

Atención a la Diversidad e Integración Escolar

José Ramón Alberte Castiñeiras
Universidad de Santiago

INTRODUCCION

El tema de la atención a la diversidad ha saltado de lo que en principio podían ser los límites geográficos de un determinado país para abarcar a todo el mundo. Si todos en alguna medida hemos sido alguna vez emigrantes, hoy en día debido a los problemas derivados de las guerras, la pobreza en que se encuentran sumidos los ciudadanos de muchos países e igualmente la supresión de barreras entre determinadas naciones, han hecho que el fenómeno de la diversidad, posiblemente vaya a ser de ahora en adelante un fenómeno más frecuente si cabe de lo que lo fue en el pasado. Pero igualmente debemos ser conscientes de que los fenómenos de intolerancia que parecían desterrados desde que acabó la segunda guerra mundial, se ve que siguen vigentes hoy en día. Y, eso tanto en países que estaban a un lado del extinto telón de acero como del otro, e incluso en algunos de los en su momento denominados no-alineados.

Las manifestaciones sociales y políticas de la diversidad cultural y su interrelación con la igualdad están haciéndose cada vez más visibles tanto en sistemas sociales muy diferentes, como en contextos económicos distintos, así como en diferentes situaciones políticas y religiosas. A veces la diversidad y el derecho a una mayor igualdad se manifiestan en una especie de tensión creativa, que promueve el cambio social, la liberación del espíritu humano, así como la consecución de una mayor justicia social. Pero otras veces -y en este sentido la prensa no se cansa de recordárnoslo casi que a diario- el resultado es prejuicio, conflictos violentos, represión, guerra civil donde antes había un estado multicultural aparentemente bien avenido, y donde a la postre la diversidad se utiliza para justificar un conflicto económico, unos postulados religiosos, las decisiones de una determinada clase política, o el puro exterminio en base a la pureza étnica.

Pero ¿qué podemos entender por diversidad? Podríamos pensar que significa la presencia dentro de una determinada zona geográfica, de determinadas dimensiones culturales diferentes o la existencia de personas afectadas de algún tipo de necesidad especial. Los referentes de raza, religión, clase, sexo, lengua o etnia o disminución se usan por parte de los distintos grupos como marcadores de los límites, para permitir la inclusión o exclusión del grupo, para justificar las reclamaciones y recursos del grupo, sus pretensiones respecto a la justicia o el grado de representación internacional. Pero dado que cada uno de nosotros posee una biografía cultural única, el peligro puede venir de creer que solamente nuestros valores son los correctos.

La aparición de naciones multilíngües fundamentalmente a partir del período post-colonial, la ampliación de la educación a todos los niveles de la sociedad, los grandes cambios demográficos, la incorporación de la mujer al mercado laboral, así como la utilización masiva de los medios de transportes, nos obliga a evaluar de nuevo las ideas tradicionales acerca de la relación entre el aprendizaje y uso de nuevas lenguas y, el contacto con otras culturas.

La generalización de la enseñanza a todos los estratos de la población, ha traído a los centros grupos que aún siendo en ocasiones de similar procedencia social, pertenecían a culturas diferentes. Además la experiencia educativa acumulada a lo largo de los siglos presuponía que el modelo monolingüe era la norma.

En este orden de cosas el debate frente al bilingüismo -o multilingüismo- nunca se realizó con la adecuada objetividad y, el tema terminó caracterizándose por múltiples contradicciones y confusiones. Así el término *bilingüe* a menudo se ha empleado como concepto global para definir una población, un programa, una política y, a veces los resultados en cuanto al rendimiento lingüístico y académico. La evaluación objetiva se ha visto impedida por el hecho de que pocos programas indicaban claramente lo que constituía para ellos el ser bilingüe, es decir el nivel de competencia real en dos lenguas.

Existen muchas definiciones de bilingüismo, que abarcan todos los niveles de competencia, pero casi nunca se exige la competencia de un hablante nativo en ambas lenguas para ser considerado bilingüe. Existe gran variación de competencia entre la competencia de distintos hablantes en distintos ámbitos lingüísticos. Es decir, el ser bilingüe es un concepto elástico y poco preciso y, depende del individuo en cuestión y, del contexto.

Si decíamos que la búsqueda del monolingüismo fue -y para muchos sigue siendo- una tendencia a alcanzar, debemos tener presente que el bilingüismo a su vez es inestable. Las comunidades bilingües tienen un ciclo vital: aparecen, crecen y desaparecen, según el tipo de contacto lingüístico al cual están sometidos. Por otra parte, en ninguna sociedad se exige que todos sus miembros sepan manejar dos códigos con una competencia igual en todos los contextos. Además en el individuo, el rendimiento bilingüe puede variar a lo largo del tiempo, de manera que no se da el mismo desarrollo lineal del comportamiento lingüístico como en el caso del hablante monolingüe.

Otro factor a tener en cuenta es para quién se destina la educación bilingüe, ya que esto influye en el tipo de modelo y los recursos disponibles. Y aquí es donde intervienen consideraciones políticas e ideológicas. Pueden surgir conflictos respecto al enfoque que se le dé, con soluciones muy variadas y contradictorias. Depende de si la iniciativa procede de una minoría o de una mayoría o, si las decisiones se toman "desde arriba" o "desde abajo".

A nivel contextual, la naturaleza y el estatus de las poblaciones y lenguas en cuestión son importantes y, buena muestra de ello lo tenemos en España. La educación bilingüe para las minorías (inmigrantes) no se ha planificado en ocasiones de una forma correcta. Posiblemente se haya prestado más atención al aprendizaje de una lengua extranjera. Se entiende que si la educación se lleva a cabo en una lengua distinta a la familiar, constituirá un programa de inmersión cuando se destina a hablantes mayoritarios y, de sumersión cuando se destina a hablantes minoritarios. Con los primeros el resultado es positivo en términos lingüísticos y académicos, pero con los últimos tiende a producir resultados menos positivos.

