

La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües*

por Ángel HUGUET-CANALÍS

Universidad de Lleida

1. Introducción

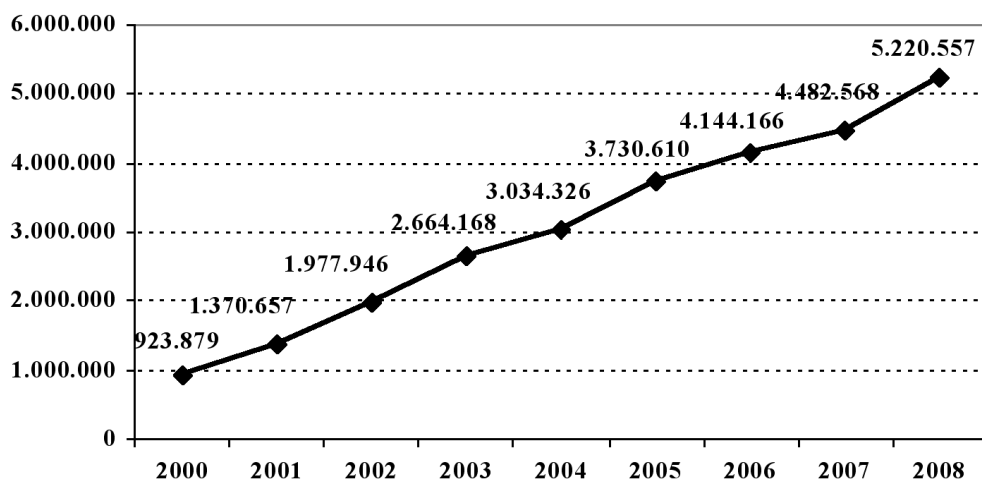
A partir de la revisión del Padrón Municipal de habitantes, referido al 1 de enero de 2009, se desprende que al comienzo de ese año el Estado español acogía a 5.598.691 extranjeros, representando el 12,0% de la población total. Por lo que a Cataluña respecta, las cifras se incrementan porcentualmente de manera significativa, llegando al 15,9%, lo que en términos absolutos supone 1.184.192 personas extranjeras empadronadas en los municipios catalanes y una variación, a lo largo del año 2008, del 7,3%. A su vez, el 1 de enero de 2009 los extranjeros eran 5.598.691, el 12% de la población. En Cataluña el porcentaje es de 15,9% y el total de 1.184.192 habiendo aumentado el 7,3% en el 2008. (Instituto Nacional de Estadística, 2008 y 2009).

Estos datos acentúan la singularidad del fenómeno de la inmigración en España, en general, y en Cataluña, en particular. De hecho, en comparación con otros Estados de nuestro entorno, lo que resulta claramente diferenciador es el vertiginoso incremento de inmigrantes que, como queda reflejado en el Gráfico 1, prácticamente han quintuplicado su presencia desde el año 2000, convirtiendo así a nuestro país desde esa fecha en el mayor receptor de ciudadanos de otras nacionalidades de toda la Unión Europea año tras año (Eurostat, 2005).

De manera consecuente, y ligado en buena medida a los procesos de reagrupamiento familiar, la situación lingüística de las aulas de una buena parte del Sistema Educativo de Cataluña se ha visto transformada radicalmente. En este

* El trabajo ha sido posible gracias a la financiación de la Dirección General de Investigación del MEC a través del proyecto nº EDU2009-08669.

GRÁFICO 1: Evolución de la población extranjera en España (cifras absolutas)



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2008).

sentido, un reciente estudio del *Grup de Llengües Amençades* del Departamento de Lingüística General de la Universidad de Barcelona cifra en más de 200 el número de lenguas presentes en las escuelas catalanas (Nadal, 2006). Además, si analizamos las lenguas de origen de los casi 12.000 escolares procedentes de 94 países que, sólo en la Educación Primaria, fueron atendidos en aulas de acogida durante el curso 2006/2007, se contabilizan 58, entre las cuales 4 (árabe, rumano, chino y amazit) superaban ampliamente los 500 alumnos y alumnas (Siqués, 2008).

Tales cifras se hallan en relación con el hecho de que más del 20% del alumnado extranjero escolarizado en España se halla en Cataluña: 125.714 sobre 608.040 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Su distribución por área de origen, sitúa al 44,08% en América Central y del Sur, al 26,31% en el Magreb, al 10,92% en

la Europa no Comunitaria, al 7,21% en Asia y Oceanía, al 6,34% en la Unión Europea, al 4,74% en África Subsahariana, y al 0,40% en América del Norte (Generalitat de Catalunya, 2007a).

Esta situación plantea unos retos [1] que, en ciertos casos, resultan similares a los que la educación bilingüe ha intentado responder a lo largo del siglo XX, pero en otros son claramente diferentes (Cummins, 2000a). Como bien es sabido, a partir de una población escolar formada de manera fundamental por catalanohablantes y castellanohablantes, Cataluña optó en su momento por un Sistema Educativo organizado bajo los parámetros de la educación bilingüe, con lo cual, además de un dominio del catalán, lengua propia de Cataluña y lengua habitualmente usada como vehicular y de aprendizaje a lo largo de la enseñanza, se perseguía un conocimiento equivalente de la lengua castellana, lengua ofi-

cial del conjunto del Estado (Huguet, 2007). Pasadas más de dos décadas, la mayor parte de los escolares, independientemente de su lengua familiar (L1), sigue programas en los que prima la lengua catalana; bien sean éstos “programas de mantenimiento de la lengua” o bien “programas de inmersión lingüística”. En el primer caso, la lengua familiar del alumnado coincide con la lengua de la escuela (Lindholm-Leary, 2006), mientras que en el segundo se produce un cambio de lengua hogar-escuela (Genesee, 2006). De cualquier manera, a pesar de que a grandes rasgos los modelos de educación bilingüe desarrollados en Cataluña son básicamente estos, no es menos cierto que a partir de la elaboración de Proyectos Lingüísticos de Centro, como instrumentos que concretan el tratamiento curricular de las lenguas en un centro escolar determinado, ambos modelos contemplan matizaciones muy diversas en su concreción en la práctica educativa. De hecho, se suele simplificar y etiquetar como modelos de inmersión lingüística a programas que difieren unos de otros en un gran número de aspectos (Huguet, Lasagabaster y Vila, 2008).

