



EL DESARROLLO DEL BILINGÜISMO: ASPECTOS EDUCACIONALES

HELMUT DALLER (*)

RESUMEN. El presente estudio ofrece una visión general de la investigación más reciente sobre el desarrollo del bilingüismo en referencia al marco teórico establecido por Jim Cummins que ha influido de forma substancial en la investigación del fenómeno del bi/plurilingüismo durante las últimas décadas. Los resultados que se analizan en este artículo provienen de entornos bi/plurilingües situados en España y de investigaciones acerca de individuos bilingües germano-turcos. El marco teórico de Cummins se concentra principalmente en la relación existente entre el bilingüismo y el desarrollo cognitivo. Se analizan tres nociones teóricas: la distinción entre la *destreza básica de comunicación interpersonal* (Basic Interpersonal Communicative skills – BICS–) y la *competencia cognitivo-académica de la lengua* (Cognitive-academic language proficiency –CALP–); la *teoría de la interdependencia*, según la cual existe una conexión entre las dos (o más) lenguas que habla una persona bilingüe y la *hipótesis del umbral*. Es más que evidente el hecho de que las dos primeras nociones teóricas resultan altamente relevantes para la investigación del bilingüismo y se ven corroboradas por gran cantidad de datos procedentes de la investigación presentes en este artículo. Este estudio también recoge la discusión acerca de las posibles aplicaciones, especialmente de la diferencia entre BICS y CALP. La *teoría de la interdependencia* es apoyada al menos en su versión más «débil» puesto que en un entorno bi/plurilingüe real intervienen múltiples variables. La aplicación de la hipótesis del umbral, sin embargo, resulta muy complicada y son muchos los investigadores que critican su base teórica. Esto último debería tenerse en cuenta en las futuras investigaciones acerca de esta teoría.

INTRODUCCIÓN

Se ha discutido ampliamente sobre el tema de la relación entre el bilingüismo y la cognición. En investigaciones anteriores, especialmente de la primera mitad del siglo XX, a menudo se llegaba a la conclusión de que ser bilingüe comportaba serias desventajas a nivel cognitivo. Ha sido destacada la parcialidad de muchas de estas investiga-

ciones y el hecho de que las razones ideológicas condujeran a la asunción de que el monolingüismo era la norma, mientras que el bilingüismo constituía la excepción dado que numerosos países occidentales se habían contemplado a sí mismos como monolingües durante mucho tiempo (ver Appel y Muysken, 1987, p. 101). Ésta podría ser una de las razones que explica la creencia general en los efectos perjudiciales del

(*) University of the West of England.

bilingüismo. El siguiente ejemplo resulta típico de esta posición:

Nos trasladamos al Reino Unido desde Bélgica por el trabajo de mi marido cuando Manuel tenía sólo unos meses. Así que se las tiene que ver con tres lenguas. He tratado en vano de encontrar libros sobre casos similares. Solamente encontré un libro que daba a entender ¡que esto podía llevar a la esquizofrenia!

(Crépin-Lanzarotto, 1997).

Es obvio que hoy en día ningún investigador que se tome en serio su trabajo sería capaz de decir algo semejante. La valoración más cautelosa sobre las consecuencias del bilingüismo para la cognición proviene de Grosjean y dice lo siguiente:

En este punto resulta probablemente más seguro afirmar que el bilingüismo como tal no tiene ningún efecto importante —ni positivo ni negativo— en el desarrollo intelectual y cognitivo de los niños en general.

(Grosjean, 1982, p. 226).

Las investigaciones más recientes concluyen que ser bilingüe conlleva muchos efectos de carácter positivo (para obtener una visión general de esta idea, ver Baker, 1993, p. 107). Sin embargo, a menudo los niños inmigrantes presentan dificultades de aprendizaje en centros educativos formales y se ha apuntado a su bilingüismo como la causa de las mismas. Cummins desarrolló la distinción básica entre BICS y CALP dentro del entorno del fracaso escolar de los niños inmigrantes en Norteamérica.