A nivel de resultados prácticos, la educación bilingüe puede adoptar los siguientes papeles:

a. *de mantenimiento*. En este sentido la meta sería la de conservar una lengua en peligro de extinción.

- b. *de transición*. Lo que se perseguiría sería el que los alumnos lleguen a dominar la lengua mayoritaria y, abandonar la familiar. Este programa es el que se ha venido aplicando para la asimilación de grupos minoritarios o, para la integración de distintos grupos.
- c. *de enriquecimiento*. Se entendería que el bilingüismo es enriquecedor y, propio de "élites".

Los aspectos culturales de la educación bilingüe no se han considerado hasta fechas bien recientes. FITOURI (*Biculturalisme, Bilinguisme et Education*. París. Delachaux et Niestlé.1983) distingue tres tipos de hablantes bilingües:

1. bilingües monoculturales (licenciados en lenguas extranjeras).
2. monolingües biculturales (serían los descendientes de inmigrantes en un país nuevo).
3. bilingües biculturales (sería el hablante ideal que ha asimilado los diversos aspectos culturales de ambas lenguas y que no experimenta problemas al relacionarse con los hablantes de cualquiera de las dos lenguas).

Destacar en todo caso que el factor político es el de mayor importancia y, hoy por hoy, es el que determina la existencia o no de la enseñanza bilingüe.

EL APRENDIZAJE DE LENGUAS COMO VEHICULO DE INTEGRACION

Hoy reconocemos que para adquirir una determinada competencia lingüística no es suficiente con un simple adiestramiento, ni con el contacto con otros semejantes. Es preciso además estar dotado de una determinada estructura especialmente sensible a dichos estímulos. Es en el hombre, cuyo lenguaje reúne prácticamente todos los rasgos básicos de la comunicación que han aparecido en la filogenia, quien posee esa estructura disposicional el cual consta de un especial basamento biológico. De hecho nuestra especie posee unas estructuras corticales únicas, junto con el aparato fonador, que posibilitan la aparición de nuevas funciones comunicativas. Además sólo el ser humano es capaz por un lado de *globalizar* todas las notas o rasgos básicos que aparecen en otras especies, además de ser capaz de operar con símbolos que tienen su referente en una determinada cultura sobre la que por otra parte se volcará con su habla personal.

Por otra parte la lengua, o mejor cada lengua, viene a ser un instrumento de comunicación, y en este sentido habría que tener en cuenta una serie de elementos que diríamos le son consustanciales: el instrumento en si, las personas que lo utilizan y, aquellos a quienes va dirigido, en suma el usuario y el destinatario. Respecto al instrumento señalar, aunque sea someramente, que desde Saussure se admite que la lengua es un sistema de signos que permite la comunicación entre emisor y oyente. Las manifestaciones concretas de la lengua serían los mensajes intercambiados entre ambos. Para poder ser entendidos los mensajes se presupone un conocimiento común de la lengua por parte de los interlocutores. De este modo el sistema de signos se convierte en un código común, según el cual oyente y hablante construyen e interpretan los mensajes intercambiados.

De este modo código y mensaje vendrían a equivaler en cierto modo a los dos aspectos de lenguaje explicitados por Saussure (*langue et parole*) y, una manifestación lingüística concreta consistiría en un conjunto de signos de un cierto sistema puestos en relación según las propias reglas de ese sistema. Por eso para llegar a conocer el código o sistema, tenemos que partir de un examen de las manifestaciones concretas, que es lo que hace el niño al aprender su lengua familiar. Del análisis inconsciente y, de la comparación de los diversos mensajes que oye a su alrededor extrayendo poco a poco los elementos y reglas que constituyen el sistema y que le permiten comunicarse con las personas de su entorno.

Lenguaje y habla vienen a ser exteriorizados mediante los mecanismos psico-fisiológicos de un sistema auditivo-motor. En dicha coordinación van a intervenir de forma compleja todas las componentes integradas del ser humano: las del organismo temporal, la inteligencia y el pensamiento: percepción, cognición, motricidad, memoria, etc, las cuales están íntimamente vinculadas al lenguaje. Por otra parte si se admite que las estructuras mentales del lenguaje no transmiten únicamente por la vía lingüística, sino que probablemente tenga sus orígenes en los procesos operatorios de la acción y en las estructuras lógicas que se elaboran debemos contar con los fenómenos que las condicionan: sensación, percepción y memoria.

Desde la lingüística se nos posibilita el tener acceso a un análisis de los procesos fisiológicos que condicionan la adquisición y utilización del lenguaje, ya que los procesos lingüísticos básicos presentan correlatos anatómicos y fisiológicos. La estructura del cerebro presentaría pues una relación con las habilidades lingüísticas, existiendo un vínculo entre estas estructuras y los distintos procesos lingüísticos. En segundo lugar, que la comprensión, puede darse sin que haya expresión.

En nuestra realidad escolar nos encontraremos cada vez más con niños que por diferentes cuestiones serán bilingües. El bilingüismo sería la condición de aquellas personas capaces de expresarse indistintamente en dos lenguas. Ello quiere decir que ambas lenguas han intervenido por igual en la formación de los cuadros mentales así como en la aprehensión de la realidad.

¿Pero como contextualizar el uso por el alumno de más de una lengua a nivel escolar? Como marco general nos pudieran servir las sistematizaciones efectuadas tanto por STERN (1983) (*Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, O.U.P., 1983) como por ELLI (1985) (*Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, O.U.P., 1985) y, que recogemos en el cuadro siguiente:

2. Diferencias individuales características del aprendiz

3. Input

1. Proceso y estrategias de aprendizaje

5. Resultado/Output

4. Factores situacionales-contexto de aprendizaje

Se observa como en el centro de todos los factores a tener en cuenta se encuentran los procesos y mecanismos lingüísticos y cognitivos responsables del aprendizaje y, por ende del desarrollo lingüístico por parte del aprendiz. Ambos procesos se ven a su vez afectados directa o indirectamente por el resto de los elementos tal como muestran las flechas de las interrelaciones. Estas incidencias vienen dadas por factores psicolingüísticos (2), lingüísticos (3) y situacionales (4).

