguas como si fuese una, sin establecer ninguna distinción entre el léxico y la morfosintaxis de ambas
- . diferenciación de los sistemas léxicos pero utilizando un solo sistema sintáctico para las dos lenguas
- . diferenciación tanto de los sistemas léxicos como sintácticos, pero exige que los demás utilicen siempre la misma lengua
- . admite a los otros como bilingües

- El aprendizaje de otras lenguas es un proceso que comparte ciertas **analogías con el proceso de adquisición de la primera lengua**

El niño o niña desean desde el primer momento poder comunicarse y el proceso de desarrollo del lenguaje está inevitablemente ligado al proceso de "aprender a comunicar". Para ello debe aprender no sólo las "formas" sino también las numerosas "funciones" a las que estas formas sirven.

En este marco comunicativo tiene, inicialmente, pocos recursos y se basa en el contexto para descifrar el significado del mensaje. Para poder comunicarse adquiere una serie de fórmulas útiles y, a la vez que va desarrollando recursos, va construyendo redes de forma-función de uso lingüístico y social. Estas redes están continuamente cambiando a medida que adquiere nuevos recursos e intenta expresar ideas cada vez más complejas. En este proceso establecen diferentes relaciones forma-función (adecuación de los contenidos a la situación) según las diferentes tareas comunicativas, porque éstas requieren modos de expresión diferentes (las relaciones no son las mismas en el diálogo que acompaña las actividades, en el discurso narrativo, en la planificación de acciones...)

Esta consideración une los procesos de aprendizaje y adquisición. La principal función del lenguaje es posibilitar la comunicación, que será cada vez más precisa y de mayor calidad en la medida en que se vayan asimilando reglas. La adquisición y el desarrollo de las normas se debe dar en un contexto funcional del lenguaje, lejos del modelo de "asimilación de reglas" que defiende el aprendizaje no necesariamente ligado a un contexto comunicativo.

Para la adquisición o aprendizaje de una lengua no sirve una simple exposición al "input", debe darse un proceso de reconocimiento/contrucción de ese "input", como un proceso mediante el cual el aprendiz debe llenar progresivamente de significado las formas que recibe en la lengua objeto de aprendizaje. (Artigal, 1992)

- **La competencia que se logra** desarrollar en las lenguas es **directamente proporcional al "tiempo"** que han estado ocupados **"comunicándose"** a través de **"actividades significativas"**

Como se apunta en el principio anterior, el mejor ambiente de aprendizaje es el ambiente de adquisición natural, en el que los interlocutores están centrados en la comunicación, en el mensaje y no en el código; lo que importa es que el mensaje sea comprendido por la persona que está aprendiendo. Esto en un ambiente escolar se entiende

como comunicación basada en los contenidos escolares, a través de actividades significativas y por lo tanto motivadoras para el alumnado.

En los programas de inmersión no puede separarse el tratamiento lingüístico del tratamiento de contenidos y en ellos los objetivos lingüísticos son parte de los de cualquier área. En palabras de Vila (1993) *"...Desde la perspectiva instrumental de la enseñanza de la lengua, el énfasis, como ya hemos dicho, se sitúa en relación a la realización conjunta alumno-profesor de tareas que requieren uso de lenguaje, de modo que el alumno tenga algo que decir y el profesor esté interesado en lo que dicen"*

Es a través de la conversación que acompaña a la acción, como el niño y la niña se van haciendo progresivamente con las estructuras y la sintaxis de la lengua, con estrategias comunicativas. Para que el aprendizaje se produzca el que aprende ha de estar implicado en el uso activo y significativo del lenguaje, interesado en la actividad que realiza y ha de usar la lengua en diferentes contextos.

La integración de la enseñanza de la lengua en la enseñanza de los contenidos académicos hace posible la incorporación del aprendiz, implicado en tareas de "comunicación" y del profesor, centrado en el mensaje -no en el análisis formal de la lengua-, adaptando su emisión a las posibilidades de procesamiento de aquél, utilizando todos los recursos no verbales de comunicación para apoyar la comprensión y proporcionándole sistemas y soportes de ayuda para que se exprese.

Para que se produzca ese contexto comunicativo el profesor o profesora debe tener en cuenta las siguientes condiciones:

- . El mensaje es comprensible para el alumno/a independientemente de su nivel de competencia lingüística. Esto no significa que se simplifiquen, cuantitativa o cualitativamente, las tareas sino que el profesorado ofrece la ayuda contextual suficiente para que el alumnado las comprenda y planifique la acción. El proceso que permite la interpretación del mensaje es una tarea común, interactiva, del profesor o profesora y la alumna o alumno.
- . El mensaje es interesante y relevante para él/ella y el profesorado está interesado también en comprenderles. Se produce una comunicación bidireccional.
- . No se trata de una secuencia gramatical, algo correcto pero poco funcional y natural.
- . Es suficiente desde el punto de vista cuantitativo, no se reducen ni se simplifican las tareas ni los mensajes sino que se utilizan las redundancias, gestos físicos, referencias visuales, se ejemplifica, se explica en contextos diversos..., y son necesarios chequeos frecuentes que garanticen que el mensaje se ha comprendido realmente.
- . Se considera que la comprensión precede a la producción y se potencia la segunda a través de la participación en actividades que generen deseo de comunicar, lejanas al esquema de pregunta del profesor/a - respuesta del alumno/a

El hecho de que se use la lengua como mediador, vehículo de instrucción, resulta eficaz no sólo para el aprendizaje de las materias sino que asegura también la capacitación en dicha lengua. No es una materia más, añadida, de estudio; el aprendizaje se produce en la

medida en que se usa en contextos de planificación y procesos de resolución de tareas y gana significatividad en la medida en que el tema de trabajo interesa, se desea llegar a resolver. Además el aprendizaje se facilita si el entorno supone un soporte afectivo, ya que la motivación para aprender una lengua enlaza estrechamente con las actitudes hacia los hablantes de esa lengua.

- **No hay un periodo crítico o una edad óptima** para el aprendizaje de las lenguas pero si hay modos propios para cada edad.

El tiempo de exposición interactiva con las personas usuarias de la lengua es un factor importante, una de las variables predictoras del nivel de competencia, por lo tanto la edad y el comienzo de la escolarización se convierte indirectamente en un factor crítico, ya que, puesto que nuestro contexto es el sistema educativo, cuanto antes empiece la enseñanza de más tiempo de exposición podrá beneficiarse y esto tiene especial importancia en los casos en que la presencia de la lengua escolar en el ambiente socio-familiar no se dé.

"...debe darse prioridad, en los inicios de la escolaridad, a la lengua o lenguas que tienen menos posibilidades de desarrollarse, esto es, que tienen más probabilidades de dejarse descuidadas". (Lambert, 1981)

Josep M. Artigal dice, en el mismo sentido, que cuanto más importante sea socialmente una determinada lengua, menos importancia se le dará en el curriculum.

Hay además otra circunstancia que hace aconsejable el comienzo temprano de la escolarización, desde el punto de vista del aprendizaje de una segunda lengua, y se trata de que una de las características consideradas como de éxito en los programas de inmersión temprana es que en los primeros niveles educativos priman, de una forma casi natural, la interacción y la comunicación, ofreciendo el profesorado el soporte contextual que favorece la comprensión del mensaje, que se ha mencionado anteriormente en diversas ocasiones. Sólo el tiempo de exposición no garantiza el aprendizaje.

La inmersión temprana se apoya, además, en que las actitudes de los niños y niñas de 2, 3 ó 4 años aún no están "formadas" y su proceso de aprendizaje de la L2 se relaciona fundamentalmente, al igual que el de adquisición de la L1, con la necesidad y el deseo de mantener contactos sociales y afectivos con las personas adultas de su entorno

No se puede considerar por tanto que haya una edad crítica para el aprendizaje, pero desde luego la forma de aprender estará condicionada por la edad en la que se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es preciso tener en cuenta los intereses del alumnado generalizables en cada edad.

- En Educación Infantil la forma natural de aprender una lengua es a través del juego (jugar, cantar, representar, imaginar, adivinar...)

- En Educación Primaria el interés se centra en la ampliación de su conocimiento del mundo, y la lengua, incluyendo la lectura y la escritura que recién adquirida, es un instrumento de trabajo para hacerlo.

A medida que la edad aumenta también se desarrolla el conocimiento metalingüístico y por lo tanto se puede hacer interesante para el alumnado el acceso al aprendizaje consciente de las reglas del lenguaje.