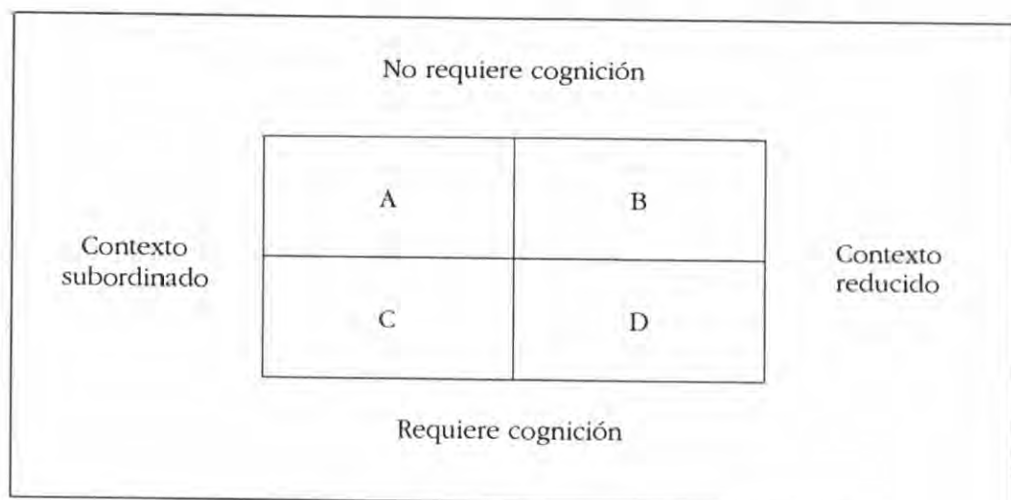
BICS y CALP

La noción de la *habilidad comunicativa interpersonal básica* (BICS) y la de la *competencia cognitivo-académica* de la lengua (CALP) puede contemplarse como la dicotomía en la que se basa el trabajo de Cummins y así mismo es importante para otras nociones teóricas. Cummins ha analizado la competencia lingüística de los niños in-

migrantes en Norteamérica (Cummins, 1976 et passim). Estos niños muestran una discrepancia entre su competencia lingüística, parecida a la de los nativos a nivel superficial y su pobre competencia a nivel académico de la lengua, en comparación con la de sus compañeros monolingües. Cummins desarrolla un marco que distingue entre BICS y CALP. Más tarde se refiere a esta dicotomía en términos de competencia lingüística conversacional y académica (ver Cummins, 1991a). En la lengua meta, los niños inmigrantes alcanzan el nivel de destreza lingüística de sus compañeros monolingües en BICS bastante deprisa, pero necesitan mucho más tiempo para desarrollar el nivel lingüístico apropiado para su edad en CALP. El nivel lingüístico apropiado para la edad en BICS se alcanza después de alrededor de dos años de residencia, mientras que el desarrollo del mismo nivel en CALP, lleva al menos cinco, siete e incluso diez años según distintos trabajos sobre el tema (Cummins, 1981, p. 148; Skutnabb-Kangas, 1984, p. 113; Collier, 1989, p. 529). Esta diferencia temporal es la causa de interpretaciones erróneas sobre la valoración de la habilidad lingüística real de un niño. Cummins (1984: 4) habla de la «fachada lingüística» que se produce en los niños inmigrantes. La fluidez, semejante a la de un nativo, con la que se expresan en la comunicación oral directa conduce a la falsa conclusión de que el niño también posee ese nivel de competencia lingüística adecuada para su edad a nivel académico. El fracaso escolar es por tanto atribuido a la habilidad general del niño en vez de al retraso en la adquisición de la lengua a nivel académico.

En respuesta a las críticas, Cummins y Swain (1983, p. 36) admiten que la dicotomía BICS versus CALP resulta demasiado simplista. Así, Cummins (1981, 1984) propone un nuevo «marco de competencia lingüística» de carácter bidimensional. Este modelo se muestra en la figura I.

FIGURA I
Modelo de competencia (basado en Cummins 1981, 1984)



Este modelo describe la competencia lingüística en dos niveles: aquel que requiere de cognición por oposición a aquel que no requiere de cognición y en un contexto subordinado versus un contexto reducido. El modelo puede también utilizarse para describir la naturaleza de ejercicios lingüísticos específicos. El cuadrante A del nuevo modelo representa un tipo de competencia lingüística relacionada con la vieja etiqueta BICS, mientras que CALP puede identificarse con el cuadrante D (ver también Hacquebord, 1989, p. 51; Verhallen, 1994, p. 63).