Sea como fuere, como señalan Vila (1995) o Arnau (2003), el éxito de la opción adoptada ha quedado avalado por diferentes investigaciones, e incluso se puede concluir que la revisión de las evaluaciones llevadas a cabo indica que no existen diferencias en el nivel de lengua castellana alcanzado en uno y otro tipos de programas, a pesar de que el alumnado de lengua familiar castellana escolarizado en programas de inmersión lingüística

obtiene un conocimiento significativamente mayor de lengua catalana comparado con sus iguales escolarizados en la propia L1. En el mismo sentido apuntan los datos aportados recientemente por la Generalitat de Catalunya (2006), donde además se añade que el nivel general de lengua castellana del conjunto de los escolares catalanes es equivalente a la media del Estado, si bien los resultados finales de esta lengua son inferiores a los globales de lengua catalana.

Todo ello es coherente con los datos procedentes de estudios nacionales (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998) e internacionales (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004). En el primero de estos trabajos, desarrollado en las edades de 14 y 16 años en el conjunto del Estado, se muestra que en la prueba de comprensión lectora en castellano, donde las puntuaciones pueden oscilar entre 0 y 500, los escolares catalanes obtienen unos resultados similares a la media del Estado (218 *versus* 220, a los 14 años, y 266 *versus* 271, a los 16 años), lo que resulta un claro indicador de que la incorporación de la lengua catalana como vehicular de la enseñanza, en ningún caso implica niveles inferiores de conocimiento de la lengua castellana (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998). Por lo que respecta al segundo estudio, más conocido como PISA 2003, se llevó a cabo en 41 países con un total de 276.165 escolares implicados, evaluando los conocimientos y destrezas esperables en el

alumnado de 15 años próximo a finalizar la escolaridad obligatoria. España participó de manera global y, además, Cataluña aportó una muestra ampliada que daba mayor precisión al contraste de resultados. Dichos resultados finales sitúan a los escolares catalanes ligeramente por encima de la media del Estado tanto en lo referente a comprensión lectora (483 *versus* 481) como en rendimiento matemático (494 *versus* 485), lo que pone en evidencia que la puesta en marcha de modelos de educación bilingüe en Cataluña en ningún caso ha afectado el desarrollo de otras habilidades escolares consideradas básicas (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004) [2].

2. La Hipótesis de Interdependencia Lingüística: implicaciones para la escuela plurilingüe

Probablemente, el instrumento teórico más relevante de que disponemos para explicar estas conclusiones, y al mismo tiempo el presupuesto conceptual sobre el que se sustentan los modelos de educación bilingüe adoptados en Cataluña, sea la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, formulada y elaborada por Jim Cummins entre finales de los 70 y comienzos de los 80 del siglo pasado (Cummins, 1979). Como es sabido, la Hipótesis plantea la idea de que las habilidades lingüísticas desarrolladas en una determinada lengua (*Lx*) pueden ser transferidas a otra (*Ly*) siempre que se den ciertas condiciones: 1) adecuada exposición a la *Ly*, bien en la escuela o bien en el entorno, y 2) motivación para aprender la *Ly*.

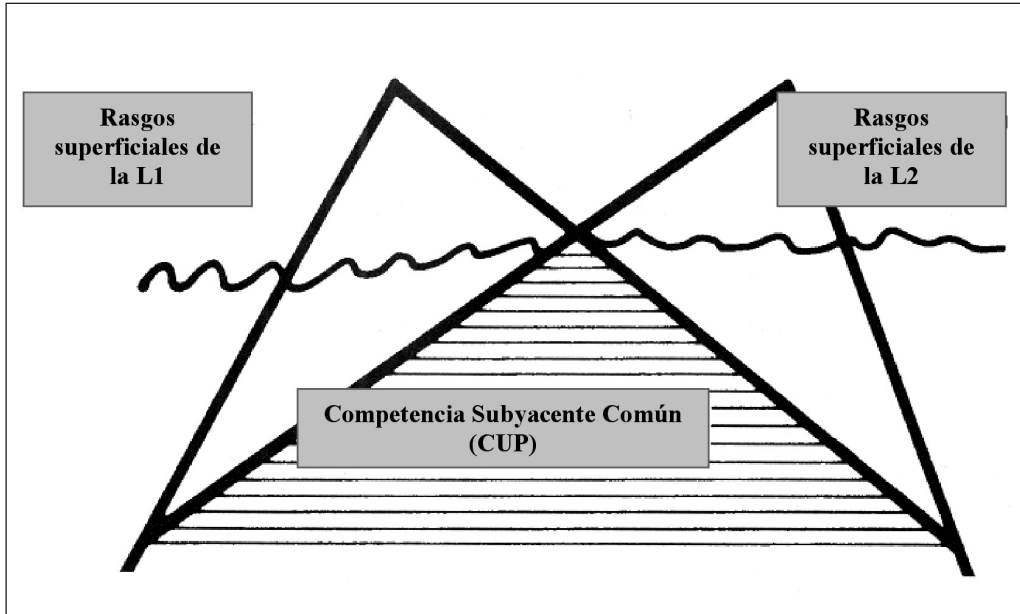
Para el caso de Cataluña, por ejemplo, esto implicaría que la instrucción en lengua catalana, que permitiría desarrollar habilidades de lectura y escritura en esta lengua, no sólo fomentaría el impulso de habilidades en catalán, sino que al mismo tiempo posibilitaría una competencia conceptual y lingüística más profunda e íntimamente ligada al desarrollo del castellano, lengua que goza de una fuerte presencia social y que recibe un tratamiento curricular específico. Evidentemente, ello implica la existencia de una competencia cognitivo-académica subyacente y común a todas las lenguas que hace posible la transferencia (*Common Underlying Proficiency – CUP*), a pesar de que aspectos superficiales de la lengua, como la pronunciación o la fluidez, permanezcan separados. Es decir, esa competencia lingüística general no se referiría a aquello que de manera común se suele considerar específicamente lingüístico, formas o reglas concretas, sino que se relacionaría con aspectos generales que gobiernan el uso del lenguaje.

Tal planteamiento ha sido representado a través del denominado modelo del “doble iceberg” (Cummins, 1984, 1996), subrayando así hasta qué punto la experiencia en cualquier lengua puede promover el desarrollo de la competencia que subyace tras ambas lenguas.

El Gráfico 2 nos muestra dicho modelo.

De este modo, si partimos del hecho de que el lenguaje se adquiere usándolo en contextos sociales (Wells, 1981; Bruner,

GRÁFICO 2: La interdependencia lingüística en los bilingües (modelo del "doble iceberg").



Fuente: Baker y Hornberger (2001).