- **El desarrollo de un bilingüismo "aditivo", depende en gran medida de las condiciones socio-culturales** y de la valoración de las lenguas en el medio

Se han desarrollado de una manera amplia en un apartado anterior las condiciones necesarias para que este principio se cumpla, por lo que sólo conviene añadir aquí que la planificación y los objetivos educativos deben estar en consonancia con las motivaciones de la comunidad inmediata (escuela y familia) y con la valoración de las lenguas en el contexto sociolingüístico del territorio, porque el niño/a interiorizará las posturas de los mayores ante las distintas lenguas y tenderá a adoptar ciertas actitudes de simpatía frente a una y de recelo u hostilidad frente a otra.

Un principio relevante para generar cualquier tipo de aprendizaje en cualquier persona y del que también se benefician, pudiendo llegar a ser condición necesaria, los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, es el de **adecuar las enseñanzas a las experiencias previas**, lo vivido, almacenadas por la persona que aprende, favoreciéndole de esta manera el acceso a la reconstrucción de los conocimientos establecidos en cada momento.

CUADRO RESUMEN.

PRINCIPIOS DE APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

La competencia lingüística es sólo una parte de la competencia comunicativa.
El desarrollo de la competencia comunicativa es un proceso, un continuo, en el que el contexto va perdiendo su carácter de imprescindible en la medida en que la persona, basando su desarrollo en él, va adquiriendo mayor competencia cognitiva.
El aprendizaje de cualquier lengua requiere interacción con los usuarios de la misma.
En el aprendizaje de las lenguas se produce transferencia de competencias de unas a otras.
El aprendizaje de las lenguas no tiene por qué ser sucesivo, el desarrollo de una, potencia el de cualquier otra.
El aprendizaje de otras lenguas comparte ciertas analogías con el proceso de adquisición de la primera lengua.
La competencia que se desarrolla es directamente proporcional al tiempo de comunicación, de interacción, empleado en la realización de una actividad significativa.
No hay un periodo crítico o una edad óptima

El desarrollo de un bilingüismo "aditivo" depende en gran medida de las condiciones socio-culturales y de las actitudes de la comunidad

4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y LOGROS ACADÉMICOS

De los últimos estudios realizados se puede derivar que, en determinadas condiciones que se van exponiendo a lo largo de este trabajo, el acceso a dos lenguas en la temprana infancia puede acelerar ciertos aspectos del **desarrollo cognitivo**. Para que esto se produzca debe darse una situación que favorezca el desarrollo de un bilingüismo "aditivo", es decir, que la L1 no esté en peligro de ser remplazada por la L2. El niño o niña debe sentir que añade otra lengua a su repertorio de habilidades, sin perjuicio de su competencia en la lengua familiar y por lo tanto pudiendo valorar las dos culturas en igualdad de condiciones.

Globalmente se puede afirmar que los aspectos más destacados de la ventaja intelectual se centran en una mayor flexibilidad de pensamiento, inteligencia más diversificada, conciencia metalingüística precoz, dominio de la arbitrariedad del signo... pero se pueden concretar algunas ventajas cognitivas o del desarrollo de los alumnos y alumnas bilingües:

- mayor habilidad para reconstruir situaciones perceptivas
- mayor habilidad verbal y no-verbal
- mejor funcionamiento en tareas piagetianas, de formación de conceptos
- ventajas en el descubrimiento de reglas
- mejor funcionamiento en originalidad verbal
- mayor capacidad para manipular el pensamiento divergente

En cuanto al desarrollo de **técnicas instrumentales básicas**, que tanta importancia tienen para los aprendizajes escolares posteriores, se puede comprobar, en las investigaciones realizadas, que las puntuaciones obtenidas en lectura muestran una correlación muy alta entre la habilidad lectora en la L1 y en la L2. Quiere esto decir que aunque el centro escolar plantee al alumnado el acceso a la lectura sólo en su L2, lengua escolar, la competencia en la L1 se desarrolla y parece ser insensible a su aparente "abandono" por parte de la escuela. Parece quedar demostrado que la escuela promociona indirectamente el nivel de desarrollo de la lectura en la L1 del alumno o alumna con el aporte de algunas habilidades mecánicas básicas, que pueden ser aplicadas a cualquier lengua inmediatamente. Además, los niños y niñas de desarrollo normal en los programas de inmersión, hacia el final del segundo ciclo de Primaria adquieren niveles de habilidad lectora en la L2 equivalentes a los de los hablantes nativos.

Los siguientes resultados de la evaluación de la lengua escrita en la escuela (H.I.N.E.) con alumnado de 8º de EGB en los modelos A,B,D y publicados por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (Vitoria-Gasteiz, 1992) lo confirman:

En 8º de EGB, *nivel de lectura y escritura en castellano*, (tomando como referente el nivel de logro del alumnado del modelo A) por modelos:

B.- un nivel similar a la muestra del modelo A

D.- desde una temprana edad un nivel similar y en 8ª el mismo
Nivel de lectura y escritura en euskera, (referente el alumnado del modelo D) por modelos:

A.- Se encuentran lejos de lograr el nivel. Poseen capacidad de comprensión global de textos escritos sencillos, salvo excepciones no se expresan por escrito con efectividad suficiente.

B.- “común”.- Adquieren un nivel sensiblemente superior a los del modelo A. Su nivel en euskera es muy inferior a su nivel en castellano.

B.- “intensivo”.- Nivel comparable al que logran los castellano parlantes escolarizados en modelos D.

Cuando comienza el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, el conocimiento de la lengua, incluso de la familiar, por parte del alumno es aún limitado; sin embargo es preciso tener en cuenta que se va a desarrollar durante el propio proceso del aprendizaje lector y esto se produce siempre que la tarea tenga significado para el alumnado y la motivación sea alta y si los conceptos son ya familiares, en el aprendizaje de la L2 la tarea consistirá en aprender una nueva etiqueta para el concepto existente.

Es preciso tener en cuenta en este apartado la importancia del asesoramiento a las familias, conociendo que la valoración e intervención de ésta, sobre todo en los primeros años, es importante para desarrollar una actitud positiva y optimizar los resultados del proceso educativo: aprendizaje de la lectura y la escritura, desarrollo del lenguaje oral, etc.

Se les debe sugerir que no abandonen en el ámbito familiar el uso de la L1 ya que, al seguir desarrollándola con el uso, no sólo no perjudican sino que favorecen la obtención de niveles más altos de competencia en la L2, o lengua del ámbito escolar.

Refiriéndonos a lenguas orales, cuando la familia utiliza la L2 en casa sin ser la lengua familiar (por tanto con un uso cualitativamente limitado) se van deteriorando las habilidades en L1 sin que la L2 experimente mejora alguna, por lo que se puede resumir diciendo que una pérdida en la L1, o lengua familiar, no mejora la L2 aunque la interacción en la L2 sea mayor ya que se produce en el centro escolar y en el ámbito familiar. Según se recoge en el E.I.F.E. 2, publicado por el Gobierno Vasco, (Vitoria-Gasteiz, 1992) la variable que garantiza el aprendizaje de una L1 es el ambiente familiar.

Si el apoyo al desarrollo del lenguaje oral está relacionado con un ambiente familiar como el descrito, el apoyo al aprendizaje de la lectura y la escritura no precisa tampoco que la familia conozca la L2. Una actitud de interés y escucha como la que se expone a continuación promueve buenos resultados, según datos recogidos en algunas experiencias realizadas:

- . que los niños/as lean, a sus padres, en la lengua que deseen, quienes únicamente escuchan, no hacen preguntas; la actividad no se vive como una prolongación de la tarea escolar.
- . que tengan libertad para leer lo que quieran y la cantidad que deseen.
- . que no sean corregidos, sobre todo en las primeras fases del aprendizaje.

La observación de estas condiciones promueve las ganas, el deseo de leer. Se puede afirmar que en el aprendizaje de la lectura y la escritura tanto de L1 como de L2 se debe evitar el énfasis inicial en instrucciones de lectura, correcciones gramaticales o de escritura, que

reducen (si no destruyen) la motivación intrínseca del niño/a para ser un lector activo, es decir, para leer y escribir por diversión.

Resumiendo, *no hay ningún temor de que las consecuencias del bilingüismo supongan algún tipo de retraso intelectual. Al contrario, la mayoría de las investigaciones indican una influencia, como mínimo, neutral e incluso favorable al desarrollo de la inteligencia.* (Etxeberria, 1994)

Retomando el tema de la correlación entre competencia lingüística y logros académicos, se acepta en general que se da en alto nivel y asimismo que la competencia que se requiere para la comunicación oral interpersonal en L2 no es diferente de la que requiere la realización de tareas cognitivas en la L2. De cualquier manera, aunque se ponga en duda esa correlación, por la diferente interpretación de los datos, se llega a la conclusión de que aun cuando no haya influencia significativa a favor o en contra, el bilingüismo no deja de ser positivo, puesto que, sin perjuicio académico, los niños y niñas se benefician del conocimiento de otra lengua y otra cultura.