CRÍTICA Y RESPUESTA

Edelsky *et al.* critican firmemente la distinción de Cummins entre BICS y CALP. Contemplan CALP como un «test-de-sabiduría» sin relevancia alguna fuera de la situación del propio contexto del test. BICS y CALP constituirían así una «falsa dicotomía sobre la competencia lingüística» (Edelsky *et al.*, 1983, S. 4). Incluso hablan de la existencia de un prejuicio de clase media en este estudio, puesto que las reglas del test no se-

rían apropiadas para examinar el manejo de la lengua de muchos niños procedentes de un entorno de clase trabajadora. La ya casi célebre disputa entre Cummins y Edelsky (ver también Cummins y Swain, 1983) va más allá de la pura controversia personal. Constituye una diferencia fundamental entre la investigación psico-sociológica cuantitativa y una posición educacional que desprecia los tests psicométricos. Los argumentos críticos de Edelsky serán sin duda compartidos por muchos educacionalistas que se muestren fundamentalmente escépticos ante los tests psicométricos. El mayor punto de discrepancia es la parcialidad de los tests y por tanto, su invalidez, que conduce directamente a interpretaciones erróneas de las capacidades de los alumnos. Este problema es exactamente el que Cummins trata de solventar. Su dicotomía fue desarrollada para evitar los fallos de interpretación de la competencia lingüística de los alumnos inmigrantes. Cummins (2000) defiende ardientemente la distinción entre BICS y CALP haciendo referencia a los resultados arrojados por la investigación de

otros especialistas, por ejemplo, los de la investigación de Corson (1995). Los análisis de Corson muestran la diferencia entre las fuentes léxicas del lenguaje habitual y las del llamado lenguaje textual. En inglés, el lenguaje habitual está formado en su mayor parte por unidades léxicas de origen anglosajón, mientras que el lenguaje textual hace mayor uso de palabras de origen grecolatino. Cummins establece una relación entre este hecho y la dicotomía BICS/CALP. En los trabajos de Martin-Jones y Romaine (1986) y en el de Romaine (1989) se considera que la distinción entre BICS y CALP es específicamente cultural. Podría argumentarse, sin embargo, que dicha distinción es en sí misma universal, pero que la definición exacta de aquello que debe contemplarse por ejemplo, dentro del concepto CALP, varía según se trate de una cultura u otra. Hay indicios de que, por ejemplo, en lengua turca, las palabras procedentes del árabe juegan un papel muy importante en el lenguaje textual (ver Daller, 1999, p. 51). La existencia de una tendencia general de diferenciar en todas o casi todas las lenguas las fuentes léxicas del lenguaje habitual y las del lenguaje textual, serviría de apoyo a la teoría de la universalidad de la distinción de Cummins. Si fuera este el caso, constituiría el punto de partida para la aplicación de las nociones BICS y CALP.

BICS Y CALP: EN BUSCA DE UNA DEFINICIÓN

Los conceptos BICS y CALP se desarrollaron dentro de un contexto educacional y han sido aplicados con éxito a dicho contexto (para más detalles ver Cline y Frederickson, 1996), pero resulta difícil dar una definición lingüística de los conceptos básicos. El propio Cummins ofrece algunas indicaciones sobre el modo de aplicar CALP. Menciona «la riqueza de vocabulario, el conocimiento de una sintaxis com-

pleja, etc.» (Cummins, 1979, S. 202). Más tarde describe CALP como las habilidades que «están directamente relacionadas con el desarrollo de la capacidad para leer y escribir en la lengua 1 (L1) y la lengua 2 (L2)», mientras que BICS está relacionado con «el acento, la fluidez oral y la competencia de tipo sociolingüístico» (Cummins, 1980a, S. 177). Skutnabb-Kangas (1984, S. 111) describe BICS como «el acento... la fluidez oral, el vocabulario y la sintaxis simple». Para ella tienen relevancia en cuanto a CALP se refiere «el vocabulario, los sinónimos y las analogías». Se puede llevar a cabo un primer intento de aplicación de CALP basándose en un análisis del artículo de Cummins (1991a) en el que habla sobre varios estudios referentes a CALP y sobre otros rasgos lingüísticos también sujetos a investigación en este contexto. La tabla I resume las áreas de investigación arriba mencionadas (para más detalle ver Daller, 1999, p. 46).

A primera vista, los rasgos lingüísticos mencionados en dicha tabla parecen sencillamente una lista de tests, métodos de evaluación y algunos aspectos del lenguaje. Una visión más pausada revela, sin embargo, que se distinguen dos áreas principales: la habilidad para leer y escribir y el conocimiento de un vocabulario de nivel avanzado. Esto no constituye ninguna definición, pero deja claro que CALP está directamente relacionado con la lengua que se aprende en la escuela. Hulstijn (1984, p. 19) lo expresa de una manera bastante sencilla: «académico significa lo aprendido en la escuela». Este flexible enfoque tiene su importancia, puesto que «académico» puede significar cosas distintas según se trate o no de culturas distintas (ver Daller, 1999, p. 50 ff.). Una definición tallada en mármol impediría posibles investigaciones futuras que partiesen de una adaptación flexible hacia culturas (sistemas educativos) diferentes, como se describirá en la sección siguiente.