Los estudios efectuados sobre las ventajas y desventajas que supone aprender una lengua en un contexto determinado han sido numerosos. Citar entre otros los trabajos de CHAULDRON (*Second Language Classrooms*, Cambridge, O.U.P, 1988), DICKINSON (*Self-instruction in Language Learning*, Cambridge, O.U.P,1987), OXFORD (*Language Learning Strategies*, Nueva York, Newbury House,1990) y WENDEN y RUBIN (*Learner Strategies in Language Learning*, Londres, Prentice Hall International, 1987) quienes llegan a las siguientes conclusiones:

1. La instrucción formal no parece influenciar la secuencia de desarrollo lingüístico del alumno, si bien sus efectos positivos se dejarían sentir tanto en el ritmo de desarrollo como en el resultado final del aprendizaje conseguido.
2. De estos efectos positivos se beneficiarían alumnos de diversas edades y niveles lingüísticos.
3. La labor del aula puede favorecer tanto el desarrollo de las diversas habilidades lingüísticas como la realización de diversos tipos de actividades.

Las razones que se han propuesto para explicar los efectos positivos de la instrucción formal han sido de muy diversa índole. El propio Chauldron (citado anteriormente) menciona la calidad y cantidad del *input* que recibe el alumno, así como determinadas metodologías pedagógicas aplicadas en el aula.

Por otra parte la identificación y clasificación de los diferentes factores individuales que intervienen en el aprendizaje y adquisición de la lengua no ha sido tarea fácil, máxime teniendo en cuenta que cada factor no es una unidad cerrada, sino más bien un haz de trazos que modifican la conducta de cada alumno. Por ello los resultados no han podido ser unánimes. Así GARDNER (*Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Newbury House, 1972), investiga las actitudes, los motivos y las variables afectivas, TUCKER y otros ("Affective, cognitive and social factors in second language acquisition" en *Canadian Modern Language Review*, 23, 214-26, 1976) ven reafirmarse sus ideas en un estudio posterior de HAWKEY (*An Investigation of Inter-Relationships between Cognitive, Affective and Social Factors and Language Learning*, PhD thesis, University of London, 1982), en el cual se hace hincapié en los factores cognitivos y los sociales. Por último mencionar por lo que a este apartado se refiere los estudios de ELLIS (*Language Two*, O.U.P, 1985), quien trató de poner un cierto orden en la variada gama de términos que se venían utilizando, estableciendo una distinción inicial entre lo que serían factores personales y generales, para pasar a incluir dentro de estos últimos la edad, la aptitud, el estilo cognitivo, la motivación y la personalidad.

Para SCHUMANN ("Affective factors and the problem of age in second language acquisition", *Language Learning*, 19, 245-54, 1975), representante de la teoría afectiva, los primeros años de vida son capitales, al darse en los mismos una especial permeabilidad social y emocional para captar los estímulos lingüísticos, mucho mayor que la que pudiera darse en períodos posteriores, concretamente en la edad adulta. De hecho los escritores vinculados a dicha corriente indican que los niños al tener una afectividad más liberada, carentes de ansiedad, angustia

o miedo al ridículo, favorecen la operación de filtrado por la que pasan los estímulos del exterior para recalar en el inconsciente. Posiblemente se nos indique que la teoría psicoanalítica es trasnochada y, que carece de cientificidad. Compartimos en gran medida tal opinión. No obstante nos resistimos a la tentación de insinuar que el resultado de una mayor receptividad y empatía resultaría en una adquisición más rápida de una lengua, en cuanto a que el fenómeno específico de la adquisición se asienta en el inconsciente y, sería la misma la fuente espontánea de la capacidad de comunicación.

Desde un punto de vista cognitivista, ROSANSKY ("The critical period for the acquisition of language: some cognitive developmental considerations", *Working Papers on Bilingualism*, 92,-102,1975) y KRASHEN (*Second Language Acquisition and Second language Learning* Oxford, Pergamon, 1981) el periodo crítico para el desarrollo lingüístico es el que coincide con el procedimiento mental de las operaciones concretas, que corresponde a la etapa de la niñez y, es por lo tanto anterior a la aparición de las operaciones formales que se iniciarían en la adolescencia. En este orden los procesos cognitivos que subyacen al desarrollo del sistema léxico-semántico dependen en lo esencial de la madurez intelectual del niño y, son básicamente los mismos para todos los niños, con independencia de que adquieran una o más lenguas. En contra de la existencia de tal periodo crítico estaría Barry McLAUGHLIN (*Second-language Acquisition in Childhood* New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates. 1978) quien llega a la conclusión de que efectivamente no deja de ser una hipótesis, pero que no pasa de aquí, razonando que en realidad no hay pruebas fehacientes de cuánto dura esta capacidad especial ni de cómo está vinculada a la lateralización de la función lingüística: en otras palabras, que no sabemos, ni podemos probar, cual es la índole de la relación que pueda existir entre la especialización del cerebro humano, por una parte y, el final de su capacidad especial para adquirir el lenguaje, por otra.