En los casos de alumnado en modelos de educación bilingüe, a la hora de hacer las valoraciones diagnósticas para el posterior asesoramiento al profesorado y a las familias, se deben realizar análisis diferenciales, aislando variables, ya que en muchas ocasiones una ejecución pobre, en un test verbal en L2 no es consecuencia de una deficiente habilidad cognitiva, por retardo o problemas de aprendizaje, y asimismo un desarrollo académico pobre no siempre puede ser explicado por una deficiencia de lenguaje en L2.

Esta circunstancia ha de tenerse muy en cuenta; en un número considerable de niños y niñas, con determinadas necesidades educativas especiales, ocurre aún que *estas "deficiencias" cognitivas o culturales son frecuentemente invocadas como los factores explicativos y conllevan la búsqueda de modelos monolingües de educación para evitar "dificultades"* (análisis generado por la teoría del almacenamiento por separado de cada aprendizaje) .

Para terminar este apartado se recogen las conclusiones sobre investigaciones realizadas en el País Vasco sobre educación bilingüe, presentadas por C. Garmendia en I Jornadas de Educación Plurilingüe, celebradas en el año 1992, y que vienen a confirmar, casi siempre, los resultados obtenidos en las muchas llevadas a cabo en países extranjeros sobre educación bilingüe:

- Sobre el nivel de euskera:

- 1.- Cuanto más intenso es el modelo lingüístico dentro del aula, los resultados en euskera son mejores. Los mejores resultados en el modelo D, seguidos del B y por último en A
- 2.- La lengua materna tiene una influencia significativa en el nivel de euskera (si la L1 del alumnado es el euskera los resultados en esta lengua son mejores)
- 3.- Otros factores influyentes son:
 - actitud y motivación hacia el euskera
 - status socio-económico del alumnado
 - red escolar
 - nivel intelectual del alumnado

- la metodología (cuanto más activa, mejores puntuaciones)

- Sobre el nivel de castellano:

- 1.- las puntuaciones no sufren variaciones importantes según los modelos lingüísticos
- 2.- las puntuaciones más equilibradas entre el nivel de euskera y castellano las alcanza el alumnado de modelos D y las más desequilibradas el del modelo A

Sobre el rendimiento escolar mostrado por el alumnado de los tres modelos, no existen diferencias importantes en matemáticas o ciencias sociales, motivadas por el uso de una u otra lengua en el aula.

5. APLICACION DE LOS CRITERIOS PLANTEADOS A SITUACIONES QUE SUELEN GENERAR NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Se ha insistido a lo largo este documento, por una parte, en que cuando se detecta algún "problema" en el proceso de adquisición o desarrollo de la lengua debemos referirnos a él como a un término subjetivo, no porque no existan personas con trastornos reales de lenguaje sino porque en el campo del bilingüismo existe una gran variedad de oferta de negociación del significado que no se encuentra tan asegurada, generalmente, en programas monolingües, y que pueden ser favorecedoras del aprendizaje de contenidos en su búsqueda de clarificar las referencias verbales y, por otra parte, en que el análisis debe extenderse a todo el contexto que rodea a la persona que motiva esa evaluación.

La aptitud para hablar y entender una lengua distinta a la materna es una capacidad específica, relativamente independiente de la inteligencia general. *Es difícil a priori establecer un límite claro de nivel intelectual a partir del cual no se pueda acceder a un aprendizaje bilingüe en una situación de inmersión.*

Hay otros factores de aprendizaje, de ambiente familiar y social en los que el niño o la niña viven, así como la forma de instrucción y aprendizaje *que son tanto o más importantes* que los factores intelectuales señalados.

Son asimismo importantes las variables que hacen referencia a los aspectos motivacionales y actitudinales, ya que sentir o saber generar, por parte del adulto que interactúa, un interés sincero y personal por las personas y la cultura relacionadas con el nuevo idioma hace mantener un esfuerzo continuado, que es un factor muy importante para lograr el aprendizaje.

El nivel umbral de adquisición de lenguaje, mínimo necesario para el aprendizaje de una L2, es también un aspecto relativo; su desarrollo puede estar condicionado por factores socio-culturales: el alumnado de nivel social más bajo usa el lenguaje de forma expresiva y pragmática, ligándolo a la expresión de sus emociones mientras que el niño/a de nivel social más elevado lo usa de forma menos vinculada a lo concreto, a lo inmediato, para describir, argumentar, simbolizar... Es decir, la diferencia del nivel umbral alcanzado en la L1 del alumnado, tomado de forma aislada, tampoco es un valor universal para la toma de decisión sobre una educación bilingüe o monolingüe.

La adquisición y aprendizaje de las lenguas se da siempre por aproximaciones, como ya se ha expuesto, al modelo que la persona adulta le propone y es un proceso gradual que dura años, durante los cuales el niño/a modifica continuamente sus adquisiciones anteriores en relación a la nueva oferta, significativa, que recibe.

Es decir, la duración de un programa de enseñanza-aprendizaje de una lengua, para que sea efectivo y permita alcanzar una buena competencia en la segunda lengua, debe ser como mínimo de cuatro a seis años para la mayor parte de los niños y niñas y en este tiempo de "acercamientos" paulatinos, el proceso de comprensión antecede al de expresión.

En el caso de *necesidades educativas especiales* se debe tener en cuenta este aspecto de forma especial, ya que es posible que algunas de estas personas requieran mayor tiempo de interacción para la acumulación de aprendizajes y esto debe ser considerado tanto a la hora de hacer una valoración diagnóstica inicial como de planificación del proceso.

Autores como Siguan, Colomina y Vila, pese a las creencias populares más arraigadas que consideran el bilingüismo como un factor de retraso, plantean respecto al acceso a las primeras palabras en el niño bilingüe familiar (basándose en los estudios de psicolingüística hechos hasta hoy y a pesar de que no puedan éstos ofrecer una explicación totalmente satisfactoria sobre las diferencias individuales), que *el bilingüismo no es ningún factor que, por sí mismo, implique retraso en la adquisición del lenguaje.*

En el caso de las personas con n.e.e. tal vez convenga tener en cuenta que en la interpretación de lo que es ser bilingüe se dan diversas posturas, así Bloomfield (1935) habla de "una competencia en las dos lenguas como los nativos en ambas" mientras Macnamara acepta como bilingüe a "aquel que tiene una competencia mínima en alguna de las cuatro habilidades lingüísticas de la otra lengua".

Se puede pensar en una línea continua en la que las posturas comentadas son los extremos opuestos de una realidad bilingüe que puede tener muchos grados y niveles. Se puede tener mucha o poca competencia lingüística en la segunda lengua; se puede adquirir una competencia en las dos lenguas ligada a satisfacer necesidades primarias..., sin por ello dejar de *ser bilingüe, en la medida de unas posibilidades personales.*

5.1. SORDERA Y BILINGÜISMO

El caso de las personas con sordera profunda prelocutiva es decir, aquellas que no desarrollaron lenguaje antes de perder la facultad de oír, hace plantearse un tipo de bilingüismo "atípico", -aunque cada vez menos, en determinadas sociedades-, desde la perspectiva de una comunidad oyente.

El lenguaje al que pueden acceder de manera natural, el que pueden adquirir si están expuestos al mismo e interactuando en él, es el **lenguaje de signos** -por ser visual-.

Este lenguaje ha sido rechazado durante generaciones por profesionales y familias argumentando razones como que el ámbito de comunicación se restringía a la comunidad de sordos, evitando o retrasando así la integración social en la comunidad mayoritaria, o que si se favorecía o se permitía su aprendizaje y uso, se acostumbraban a la utilización del lenguaje de signos que les exigía menor esfuerzo que el desarrollo de un lenguaje oral, cuyo aprendizaje requiere gran esfuerzo y mucho tiempo en las personas sordas.

A partir de los criterios expuestos, se debe admitir que también hay razones para un bilingüismo en personas sordas prelocutivas, entendido como lengua de signos y lengua oral, y que desarrollar sus potencialidades dentro de la lengua y cultura sorda les permitirá tener una base, un lenguaje y modelos de identificación, a través de los cuales poder aproximarse a una cultura oyente y a su lengua oral correspondiente.