TABLA I
Rasgos lingüísticos analizados en el estudio sobre CALP

Rasgo lingüístico	Número de estudios
«vocabulario»	2x
«capacidad para la expresión oral académica»	1x
«sinónimos y antónimos»	2x
«ejercicio de analogía a nivel oral»	1x
«capacidad para la lectura»	10x
«capacidad para la expresión escrita y la producción de textos»	3x
«capacidad para volver a contar historias»	1x
«capacidad para dar definiciones»	1x
«ejercicios de completar oraciones»	1x
«opiniones relativas a la coherencia y unidad de un texto»	1x
«reconocimiento y corrección sintáctica»	1x

NOTA: Entre paréntesis: número de estudios realizados sobre cada rasgo según Cummins, 1991a.

UNA APLICACIÓN DE LA NOCIÓN CALP

Es posible realizar una aplicación de la distinción básica de Cummins cuando se enfrenta a los sujetos a ejercicios lingüísticos que encuentran normalmente en su vida diaria. Daller (1995, 1999) desarrolló dos «test-C» (un tipo de ejercicio derivado del clásico ejercicio de rellenar espacios en blanco en un texto)¹ basados en textos que contenían lenguaje común y otros textos académicos. Ambos fueron extraídos de libros y periódicos que eran importantes para los sujetos estudiados (estudiantes bilingües en turco y alemán que estudiaban en colegios y universidades turcas). Uno de los conjuntos de textos se extrajo de libros de texto y otras publicaciones académicas; el otro, de publicaciones juveniles que trataban temas diarios como los atascos de tráfico o las vacaciones. Todos se desarrollaron en las dos lenguas habladas por los sujetos. Esta aplicación permite una

visión más profunda sobre la competencia específicamente bilingüe del grupo estudiado, en especial, del nivel de competencia en las dos lenguas habladas, tanto en el lenguaje común como en el académico. El análisis estadístico (Daller y Grotjahn, 1999) muestra que los tests son en efecto bidimensionales, requisito imprescindible al medir dos rasgos distintos. Los resultados de estas investigaciones sugieren un modelo de competencia lingüística que consta de dos componentes principales: un área principal que podría denominarse competencia lingüística general (lenguaje común) y un área específica de resolución de ejercicios, en este caso, competencia lingüística académica. Este hecho sirve de apoyo al modelo de competencia lingüística de Cummins. Los «test-C» basados en textos de diferentes tipos constituyen una de las posibles aplicaciones del marco de competencia lingüística de Cummins.

(1) El «test-C» fue desarrollado por Chirs Klein-Braley a partir del ejercicio consistente en rellenar espacios en blanco en su texto. Su solución es la misma, pero tiene ciertas ventajas con respecto al que le da origen; para más detalles sobre este tipo de ejercicio, ver Grotjahn, 1992, 1994 y 1996.

LA HIPÓTESIS DE LA INTERDEPENDENCIA

La hipótesis de la interdependencia se deriva de la afirmación de la existencia de una relación entre las dos lenguas habladas por un bilingüe, al menos a nivel de CALP.

Si bien los aspectos superficiales (por ejemplo, pronunciación, fluidez)... están claramente separados, existe una competencia cognitivo/académica subyacente común a todas las lenguas.

(Cummins, 1984, pp. 143).

Esto se conoce como la *hipótesis de la competencia subyacente común* (*Common Underlying Proficiency Hypothesis -CUP-*). Según Cummins, (1999b) existe una relación entre las lenguas habladas por un bilingüe, incluso tratándose de lenguas de distinta tipología cuyos sistemas de escritura son totalmente distintos. Pone como ejemplo la investigación realizada sobre bilingües en hebreo e inglés en Toronto. Se encuentra una relación significativa en los «ejercicios de completar oraciones» en lo referente a la capacidad para leer y escribir en ambas lenguas. Cummins y Nakajima (1987) informan de una correlación positiva encontrada en los inmigrantes japoneses de Toronto, entre la habilidad para escribir en inglés y en japonés.

LA HIPÓTESIS DE LA INTERDEPENDENCIA Y LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA TERCERA LENGUA

El estudio de la adquisición de una tercera lengua es una disciplina bastante reciente que ha atraído la atención de los expertos principalmente a lo largo de la última década (ver Bensoussan *et al.*, 1995; Clyne, 1997; Hufeisen y Lindermann, 1998; Cenoz y Genesee, 1998). Una de las cuestiones principales de este nuevo campo de investigación es la relación entre las tres o más lenguas habladas por una persona plurilingüe. Por tanto, son numerosos los estudios que dentro de este nuevo campo de inves-

tigación parten de la *hipótesis de la interdependencia*.

