



Bilingüismo de la población de origen inmigrante no hispanohablante en España: importancia, potenciación y escolarización*

Bilingualism of the Non-Spanish-Speaking Immigrant Population in Spain: Importance, Empowerment and Schooling

Isaac GÓMEZ LAGUNA

Universidad de Zaragoza, España

Eleni LEONTARIDI

Universidad Aristóteles de Tesalónica, Grecia

Resumen: Hay muchos factores que afectan a la adquisición de la lengua mayoritaria (como es el español en España) por parte de niños y jóvenes de origen inmigrante, y uno de los más importantes es el sistema educativo. Sin embargo, para que este sistema educativo sea beneficioso para los miembros de minorías lingüísticas, es necesario que los docentes comprendan los procesos cognitivos, las actitudes y las fortalezas de sus alumnos en relación con la lengua mayoritaria. Este artículo pretende ser una herramienta que muestre a los docentes aspectos como: a) la relación que las personas no hispanohablantes establecen con la lengua mayoritaria y con su lengua familiar; b) qué es y qué supone el bilingüismo para los bilingües; c) los estadios que se atraviesan para aprender la lengua mayoritaria de la sociedad, y d) la necesidad de que las personas no hispanohablantes se beneficien de una escolarización temprana.

Palabras clave: bilingüismo; emigración; educación; integración; identidad.

Abstract: There are many factors that affect the acquisition of the majority language (as it is Spanish in Spain) by children and young people of immigrant origin, and one of the most important is the education system. However, for this education system to be productive for the members of linguistic minorities, it is necessary for teachers to understand the cognitive processes, the attitudes and the strengths of their students in relation to the majority language. This article aims to be a tool that shows teachers aspects as: a) The relation that non-Spanish people have with both the socially majority language and their family language; b) What is bilingualism and what does it mean for bilingual people; c) The stages that people go through when they learn the society majority language; and d) The need for non Spanish speaking people to benefit from early schooling.

Keywords: Bilingualism; Emigration; Education; Integration; Identity.

* Trabajo enmarcado dentro de los proyectos de los grupos de investigación "Adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras de la Universidad de Alicante" (grupo AcqUA) de la Universidad de Alicante y "Lenguas europeas: enseñanza/aprendizaje, pragmática intercultural e identidad lingüística" de la Universidad de Valladolid.



Lengua minoritaria, lengua mayoritaria e identidad cultural

When a person owns two or more languages, there is one integrated source of thought (Baker, 1998: 82).

Durante las últimas décadas se ha producido un aumento exponencial de la inmigración en un gran número de países, pero es especialmente visible en países como España, Grecia o Italia, que han pasado de ser exportadores de emigrantes a receptores de ellos. Centrándonos en España¹, parece que esta situación se ha convertido en permanente, pues incluso durante los peores momentos de la reciente crisis económica, la entrada de emigrantes continuó siendo notable (INE, 8/1/2020). En este sentido, es conveniente que atendamos a ciertos datos relacionados con la población inmigrante en España y su presencia en niveles educativos no universitarios.

En 1998 en España había 39,8 millones de personas, 636 800 (1,6 %) de las cuales no tenían la nacionalidad española. Estas cifras fueron aumentando hasta que en 2018 (últimos datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística [INE, 8/1/2020]) España contaba con 47 100 396 habitantes, de los cuales 5 023 279 (10,7 %) son residentes extranjeros no nacionalizados. Por lo que a las enseñanzas no universitarias se refiere, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2019), informa que durante el curso 2018-2019 (no hay datos del curso 2019-2020) hubo 8 217 330 alumnos matriculados desde Educación Infantil hasta Grado Superior, número que incluye una cifra de 797 618 alumnos extranjeros; es decir, un nada desdeñable porcentaje del 9,3 %. Sin embargo, se observa un descenso en el número de matriculaciones de alumnos extranjeros a medida que avanzan los cursos que conforman el sistema educativo español. Así, mientras hay un total de 309 328 alumnos extranjeros en Educación Primaria, solo hay 175 264 en Educación Secundaria Obligatoria y muchos menos en Bachillerato y Grado Superior (42 916 y 25 662, respectivamente).