1983) y de que existen unas reglas generales que gobiernan su uso, pero que no son patrimonio exclusivo de ninguna lengua en concreto, el avance en su dominio por parte del alumnado se hará en la medida que más y mejor conozca una lengua cualquiera. Consecuentemente, cuando un escolar asiste a una escuela en la que la lengua de la enseñanza no coincide con su L1, si la escuela posibilita realmente que éste sea cada vez más competente en la segunda lengua (L2), además de conseguir dicho objetivo, logrará desarrollar la competencia lingüística general común a ambas, siempre y cuando dicho escolar pueda utilizar también su L1 en el medio social y/o familiar, ya que entonces podrá también transferir a ésta las habilidades desarrolladas en la L2 y viceversa. En otras palabras, por lo que se refiere al dominio del uso del lenguaje, el desarrollo

en una lengua es solidario con el de la otra siempre y cuando los diversos contextos en los que estén presentes promuevan su desarrollo. Resulta obvio decir que una actitud social favorable hacia dichas lenguas actuará como catalizador del proceso en su conjunto (Baker, 1992).

Lo expuesto en el párrafo anterior, parece independiente incluso de que se trate de lenguas próximas o muy alejadas entre sí. En el primer caso, la transferencia estará compuesta tanto por elementos lingüísticos como conceptuales, mientras que en el de lenguas tipológicamente más diferentes consistirá prioritariamente en elementos cognitivos y conceptuales, como por ejemplo sucede entre el inglés y el japonés (Cummins, Swain, Nakajima, Handcombe, Green y Tran, 1984). De hecho, dependiendo de la situación sociolingüística

ca, y siguiendo a Cummins (2005), se pueden producir cinco tipos diferentes de transferencia:

- Transferencia de elementos conceptuales.
- Transferencia de estrategias meta-cognitivas y metalingüísticas.
- Transferencia de aspectos pragmáticos de la lengua.
- Transferencia de elementos lingüísticos específicos.
- Transferencia de la conciencia fonológica, es decir, del conocimiento de que las palabras están compuestas por diferentes sonidos.

Resulta difícil hacer aquí un recorrido por los múltiples trabajos que a nivel internacional han corroborado la validez empírica de la propuesta, para lo que se puede consultar a Baker y Hornberger (2001) o al propio Cummins (1996, 2000a, 2005). De hecho, el autor indica que los conceptos de interdependencia y de transferencia implicados en su Hipótesis se han visto avalados por investigaciones de tipo diverso: a) los estudios sobre los resultados de la educación bilingüe; b) los estudios que relacionan la edad de llegada de los escolares inmigrantes y la adquisición de una L2; c) los estudios que relacionan el uso de las lenguas en el hogar y el éxito académico; d) los estudios sobre las relaciones entre la competencia en L1 y L2; y e) los estudios experimentales sobre procesamiento de la información en bilingües (Cummins, 1981).

También en Cataluña, a lo largo de los años 90, se llevaron a cabo numerosas

investigaciones que, al mismo tiempo que evaluaban los primeros resultados de la implementación de programas de educación bilingüe, testaban el valor predictivo de la citada Hipótesis: Ribes (1993); Bel, Serra y Vila (1993, 1994); Arnau, Bel, Serra y Vila (1994); Vila (1995); Serra y Vila (1996); Serra (1997); Huguet, Vila y Llurda (2000); etc.

Pero, como anteriormente se señaló, y a diferencia de los años 80 y 90, en la actualidad la variedad lingüística de las escuelas catalanas no queda limitada a catalanohablantes y castellanohablantes, aspecto que facilitaba enormemente el diseño de los programas de educación bilingüe antes citados al promover modelos en L1 para los primeros (mantenimiento) y en L2 para los segundos (inmersión).

Hoy por hoy la tipología lingüística de las aulas dista mucho de la uniformidad de hace escasos años y, en estas condiciones, en el caso de los escolares provenientes de la inmigración los requerimientos teóricos de los programas de inmersión lingüística son difícilmente alcanzables: homogeneidad lingüística del alumnado, voluntariedad de las familias y profesorado bilingüe. Lo mismo podemos decir de la pretensión de establecer programas de mantenimiento de la lengua familiar para el conjunto de los recién llegados; por un lado porque como hemos visto el crecimiento del número de lenguas es espectacular, lo que impide disponer de profesorado competente en la mayoría de ellas, pero también porque muchas de estas lenguas no están normatizadas, lo que dificulta su uso como len-

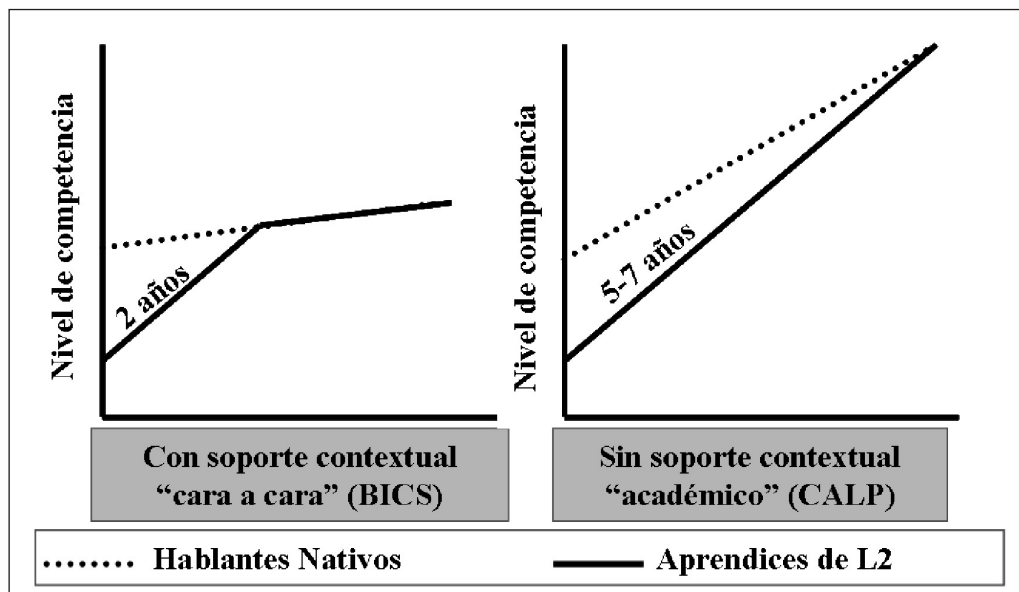
guas de enseñanza y aprendizaje (Vila, 2006; Vila, Siqués y Roig, 2006). Estos condicionamientos hacen que sea irrelevante continuar la discusión por esta vía, pero lo que es importante de partida es un necesario cambio de actitudes hacia estas nuevas lenguas y culturas, aspecto básico y subyacente a la propia fundamentación de la educación bilingüe (Huguet, 2006; Huguet, Janés y Chireac, 2008).