Otro punto de vista sería el defendido por NAIMAN y otros (*The Good Language Learner* Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1978) para quienes los que mejor aprenden una lengua no son aquellos a quienes la misma llega como una fácil donación, sino aquellos que perseveran, superan las frustraciones y, después de muchas pruebas y errores, consiguen un grado satisfactorio de éxito. Datos estos que estarían a favor de los adultos. Dicha opinión parece ser de algún modo ya formulada con anterioridad por el profesor Antonio María BADIA ("Lenguas en contacto: bilingüismo, diglosia, lenguas en convivencia, *Comunicación y lenguaje*, Madrid Karpós, págs.109-133, 1977) o cuando menos prefijada, cuando en determinado momento (pág. 122) comentando la anécdota del traductor, indica que es más fácil obtener un buen intérprete de un francés monolingüe, que haya frecuentado una escuela eficaz y rigurosa y, que por ello haya formado correctamente sus cuadros mentales en su propia lengua, que el de otro procedente de una situación de bilingüismo. Particularmente tengo mis serias dudas. Es más, me parece cuando menos arriesgado llegar a afirmaciones tan tajantes como las que señala en su escrito en el sentido de que "una buena integridad psicológica exige que los conceptos gramaticales fundamentales y el vocabulario básico no hayan sido compartidos en la edad preescolar ni en la primera etapa de la escuela primaria, sino que hayan colmado, ellos solos, coherentemente, las necesidades de una sola personalidad lingüístico-psicológica. Y esto da la razón a la inestabilidad del bilingüe" (pág.122), o cuando en otro párrafo indica "... al obligarles, con la escuela en otra lengua que la suya propia (o materna), a dominar un doble vocabulario, exigimos, como acabo de mencionar, un esfuerzo excesivo a los niños de edad preescolar y escolar, sin duda superior a sus posibilidades normales" (pág. 126).

Para diversos autores entre los que cito a VIHMAN ("Language differentiation by the bilingual child". *Journal of Child Language*, vol 12 (2), 297-324, 1985), De JONG (*The Bilingual*

Family: a Handbook for Parents. Cambridge University Press, 1986) y ARNBERG (*Raising children bilingually: the pre-school years*. Clevedon. Multilingual Matters, 1987) que han observado la adquisición del bilingüismo infantil han constatado la transferencia de elementos de una lengua a otra. Pero la cantidad de transferencia que han notado variaba considerablemente. Es muy probable que tengamos que concluir que no hay dos bilingües infantiles que adquieran sus idiomas y, los usen durante la adquisición, del mismo modo; del mismo modo que no ha habido dos observadores de la adquisición del bilingüismo infantil que hayan utilizado los mismos criterios o que hayan reaccionado de la misma forma ante los fenómenos en que se han fijado. Otra razón del interés generalizado por la transferencia de elementos lingüísticos puede que fuese el hecho de que en muchos de los primeros estudios sobre este tema, todos los rasgos del habla bilingüe que diferían de la monolingüe se clasificaban como fenómenos de interferencia. Sin embargo, este término está cargado de connotaciones negativas que ha lastrado a un buen número de investigadores. Además con su empleo no cabe incluir los aspectos de creatividad que se deben de reconocer en los usos lingüísticos en cuestión.

Desde el punto de vista de la teoría biológica o neurológica y, de acuerdo con el iniciador de dicha corriente PENFIELD (*Speech and Brain-Mechanism*, Londres, O.U.P, 1959) los niños que sufren una lesión en un área específica de la corteza cerebral, debido a un accidente, tumor, etc., recobran el habla mejor que los adultos. Por ello Penfield dedujo que el cerebro del niño es mucho más receptivo para el desarrollo de los mecanismos lingüísticos que el del adulto y, recomienda que la edad temprana debe aprovecharse con mayor intensidad para la adquisición de las lenguas. Posteriormente sería LENNEBERG (*Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, 1975) quien completaría la teoría de Penfield al afirmar que será en la pubertad cuando se produzca la lateralización del cerebro con la consiguiente especificidad de funciones en el lado izquierdo y en el derecho. Tal afirmación en si no sería tan trascendente a no ser por las enormes dificultades de rehabilitación del lenguaje detectadas en personas adultas que por algún motivo han sufrido alguna lesión cortical.

Pero posteriormente, han surgido pruebas de que la lateralización cortical surge mucho antes de la pubertad (KRASHEN, S; 1.973.: "Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence". *Lenguaje Learning*, 23, 63-74) y que dicho fenómeno neurológico no implica necesariamente pérdida alguna de la habilidad lingüística.

La adquisición simultánea de dos o más lenguas, aparece naturalmente como un proceso continuo que se va a extender a lo largo de un determinado período de tiempo, e igual que otros aspectos del desarrollo infantil va a estar sujeto a influencias sociales, psicológicas e incluso de atención temprana que haya experimentado.

En síntesis parece ser que existe la convicción, bastante generalizada, de que la temprana edad es la óptima para el aprendizaje de idiomas. El punto de inflexión parece ser que se daría pues en torno a la pubertad, es decir entorno al espacio temporal que va de los doce a los quince años, bien es verdad que hoy día se reconoce que existe una mayor flexibilidad respecto al funcionamiento del lenguaje y se acepta que las funciones relacionadas con los modelos de la actividad neuromuscular implicada en el habla humana pueden operar separadamente de las restantes habilidades lingüísticas.

Las investigaciones realizadas hasta el momento presente sobre el aprendizaje de lenguas ha traído como resultado interesantes aportaciones desde el ámbito de la psicopedagogía en general y, de la lingüística aplicada en particular hasta el punto de que hoy es corriente que profesionales de

ambos campos busquen en dichos estudios soluciones a los cuantiosos problemas con que enfrentan a la hora de asesorar a las autoridades educativas competentes de cara a la implantación de determinadas directrices educativas, sobre la metodología pedagógica que debe seguirse e incluso sobre las técnicas pedagógicas más adecuadas que deban usarse en los casos de daño cerebral.