No hay duda de que son muchas las razones que pueden justificar el descenso en el número de matrículas de los alumnos extranjeros (diferencias culturales, necesidades personales y familiares, elementos de carácter socioeconómico, etc.); pero tampoco hay duda acerca de que las dificultades que atraviesan estos alumnos, sean las que sean, se ven magnificadas cuando su lengua familiar no es la lengua mayoritaria (Navarro Sierra y Huguet Canalis, 2010: 248). Y esto es algo que, según los mismos datos del informe ministerial que estamos manejando, afecta al 75 % del alumnado de origen inmigrante matriculado en algún ciclo del sistema educativo español.

Las migraciones conllevan que se produzca contacto entre grupos humanos que poseen su visión del mundo particular, diferente comportamiento y, muy a menudo, lengua propia. Y esto, la lengua propia, es una de las principales características de cada grupo humano y de las personas que los integran; es la herramienta principal de los seres humanos tanto para comunicarse e interpretar el mundo

¹ Aunque en este estudio nos referiremos exclusivamente el español como lengua de la sociedad mayoritaria, todo lo dicho se podría hacer extensible a otras lenguas cooficiales españolas y a otros países con otras lenguas.

como para tener una u otra imagen de sí mismos y, en definitiva, es parte de nuestra *identidad cultural* (Romaine, 1995: 449; Kostoula-Makraki, 2001: 100-101; Pérez-Luzardo Díaz y Schmidt, 2016: 51-59). Además, la primera lengua de cada cual es un instrumento pedagógico de gran importancia que ayuda a evitar el fracaso escolar, pues el hecho de que una persona se vea obligada a expresarse exclusivamente en una lengua que siente que no domina puede desembocar en un sentimiento de inseguridad (Androusou, 2005: 125, 131; Koiliari, 2005: 71).

A ello se añade el hecho de que un profundo dominio de la lengua familiar ayuda a alcanzar una alta capacidad comunicativa en la lengua mayoritaria y en otras lenguas, pues todas las lenguas que una persona domina funcionan por medio del mismo sistema cognitivo (Cummins, 2005: 136-138; Rico Martín y Jiménez Jiménez, 2013: 188), lo que permite que las habilidades, destrezas y conocimientos conceptuales se transmitan de unas lenguas a otras².

Ahora bien, que los propios inmigrantes o sus hijos dominen la lengua minoritaria aceptablemente depende de que se le preste a esa lengua la debida atención de manera consciente y programada. Por ello, entre otras medidas, España firmó con Marruecos en 1980 el *Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos* (BOE 243, 10-10-1985) con el objeto de que los alumnos de origen marroquí escolarizados en España en Educación Primaria y Educación Secundaria aprendan adecuadamente el árabe. Pero en la correcta interiorización de la lengua minoritaria influyen otros factores, como el hecho de que en el entorno familiar los padres hablen a sus hijos en esa lengua o lo hagan en la lengua mayoritaria (Morilla García, 2017: 27-52). Esto último conlleva el riesgo de que los padres no dominen esta lengua a la perfección, en cuyo caso no se expresarán con la misma riqueza con la que se expresarían en su lengua familiar y transmitirán sus propios errores a sus hijos, actitud altamente extendida entre los inmigrantes cuyo origen tiene poco prestigio desde un punto de vista socioeconómico (Mani, 2014: 84).

Y, al mismo tiempo, se debe tener en cuenta que dominar adecuadamente la lengua mayoritaria es requisito indispensable para la correcta integración y progreso personal dentro de la sociedad de acogida (Villarreal, 2009: 49). De hecho, el grado en que una persona adquiere una lengua condiciona su sentimiento de pertenencia o no a una sociedad, su grado de identificación en ella y su progreso personal, su capacidad de acceso a la educación superior, a profesiones lucrativas y a la vida pública y política. Las personas se sienten libres cuando emplean una lengua que dominan en todas sus facetas y sienten como propia. Por el contrario, una lengua *prestada* que no dominamos al cien por cien nos mantiene alejados de la realidad y no nos permite desarrollarnos adecuadamente (Koiliari, 2005: 27; Skutnabb-Kangas, 1981: 54). Es fundamental, en este sentido, el modo en que las personas se enfrentan a las lenguas, ya que no es posible interiorizar una lengua que realmente no se quiere aprender cuando, por ejemplo, esa nueva lengua es