3. La diferenciación BICS/CALP y los escolares inmigrantes

En todo caso, en líneas generales, lo que la literatura sobre la escolarización de los escolares inmigrantes ha puesto de manifiesto son sus decepcionantes resultados lingüísticos y cómo el fracaso escolar se ceba de manera especial en este colectivo (Huguet y Navarro, 2006, Huguet, 2008). Es cierto que estos niños y niñas suelen

adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad cuando se hallan expuestos a ésta en el entorno y en la escuela; pero a pesar de este increíble progreso en la fluidez conversacional, generalmente es necesario un mínimo de 5 años (y a menudo muchos más) para poder recuperar el terreno alcanzado por los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua que son, en definitiva, aquéllos que garantizan el éxito escolar (Cummins, 1996, 2000a) [3]. Dicha constatación, había llevado a Cummins (1981) a establecer una diferenciación funcional entre niveles de uso del lenguaje denominados BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Mientras el primero se refiere fundamentalmente a las habilidades lingüísticas necesarias para la comunicación interpersonal y muy con-

GRÁFICO 3: Tiempo requerido para alcanzar una competencia comunicativa equivalente a la edad cronológica con y sin soporte contextual (BICS / CALP)



Fuente: Baker y Hornberger (2001).

textualizada, en la que es posible una negociación del sentido; el segundo se hallaría relacionado con situaciones colectivas o actividades académicamente exigentes y descontextualizadas en las que se requiere un buen conocimiento formal de la lengua (véase Gráfico 3).

Es cierto que la propuesta deriva de manera directa de la distinción entre “fluidez superficial” y “conocimiento lingüístico-conceptual” (Skutnabb-Kangas y Toukomaa, 1976), desarrollada a partir de la observación de algunos niños y niñas finlandeses inmigrantes en Suecia que, pese a expresarse con fluidez tanto en finés como en sueco, mostraban un rendimiento académico en ambas lenguas considerablemente inferior a las expectativas generadas por su edad y nivel educativo. Además, como señala el propio Cummins (2000a), existen constructos teóricos estrechamente relacionados con ello: conceptos espontáneos y científicos (Vygotsky, 1962); competencia comunicativa y competencia analítica (Bruner, 1975); expresión y texto (Olson, 1977); pensamiento y lenguaje vinculados y desvinculados (Donaldson, 1978); conversación y composición (Bereiter y Scardamaglia, 1981); competencia comunicativa y autonomía (Canale, 1983); discurso práctico y discurso teórico (Mohan, 1986) o lenguaje contextualizado y lenguaje descontextualizado (Snow, Cancino, de Temple y Schley, 1991). A todo ello, Vila, Siqués y Roig (2006), añaden la idea de Hickmann (1995) de que no debiera hablarse de “descontextualización”, sino de “recontextualización”, en el sentido vigot-

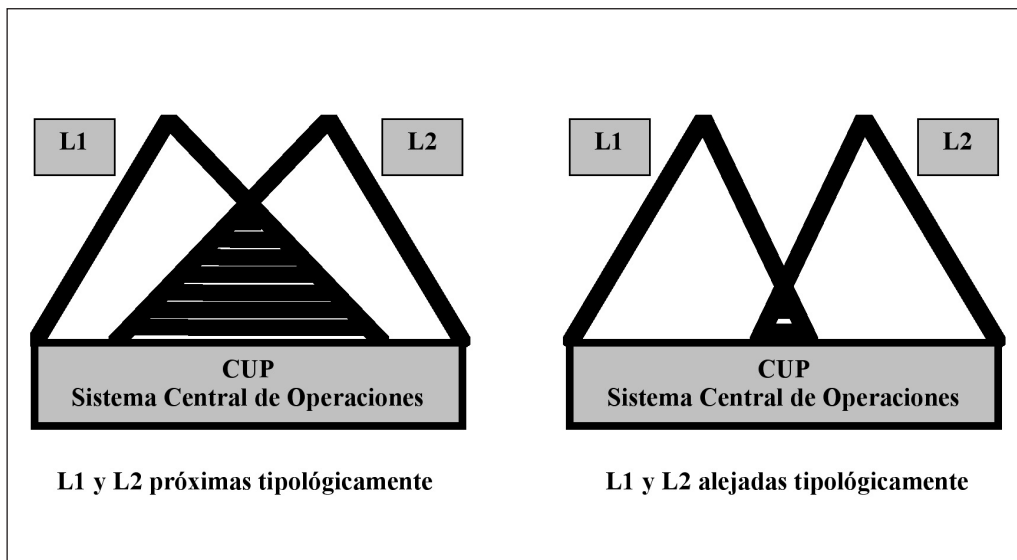
siano de aprender a hacer de manera diferente lo que antes ya se hacía.

En cualquier caso, ni el indudable atractivo de éste y otros planteamientos de Jim Cummins que antes hemos mencionado, ni incluso el hecho de haberse manifestado tributario de elaboraciones teóricas con profundo arraigo en la Psicología Educativa y Evolutiva (Cummins, 2000a), han librado al autor de numerosas críticas. En concreto, en relación a la distinción BICS/CALP y desde una perspectiva socio-interaccionista, Edelsky, Hudelson, Flores, Barkin, Altwerger y Jilbert (1983) cuestionan a nivel metodológico el soporte empírico obtenido mediante evaluaciones de las habilidades lingüísticas a través de puntuaciones derivadas de test o pruebas parcializadas frente a otras aproximaciones más integradoras y globales que acentúan el papel del lenguaje en su conjunto. Edelsky (1996), incide además en el hecho de que la noción de procesamiento del lenguaje en contexto reducido asociada a la idea de CALP no es más que un mero artefacto ya que el lenguaje no puede ser estudiado de otro modo que no sea insertado en el propio contexto de uso. También Martin-Jones y Romaine (1986) discuten el constructo subyacente a la noción de CALP en tanto que se trata de una concepción prescriptiva de habilidad lingüística y específica para la escuela, una definición que perpetúa la discontinuidad entre la alfabetización escolar y las prácticas discursivas de las minorías étnicas y lingüísticas, lo que en definitiva la vincularía a la teoría del déficit.