Muñoz (2000) investiga la relación entre las competencias en vasco, castellano e inglés, midiéndolas por medio de ejercicios consistentes en rellenar espacios en blanco en un texto, tests de gramática, dictados y comprensión oral. Los sujetos sometidos a la investigación son estudiantes pertenecientes a tres grupos de edad (10, 12 y 17 años) de escuelas del País Vasco. Muñoz encuentra una fuerte correlación entre los resultados de los tests en las tres lenguas, la cual viene a corroborar la *hipótesis de la interdependencia* de Cummins. La comparación de los dos grupos de edad más joven conduce a unos resultados aún más interesantes. Debido a los recientes cambios introducidos en el currículum nacional, los alumnos empiezan a estudiar inglés a una edad más temprana, razón por la cual los alumnos de 10 años habían recibido el mismo tiempo de instrucción que los de 12 años en el momento en que se llevó a cabo el estudio. Aún así, el grupo de 12 años obtuvo mejores resultados que el de 10 años en casi todos los exámenes de inglés. Este hecho constituye un argumento en contra de la creencia popular según la cual los estudiantes de lenguas más jóvenes aprenden más. El único test en que los alumnos de 12 años no superaron a los de 10 años fue el de comprensión oral. Aunque Muñoz no se refiera a la distinción BICS/CALP, un análisis que partiese de esta base teórica podría arrojar más luz a los resultados de sus investigaciones. El grupo de 12 años debería mostrar en su primera lengua un nivel más avanzado de CALP que el de 10 años. El hecho de que el grupo de más edad puntúe más alto que el de menor edad en los ejercicios escritos sostiene la hipótesis de que CALP desarrollado en una lengua tiene un efecto positivo en CALP de la(s) otra(s) lengua(s) hablada(s) por una persona bilingüe/plurilingüe. La comprensión oral, sin embargo, puede contemplarse como una habilidad

más en el área de BICS y por tanto, no cabe esperar ningún efecto positivo sobre la competencia en la primera lengua. Los resultados de esta investigación son una importante contribución a la discusión que está teniendo lugar con respecto a dicha hipótesis.

Daller (1995) analiza la relación entre la primera, la segunda y la tercera lengua (extranjera) en el caso de las personas plurilingües. Los sujetos de este estudio son niños turcos que crecieron en Alemania y posteriormente volvieron a Turquía (a una edad media aproximada de 14 años). Habían adquirido la lengua turca como pri-

mera lengua y la alemana como segunda lengua en Alemania. Al regresar a Turquía aprendieron inglés como lengua extranjera en el colegio y en el contexto de la clase, prácticamente sin contacto con hablantes de inglés nativos. El proceso de adquisición del inglés es por tanto totalmente diferente al del turco y el alemán, lenguas que habían adquirido en contacto directo con hablantes nativos de tales lenguas. Cabría esperar que la correlación entre los resultados de los tests reflejara este historial de adquisición de lenguas. Los resultados se exponen en la siguiente tabla.

TABLA II
Correlaciones entre las puntuaciones de los *-test-C-* en las lenguas turca, alemana e inglesa ($n = 16$)

	Turco	Alemán	Inglés
Turco	—	-.04	-.04
Alemán	-.04	—	-.67*
Inglés	-.04	-.67*	—

Pearson, 1-cola; Signif: * = $p < .01$

Existe una relación significativa entre el alemán y el inglés y ninguna entre el turco y las otras dos lenguas. Esto constituye una prueba clara de que intervienen otras variables aparte de la adquisición de la lengua. Una posible explicación podría ser el hecho de que el inglés y el alemán están estrechamente relacionados mientras que el turco se diferencia significativamente de estas dos lenguas. Por ejemplo, en lo referente a su naturaleza aglutinante.

Ambos estudios sostienen la *hipótesis de la interdependencia*, pero muestran también que deben considerarse otros factores como la tipología lingüística o el carácter de las distintas habilidades sujetas a investigación. La distinción de Cummins BICS/CALP resulta ciertamente relevante para la investigación en este área. Jasone Cenoz resume el estudio sobre la *hipótesis de la interdepen-*

dencia en la adquisición múltiple de lenguas y llega a la siguiente conclusión:

En suma, incluso aunque los estudios parecen confirmar la interdependencia entre las distintas lenguas que intervienen en la adquisición lingüística múltiple, se necesitan más estudios sobre este área...

(Jasone Cenoz, 2000, p. 47).