La única lengua que una persona sorda, sin restos auditivos o escasos, puede adquirir de forma natural, siempre que esté expuesto a una interacción en ella, es la lengua de signos, ya que el canal de acceso de la lengua oral, que es la percepción auditiva, está deteriorado en muchos casos hasta el punto de no ser funcional para su adquisición, a pesar de la acomodación de prótesis o implantes.

El uso temprano de la lengua de signos no tiene porque suponer ningún tipo de retraso en el comienzo de la rehabilitación para el aprendizaje de la lengua oral, que podría tal vez ser simultáneo y ofrece la ventaja de capacitar a la persona para poder comunicarse desde pequeña, dotándole de la posibilidad de desarrollar un lenguaje que le permitirá intercambiar información y aumentar su grado de conocimiento social, ya que el aprendizaje de la lengua oral va a ser un proceso muy lento en la mayor parte de los casos y requiere la intervención de especialistas, sobre todo en las primeras fases del proceso.

No deben cerrarse caminos a los intercambios comunicativos tempranos y confiarlo todo a la desmutización, que se produce en periodo más tardío. Además, a partir de la teoría de que el nivel de competencias en L2 está en parte en función del nivel alcanzado en L1, se deduce que la lengua de signos, como instrumento de comunicación precoz, favorece el desarrollo de la lengua oral, al facilitar transferencias de conocimientos y habilidades de un sistema al otro.

Una lengua oral deficiente y una lengua de signos ausente en la enseñanza produce personas semilingües, con lo que esto supone de escasez de medios, de posibilidades para acometer el propósito de lograr un desarrollo cognitivo acorde a sus potencialidades individuales.

Resumiendo, en el estado actual de conocimientos, la intervención debería basarse en la estimulación **signada** y **oral** de forma temprana, y en muchos casos simultánea, ya que la adquisición del lenguaje de signos no parece dificultar el aprendizaje y es, sin embargo, un vehículo inmediato de comunicación, un instrumento para la organización de la realidad y un factor de socialización cuando el ambiente no es hostil al signo (Torres, 1986)

En el caso de las personas sordas postlocutivas, aquellas que ya poseían lenguaje oral cuando perdieron la capacidad de oír, o de las que tienen restos auditivos funcionales (aunque antes de tomar decisiones habría que realizar un análisis exhaustivo de cada persona y su entorno), como criterio referencial o de partida se podría adelantar que la L1 sería el lenguaje oral, que de hecho en mayor o menor medida ya tiene adquirido, y la L2 el lenguaje de signos para favorecerle un desarrollo armónico, con modelos de identificación reales.

A pesar de los planteamientos presentados hasta ahora, bilingüismo entendido como lengua de signos y lengua oral, no se pretende excluir sistemáticamente a toda la población sorda de los posibles beneficios de una educación bilingüe en el sentido tradicional del término, es decir el conocimiento de dos lenguas orales.

Es posible que dentro de un sistema de enseñanza-aprendizaje con criterios adecuados a sus necesidades es decir, funcionales en sus entornos habituales de vida, estas personas alcancen un cierto nivel en más de dos lenguas, porque hay otras variables que afectan al conocimiento de un idioma además del umbral de conocimiento (nivel de competencia en la L1, por otra parte difícil de definir y aún menos de generalizar) como son la aptitud lingüística general del niño/a, factores afectivos y de empatía positiva hacia la cultura de L2 oral, comportamentales, sociológicos...

Puede ser aconsejable para el asesoramiento a profesorado y familias, plantearse el bilingüismo, entendido ahora como el dominio de dos lenguas orales, como un derecho que tienen también las personas sordas y ayudar a una elección que debe basarse en datos objetivos, en un análisis individualizado, para poder determinar las necesidades.

Esta evaluación inicial debe considerar factores como:

- . nivel de pérdida de audición
- . funcionalidad de los restos auditivos, con una prótesis adecuada y en buenas condiciones de mantenimiento
- . momento de la pérdida (nivel de adquisición del lenguaje oral cuando ocurrió, en el caso de los post-locutivos)
- . nivel de inteligencia (pruebas no verbales)
- . características del entorno familiar
- . lengua/s presentes en el entorno social

No se justifica "per se" el hecho de que el alumnado sordo dedique a otras actividades el tiempo que la generalidad de sus compañeros y compañeras dedican al aprendizaje de lenguas. Es posible que lo que haya que cuestionarse sea el medio de enseñanza-aprendizaje de la L2 (p.e. la lecto-escritura) y/o el comienzo del proceso, que probablemente deberá ser más tarde que para el resto.

En cuanto a la planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura, hay que tener en cuenta que la lengua de signos no tiene expresión escrita por lo que

se accede al aprendizaje a través de la base que la lengua oral de esa persona pueda facilitar; será preciso por lo tanto conocer cuál es el nivel de competencia en el lenguaje oral correspondiente para poder basar en ella la enseñanza de la lectura y la escritura; será por tanto una tarea totalmente individualizada, basada en los conocimientos previos del lenguaje oral de una persona en concreto y seleccionando las ayudas didácticas, alternativas o aumentativas que se puedan utilizar.

A la hora de hacer el estudio para la respuesta individualizada a cada alumno o alumna, no deben considerarse exclusivamente las "complicaciones" que comporta el aprendizaje de otra lengua oral, sino sus aspectos favorables y el derecho a disfrutar, al nivel que pueda cada persona, del conocimiento de otra lengua.

La adaptación curricular pertinente en cada caso, debe respetar el derecho de las personas sordas a abordar el aprendizaje de las lenguas siguiendo sus propias pautas y apoyándose en sus propios recursos expresivos: suprimiendo o adaptando objetivos y contenidos, hasta donde sea necesario en cada caso, con el criterio de la funcionalidad de las lenguas en los ambientes habituales de la persona para la que se realiza la adaptación.

El uso, la funcionalidad, es uno de los indicadores de eficacia de la enseñanza, según últimas investigaciones.

5.2. BILINGÜISMO Y RETRASO MENTAL

En el caso de las personas con retraso mental, sea éste del grado que sea, la respuesta considerada también más conveniente por los profesionales ha sido la de no escolarizarles en un modelo bilingüe, para no aumentar los problemas de aprendizaje que ya tienen, en algunos casos, en su primera lengua.

Sin embargo, la cuestión de los beneficios posibles de la educación bilingüe precoz sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico de dicho alumnado ha de ser considerada seriamente, tanto o más que en el caso de los niños y niñas de desarrollo normal.

Se ha expuesto cómo las estrategias particulares en la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua, en un programa que genere en la persona que aprende un bilingüismo aditivo, tienen consecuencias positivas en el desarrollo cognitivo general para la mayoría y puesto que los aprendizajes no compiten por un espacio y recursos excluyentes, no hay razones para pensar que parte de esta población con retraso mental no pueda obtener los mismos beneficios de un programa bilingüe adecuado a sus necesidades, derivadas sólo en parte de su cociente intelectual.

Se han ido exponiendo, a lo largo de este trabajo, razones sobre el enriquecimiento a todos los niveles que supone una educación que potencie un bilingüismo aditivo, que permita plantearse el hecho de que una educación bilingüe puede ser, para esta población, un instrumento educativo más, unido a otras técnicas o estrategias de intervención.

En determinadas situaciones, además, no es una decisión fácil renunciar al conocimiento de dos lenguas; cuando la familia es bilingüe, cuando la lengua del ambiente social y la del familiar no son la misma...

El dato del C.I. y la valoración del desarrollo cognitivo son por tanto factores importantes a tener en cuenta en la evaluación, pero sólo son una parte del análisis global necesario para tomar decisiones respecto al modelo lingüístico de educación.

Se puede afirmar que ningún programa de inmersión, en sí mismo, contribuye a acrecentar los problemas académicos, dificultades de lenguaje y aprendizaje de este alumnado y es preciso informar sobre ello a las familias y al profesorado.

Los programas de bilingüismo aditivo no tienen coste para el desarrollo personal o académico de ningún niño/a, sea de desarrollo normal o con dificultades, y sea de lengua mayoritaria o minoritaria.

Desde este marco se pretende promover la reflexión sobre una toma de decisiones. que hasta ahora parecía ya determinada por el nivel intelectual de una parte del alumnado, sin embargo conviene matizar este marco general y así, en el caso de alumnado con **retraso mental ligero**, habrá que tener en cuenta que, probablemente, será indispensable el apoyo individualizado por parte del tutor y otros profesionales del centro, para planificar y llevar a cabo las adaptaciones pertinentes del programa general a cada caso, (como de hecho se hace también en programas monolingües) y no perder de vista el criterio general de que los niños y niñas con este tipo de retraso adquieren el lenguaje con otra velocidad de aprendizaje y que el desarrollo final va a ser más "incompleto", con mayor diferencia entre los niveles comprensivo y expresivo, en comparación con la media de alumnado con C.I. considerado normal, y esto va a darse tanto en la adquisición de la L1 como en el aprendizaje de la L2.