² Autores como Paribakht y Wesche (1999), Qian (2004) y Berthele (2011), entre otros, confirman que las transferencias son ampliamente usadas y que resultan muy útiles. No obstante, la fiabilidad de las transferencias no está garantizada, ya que el éxito en su empleo depende de los conocimientos del hablante acerca de su primera lengua, de la lengua en la que se comunica, de la de la sociedad en la que se encuentra, del contexto, etc. (Berthele, 2011: 195-196).

considerada una amenaza para el mantenimiento de la lengua o cultura propias. Por el contrario, si no se percibe ninguna amenaza, la actitud positiva de la persona hacia la nueva lengua será el motor de su aprendizaje (Lambert, 1974 y 1977). Tanto es así que, cuando un individuo se integra realmente en la sociedad que lo acoge (muchas veces sin ser consciente de ello), su identidad se ve definida por su capacidad para pensar de manera crítica en relación con las dos sociedades a las que pertenece y para manejar y defender su propia situación multicultural y multilingüe (Damanakis, 1987: 35, 122, 128, 189). En este sentido, las investigaciones interculturales ponen de manifiesto que una alta competencia comunicativa en ambas lenguas facilita grandemente la interiorización de las dos culturas (Toppelberg y Collins, 2010: 705).

Centrándonos en el contexto de España, se hace necesario que la sociedad, las instituciones y los propios centros educativos se esfuercen para que todos sus alumnos no hispanohablantes³ adquieran un dominio efectivo y satisfactorio tanto de su propia lengua familiar como de la lengua socialmente mayoritaria, pues la lengua mayoritaria es un enorme capital social que permite tanto que los inmigrantes se integren de manera efectiva en las sociedades de acogida como que las propias sociedades los sientan a ellos como recursos valiosos.

Ahora bien, la interiorización absoluta de una lengua se ve facilitada cuando el contacto con ella se establece a una temprana edad, pues es entonces cuando el ser humano está especialmente programado, desde un punto de vista biológico, para ello. Por esa razón, hoy en día la correcta adquisición del español por parte de los estudiantes extranjeros (y todo lo que ello conlleva) es uno de los elementos que más preocupan a los profesionales de la enseñanza. Y ello no se debe únicamente a que son los profesores quienes tienen la capacidad de conseguir que sus alumnos adquieran los conocimientos, las competencias y las sensibilidades que les permitan aunar las características culturales de su grupo minoritario y de la sociedad en la que viven (Gass y Schachter, 1989: 48-49), sino también a que el dominio insuficiente de la lengua de escolarización es el principal responsable de las dificultades de aprendizaje que atraviesan estos niños y, consecuentemente, de que sufran un porcentaje de fracaso escolar muy superior al de los estudiantes nacionales (Navarro Sierra y Huguet Canalis, 2010: 248).

No hay duda de que sería de gran ayuda que los docentes españoles conocieran la lengua de todos sus alumnos no hispanohablantes, pues ello les permitiría afrontar su tarea teniendo en cuenta factores lingüísticos (estructuras, vocabulario, expresiones, etc.) que facilitarían mucho a sus alumnos el aprendizaje e interiorización de la materia. Sin embargo, es obvio que resulta imposible pretender que los profesores dominen un abanico de lenguas tan amplio... Entonces, ¿qué se puede hacer?

³ Las diferencias lingüísticas (y culturales) afectan también a los alumnos de origen inmigrante cuya lengua familiar es alguna de las variantes del español que no se consideran estándar o habituales en España. Sin embargo, este artículo trata acerca de los alumnos de origen inmigrante cuyas lenguas familiares no son el español, razón por la que nos centraremos exclusivamente en ellos.

Lo más efectivo (y factible) sería que los docentes contaran con recursos que les permitieran tomar en consideración las particularidades de las lenguas de sus alumnos aun sin conocer estas lenguas. Por ese motivo desde hace años en España se están haciendo grandes esfuerzos para proporcionar recursos, materiales y una adecuada sensibilidad lingüística a los docentes que se ocupan de la enseñanza del español a alumnos de origen inmigrante. El Ministerio de Educación y otras entidades públicas han subvencionado y subvencionan múltiples proyectos de investigación que analizan las diversas necesidades a las que se enfrentan los alumnos de origen inmigrante. A lo que se añade que se han firmado acuerdos con diversos países (MECD, 2019) y se han diseñado materiales específicos tanto para la enseñanza del español como lengua extranjera como para la alfabetización de hablantes de una determinada lengua (chino, árabe, rumano, etc.). Con estos materiales se pretende incidir sobre los aspectos de la lengua española que le resultan más difíciles a cada comunidad lingüística, enfatizando las necesidades comunicativas particulares de cada grupo lingüístico y proporcionando recursos para paliar estas necesidades.