POSIBILIDADES Y LIMITACIONES AL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje de lenguas nos permite conocer un poco mejor este campo. Sabemos ahora, por ejemplo, que el bilingüismo no se desarrolla automáticamente por el simple contacto con dos lenguas cuando los niños viven en un entorno bilingüe. Sólo si se dan lo que Tove SKUTNABB-KANGAS (*Bilingualism or Not*, Clevedon Multilingual Matters. 1984) denomina los *prerrequisitos* (ambientales, psicológicos y sociológicos) adquirirá el niño bien dos o más idiomas. En concreto menciona cuatro grupos. Según ella las personas que se incluyen en cada uno de estos grupos se encontrarán bajo un tipo de presión distinto para ser bilingües y, por ello los resultados van a ser diferentes. Tales grupos serían los siguientes:

1. En primer lugar estarían los denominados bilingües *de élite*, o privilegiados, que en la mayoría de los casos han decidido por sí mismos, llegar a ser bilingües. En estos casos la adquisición de las dos lenguas tiene lugar en condiciones muy favorables y, las consecuencias de no convertirse en bilingües no son demasiado graves. Es decir tanto en el caso de adultos como de sus propios hijos pueden pensar que es deseable ser bilingües, pero en realidad no le es absolutamente necesario, al no darse por otra parte ninguna presión social o institucional externa en tal sentido.
2. Los hijos de personas que forman parte de mayorías lingüísticas (de prestigio nacional e internacional) también pueden optar por el bilingüismo si las circunstancias le son favorables, tales como las de participar en programas de inmersión, o si pueden recibir clase de la segunda lengua en el colegio. Por lo general tanto los alumnos que forman parte de este grupo como del anterior suelen estar encuadrados en familias monolingües.
3. Los niños de familias monolingües, pero que tienen una lengua distinta a la usada por la sociedad en la que viven. En este caso se pueden detectar dos tipos de presiones: externa e interna. La sociedad en general y, las instituciones en particular, que rodean al alumno, pueden *exigir* una uniformidad lingüística, lo cual estimula el avance de la lengua oficial, que puede que no sea la de uno de sus padres. La presión interna puede funcionar en el sentido de que el niño es consciente de que es recomendable o conveniente el ser capaz de comunicarse en los dos idiomas, o sea en el de los padres (sea este un matrimonio en el que utilice una sola lengua o varias) y, el de la sociedad que le rodea (que en algunos casos puede coincidir con la lengua utilizada por algún familiar). La relación emotiva entre los padres y el niño puede resentirse si el bilingüismo no prospera y, en este caso la relación con uno de sus familiares o con la zona de origen del padre o de la madre

puede verse afectado. En el caso de que el niño adquiriera la lengua de uno de sus padres y, esta coincida con la del lugar donde viven, es poco probable que se dé fracaso escolar.

4. Otra cuestión distinta sería la de aquel grupo familiar que pertenece a una minoría lingüística, sin reconocimiento oficial, o que cuenta con un cierto rechazo social. En tal caso los hijos se verían forzados a utilizar dos lenguas, una reducida al ámbito familiar y, la otra al contexto escolar o al de la sociedad en en la que se encuentra. Las consecuencias pueden ser graves para el niño al verse presionado para que aprenda tanto la lengua familiar, como la del entorno. Las consecuencias no serían obviamente las mismas, fundamentalmente a nivel escolar, si la familia apoyase el aprendizaje de la lengua del país de acogida y, si igualmente las autoridades educativas tuviesen la sensibilidad necesaria, como para apoyar con los recursos adecuados a dichos alumnos y, valorar institucionalmente la lengua familiar de los mismos.

Muchas han sido las teorías explicativas sobre el aprendizaje de una segunda lengua. Las que se describen a continuación reflejan los diversos factores que más se han tenido en cuenta y, que en párrafos anteriores habíamos esbozado. Se refieren a los factores situacionales, al *input*, las diferencias entre los alumnos, las estrategias de aprendizaje utilizadas y, la variable de utilización de la segunda lengua. Dichas teorías (a nuestro juicio las que reflejan con más exactitud el proceso) serían las siguientes:

- a. *el modelo de aculturación.*
- b. *la teoría de la acomodación.*
- c. *la teoría del discurso.*
- d. *el modelo del monitor.*
- e. *el modelo de competencia variable.*
- f. *la hipótesis universal.*
- g. *la teoría neurofuncional.*

El primer modelo se basa en los trabajos de SCHUMANN (*The Pidginization Process: A model for Second Language*, Rowley, Newbury House. 1978), tiene en cuenta fundamentalmente el factor situacional, las diferencias entre los alumnos y las estrategias de aprendizaje. Con respecto al primer factor, sólo se tiene en cuenta la adquisición de una segunda lengua en situaciones naturales, fuera del aula; las diferencias entre los alumnos se refieren a aspectos psico-sociológicos y a distancias que afectan tanto a aspectos psicológicos como afectivos. Por último las estrategias empleadas por los alumnos se refieren a las de aprendizaje, ignorándose las de producción y uso. Por ellas el alumno asimila una norma interior en primer lugar y, más tarde se acomoda a una exterior.

La *teoría de la acomodación* cuyo representante más destacado es GILES ("An intergroup to second language acquisition". *Journal of Multilingual Development*. 3:17:40. 1977), está basada en investigaciones realizadas en Inglaterra. Para dicho autor todos los factores que intervienen en la adquisición se tienen en cuenta (factor situacional, *input*, diferencias entre los alumnos y el *output*), aunque se excluyen las estrategias de los alumnos tanto en el aprendizaje y producción como en la comunicación. El *input* que recibe el alumno se va enriqueciendo constantemente conforme se acortan o se ensanchan las diferencias sociolingüísticas en las situaciones interactivas. Esta diferencia en el *input* marcaría las diferencias existentes entre los diferentes alumnos.