LA HIPÓTESIS DEL UMBRAL

La aceptación de una *competencia subyacente común* (CUP) a nivel de CALP tiene consecuencias fundamentales de tipo educacional. Existe el riesgo de que se produzca un desarrollo deficiente de ambas lenguas cuando la primera no ha completado su desarrollo. Si CALP no ha sido adquirido en suficiente medida en la primera lengua, el desarrollo de CALP en la segunda lengua se verá afectado de forma negativa. La *hipótesis*

del umbral trata de describir estas interdependencias (Toukoma y Skutnabb-Kangas, 1977; Cummins, 1976). La *hipótesis del umbral* es aún tema central de discusión, especialmente en lo que se refiere a la noción de semilingüismo (ver MacSwan, 2000).

La noción de semilingüismo fue acuñada por Hansegaard² y denota un tipo de competencia bilingüe en que la persona bilingüe no es capaz de hablar a un nivel adecuado en ambas lenguas³. Cummins incorpora esta noción a su marco teórico:

Semilingüismo. Aunque el termino puede resultar desafortunado (...) a lo que en realidad se refiere es simplemente a un nivel pobre de CALP. El fenómeno es esencialmente el mismo que se da en una situación monolingüe, excepto por el hecho de que se manifiesta en dos lenguas.

(Cummins, 1979, S. 201).

La *hipótesis del umbral* trata de explicar la relación entre ciertos tipos de bilingüismo y de desarrollo cognitivo. Existen, según esta hipótesis, tres clases de bilingüismo: *bilingüismo limitado*, en el que se da una competencia pobre en ambas lenguas; *bilingüismo desequilibrado*, en el que el niño muestra una competencia adecuada para su edad en una de las lenguas, pero no en la otra; y *bilingüismo equilibrado*, en el que las dos lenguas muestran un desarrollo apropiado para la edad del hablante. El primer tipo puede ser identificado con el semilingüismo comportando un efecto negativo a nivel cognitivo. El segundo tipo en principio no debe surtir efecto alguno —ni positivo ni negativo— en el desarrollo cognitivo, mientras que el tercer tipo, el bilingüismo equilibrado, debe proporcionar ventajas a nivel cognitivo según esta teoría.

CRÍTICA Y RESPUESTA

Esta *hipótesis del umbral* ha sufrido una fuerte crítica. Martin-Jones y Romaine (1986) argumentan que dicha hipótesis está basada en lo que llaman «el modelo contenedor» del bilingüismo. La competencia en la lengua de una persona bilingüe se contemplaría en forma de dos contenedores que han de ser llenados hasta el nivel monolingüe. Esto podría no considerar el hecho de que un bilingüe no utiliza ambas lenguas en todos los dominios de la comunicación y por tanto, no necesita ser doblemente monolingüe. Éste es ciertamente el caso que se da en las situaciones de diglosia. De hecho, muchas de las investigaciones sobre bilingüismo se basan en dos normas monolingües. Grosjean (1992) describe este problema típico de los estudios sobre bilingüismo con la siguiente imagen:

El corredor de obstáculos posee una combinación de dos tipos de habilidades: la del salto y la de la velocidad. Cuando se las compara por separado con las del velocista o las del saltador de altura, el corredor de obstáculos no alcanza ninguno de los dos niveles de competencia que estos poseen respectivamente y aún así, el corredor de obstáculos es un atleta con todas las de la ley. Ningún experto en pista o campo compararía jamás a un corredor de obstáculos con un velocista o un saltador de altura, incluso aunque el primero comparta una combinación de ciertas características con los otros dos.

(Grosjean, 1992, S. 55).

Las últimas críticas a la *hipótesis del umbral* vienen de MacSwan en cuya opinión debería «abandonarse por razones empíricas, teóricas y morales» (MacSwan, 2000 vol. 3). El propio Cummins reconoce que esta hipótesis plantea problemas y adopta una postura crítica:

(2) En opinión de Skutnabb-Kangas (1984, S. 250) Hansegaard utilizó esta noción por primera vez en 1962 durante una entrevista en la radio.

(3) Obviamente uno de los problemas que se plantean según esta teoría es la pregunta: ¿Qué debe entenderse por «nivel adecuado»?

La hipótesis del umbral es claramente la más especulativa y también la más difícil de evaluar de una forma precisa.

(Cummins, 1991a, pág. 83).

Más tarde, Cummins (2000) no menciona la *hipótesis del umbral* en su resumen sobre la discusión acerca de su marco teórico. Podría por tanto asumirse que él mismo acepta la importancia limitada de dicha teoría en este momento.

INVESTIGACIONES RECIENTES SOBRE LA HIPÓTESIS DEL UMBRAL

A pesar de las fuertes críticas, la *hipótesis del umbral* parece seguir siendo un modelo teórico atractivo para la investigación del bi/plurilingüismo.