Es bastante evidente actualmente que lo que esta persona no hace es organizar como un niño o niña no deficiente los sistemas sintáctico y semántico, pero los errores, en estos campos, que comete un niño o niña inmerso en un programa bilingüe no son diferentes de los de un niño o niña de estas características personales en un programa monolingüe.

En el caso de niños y niñas con **retraso mental moderado y severo** no parece aconsejable un entrenamiento sistemático en segunda lengua antes del fin de la adolescencia, ya que es dudoso que, por lo general, alcance un nivel-umbral de competencia en la primera lengua que le sirva de base mínima para el aprendizaje de una L2 antes de esa edad.

De cualquier manera los factores afectivos, comportamentales, motivacionales y sociológicos, que contribuyen significativamente al aprendizaje, han de ser considerados también para la evaluación y toma de decisiones sobre la escolarización de niños y niñas con estas características y no se debe partir del apriorismo de privarles sistemáticamente y en función de una sólo variable -cociente intelectual- de la posibilidad de una educación bilingüe.

Si las circunstancias sociales o familiares, imponen o hacen conveniente el aprendizaje de una segunda lengua a una edad más temprana, la adaptación curricular individual tendrá en cuenta un cierto número de items de vocabulario útiles y funcionales en su entorno social, así como estructuras idiomáticas simples, que pueden ser perfectamente adquiridas si la enseñanza se ha adaptado a sus posibilidades de aprendizaje. Será preciso también enseñarles a discriminar los ambientes de uso de una y otra lengua.

El criterio de funcionalidad, para cada persona, será el eje vertebrador de la adaptación y es común a la enseñanza de la L1 y la L2.

5.3. BILINGÜISMO Y TRASTORNOS DEL LENGUAJE

Es escasa y poco específica la literatura que se encuentra sobre este tema, lo mismo que las experiencias analizadas con métodos fiables; ni siquiera se puede concretar exactamente el tipo de trastorno que se presenta. Vamos a definir los trastornos de lenguaje como aquellos que no son síntoma o consecuencia de un síndrome determinado, pero provocan una adquisición del lenguaje que se aparta de la "norma" (adquisición natural en interacciones no conscientemente planificadas) y se requiere una intervención formal para acercarla.

En uno de los pocos estudios realizados, en Montreal, de niños anglófonos diagnosticados de discapacidad de lenguaje, que acudían a un modelo de inmersión en francés y tras evaluaciones anuales durante tres años, se observó que sus capacidades cognitivas y de lengua materna eran comparables a las de otros de las mismas características escolarizados en un modelo monolingüe; en cuanto a la segunda lengua sus competencias receptivas eran comparables y las productivas más bajas que las de sus compañeros sin trastornos, del mismo modelo (la comprensión antecede a la expresión); lo que es normal habida cuenta que también tenían dificultades a ese nivel de adquisición en la L1.

Habitualmente, si hay dificultades en la adquisición de la primera lengua en el aprendizaje de una segunda también las habrá, pero la no enseñanza-aprendizaje de una L2 no beneficia el mayor desarrollo de la L1. Es posible que en muchos casos se dé un desarrollo moderado en ambas lenguas, cuando el niño/a se escolarice en un modelo bilingüe, y que este desarrollo se logre con apoyos sistemáticos y adaptaciones sucesivas, pero la escolarización en un modelo monolingüe no garantiza que el desarrollo de la lengua materna no sea, así mismo, moderado. En el primer caso la persona habrá logrado un nivel no óptimo pero podrá desenvolverse en dos culturas diferentes y en el segundo caso además de no alcanzar un nivel óptimo su competencia sólo le permitirá interactuar en una cultura.

Se puede afirmar, con los conocimientos actuales, que los programas de inmersión aplicados a niños en situación bilingüe aditiva constituyen un medio eficaz para desarrollar capacidades en una segunda lengua, sin ningún efecto negativo para la adquisición de la primera, y que esta conclusión se aplica tanto a los niños con retraso o trastorno lingüístico como a aquellos cuyo desarrollo es normal.

5.4. BILINGÜISMO Y PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE ADAPTACIÓN

Algunos de los problemas o dificultades de este tipo pueden estar inducidos pedagógicamente y ser el reflejo de alguna deficiencia intrínseca del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, un programa educativo puede favorecer o inhibir el que se desarrollen dificultades de aprendizaje.

Si se llega a la conclusión, tras el análisis pertinente, de que la causa de los problemas emocionales o la inadaptación social está provocada o reforzada por la interacción educativa, las posibilidades de poder intervenir más fácilmente son obvias. Es posible que el centro educativo esté reforzando inconscientemente las actitudes negativas que el alumno o alumna recibe en un ambiente familiar que cree defender así su cultura frente a otra y ve imposible la conciliación en igualdad de condiciones entre las diferentes culturas y lenguas que interactúan en un programa bilingüe.

La convivencia de culturas y sus lenguas correspondientes suele ser conflictiva cuando la cultura y lengua familiar es la minoritaria y además la de menor prestigio social, y la escuela representa para las personas la encarnación del poder establecido y subyugante. La falta de identificación, o situación de conflicto, entre la familia y la escuela puede llevar al niño o niña a pensar que está obligado a elegir entre alternativas excluyentes, sobre las que los adultos significativos para ellos no logran llegar a un acuerdo o consenso pacificador: la cultura dominante o la propia y minoritaria. Puede también darse la situación de sentir que tienen que elegir entre las costumbres y hábitos familiares y las de sus compañeros/as que pertenecen a la cultura mayoritaria y dominante. Habrá alumnos, alumnas y familias que culpen a la lengua escolar de sus dificultades en el aprendizaje, otros sin embargo abandonarán su lengua familiar, la de la cultura deprivada, en todos los ámbitos, por considerarla no válida para prosperar.

Es siempre un conflicto de difícil solución y consecuencias desequilibrantes obligar a una persona a tener que optar entre su propia cultura o la cultura escolar, ya que si elige la primera alternativa puede que se sienta marginado y si se decide por la segunda su autoestima se verá afectada gravemente, porque lo suyo, lo que le pertenece en principio no es válido socialmente.

En resumen, cuando existe una situación de conflicto entre el ámbito escolar y familiar, por la convivencia de dos culturas en desigualdad, se obliga al niño o la niña a responder a las demandas opuestas de la familia o a las del grupo mayoritario, representado por el centro escolar. Estas situaciones de conflicto permanente pueden identificarse con una lengua y desembocar en su rechazo, que puede llegar a negarse a utilizarla, a pesar de conocerla, o dar lugar a una intolerancia étnica y racial que devenga en conductas disruptivas en el ámbito escolar, en el familiar o en ambos, debidas a depresión o excesiva ansiedad.

Para evitar o tratar de mejorar una situación de este tipo se requiere una intervención educativa desde un programa en el que se tenga en cuenta la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento para todos, que trate a las culturas como diferentes pero no como de primero o segundo orden, es preciso aceptar y transmitir a la familia correspondiente que en el centro escolar se parte de la premisa de que el bilingüismo está inmerso en una situación de biculturalismo, que ha de ser respetado y promovido en igualdad de condiciones, tanto en el contexto escolar como en el familiar.

La adaptación necesaria en estos casos poco tiene que ver con los objetivos y/o contenidos curriculares y mucho con las actitudes y estrategias que el centro escolar debe plantearse para no producir o mantener situaciones de ambivalencia e inseguridad.

El papel del profesorado es también decisivo para hacer sentir al alumnado que todas las lenguas y culturas son igualmente respetables dentro del aula y en el grupo, no reflejando

como únicos o mejores los valores de la sociedad mayoritaria y promoviendo así una identidad personal y social, para el desarrollo equilibrado personal y de habilidades académicas.

Cuando se habla de bilingüismo, por lo tanto, se está hablando de biculturalismo, ya que toda lengua es manifestación de una concepción del mundo y una determinada adaptación al medio, es decir, es la expresión de una cultura.

Es cada vez más frecuente que dos o más culturas y sus respectivas lenguas compartan un mismo espacio geográfico, aunque la valoración social de las mismas suele ser difícilmente equiparable; a menudo una de ellas representa al grupo en el poder y la otra al grupo con poco prestigio o incluso marginado.