La *teoría del discurso*, cuyo creador fue ATCH (*Second Language Acquisition*. Newbury House. 1978) considera el aprendizaje de otra lengua en un medio natural únicamente y, estudia las conversaciones mantenidas entre nativos. El *input* se va ajustando a medida que se necesita para mantener la interacción. Las diferencias existentes entre los alumnos se establecen al observar las estrategias conversacionales que los alumnos emplean, así como la edad de estos. Al igual que la teoría de la acomodación no tiene en cuenta las estrategias empleadas por el alumno en el aprendizaje, producción y comunicación, aunque sí considera el *output* en sus tres vertientes:

- a. frases hechas.
- b. estructuras verticales.
- c. papeles creativos.

Considera que el alumno descubre el potencial significativo del lenguaje cuando participa en la conversación. Adolece esta teoría de que el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua no depende exclusivamente del *input*, sino que incluso puede ocurrir la adquisición aunque no tenga lugar la conversación que pudiera producirlo.

En el *modelo monitor* de KRASHEN se tiene en cuenta tanto la adquisición realizada en clase como fuera de ella, en un medio natural. Aunque aparece como un serio intento de búsqueda y aclaración del interlenguaje cuando hace distinción entre adquisición y aprendizaje, sin embargo fracasa al tratar de unificar la adquisición con el uso del lenguaje.

El *modelo de competencia variable* de ELLIS (*Classroom Second Language Development*. Oxford. Pergamon. 1984) aparece posiblemente como el intento más serio de unificación entre la adquisición y el uso de la lengua. Considera, al igual que la *teoría del monitor*, los factores situacionales tanto de la clase como del medio natural y, establece diferencias en el *input* de acuerdo con el nivel de planificación del discurso e incluso observa las diferencias existentes entre los alumnos en relación a sus preferencias por el discurso planificado o no.

En dicha teoría establece dos distinciones: una se refiere al proceso de uso del lenguaje y otra al producto. Es decir, el modo en el que un idioma se aprende es un reflejo de como se usa. El producto del uso del lenguaje comprende diversos tipos de discurso que van desde el no planificado -sería la comunicación espontánea-, hasta el planificado totalmente. Aquel que requiere una reflexión profunda antes de la exposición de este. Asimismo, en el proceso de uso del lenguaje distingue el conocimiento lingüístico -las normas- y la capacidad para hacer uso de dicho conocimiento -el procedimiento-. Además encuentra una distinción evidente entre el proceso del discurso y el proceso cognitivo.

La *hipótesis universal* se fundamenta en la Gramática Universal de CHOMSKY según la cual, las lenguas son el reflejo de como funciona la mente humana. Sería un intento de explicar cómo los factores comunes de una lengua y otra operan en el interlenguaje, de tal modo que las características que son universales son fáciles de aprender y se asimilarán antes que las que no lo son. Para HALLIDAY (*Language as a Social Semiotic*. London. Edward Arnold. 1978) los universales lingüísticos son una manifestación de los tipos de uso, sobre los que colocamos el lenguaje. Y el desarrollo del lenguaje, sería el producto de aprender a comunicarse en una interacción. De este modo los universales lingüísticos no serían innatos -como diría Chomsky- sino que lo que es innato es la capacidad de comunicarse.

Finalmente mencionar la *teoría neurofuncional* que al contrario de las anteriores que explican el aprendizaje de otras lenguas en términos lingüísticos o psicolingüísticos, esta basa su investigación en la neurolingüística. Dicha teoría fundamenta su doctrina en los trabajos de LAMENDALLA ("General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and non-primary language acquisition", en *Language Learning* 27, 155-95, 1977), el cual indica que existe una relación entre función del lenguaje y la estructura cortical de nuestro cerebro. Para dicho autor el hemisferio izquierdo estaría asociado al uso creativo del lenguaje, incluyendo los procesos sintácticos y semánticos, así como con la capacidad de decodificación y codificación de mensajes. Lamendalla indica que el aprendizaje de otra lengua puede explicarse neurofuncionalmente según qué sistema es utilizado: la comunicación (uso del lenguaje) o bien el cognitivo (adquisición), aunque no llega a explicar qué conexión existiría entre ambas.

Por lo que al apartado anterior se refiere, indicar que a nivel de aula sería conveniente tener presente una serie de cuestiones de cara al aprendizaje de otra/s lengua/:

- a. que la enseñanza sea fundamental y prioritariamente hablada, dado que el paso de la lengua hablada a la escrita es más practicable.
- b. dar lugar a la utilización frecuente de enunciados de extensión y complejidad variadas.
- c. que el sentido de tales enunciados sea fácil e inmediatamente comprensible para el alumno, a través de los elementos de la situación que los ha provocado, de suerte que se establezca una relación directa entre dicho sentido y la secuencia sonora que lo vehicula.

No obstante podemos encontrarnos en el aula con una serie de alumnos que presentan determinados condicionantes personales que pueden *perturbar* el aprendizaje de otra/s lengua/s. Me refiero a los deficientes auditivos. Bajo esta categoría genérica nos encontramos que existe una amplia variedad en cuanto al grado de pérdida auditiva y sus consecuencias sociales y, de índole escolar. En todo caso los factores más importantes a considerar en las deficiencias auditivas por lo que al lenguaje se refiere son:

- la fecha de aparición de la sordera.
- su localización.
- el grado de pérdida auditiva.

Por lo que a España se refiere suele considerarse sordo a aquel que presenta una pérdida auditiva superior a 75 db (decibelios), considerándose hipoacúsicos a todos los que poseen pérdidas inferiores a la indicada. De este modo y, de acuerdo con los estudios de diferentes autores existen dificultades específicas en la adquisición de una lengua por parte del sordo, que determinarán que la introducción de bilingüismo en dicho alumno ofrezca un panorama de compleja aplicación. En concreto suelen mencionarse las siguientes limitaciones,

- a. *falta de discriminación auditiva*. Diferentes estudios han demostrado que la capacidad de discriminación auditiva es algo básico en el aprendizaje de las lenguas, desempeñando un papel tan importante como la misma capacidad intelectual. No obstante dicha capacidad, para ser adquirida por el sordo, necesita en algunos casos de una atención temprana, discriminación del sonido del silencio, etc. O sea un largo y lento proceso de aprendizaje.
- b. *falta de memoria auditiva*. Por lo general el lenguaje del deficiente auditivo está muy ligado a una realidad concreta, aunque en el oyente, progresivamente el lenguaje va

adquiriendo un cierto grado de abstracción. La experiencia a través del lenguaje y, la reflexión sobre el mismo es la base que consideramos más importante con vistas a la generalización.