Lasagabaster (2000) compara a los estudiantes de dos grupos de edad (curso 5º y curso 8º) que han recibido enseñanza de: lengua vasca en castellano (grupo a); lengua vasca en la modalidad de inmersión parcial (grupo b); y lengua vasca en la modalidad de la inmersión total (grupo c). De acuerdo con lo que cabría esperar, el grupo c puntúa más alto en los tests de lengua vasca, seguido del grupo b y del grupo a. Curiosamente, no se aprecian desventajas en los grupos de inmersión en los tests de lengua española. Los tres grupos obtienen más o menos los mismos resultados sin producirse ninguna diferencia significativa. Este hecho confirma claramente que la enseñanza por medio de la inmersión total no frena el desarrollo de la lengua mayoritaria —en este caso, el castellano—. Otro de los resultados de este estudio muestra que los alumnos que cursan la modalidad de inmersión total en vasco puntúan más alto que los otros dos grupos en la tercera lengua, el inglés. El autor llega a la conclusión de que los resultados de su estudio corroboran la *hipótesis del umbral* de Cummins puesto que los estudiantes de la modalidad de inmersión total son bilingües equilibrados con un buen manejo de ambas lenguas, vasca y castellana. Se sitúan en el nivel más

alto de los tres planteados de acuerdo con esta hipótesis y deberían por tanto mostrar ventajas de tipo cognitivo. Aunque resulta bastante convincente la idea de que los alumnos que cuentan con un buen manejo de dos lenguas alcanzarán más fácilmente una mayor competencia en una tercera lengua que aquellos que no parten de tal situación, no queda claro que esto suponga automáticamente una ventaja de tipo cognitivo. Lo que es más, la *hipótesis del umbral* en principio no fue enunciada con el fin de describir el éxito o fracaso en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, ésta es una adaptación interesante de dicha hipótesis que abre un campo diferente de investigación. A lo largo de la discusión sobre estos resultados debe tenerse en mente la crítica dirigida a esta hipótesis mencionada anteriormente en este artículo. Sin embargo, los resultados obtenidos por Lasagabaster en su investigación apoyan en gran medida la hipótesis de que la modalidad de enseñanza conocida como inmersión total en la lengua minoritaria no obstaculiza el desarrollo de la competencia lingüística en la lengua mayoritaria.

SUMARIO

A través de los resultados de varios estudios comentados en este artículo se muestra la gran relevancia del marco teórico de Cummins en la investigación del bilingüismo y el plurilingüismo. Numerosos datos procedentes de distintos estudios corroboran tanto la distinción entre CALP y BICS como la *hipótesis de la interdependencia*. Sin embargo, ha quedado demostrado que, en lo relativo a esta última hipótesis, se hace necesaria una teoría más compleja que incluya nociones como las diferencias tipológicas de las lenguas. La investigación sobre la adquisición de una tercera lengua parece ser un área especialmente fructífera para esta hipótesis, puesto que ofrece la posibilidad de incluir parejas de lenguas

diferentes así como procesos de adquisición diferentes dentro de un mismo modelo de investigación. La tercera noción teórica de Cummins, la *hipótesis del umbral*, ha sido fuertemente criticada y parece existir cierto rechazo a su mención en la línea de investigación actual. Podría, sin embargo, existir la posibilidad de convertir esta hipótesis en un elemento útil para la investigación sobre la adquisición de una lengua extranjera.

(Traducción: Carmen Gálvez)