A éstas y otras cuestiones (Rivera, 1984; Díaz, 1985; Frederickson y Cline, 1990; Wiley, 1996; MacSwan, 1999, 2000) ha respondido el autor en diferentes trabajos (Cummins y Swain, 1983; Cummins, 1984; Cummins, 2000a, 2000b) [4], pero la inmensa bibliografía existente sobre el debate y las alternativas de mejora a sus postulados (Francis, 2000; Baker, 2001; MacSwan y Rolstad, 2005) son sin duda el mejor indicador de la relevancia adquirida por sus propuestas. En concreto, vinculado a planeamientos de tipo modular (Francis, 2002, 2004, 2008) [5], este autor sugiere una interesante modificación del modelo del “doble iceberg” vinculado a la proximidad tipológica de las lenguas que utiliza el bilingüe

(Francis, 2000). Como se aprecia en el Gráfico 4, en el caso de lenguas cercanas, el sector solapado correspondería a los rasgos comunes relativos a fonología, sintaxis y léxico, además de los aspectos generales compartidos por todas las lenguas. Dicho sector se vería reducido en el caso de lenguas extremadamente distantes, quedando principalmente conformado por los aspectos generales comunes a todas las lenguas, aunque puedan existir otros rasgos más superficiales compartidos. En todo caso, un Sistema Central de Operaciones actuaría como un director de orquesta coordinando toda actividad lingüística independientemente de la lengua en que tenga lugar.

GRÁFICO 4: Propuesta de modificación del modelo del “doble iceberg”



Fuente: Francis (2000).

4. Reflexiones para la práctica educativa en escuelas plurilingües

Como es evidente, el marco teórico hasta aquí revisado tiene importantes implicaciones para la práctica educativa. La diferenciación entre niveles de lenguaje del tipo BICS y CALP (Cummins, 1981), nos remite a su uso en situaciones de comunicación interpersonal, fuertemente contextualizadas, que permiten la negociación del sentido (BICS) o su uso en situaciones colectivas, académicamente exigentes, y muy descontextualizadas que precisan un absoluto conocimiento formal de la lengua (CALP). No hay que decir que la única forma de alcanzar este segundo nivel, de mayor implicación cognitiva, es aprender a usar el lenguaje en situaciones comunicativas altamente contextualizadas (Wells, 1981; Bruner, 1983, 1986).

En buena lógica, ello debería llevar a reflexionar tanto sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que afectan al alumnado de orígenes lingüísticos diversos, como en la formación en didáctica de las lenguas que recibe el profesorado. En este sentido, creemos que vale la pena apelar aquí a la experiencia catalana en los más de veinte años de programas de inmersión lingüística primando una perspectiva comunicativa de la adquisición de la L2, lengua que con posterioridad habrá de vehicular la mayor parte de los contenidos académicos. El desconocimiento previo de dicha lengua por parte del alumnado obliga a centrar los esfuerzos iniciales en la comprensión y, consecuentemente, al uso de un lenguaje altamente

contextualizado, de manera que los escolares puedan captar su sentido e incorporarse a situaciones comunicativas en las que cada uno utiliza los recursos lingüísticos que posee. A ello debemos añadir que la educación bilingüe (o plurilingüe) asume una concepción instrumental de las enseñanzas lingüísticas, en la que se propone que la manera más efectiva de aprender una lengua es mediante su uso en relación a las cosas que se hacen en el Sistema Educativo. Dicho de otro modo, dado que la escuela es un contexto en el que se enseña y se aprende, enseñar y aprender mediante una lengua diferente a la del escolar no únicamente permite lograr los objetivos de la educación sino que también posibilita el dominio de la L2 (Vila, 1998). No hay que decir que, desde estos presupuestos, la L2 se convierte desde el primer momento en lengua vehicular de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Pero, además, esa concepción instrumental de la enseñanza de la lengua presupone la asunción de otros tres principios fundamentales. En primer lugar, tratar adecuadamente las diversas lenguas presentes en el currículum de manera que se permita y propicie la transferencia de habilidades lingüísticas entre ellas (Serra, 1996). En segundo lugar, tener presente no sólo que estas lenguas pueden ser vehiculares de contenidos en las diferentes áreas curriculares, sino que, lo que aún es más importante, el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los diversos procedimientos lingüísticos (lengua oral, lectura, escritura, etc.) no debe reca-

er de forma exclusiva en las actividades específicas del área de lengua, debiéndose prever tareas relacionadas en el resto de áreas (Vila, 1993). Es decir, la responsabilidad del desarrollo lingüístico del alumnado no puede ser asignada a unos pocos especialistas, lo cual pone de relieve la necesidad de que exista un grado de consenso importante al respecto y un esfuerzo suplementario de coordinación entre todos los miembros del equipo docente. Por último, en tercer lugar, tomar conciencia de que cuando hablamos de transferencia, además de las lenguas que tienen presencia curricular, debemos considerar la L1 [6] de los escolares cuando ésta no se encuentra entre ellas (Gràcia y Serrat, 2003). En este sentido, es conocida la importancia que tienen las actitudes y la motivación en relación al aprendizaje de una nueva lengua (Gardner y Clément, 1990; Baker, 1992), y difícilmente se favorecerán actitudes positivas hacia las lenguas de la escuela si no se parte del reconocimiento, respeto y valoración de todas y cada una de las lenguas que aportan los escolares, con independencia de que se trate de lenguas oficiales o no.

Revisar las anteriores cuestiones a la luz de los postulados presentados, probablemente pueda ayudarnos a evitar caer en el error de creer que una vez que el escolar es capaz de incorporarse a los intercambios comunicativos usuales, con cierta fluidez conversacional, también es capaz de llevar a cabo tareas académicas que exigen un nivel lingüístico más formalizado.