- c. *dificultades para combinar elementos de una estructura*. El deficiente auditivo suele memorizar de una manera rígida las estructuras, como si se tratase de un todo y, le resultaría difícil combinar libremente los elementos de dicha estructura. Cada frase es como si constituyese una estructura en sí mismo.
- d. *dificultad en el aprendizaje y memorización de vocabulario*. El poco uso o uso limitado que hace de la lengua o del vocabulario el sordo, hace que se le olvide pronto y, que a veces un vocabulario ya trabajado le suene como nuevo.
- e. *el oído al servicio de lo abstracto*. Dado que el sordo no posee audición o bien es muy limitada, la información que reciba será fundamentalmente utilizando la vía visual, la cual a su vez tampoco dará una visión global.

De cara a una intervención pedagógica creemos que en general y, sin particularizar, parece difícil que el alumno sordo pueda aprender dos lenguas al mismo tiempo. Parece más aconsejable que cuando tenga bien adquirida la estructura lingüística propia de una lengua se inicie en la de otra/s. Además pensamos que a nivel escolar se deberían tener en cuenta los siguientes principios:

- que la lengua que se utilice en el medio escolar sea la misma que la del medio familiar.
- que si la lengua familiar y, la del medio son diferentes, que la familiar se adapte a la del medio.
- que la introducción de una segunda lengua, signifique para el alumno, el aprendizaje de algo útil, vivo y necesario.

A nivel de aula debemos tener en cuenta además las situaciones de aprendizaje derivadas de la formulación de hipótesis utilizando estrategias de transferencia y generalización. Al utilizar estrategias de transferencia pueden darse situaciones de aprendizaje diferentes dependiendo de que una y otra coincidan o no. En todo caso partimos de la base de considerar a la segunda con el mismo rango en principio que a la primera. Cuando existe coincidencia entre ambos sistemas lingüísticos, el alumno sólo necesitaría evidencia positiva para confirmar la validez de sus hipótesis. Esta comprobación puede hacerse vía *input/feedback* comunicativo y, por lo tanto puede utilizarse una estrategia de enseñanza inductiva en clase.

En el caso de diferencias lingüísticas entre una que utiliza y la otra que trata de adquirir, el alumno puede llegar a formular hipótesis que se podrían convertir en fuente potencial de errores. La estrategia de enseñanza podría ser entonces inductiva, si bien la enseñanza explícita puede favorecer el reconocimiento de la estructura en la segunda lengua. Podría ser este un caso en que el conocimiento metalingüístico potenciado en el aula no sería estrictamente necesario, si bien podría favorecer el ritmo de aprendizaje del alumno.

La segunda situación de aprendizaje derivaba de diferencias entre la de uso y la de aprendizaje, surgiría cuando una regla es permitida en la primera y no lo es en la segunda. En este caso se haría necesaria la presentación al alumno de evidencia negativa, ya que el *input* no mostraría la ausencia de lo no permitido. Se impondría por lo tanto una estrategia de enseñanza

deductiva ya que la enseñanza explícita del aspecto lingüístico en juego o la corrección de la producción lingüística del alumno podrían facilitar su ritmo de aprendizaje.

Se pueden dar además nuevas situaciones de aprendizaje derivadas de la puesta en práctica de generalizaciones. Estrategia que puede conducir a falsas generalizaciones. Se trataría de reemplazar una forma lingüística por otra, observando para ello la presencia de la nueva forma en el *input*. La evidencia positiva sería suficiente, ya que el *input* muestra el contraste existente en la de aprendizaje. A nivel pedagógico creemos que la enseñanza explícita o la corrección pueden hacer más evidente el contraste.

Otro tipo de problema con el que nos podemos encontrar en el aula, o a nivel de aprendizaje en general, es el derivado de una patología afásica. El tratar de definir el síndrome afásico es una tarea hasta cierto punto peliaguda al no haberse logrado un aconsejable consenso. Podríamos no obstante decantarnos por la que indica que se trataría de *aquella alteración que, en presencia de una lesión cerebral ocurrida una vez adquirido el lenguaje va a afectar a la función verbal*. Para otro grupo de autores la afasia sería *una perturbación que afecta tanto a la comprensión como a la expresión del lenguaje*. En todo caso debemos tener presente que el grado de lesión presente en la afasia es de carácter focal, no difuso y, vinculado al hemisferio izquierdo, el que controla el lenguaje en la mayoría de las personas (GOODGLASS, H y KAPLAN, E. 1972. *The Assessment Of Aphasia and Retarded Disorders*. Philadelphia. Lea y Febiger; LURIA, A. 1978. *Cerebro y lenguaje. La Afasia Traumática: Síndromes, Exploración y tratamiento*. Barcelona. Fontanella; PEÑA, J. y PEREZ, M. 1983. *Rehabilitación de la afasia y trastornos asociados*. Barcelona. Masson).

Por lo que hace mención a la descripción de las formas clínicas de la afasia, indicar someramente, por cuanto no es mi objetivo en este momento pasar a describirlos minuciosamente, que partió inicialmente de una división principal entre lo sensorial y lo motor (afasia de comprensión o de expresión). Las correlaciones anatómicas de procesamiento verbal en la afasia de WERNICKE han puesto de relieve el importante papel que juega la zona temporo-parietal en la comprensión y producción del lenguaje.