Cuando el centro escolar no tiene en cuenta las variables socio-económico-culturales que subyacen en la L1 o la L2 del alumnado se pueden generar fobias hacia una de las dos lenguas y hacia la cultura de la que es manifestación, e incluso hacia los estamentos y personas que cree que la representan y esto puede plasmarse en rechazo tanto del ámbito familiar como del escolar o incluso de ambos.

Para evitar este tipo de situaciones es deseable que el profesorado, como ya se ha mencionado entre las condiciones de un programa de inmersión generador de bilingüismo aditivo, sea bilingüe y conozca y respete de una forma activa y no sólo tolerante las dos culturas, concediéndoles un tiempo y un espacio en las actividades formales del aula.

El profesorado acepta la lengua del alumno o alumna no sólo como un puente de acceso a la L2 sino que la vive como representación de otra cultura diferente y enriquecedora del clima del aula y valora el desarrollo competencial que se va adquiriendo en ambas.

En la medida en que el centro escolar y el profesorado que lo representa sea capaz de hacer vivir el biculturalismo o el policulturalismo, como un factor integrador y enriquecedor del ámbito escolar, esto tendrá un reflejo en el ambiente familiar y beneficiará notablemente el acceso a los aprendizajes por parte de un alumnado libre de prejuicios sociales, en lo que al centro educativo e incluso familiar se refiere.

Se han indicado estrategias de intervención por parte del profesorado, para evitar situaciones de conflicto por razón de cultura y lengua, pero se pueden mencionar algunas más:

- . Asesorar a la familia para que valoren su lengua y su cultura, y la mantengan y potencien en el ámbito familiar.
- . Partir de las experiencias personales, por lo tanto de las culturas en las que se han vivido y valorar, sin enjuiciar, los enfoques culturales diferentes manifestados.
- . Evitar que sea sólo una de las culturas la representada en el ámbito escolar. Esto requiere un planteamiento interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que la lengua y la cultura del profesor o profesora es una más de las representadas.

En este apartado pueden considerarse también los criterios expuestos al hablar de "factores socio-culturales significativos en una educación bilingüe", máxime si se tiene en cuenta que el alumnado de lengua minoritaria, sin duda el más proclive a tener este tipo de

necesidades educativas, puede tener fuentes suplementarias de conflicto y estrés que deriven en problemas emocionales y/o inadaptación social.

Los criterios que eviten que el centro sea generador o potenciador de problemáticas de este tipo deben ser recogidos en los proyectos educativos de centro y en los proyectos curriculares de centro, en aquellos contextos en los que se prevea que puedan darse circunstancias de este tipo, por ser núcleos de población de inmigrantes recientes... Como una de las finalidades educativas deberá figurar la de establecer programas educativos que integren la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento, para el grupo humano y la tolerancia social.

Como resumen final de este apartado, se puede sacar la siguiente conclusión:

"El aprendizaje y la utilización de dos lenguas no lleva emparejado necesariamente ningún tipo de trastorno psíquico. Al contrario, en la mayoría de los casos se observan ventajas de tipo social y cultural para el bilingüe. Cuando las dos lenguas y culturas están enfrentadas en la sociedad es cuando pueden existir conflictos, pero no derivados del bilingüismo, sino del contexto social." (Etxeberria)

6. REFLEXIONES SOBRE LA INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO EN UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE

En este tipo de programas el profesorado utiliza siempre la misma lengua, aunque sea la L2 del alumno, y se apoya en recursos extralingüísticos y en el contexto, que es absolutamente imprescindible en los primeros años de enseñanza-aprendizaje de una lengua y necesario, probablemente, durante todos los niveles escolares.

El profesorado, al ser bilingüe, conoce también la lengua del niño o niña y admite diálogos en los que cada uno se expresa en una lengua diferente sin que se corte la comunicación ni se obligue a utilizar una lengua determinada.

Trabaja la comprensión sin obligar al alumnado a modificar su lengua, para prevenir la posibilidad de generar actitudes negativas.

Asimismo, utiliza de forma explícita estrategias educativas que las personas adultas ponen en juego de forma natural para promocionar la adquisición del lenguaje de los niños y niñas, como son: sobreinterpretaciones del mensaje, guardar turnos de intervención, realizar expansiones de las producciones del alumnado, seguir las iniciaciones de intervención comunicativa del alumnado sean éstas verbales o no, ofrecer un feed-back positivo sobre las aportaciones del alumno o alumna...

El profesorado manifiesta una orientación positiva hacia la cultura y la lengua y hacia los alumnos/as que la hablan, asegurando así la identidad del grupo socialmente minoritario. Las experiencias en L1 son parte de la cultura del aula y no se suprimen sino que son la base de muchas actividades y estrategias de enseñanza.

Las producciones de los alumnos y alumnas son admitidas sin correcciones explícitas, primando la comunicación sobre el lenguaje y evitando así generar actitudes de defensa e inhibiciones, y por el contrario animando al alumnado a producir desde pequeñas frases, incluso cercanas a su L1, hasta expresiones más largas y que expresen ideas y sentimientos cada vez más complejos. Lo importante y prioritario, el primer objetivo, es mantener el deseo de comunicarse y en este marco se irán transfiriendo y desarrollando las estrategias y habilidades lingüísticas.

Se asegura que el mensaje se comprende en un contexto de negociación interactiva permanente, en la que las dos partes están interesadas en la realización de una tarea común. Esto supone que utiliza todo tipo de estrategias lingüísticas y paralingüísticas y por supuesto da por válidos todos los recursos que el alumnado utiliza para hacerse comprender.

Lo importante es la tarea común, no el transmitir conocimientos; el aprendizaje de la lengua es un proceso largo que no debe mediatizar el aprendizaje de contenidos, no son tareas consecutivas sino que el descubrimiento y desarrollo de conceptos, procedimientos y actitudes se produce a través de la lengua, que a la vez se está aprendiendo.

El profesorado se provee de temas y material cuya lectura interese al alumnado y le lleve a no ser consciente de que es material de actividad escolar, ya que el progreso cuantitativo y cualitativo es proporcional al interés en el tema, independientemente de la lengua en que esté escrito.

Lógicamente existe en la literatura infantil una correlación entre la temática y el nivel de lenguaje a una edad determinada; si es necesaria una mayor adaptación el profesorado hace de intermediario entre el nivel del libro y el del alumno o alumna que lo precisa..

A la hora de la valoración del nivel de desarrollo de las lenguas evalúa por un lado la capacidad de comprensión y por otra la de expresión (ya se ha dicho en varias ocasiones que la capacidad de comprensión antecede a la de expresión).

El profesorado muestra apertura, flexibilidad y disposición para colaborar con recursos personales de la comunidad que puedan, en un momento determinado, enriquecer el aula desde el punto de vista del respeto a partir del conocimiento de puntos de vista diferentes, por razones culturales, lingüísticas... La presencia de adultos de su comunidad, sobre todo si es socialmente minoritaria, puede ayudar a una identificación positiva del alumnado con su cultura y desarrolla valores como la colaboración y el respeto basados en el conocimiento real.

El equipo docente tiene en cuenta que la voluntariedad de la familia en la elección de una escolarización bilingüe es un factor importante y en el caso de que la misma haya estado mediatizada, arbitra y explicita medidas para que se produzca un acercamiento paulatino positivo, ya que los niños y niñas adquieren una parte importante de sus actitudes en el ámbito familiar.

Se puede resumir el papel del profesorado inmerso en un programa bilingüe como el que utiliza estrategias adecuadas para asegurar la identidad del grupo socialmente minoritario, mantiene dentro del contexto educativo una orientación intercultural que incorpore la cultura y la L1 del alumnado para generar un bilingüismo aditivo; establece un proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo y negociador, a partir de las experiencias individuales del alumnado y legitima las dos culturas, o varias, presentes en el aula.

Si a esto se une la individualización de la enseñanza por parte del propio tutor o tutora, apoyándose cuando se considera necesario en los recursos materiales, organizativos y personales disponibles y en la capacidad de ayuda del grupo-aula, se dará una buena situación de apoyo al aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales.

J. Arnau (1991) identifica un conjunto de estrategias de feedback que utiliza el profesorado en modelos de inmersión para enseñar la L2 y los contenidos académicos a través de ella:

- Cuando los mensajes son adecuados el profesorado orienta las estrategias a la provisión de nuevos modelos
- Cuando los mensajes son inadecuados se dirige a enseñar el significado no conocido por el alumnado. No suele proponer una reformulación, excepto si considera que el alumno/a tiene competencia lingüística suficiente o porque han sido tan trabajados que podría reformularlo adecuadamente.