Dirección del autor: Ángel Huguet Canalis, Universidad de Lleida, Departament de Pedagogia i Psicologia, Avinguda de l'Estudi General nº 4. 25001 Lleida (España). Telf. +34 973 706 501. E-mail: huguet@pip.udl.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1.XII.2008

Notas

- [1] Véase, por ejemplo, ESTEVE, RUIZ y RASCÓN (2008), en esta misma revista.
- [2] Los datos recientes derivados del Informe PISA 2006 redundan en el mismo sentido, situando a los escolares catalanes de nuevo por encima de la media española tanto en comprensión lectora (477 versus 461), como ciencias (491 versus 488), y matemáticas (488 versus 480) (Generalitat de Catalunya, 2007b).
- [3] Aunque tal afirmación se ampara en estudios llevados a cabo principalmente en el ámbito anglosajón, un trabajo reciente (HUGUET, NAVARRO y JANÉS, 2007), ha puesto de manifiesto su validez para el caso de la lengua castellana: tanto en el caso de hablantes de otras lenguas como en el de aquellos que, procedentes de Latinoamérica, utilizan variantes del propio castellano.
- [4] En concreto, ante la crítica de EDELSKY *et al.* (1983), el autor ha señalado que se trata de una simplificación, ya que los resultados obtenidos en estudios mediante la utilización de escalas correlacionan ampliamente con los procedentes de enfoques más integrativos. A EDELSKY (1996) responde que el estudio de los procesos de comprensión lingüística muestra que el uso del lenguaje descontextualizado requiere un tipo de cambio por parte del lector/oyente hacia las estructuras lingüísticas mismas y una interpretación intratextual (la dependencia de la información del contexto varía en mayor o menor grado. Finalmente, a MARTIN-JONES y ROMAINE (1986) les remarca que no es justificable relacionar CALP y "teoría del déficit", ya que el constructo teórico no argumenta nada sobre rasgos inmutables compartidos por una determinada clase social o grupo étnico (CUMMINS, 2000a, 2000b).
- [5] Como es sabido, en contraste con las aproximaciones más holísticas, la teoría modular nos plantea la existencia de estructuras mentales especializadas en continua interacción (FODOR, 1983). Así, podemos entender la lectura como un proceso global o, por el contrario,

compuesta por una serie de habilidades relacionados con el conocimiento fonológico, mecanismo grafema-fonema, procesamiento de textos, etc. En este sentido, el hecho de que un determinado sujeto pueda tener ciertas habilidades lingüísticas muy desarrolladas en una lengua, pero no en la otra, o viceversa (mala fonética y buena narrativa, o buen conocimiento gramatical y escaso vocabulario) sería la confirmación efectiva de un funcionamiento modular de la mente (FRANCIS, 2008). Por otra parte, la transferencia de conocimiento en una determinada materia, haya sido este adquirido a través de una u otra lengua, nos hablaría de una independencia entre el conocimiento conceptual y lingüístico que confirmaría dicha apreciación (MACSAWN y ROLSTAD, 2005).

- [6] Las relaciones entre la adquisición de segundas lenguas y la influencia que en ello tiene la L1 han centrado el interés de la Psicolingüística pasando por diferentes fases. Hasta los años 60 del siglo pasado se creía que ante estructuras similares de las dos lenguas se producía una transferencia positiva que facilitaba el aprendizaje de la L2. En cambio, cuando estas lenguas fuesen muy diferentes se consideraba que se daría una transferencia negativa o interferencia que dificultaría la adquisición de la L2, apareciendo errores atribuibles a la influencia de la L1. A partir de finales de los 60, surgió un punto de vista diferente que minimizaba el papel de la L1 sobre la L2 y se enfatizaba el papel del propio aprendiz para construir una nueva lengua sin necesidad de apoyarse en la L1. Lógicamente, desde esta postura se atribuía un papel menor a la interferencia de la L1 y a los errores derivados de ella, ya que se observaba “que en el aprendizaje de una misma L2 las secuencias de desarrollo eran similares independientemente de cual fuese la L1 de partida” (GRÀCIA y SERRAT, 2003, 156). Esto suponía centrar el interés en las similitudes detectadas entre aprendices diversos más que en las diferencias que pudiesen aparecer entre ellos. Actualmente, parece haberse llegado a un cierto equilibrio entre ambos posicionamientos (GASS, 1996): se admite el papel activo e importante de la L1 en el proceso de adquisición de la L2, pero al mismo tiempo se intenta analizar en qué aspectos se da esa influencia (en qué momento del aprendizaje, qué principios la determinan, qué elementos de la L1 resultan relevantes, etc.). Evidentemente, todo ello ha tenido su puntual reflejo a través de la evolución de la Lingüística Aplicada en lo referente al análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas. Así, desde el modelo del “análisis contrastivo” (LADO, 1957), de fuerte base skinneriana, se derivó hacia el “análisis de errores” (CORDER, 1967), vinculado al innatismo chomskia-

no; y de éste evolucionaría la hipótesis de la interlengua (SELINKER, 1972). Posteriores desarrollos han dado lugar al “análisis de la actuación” y el “análisis del discurso”, así como a líneas de investigación independientes que ponen el acento en el estudio de las variables individuales o la incidencia de cuestiones de corte social en los procesos de adquisición de una L2 (LARSEN-FREEMAN y LONG, 1994; GALINDO, 2004).

Bibliografía

- ARNAU, J. (2003) Llengües i educació a Catalunya: valoració de l'experiència realitzada i perspectives de futur, en PÀRERA, J. (ed.) *Plurilingüisme i educació. Els reptes del segle XXI* (Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona), pp. 115-137.
- ARNAU, J.; BEL, A.; SERRA, J. M. y VILA, I. (1994) A comparative study of the knowledge of Catalan and Spanish among 8th-grade EGB schoolchildren in Catalonia, en LAUREN, CH. (ed.) *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland* (Vaasa, Universidad de Vaasa), pp.107-127.
- BAKER, C. (1992) *Attitudes and Language* (Clevedon, Multilingual Matters).
- BAKER, C. (2001) *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3ª edición) (Clevedon, Multilingual Matters).
- BAKER, C. y HORNBERGER, N. H. (2001) *An introductory reader to the writings of Jim Cummins* (Clevedon, Multilingual Matters).
- BEL, A.; SERRA, J. M. y VILA, I. (1993) Estudio comparativo del conocimiento de catalán y del castellano al final del ciclo superior de EGB, en SIGUAN, M. (ed.) *Enseñanza en dos lenguas* (Barcelona, Horsori), pp. 97-110.
- BEL, A.; SERRA, J. M. y VILA, I. (1994) Estudio comparativo del conocimiento de catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990, en SIGUAN, M. (ed.) *Las lenguas en la escuela* (Barcelona, Horsori), pp. 229-252.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1981) From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process, en GLASER, R. (ed.) *Advances in instructional psychology*, Vol. 2 (Hillsdale, NJ, Erlbaum), pp. 132-165.
- BRUNER, J. (1975). Language as an instrument of thought, en DAVIES, A. (ed.) *Problems of language and learning* (Londres, Heineman), pp. 61-88.