La siguiente descripción de las características de la afasia de WERNICKE está basada en el orden de frecuencia de aparición de los comportamientos verbales alterados, tal como se señala en diferentes investigaciones:

- a. El grupo de síntomas más frecuentes consta de parafasias con alteraciones severas en la comprensión y repetición. El habla es fluida y presenta sustituciones fonémicas y semánticas, si bien, gran parte del discurso es comprensible. La lectura y la escritura se ven igualmente alteradas. Predominaría una parafasia fonémica.
- b. Jerga semántica, es decir sustituciones semánticas tan frecuentes que el discurso se hace incomprensible. Un cuadro semejante se produce en la lectura y, lo característico sería una parafasia semántica.
- c. Neologismo que afecta tanto al lenguaje espontáneo como a la lectura. En casos severos se produciría una jerga indiferenciada, en la que prácticamente todas las palabras son sustituidas por neologismos, o bien el paciente no realiza las pausas necesarias ni utiliza

los elementos necesarios para una construcción verbal normal. Dichas características serían propias de la jerga neologística.

- d. Finalmente algunas personas podrían sufrir lo que se denomina por parte de algunos autores como *sordera verbal pura* debida a lesiones situadas bilateralmente y, que separan el área de WERNICKE del giro de HESCHL. El sujeto oye lo que se dice (según indicar las audiometrías), pero su conducta sería la de un sordo. En este síndrome no se alteraría el código fonémico del lenguaje, sino la discriminación perceptiva de los sonidos que componen el mensaje verbal. En el caso de la *ceguera verbal pura* la comprensión de la lectura se vería mucho más perturbada que la comprensión del lenguaje oral.

En el caso de la afasia de BROCA el sujeto presenta torpeza articulatoria, su expresión oral es poco fluida, en la que se ha visto reducido tanto el vocabulario como la sintaxis. La comprensión auditiva del lenguaje parece estar relativamente bien conservada, aunque manifieste tener muchas dificultades ante mensajes hablados complejos.

Por lo que hace referencia a la afasia de conducción, el rasgo más destacado sería la discrepancia acentuada entre la comprensión y la repetición. Mientras la comprensión puede ser adecuada, la repetición puede convertirse en algo muy difícil de conseguir. Así pues parece que la repetición estaría gravemente perturbada en contraste con un habla fluida normal y con un nivel de comprensión auditiva casi normal o normal.

En el caso de la afasia sensorial transcortical, la lesión se localizaría en el área inferior de la unión parieto-temporal-occipital. La persona afectada por dicha anomalía ya no tendría capacidad para seleccionar las palabras que necesita para expresarse y, tampoco comprende los mensajes. Sin embargo es capaz de repetir las preguntas con exactitud, en lugar de contestarlas. El habla se caracterizaría por lo tanto por ser ecológica. A pesar de ser una alteración poco frecuente el síndrome que presenta puede ser fácilmente confundido con un cuadro de psicosis.

Respecto a las técnicas de tratamiento que se han seguido en el caso de las afasias, han sido varias (ARANA, J y otros. 1989. *Disfunciones cerebrales de aprendizaje. Normalización escolar*. Madrid. Instituto de Ciencias del Hombre; AZCOAGA, J. y otros. 1983. *Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto*. Paidós; HOWARD, D. y HARTFIELD, F. 1987. *Aphasia Therapy*. LEA; LESSER, R. 1983. *Investigaciones lingüísticas sobre la afasia*. Editorial Medica y Técnica; MANNING, L. 1988. *Neurolingüística*. UNED). En todo caso destacar las siguientes:

1. Técnicas basadas en *estimulación inespecífica* basada en la recuperación espontánea. De lo que se trataría sería en influir en la psique del sujeto, solicitando la colaboración del medio familiar, lo que contribuiría a una mejor socialización.
2. La basada en los principios del *condicionamiento operante* con la consiguiente utilización de técnicas de instrucción programada.. En esta terapia el terapeuta es sustituido por un ordenador dotado de una serie de programas computerizados.
3. La técnica basada en la *estimulación*. En ella la meta del terapeuta no es la de enseñar a hablar, leer o escribir, sino provocar y estimular las integraciones corticales necesarias para la función verbal.

4. *Nuevas Terapias*. Se basan en los estudios neuropsicológicos relacionados con la asimetría funcional de los hemisferios cerebrales, indicando que pueden seguirse dos principales tipos de estrategias, las analíticas-verbales y, las globales, holísticas o configuracionales. Dentro de este agrupo de técnicas tenemos la terapia de entonación melódica, que consiste en seguir tres niveles de un programa estructurado jerárquicamente. En los dos primeros niveles se emplean palabras o frases cortas de alta probabilidad entonadas melódicamente y, emitidas sílaba a sílaba. El tercer nivel introduce frases más complejas que son también entonadas en un primer paso, pasando luego a ser expresadas con una prosodia exagerada y, finalmente a ser emitidas con una entonación de lenguaje oral normal.

Como conclusión indicaré que uno de los mayores problemas con los cuales se enfrentan una gran parte de los distintos países del mundo, es el de la desigualdad social dentro de la diversidad cultural. La crisis que surge de no prestarse atención a este problema, se concretaría a menudo, en una barrera existente entre las instituciones y, las necesidades o aspiraciones de la sociedad. Por otra parte las grandes emigraciones que se están dando, han traído un nuevo concepto de pluralismo cultural y, han obligado a las sociedades de acogida, a revisar sus valores culturales fundamentales. No obstante en pocas ocasiones se ha intentado introducir cambios positivos y sistemáticos que condujesen hacia la meta de la normalización, en el caso de los colectivos con necesidades especiales, y todo ello a pesar de estar refrendados numerosos acuerdos internacionales.