El profesorado tiene una “orientación procedimental” y “no formal”, para que la comunicación sea fluida y centrada básicamente en los contenidos académicos forma parte del proceso de negociación del discurso.

El código como vehículo de comunicación, no genera “tensión afectiva” porque el alumnado puede expresarse con los recursos lingüísticos de que dispone.

7. CONCLUSIONES GENERALES

- Una estructura teórica no debe hacer en principio distinción entre "educación bilingüe" y "educación especial bilingüe".

- Los factores que operan en una situación o para una minoría particular pueden ser menos significativos en otras situaciones diferentes, por lo tanto no tienen justificación las respuestas estandarizadas.

- Algunas variables logran tanta relevancia en situaciones concretas que parecen ser predictoras, tomándolas como factor aislado, pero el análisis debe ser siempre global y de todo el contexto.

- El dato del cociente intelectual, del desarrollo cognitivo, es un factor a tener en cuenta pero no debe determinar a priori la elección de un modelo monolingüe de educación.

- Debe hacerse sentir al alumnado que el bilingüismo, el biculturalismo, es un logro especial que debe ser estimado y desarrollado. Se deben promocionar ambas culturas y sus lenguas.

- En la enseñanza de una segunda lengua se debe dar prioridad a los aspectos comunicativos frente a los lingüísticos.

- El nivel umbral de adquisición de una lengua no es una medida estandarizada y el aprendizaje de una segunda lengua no debe producirse en detrimento de la primera sino que puede apoyarla, transfiriéndole los conocimientos que se alcanzan en la segunda siempre y cuando se respeten las condiciones escolares y familiares que se han ido exponiendo.

- Conviene aprovechar momentos, circunstancias para promocionar la L1, ya que un buen desarrollo de habilidades en ella provee de una buena base para el desarrollo de la L2.

- El desarrollo de las capacidades académicas es tan bueno en un programa bilingüe adecuado y adaptado como en uno monolingüe y además el bilingüismo incrementa el número de oportunidades personales posteriores; este dato no debe ser minimizado y aún menos en el caso de personas con dificultades o deficiencias.

- Con respecto al alumnado con dificultades, de lengua minoritaria, es conveniente contar con la presencia de adultos que hablen su lengua, esto hará que la valoren más al ver que tiene cabida en el centro educativo y hará que los demás la valoren también.

- En el análisis del alumnado con dificultades en un modelo lingüístico es preciso analizar el contexto, si las actividades de enseñanza-aprendizaje son las adecuadas para esas personas y si están por lo tanto motivadas para aprender.

- El aprendizaje de una segunda lengua requiere años de exposición interactiva a ella. Datos empíricos demuestran que después de tres años de escolarización en L2, el alumnado con dificultades de lenguaje tiene una capacidad cognitiva y lingüística equivalente al grupo control de características similares escolarizado en un modelo monolingüe.

Los mayores avances se producen en comprensión oral y son más lentos los de producción. La mayor dificultad se puede encontrar a nivel lector.

- Cualquier niño o niña con dificultades de aprendizaje y lenguaje puede adquirir, en principio, un alto nivel de fluidez verbal en L2, en un programa bilingüe de inmersión, si está expuesto a un input lingüístico comprensible en L2 (situación en la que se negocia el significado utilizando todos los medios necesarios y la finalidad es la realización de una tarea significativa).

- La competencia se desarrolla como resultado de la interacción que se produce en un contexto que da sentido a unas referencias lingüísticas vagas por sí solas, determinando el significado preciso en cada momento y que sirve de soporte para hacer comprensible el input lingüístico.

- El modelo interactivo es válido para todo el alumnado pero especialmente relevante para el que tiene necesidades educativas especiales, ya que subyacen en él estrategias de aprendizaje (contextualización, negociación, ruptura de la pasividad al darse una continuidad secuencial, descubrimiento de experiencias anteriores, búsqueda activa y compartida de soluciones...) que pueden ser convenientes para todo el alumnado pero son imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se dan necesidades educativas especiales .

- La lengua no debe ser, sobre todo en los primeros años del proceso, una materia independiente de estudio, ya que su aprendizaje se produce en la medida en que se usa en contextos de planificación y procesos de resolución de tareas y gana significatividad en la medida en que el tema de trabajo interesa y se desea llegar a una solución. Se logra una competencia lingüística a través del desarrollo de la competencia comunicativa. El uso de una lengua como vehículo de instrucción, mediador, resulta eficaz no sólo para el aprendizaje de contenidos sino que asegura al mismo tiempo la capacitación comunicativa y lingüística en dicha lengua.

- El profesorado utiliza sistemáticamente la L2 pero no se interrumpe la comunicación porque el alumnado no lo haga. El profesor o profesora debe generar el deseo de hacerlo en la medida de las posibilidades de cada momento y nunca debe imponerlo.

- Los padres y madres deben ser asesorados por los profesionales para que en el ambiente familiar no se transforme la lengua habitual, ya que es innecesario hacerlo, pues la L2 se beneficia del logro creciente de competencias en la L1 y además podría tener efectos cognitivos y emocionales no deseados, al producirse un descenso en la cantidad y la calidad de la interacción entre los padres y las madres con sus hijos e hijas.

- Tratar de involucrar a la familia en el aspecto de "juego-útil" que supone la lectura y asesorar para que les ayuden en el ámbito familiar, tanto si comprenden como si no la lengua en la que leen sus hijos o hijas, mostrando así su aprecio, respeto y aceptación de las lenguas.

Además en los comienzos del aprendizaje de la lectura, tanto en L1 como en L2, se debe evitar poner énfasis en las instrucciones, en las correcciones gramaticales que reducen la motivación intrínseca del niño o la niña para ser lectores activos y hacerlo por diversión.

La lectura a los padres no debe hacerse vivir al hijo o la hija como la prolongación de una tarea escolar.

- En los programas de inmersión para alumnado de lengua mayoritaria, en el nivel escolar en que se empieza a trabajar la lecto-escritura la L1 no es la lengua escolar, no correlaciona con los logros en la misma. La L1 aunque no se trabaje con ella en el ámbito escolar, se beneficia de las actividades realizadas en la L2.

8. CRITERIOS A TENER EN CUENTA PARA REALIZAR UNA ADAPTACION CURRICULAR EN EL AREA DE LENGUA, EN UNA SITUACION DE ESCOLARIZACIÓN BILINGÜE

- Considerar el nivel socio-cultural y los posibles efectos en el lenguaje oral, en el desarrollo de la lectura, la escritura y en el aprendizaje, de una segunda lengua: usos de la lengua, ambientes, contextualización, precisión, detalles..., bagaje cultural adquirido en un contexto informal...

- Evaluar las posibles dificultades o deficiencias y sus efectos en la adquisición de la L1, en el aprendizaje de la lectura, la escritura y de la L2; crear un contexto que permita acceder al descubrimiento de las estrategias personales que utiliza.

- Realizar el seguimiento y valoración del desarrollo del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura: observar qué sabe hacer, conocer y clasificar los errores que comete, como muestra de lo que aún no hace bien porque utiliza una estrategia determinada que induce a la repetición del error. Detectar si el tiempo que necesita es el mismo ante cualquier tipo de texto o en cualquier situación.

- Situar o localizar el currículo en un contexto significativo, en el que el propósito comunicativo es claro y auténtico, en el que las personas se sientan implicadas en la resolución de la tarea en una situación real, ya que tampoco el alumnado con n.e.e se beneficia de situaciones reduccionistas, en las que se trabaja única y exclusivamente un aspecto determinado y fuera del contexto real.

- Relacionar el currículo con las experiencias personales del alumnado, ya que ello convierte en interesantes los contenidos y permite la participación de todos los alumnos y alumnas en un contexto respetuoso, que sabe valorar todas las experiencias y enriquecerse con ellas.

- Incorporar a los textos escritos, lecturas y aprendizaje en general, las experiencias personales, para poder organizar el proceso de enseñanza a partir de los conocimientos previos detectados al comienzo de cada actividad mediante una evaluación inicial "informal".

- Generar el deseo de leer antes de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en la L2 a través de literatura infantil adecuada a cada edad. Esto va a provocar que se interesen hasta por los detalles, que se hagan preguntas clarificadoras del texto y se negocie el significado, la acepción de las palabras en un contexto determinado. Cuando interesa conocer lo que dice un texto se movilizan estrategias de clarificación, de interacción con todos los recursos disponibles.