- BRUNER, J. (1983) *Child's talk* (Nueva York, NY, Norton).
- BRUNER, J. (1986) *Actual minds, possible words* (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- CANALE, J. (1983) On some dimensions of language proficiency, en OLLER, J. W. (ed.) *Issues in language testing research* (Rowley, MA, Newbury House), pp. 333-342.
- CORDER, S. P. (1967) The significance of learners' errors, *International Review of Applied Linguistics*, 5:4, pp. 161-170.
- CUMMINS, J. (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research*, 49:2, pp. 222-251.
- CUMMINS, J. (1981) 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, CA, Evaluation, Dissemination and Assessment Center - California State University), pp. 3-50.
- CUMMINS, J. (1984) *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy* (Clevedon, Multilingual Matters).
- CUMMINS, J. (1996) *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society* (Los Angeles, CA, California Association for Bilingual Education).
- CUMMINS, J. (2000a) *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire* (Clevedon, Multilingual Matters).
- CUMMINS, J. (2000b) Putting language proficiency in its place: responding to critiques of the conversational/academic language distinction, en CENOZ, J. y JESSNER, U. (eds.) *English in Europe. The acquisition of a third language* (Clevedon, Multilingual Matters), pp. 54-83.
- CUMMINS, J. (2005) La Hipótesis de Interdependencia 25 años después. La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe, en LASAGABASTER, D. y SIERRA, J. M. (coords.) *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (Barcelona, Horsori), pp. 113-132.
- CUMMINS, J. y SWAIN, M. (1983) Analysis-by-rhetoric: reading the text or the reader's own projections? A reply to Edelsky et al., *Applied Linguistics*, 4 :1, pp. 23-41.
- CUMMINS, J.; SWAIN, M.; NAKAJIMA, K.; HANDSCOMBE, J.; GREEN, D. y TRAN, C. (1984) Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students, en RIVERA, C. (ed.) *Communicate competence approaches to language proficiency assessment: research and application* (Clevedon, Multilingual Matters), pp. 60-81.
- DÍAZ, R. M. (1985) Bilingual cognitive development: addressing three gaps in current research, *Child Development*, 56:6, pp. 1376-1388.
- DONALDSON, M. (1978) *Children's minds* (Glasgow, Collins).
- EDELSKY, C. (1996) *With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education* (Londres, Taylor & Francis).
- EDELSKY, C.; HUDELSON, S.; FLORES, B.; BARKIN, F.; ALTWERGER, B. y JILBERT, C. (1983) Semilingualism and language deficit, *Applied Linguistics*, 4:1, pp. 1-22.
- ESTEVE, J. M.; RUIZ, C. y RASCÓN, M. T. (2008) La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes, **revista española de pedagogía**, 241, pp. 489-508.
- EUROSTAT (2005) *Eurostat Yearbook* (Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities).
- FODOR, J. (1983) *The modularity of mind* (Cambridge, MA, MIT Press).
- FRANCIS, N. (2000) The shared conceptual system and language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish and Náhuatl, *Applied Linguistics*, 21:2, pp. 170-204.
- FRANCIS, N. (2002) Modular perspectives on bilingualism, *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 5:3, pp. 141-161.
- FRANCIS, N. (2004) The components of bilingual proficiency, *International Journal of Bilingualism*, 8:2, pp. 167-189.
- FRANCIS, N. (2008) Modularity in bilingualism as an opportunity for cross-discipline discussion, en CUMMINS, J. y HORNBERGER, N. H. (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5 – Bilingual Education (Nueva York, NY, Springer), pp. 105-116.
- FREDERICKSON, N. y CLINE, T. (1990) *Curriculum related assessment with bilingual children* (Londres, University College London).

- GALINDO, M. M. (2004) Evolución de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas, *Interlingüística*, 15, pp. 549-554.
- GARDNER, R. C. y CLEMENT, R. (1990) Social psychological perspectives on second language acquisition, en GILES, H. y ROBINSON, W. P. (eds.) *Handbook of language and Social Psychology* (Nueva York, NY, John Wiley & Sons), pp. 495-517.
- GASS, S. (1996) Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer, en RITCHIE, S. W. y BATHIA, T. (eds.) *Handbook of second language acquisition* (Nueva York, NY, Academic Press), pp. 317-345.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2006) *El coneixement de les llengües a Catalunya* (Barcelona, Departament d'Educació i Universitats).
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2007a) *Estadístiques de l'Educació. Dades del curs 2006/2007* (Barcelona, Departament d'Educació).
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2007b) *Estudi PISA 2006. Avançament de resultats* (Barcelona, Departament d'Educació).
- GENESE, F. (2006) Una revisió dels programes d'immersió en francès al Canadà, en GENERALITAT DE CATALUNYA *El coneixement de les llengües a Catalunya* (Barcelona, Departament d'Educació i Universitats), pp. 56-77.
- GRÀCIA, LL. y SERRAT, E. (2003) Immigració i adquisició de segones llengües: Una aproximació als errors en la morfologia verbal, *Caplletra*, 35, pp. 153-168.
- HICKMANN, M. (1995) Discourse organization and the development of reference to person, space and time, en FLECHTER, P. y MACWHINNEY, B. (eds.) *The handbook of child language* (Oxford, Blackwell), pp. 194-218.
- HUGUET, Á. (2006) Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistic settings. What is cause and what effect?, *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 27:5, pp. 413-429.
- HUGUET, Á. (2007) Minority languages and curriculum. The case of Spain, *Language, Culture & Curriculum*, 20:1, pp. 70-86.
- HUGUET, Á. (2008) Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante, *Infancia y Aprendizaje*, 31:3, pp. 283-301.
- HUGUET, Á.; JANÉS, J. y CHIREAC, S.-M. (2008) Mother tongue as a determining variable in language attitudes. The case of immigrant Latin American students in Spain, *Language and Intercultural Communication*, 8:4, pp. 247-261.
- HUGUET, Á.; LASAGABASTER, D. y VILA, I. (2008) Bilingual education in Spain: present realities and future challenges, en CUMMINS, J. y HORNBERGER, N. H. (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5 – Bilingual Education (Nueva York, NY, Springer), pp. 225-235.
- HUGUET, Á. y NAVARRO, J. L. (2006) Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación, *Cultura & Educación*, 18:2, pp. 117-126.
- HUGUET, Á.; NAVARRO, J. L. y JANÉS, J. (2007) La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar, *Anuario de Psicología*, 38:3, pp. 357-375.
- HUGUET, Á.; VILA, I. y LLURDA, E. (2000) Minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the Linguistic Interdependence Hypothesis, *Journal of Psycholinguistic Research*, 29:3, pp. 313-333.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (1998) *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo español. Informe global* (Madrid, Ministerio de Educación y Cultura).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2009) *Avance del Padrón Municipal a 1 de enero de 2008. Datos provisionales*. Ver <http://www.ine.es/prensa/np551.pdf> (Consultado el 20.VI.2009).
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN Y CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO (2004) *Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- LADO, R. (1957) *Linguistics across cultures* (Ann Arbor, University of Michigan Press).
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas* (Madrid, Gredos).
- LINDHOLM-LEARY, K. (2006) Resultats de l'alumnat que participa en programes de llengua dual als Estats Units, en GENERALITAT DE CATALUNYA *El coneixement de les llengües a Catalunya* (Barcelona, Departament d'Educació i Universitats), pp. 78-94.