No obstante, estos materiales están pensados para proporcionar soporte a los profesores encargados de enseñar español a los alumnos de origen inmigrante, pero no se ha hecho nada similar con los profesores que imparten otras materias (Matemáticas, Historia, Inglés, etc.) y que tienen alumnos con dificultades comunicativas en español. Los docentes que no imparten clases de lengua española no necesitan tener los mismos conocimientos ni emplear las mismas técnicas que los que sí lo hacen, pero es necesario que estos profesionales sean conscientes de los posibles peligros de índole lingüística que rodean al proceso de aprendizaje/adquisición de las materias que imparten y que no se dejen engañar por ciertas apariencias.

Por esa razón, el presente trabajo está planteado como una herramienta que puede proporcionar a los docentes una mínima información acerca de los procesos, los estadios, las actitudes, las capacidades, etc., que afectan a sus alumnos de familias de origen inmigrante que están en proceso de adquisición del español como lengua mayoritaria de la sociedad en la que viven.

Bilingüismo

Las personas bilingües nos recuerdan que el espacio lingüístico es más bien un continuo, (...) una mezcla de culturas y perspectivas incomprensible para algunos e inquietante para otros (Tsokalidou, 2012: 22)⁴.

Los miembros de familias de origen inmigrante no hispanohablante que han interiorizado el español como la lengua de la sociedad mayoritaria, mientras siguen empleando su lengua familiar en determinadas circunstancias (con ciertas personas, franjas de edad, entornos, etc.), se caracterizan por diversas formas de bilingüismo. Por lo tanto, necesitamos contar con una imagen acerca de qué

⁴ La traducción al español es nuestra.

significa el bilingüismo, qué beneficios presenta y qué caracteriza a las personas bilingües.

La caracterización del bilingüismo es necesariamente multidimensional y podríamos recurrir a innumerables definiciones (véase para todas ellas Ardila, 2004), pero creemos que una de las aproximaciones más ilustrativas es la que se deduce de las investigaciones de Skutnabb-Kangas (1981), que se podría recoger de la siguiente manera:

El bilingüismo es la capacidad de utilizar dos lenguas para comunicarse con eficacia de acuerdo con las exigencias socioculturales de la sociedad en la que vive de la misma manera que lo haría un hablante nativo monolingüe y en las mismas condiciones que éste⁵.

Los niños bilingües se ven sometidos a muchos más estímulos lingüísticos que los monolingües (estímulos que deben asimilar y ante los que deben reaccionar), lo que supone un mayor desarrollo de la capacidad lingüística y otras capacidades cognitivas (Sánchez Abchi, 2013: 198-210). De hecho, como demuestran los estudios de Mohanty (en Cummins, 2005: 129-134), hay una relación directa entre la lengua y el rendimiento cognitivo, incluida la capacidad metalingüística, lo que facilita el aprendizaje de otras lenguas (Azez, 1999: 76; Hakuta *et al.*, 2003: 31-38). En este sentido, Baker (2017) recoge los resultados de varios estudios que concluyen que los niños bilingües tienen una mayor capacidad para ponerse en el lugar de las personas que se enfrentan a dificultades lingüísticas, para captar sus necesidades y para responder mejor ante ellas. Este autor se remite también a los estudios de Peal y Lambert, quienes en 1962 (época en la que el bilingüismo no era entendido ni favorecido) demostraron que el bilingüismo proporciona una mayor agilidad mental, superioridad en la formación de la percepción, mayor capacidad para esquematizar sentidos y mayor desarrollo del índice de inteligencia. Baker hace uso de los trabajos de otros autores, como es la investigación de Balkan (1979), en la que se afirma que los bilingües tienen mayor capacidad de análisis; o como los trabajos de Bialystok (2001), quien concluye que los bilingües tienen una atención ecléctica que explica su superioridad en el pensamiento creativo⁶.