- Implicar a los padres y madres, sin cambiar su papel, en el aprendizaje de sus hijos e hijas ha demostrado tener efectos positivos, sea cual sea el grado y tiempo de la colaboración.

Escuchar mientras sus hijos e hijas leen, aunque no comprendan la lengua ya que su labor no es la de corregir errores o hacer preguntas sino dedicar un tiempo a escuchar las "historias" que quieran contarles y mostrarse satisfechos por ello.

- Valorar en los casos en que tengan que intervenir otros profesionales la conveniencia de que el apoyo sea en L1 o L2, ya que las respuestas estandarizadas no son siempre las adecuadas y según las circunstancias cualquiera de los dos criterios puede ser aconsejable.

Es decir, es conveniente plantearse para la toma de decisiones si el apoyo logopédico adecuado, en algunos casos, será en la L2 del alumno/a y apoyar de esta manera la lengua escolar.

- A la hora de fijar criterios para la realización de cualquier tipo de adaptación y aunque el marco referencial de la educación especial bilingüe parece consensuado que debe ser el mismo que el de la ordinaria, hay aún muchas cuestiones que no tienen respuesta por ahora y no parece probable que vayan a tenerla, a corto plazo al menos, desde la investigación.

El profesorado y personal de apoyo interno y externo a los centros educativos puede jugar un papel crucial observando y recogiendo sistemáticamente los efectos de las decisiones tomadas en situaciones concretas, con objeto de intercambiar información con otros profesionales y favorecer una toma de decisiones cada vez más ajustada a cada persona en su contexto.

Los profesionales de la enseñanza, conocedores de la puesta en práctica de un programa o un modelo lingüístico, pueden ayudar a evitar la psicologización del análisis y el diagnóstico y favorecer desde sus conocimientos profesionales una toma de decisiones que sin su participación puede tener carencias importantes en el análisis global del contexto.

En este documento, tal como se dice en la Introducción, se ha pretendido dar una serie de criterios generales -aunque algunos se refieran al campo específico de una deficiencia- que las investigaciones recientes han ido aportando sobre este complejo tema, para apoyar la reflexión de todos los profesionales implicados en los distintos niveles de toma de decisiones y ejecución, respecto a la conveniencia de plantear una educación bilingüe y en qué condiciones.

9. BIBLIOGRAFIA

ALMENTA, J.B y ROLDAN, L. (1994) "Apostamos por una educación bilingüe" **Alminar** 21-25.

ARANSGUI (1991) **Bilingüismo e integración de deficientes auditivos.**

ARNAU, J. (1993) **La experiencia de la inmersión** en I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe. Fundación Gaztelueta

ARDENER, E. et alii (1976) **Multilingüismo y categoría social.** Buenos Aires. Paidós

ARNAU, J. (1994) **Perspectivas del Aprendiz de la educación trilingüe. Procesos de adquisición,** en II Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe. Fundación Gaztelueta.

ARNAU-VILA et alii (1992) **La educación bilingüe.** Barcelona. ICE-Horsori

ARTAMENDI-CENOZ-ESPI-LUKAS-MADARIAGA (Tesis doctorales) (1994) **Eficacia educativa y enseñanza bilingüe en el País Vasco.** Vitoria-Gasteiz. IVAP

ARTIGAL, J.M. (1993) **La importancia del uso en la adquisición de una nueva lengua,** en I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe. Fundación Gaztelueta

BARRERA, I. (1993). "Effective and appropriate instruction for all children: the challenge of cultural/linguistic diversity and young children with special needs" **TECSE**, 13(4): pg.461-487.

CHING, Doris C. (1983) **Cómo aprende a leer el niño bilingüe.** Madrid. Cincel

CUMMINS, J. (1989). "A theoretical framework for bilingual special education" **Exceptional Children**, Vol.56,No.2: pg.111-119.

CUMMINS, J. (1984). **Bilingualism and special education: Issues in Assessment and Pedagogy.** Clevedon: Derrick Sharp, General Editor.

CUMMINS, J. (1983) "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües" **Infancia y Aprendizaje**, No.21: 39-68.

CUMMINS, J. (1988) **Research and theory in bilingual education: the basque situation in international perspective,** en II Congreso Mundial Vasco

DE GISPERT, I. y VILA, I. (1988) "Lengua del hogar versus lengua de instrucción" **Revista de Educación**, No. 28: 305-313.

ETXEBERRIA BALERDI, F. (1994) **Educación y bilingüismo. Problemática general. El caso de Euskadi.** Donostia: U.P.V (F.I.C.E.)

GARMENDIA, M. CARMEN (1993) **La educación plurilingüe en el País Vasco,** en I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe. Fundación Gaztelueta

IDIAZABAL, Itziar (dir) (1991) **Adquisición del lenguaje en niños bilingües y monolingües.** Donostia. UPV

IDIAZABA, Itziar (1994) **Conciencia bilingüe del niño bilingüe.** en: SIGUAN Adquisición precoz de una segunda lengua. Barcelona. ICE

LABORDA NOLLA, C. (1993) "Problemas de bilingüismo en sordos." **Revista de Educación Especial**, 15. Salamanca. Amaru

- MADARIAGA, J.M. (1994) "Actitud y rendimiento en euskera. Una experiencia vasca basada en la aportación canadiense" **Comunicación, Lenguaje y Educación**, No. 24: pag.119-127
- MILLER, N. (1984). **Bilingualism and Language Disability**. San Diego: College-Hill Press, Inc.
- RONDAL, J.A. (1987) "Bilingüismo y handicap mental: algunas perspectivas" **Rev. Logop., Fon., Audiol.**, Vol.VII,No.4: pg. 224-241.
- RUSSELL, G. and WOODWARD, J. (1994). "The language-minority student and special education: issues, trends and paradoxes" **Exceptional Children**, Vol.60,No.4: pg.310-322.
- SIERRA, J. (1993) "Murgiltzeko programak: metodologia eta praktika" **Isilik**, No.17-19: pg.15-23
- SIERRA, J. (1994) "Metodología y práctica en programas de inmersión" **CL&E**, No. 22 pg.85-95
- SIERRA J, OLAZIREGI I. del DPTO. DE EDUCACIÓN GOBIERNO VASCO (1992). **H.I.N.E. Evaluación de la lengua escrita en la escuela. Estudio de 8º de E.G.B. modelos A,B y D**. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco
- SIERRA J, OLAZIREGI Y., HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILEKOAK (1989) **E.I.F.E. 2 Euskaren Irakaskuntza: Faktoreen eragina OHoko 5. mailaren azterketa A,B eta D erduetan**. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
- SIERRA J, OLAZIREGI Y., HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILEKOAK (1990) **E.I.F.E. 3 Euskaren Irakaskuntza: Faktoreen eragina OHoko 2. mailaren azterketa A,B eta D erduetan**. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
- SIGUAN M, COLOMINA R, VILA I. (1990). **Metodología para el estudio del lenguaje infantil**. Vic: Abril
- SIGUAN M, (1984). **El aprendizaje de una segunda lengua desde un punto de vista psicológico**, en: Estudios sobre psicología del lenguaje infantil, M. Siguan (ed.), (Pirámide S.A., Madrid 1984).
- SIGUAN,M. (coord) (1984) **Adquisición precoz de una segunda lengua**. Barcelona. ICE
- SIGUAN-MACKEY (1985) **Educación y bilingüismo**. Madrid. Santillana-UNESCO
- SIGUAN, M. (1993) **Enseñanza en dos lenguas**. Barcelona. ICE-Horsori
- SKLIAR C. ET AL. (1995) "El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo" **Infancia y Aprendizaje**, N° 69-70:85-100
- TITONE, Renzo (1986) **El lenguaje en la interacción didáctica**. Madrid. Narcea
- TORRES E. (1986) "La reconstrucción de cuentos en niños sordos" **Infancia y aprendizaje**, No.34: 77-100
- VILA, I (1995) "Algunes Qüestions sobre el bilingüisme i l'educació bilingüe" **Guix** No.207: pg. 9-11
- VILA, I. (1993) **Aspectos didácticos de la educación plurilingüe**, en I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe. Fundación Gaztelueta.
- VILA, I. (1993) "Psicología y enseñanza de la lengua" **Infancia y Aprendizaje**, No.62-63: 219-229.
- VILA, I. (1983) "Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe" **Infancia y Aprendizaje**, No.21: 4-22.
- VILA, I. HUGUET, A.(1996) **El conocimiento de catalán y castellano de los escolares de 6º de EGB de la franja oriental de Aragón** en XIX Seminario sobre "lenguas y educación". Miquel Siguan (Coord.) Ed. Horsori, Barcelona 1996