- MACSWAN, J. (1999) The threshold hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22:1, pp. 3-45.
- MACSWAN, J. (2000) *A minimalist approach to intrasentential code switching* (Nueva York, NY, Garland Publishing).
- MACSWAN, J. y ROLSTAD, K. (2005) Modularity and the facilitation effect: psychological mechanism of transfer in bilingual students, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27:2, pp. 224-243.
- MARTIN-JONES, M. y ROMAINE, S. (1986), Semilingualism: a half-baked theory of communicative competence, *Applied Linguistics*, 7:1, pp. 26-37.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007) *Datos básicos de la educación en España en el curso 2007/2008* (Madrid, Secretaría General Técnica del MEC).
- MOHAN, B. (1986) *Language and content* (Reading, MA, Addison-Wesley).
- NADAL, J. M. (2006) *La llengua sobre el paper* (Girona, CCG Edicions).
- OLSON, D. R. (1977) From utterance to text: the bias of language in speech and writing, *Harvard Educational Review*, 47, pp. 257-281.
- RIBES, D. (1993) *Els programes d'immersió al català: avaluació d'alguns aspectes del rendiment escolar*. Tesis Doctoral no publicada (Barcelona, Universidad de Barcelona).
- RIVERA, C. (1984) *Language proficiency and academic achievement* (Clevedon, Multilingual Matters).
- SELINKER, L. (1972) Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics*, 10:3, pp. 209-231.
- SERRA, J. M. (1996) Algunos elementos para la reflexión sobre la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro, en SIGUAN, M. (coord.) *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela* (Barcelona, Horsori), pp. 79-88.
- SERRA, J. M. (1997) *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic i classe social* (Barcelona, Horsori).
- SERRA, J. M. y VILA, I. (1996) Coneixement lingüístic i matemàtic d'escolars de nivell sociocultural baix en programes d'immersió, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 8, pp. 15-23.
- SIQUÉS, C. (2008) *Les aules d'acollida d'Educació Primària a Catalunya: descripció i avaluació dels resultats*. Tesis Doctoral no publicada (Girona, Universidad de Girona).
- SKUTNABB-KANGAS, T. y TOUKOMAA, P. (1976) *Teaching migrants children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family* (Helsinki, The Finnish National Commission for UNESCO).
- SNOW, C. E.; CANCINO, H.; DE TEMPLE, J. y SCHLEY, S. (1991) Living formal definitions: a linguistic or metalinguistic skill?, en BIALYSTOK, E. (ed.) *Language processing in bilingual children* (Cambridge, MA, Cambridge University Press), pp. 90-112.
- VILA, I. (1993) Psicología y enseñanza de la lengua, *Infancia y Aprendizaje*, 62/63, pp. 219-229.
- VILA, I. (1995) *El català i el castellà en el Sistema Educatiu de Catalunya* (Barcelona, Horsori).
- VILA, I. (1998) *Bilingüisme i educació* (Barcelona, Proa).
- VILA, I. (2006) Lengua, escuela e inmigración, *Cultura & Educación*, 18:2, pp. 127-142.
- VILA, I.; SIQUES, C. y ROIG, T. (2006) *Llengua, escola i immigració: un debat obert* (Barcelona, Graó).
- YGOTSKY, L. S. (1962) *Thought and language* (Cambridge, MA, MIT Press).
- WELLS, G. (1981) *Learning through interaction* (Cambridge, MA, Cambridge University Press).
- WILEY, T. G. (1996) *Literacy and language diversity in the United States* (Washington, DC, Center for Applied Linguistics and Delta Systems).

Resumen:

La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües

La creciente llegada de inmigrantes a las escuelas españolas ha transformado los centros educativos y, cada día con mayor intensidad, la pluralidad étnica,

cultural y lingüística se hace más y más evidente.

Si tal circunstancia es notoria a lo largo de los diversos territorios que conforman el Estado español, adquiere una singularidad especial en el caso de Cataluña, donde el Sistema Educativo se halla organizado bajo los parámetros de la educación bilingüe. Probablemente, el presupuesto teórico más importante que sustenta el modelo adoptado sea la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, desarrollada por Jim Cummins a principios de los años 80. Dicha Hipótesis plantea la idea de que, bajo determinadas condiciones, las habilidades adquiridas en una determinada lengua (*Lx*) pueden ser transferidas a otra (*Ly*). Éste y otros postulados del autor son revisados teóricamente, lo que nos lleva a reflexionar sobre las prácticas educativas en escuelas plurilingües, tomando como referente la experiencia catalana.

Descriptores: Interdependencia, transferencia, BICS / CALP, escolares inmigrantes.

Summary:
The Linguistic Interdependence Hypothesis. Some considerations for educational practice in multilingual schools

The massive arrival of students of immigrant origin in Spain has visibly altered the traditional configuration of schools, where ethnic, cultural and lin-

guistic diversity is becoming increasingly manifest.

This situation is worth being mentioned as much as it affects all the different Communities in the country, even more clearly Catalonia, where the Educational System is organised under the parameters of bilingual education. In all likelihood, the most relevant theoretical basis for such a system is the Linguistic Interdependence Hypothesis, developed by Jim Cummins at the beginning of the 80's. According to the author, whenever the instruction in a given language (*Lx*) takes place under certain conditions, the competence acquired in this language can be transferred onto another (*Ly*). These and other theoretical assumptions are thoroughly revised here, thus forcing us to reflect on educational practice in plurilingual schools taking the Catalan experience as a point of reference.

Key Words: Linguistic interdependence, transfer, BICS / CALP, students of immigrant origin.