BIBLIOGRAFÍA

- APPEL, R. y MUYSKEN, P.: *Language contact and bilingualism*. London, Edward Arnold, 1987.
- BAKER, C.: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters, 1993.
- BENSOUSSAN, M.: «Multilingualism and Language Learning», en *Language, Culture and Curriculum*, 8, 2 (1995). (Special Issue on Trilingual Language Acquisition).
- CENOS, J.: «Research on Multilingual Acquisition», en J. CENOS y U. JESSNER (eds.): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Multilingual Matters, 2000, pp. 39-53.
- CENOS, J. y GENESEE, F.: *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters, 1998.
- CLINE, T. y NORAH F. (eds.): *Curriculum Related Assessment, Cummins and Bilingual Children*. Clevedon, Multilingual Matters, 1996.
- CLYNE, M.: «Some of the things trilinguals do», en *International Journal of Bilingualism*, 1 (1997), pp. 95-116.
- COLLIER, V. P.: «How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language», en *Tesol Quarterly*, 23, 3 (1989), pp. 509-531.
- CORSON, D.: *Using English Words*. New York, Kluwer, 1995.
- CRÉPIN-LANZAROTTO, P.: «Can You Please help me», en *The Bilingual Family News Letter*, 14, 1 (1997), pp. 1-2.
- CUMMINS, J.: «The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses», en *Working Papers on Bilingualism*, 9 (1976), pp. 1-43.
- «Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters», en *Working Papers on Bilingualism*, 19 (1979), pp. 197-205.
- «The role of primary language development in promoting educational success for language minority students», en California State Department Of Education (ed.): *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*. Los Angeles, California State Department of Education, 1981.
- *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters, 1984.
- «Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts», en J. H. HULSTIJN y J. F. MATTER (eds.): *Reading in two languages, AILA review* 9 (1991a), pp. 75-89.
- «Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children», en E. BIALYSTOK (ed.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge, University Press, 1991b, pp. 70-79.
- «Putting Language Proficiency in its Place: Responding to critiques of the conversational/academic language distinction», en J. CENOS y U. JESSNER (eds.): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Multilingual Matters, 2000, pp. 54 - 83.
- CUMMINS, J. y SWAIN, M.: «Analysis by Rhetoric: Reading the Text or the Reader's Own Projection? A Reply to Edelsky *et al.*», en *Applied Linguistics*, 4, 1 (1983), pp. 23-41.
- CUMMINS, J. y NAKAJIMA, K.: «Age of arrival, length of residence, and interdependence of literacy skills among Japanese

- se immigrant students», en B. HARLEY; P. ALLEN; J. CUMMINS, y M. SWAIN (eds.): *The Development of Second Language Proficiency* (Vol 1-3). Cambridge, University Press, 1987.
- DALLER, H.: «The Academic Language Proficiency of Turkish Returnees from Germany», en *Language, Culture and Curriculum*, 8, 2 (1995), pp. 163-173.
- *Migration und Mehrsprachigkeit. Der Sprachstand türkischer Rückkehrer aus Deutschland (Migration and Multilingualism. The Language Proficiency of Turkish Returnees from Germany)*. Frankfurt, Peter Lang, 1999.
- DALLER, H. y GROTJAHN R.: «The Language Proficiency of Turkish Returnees from Germany: An Empirical Investigation of Academic and Everyday Language Proficiency», en *Language, Culture and Curriculum*, 12, 2 (1999), pp. 156-172.
- EDELSKY C. et al.: «Semilingualism and Language Deficit», en *Applied Linguistics*, 4, 4 (1983), pp. 1-22.
- GROSJEAN, F.: «Another View of Bilingualism», en R. J. HARRIS (ed.): *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam, Elsevier Science Publishers, 1992, pp 51-62.
- GROTJAHN, R. (ed.): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen (The C-test, theoretical foundations and practical applications, Vol. 1, 2 y 3)*. Bochum, Brockmeyer, 1992, 1994 y 1996.
- HACQUEBORD, H. I.: *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs (Reading comprehension of Turkish and Dutch pupils at secondary school. University of Groningen, unpublished PhD dissertation, 1989)*.
- HUFEISEN, B. y LINDEMANN B. (eds.): *Ter-tiärsprachen, Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen, Stauffenberg, 1998.
- HULSTIJN, J. H.: «Vaardigheden in moedertaal en tweede taal (skills in mother tongue and second language)», en *Levende talen*, 388 (1984), pp. 18-23.
- LASAGABASTER, D.: «Three Languages and Three Linguistic Models in the Basque Educational System», en J. CENOZ y U. JESSNER (eds.): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Multilingual Matters, 2000, pp. 179-197.
- MACSWAN, J.: «The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities», en *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 22, 1 (2000), pp. 3-45.
- MARTIN-JONES, M. y ROMAINE, S.: «Semilingualism: A Half-Baked Theory of Communicative Competence», en *Applied Linguistics*, 7, 1 (1986), pp. 26-38.
- MUÑOZ, C.: «Bilingualism and Trilingualism in Schools Students in Catalonia», en J. CENOZ y U. JESSNER (eds.): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Multilingual Matters, 2000, pp. 157-178.
- ROMAINE, S.: *Bilingualism*. Oxford, Basil Blackwell, 1989.
- SKUTNABB-KANGAS, T.: *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Multilingual Matters, 1984.
- TOUKOMAA, P. y SKUTNABB-KANGAS, T.: *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at pre-school age. Research Report N° 26*. Department of Sociology and Social Psychology, University of Tampere, 1977.
- VERHALLEN, M.: *Lexicale vaardigheid van Turkse en Nederlandse kinderen (Lexical skills of Turkish and Dutch children)*. Amsterdam, IFOTT (Studies in language and language use, 7), 1994.