La forma idónea de bilingüismo supone el dominio de las cuatro destrezas en ambas lenguas (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita), entendiéndose que estas destrezas están tamizadas por la competencia pragmática (competencia comunicativa) de cada una de las sociedades en las que estas lenguas sirven como vehículo de comunicación, lo que garantiza las condiciones ideales para que la persona se autorrealice y se desarrolle socialmente como miembro completamente integrado tanto en un grupo minoritario como en la sociedad mayoritaria (Azez, 1999: 216). No obstante, no es habitual que una persona desarrolle al mismo nivel las cuatro destrezas en ambas lenguas (Toppelberg y Collins, 2010: 700), pues el entorno y la funcionalidad de cada una juegan un papel

⁵ Esta afirmación no procede de palabras literales de Skutnabb-Kangas, sino que se deduce de sus investigaciones, razón por la que no está entrecomillada ni señalamos los números de páginas.

⁶ Consúltense para todo ello Grosjean (2008) y Ardila (2012).

importantísimo en el proceso de adquisición y en el grado de uso, lo que suele producir desequilibrios. La lengua socialmente mayoritaria tiene un gran peso sobre el niño, pero no es el único factor a tener en cuenta. Así, son igualmente importantes los espacios por los que se desenvuelve el niño, tales como el entorno familiar, la escuela, los amigos, los lugares de diversión, etc. Hay, además, toda una serie de factores que pueden influir sobre la comunicación entre los miembros de la familia y con el resto de la sociedad, como el nivel cultural y socioeconómico de los padres, la política del estado de acogida en relación con los grupos minoritarios, el desarrollo económico y sociocultural del estado de acogida, etc. (Damanakis, 1987: 119-121). Todo ello puede forzar en una u otra dirección que los niños se decanten por el empleo de una u otra lengua y suele hacer que adquieran mejor una de las dos⁷.

Son múltiples las maneras en las que un niño de origen inmigrante puede entrar en contacto con la lengua mayoritaria y con diversos resultados. Así, por ejemplo, si un niño pertenece a una familia que se relaciona exclusivamente con personas de su mismo grupo lingüístico, es muy probable que su contacto con el español comience cuando dé inicio su escolarización. Este hecho (aunque veremos más adelante que entra en conflicto con la edad idónea para la asimilación de las lenguas) no supone necesariamente que el niño no vaya aprender adecuadamente la lengua, pero, si además se produce una escolarización no temprana, el niño podría necesitar más tiempo de lo habitual para adquirir una competencia comunicativa satisfactoria en la lengua mayoritaria, lo que le puede provocar inseguridad y rechazo hacia esta lengua. Y, al contrario, también puede suceder que el niño acabe convirtiéndose en hablante exclusivo de la lengua mayoritaria (como suele suceder cuando los padres emplean en todas las ocasiones la lengua mayoritaria), quedando así apartado de sus raíces y del grupo minoritario al que su familia pertenece (Skutnabb-Kangas, 1981: 79).

En cualquier caso, los estudios demuestran que la mayoría de los grupos de emigrantes sufren un desplazamiento lingüístico hacia la lengua dominante que suele seguir los siguientes pasos:

1. La primera generación de inmigrantes mantiene su lengua a la vez que aprende la lengua dominante.
2. La segunda generación intenta integrarse en la sociedad mayoritaria y tiende a desplazarse lingüísticamente hacia la lengua dominante, aunque conserva la lengua familiar con hablantes de la primera generación (padres, abuelos, etc.). El uso de la lengua minoritaria se ve limitada gradualmente a la familia y al entorno más cercano, aunque incluso en estos ámbitos penetra la lengua mayoritaria. Poco a poco, la lengua dominante se va empleando en un mayor número de situaciones, incluidas aquellas en las que anteriormente se empleaba la lengua familiar, en una especie de código mixto (Damanakis, 2000: 92).

⁷ En relación con todo lo mencionado en este párrafo, se recomienda leer a Grosjean (2008).

3. Los hablantes de tercera generación adoptan completamente la lengua mayoritaria y a menudo se convierten en hablantes monolingües de la lengua dominante. En estos casos, es posible que la lengua minoritaria se conserve como símbolo de identidad étnica, pero no como herramienta de comunicación (Toppelberg y Collins, 2010: 700; Silva Corvalán, 2015: 165-191).

Se evidencia así que, si no se toman las medidas adecuadas, la submersión en la lengua mayoritaria puede menoscabar la lengua minoritaria; y para ello se hace necesario un intento sistematizado y programado para influir sobre el comportamiento de las personas en relación con el uso de las lenguas que hablan (Baker, 2017: 127-128). En este sentido, hay tres factores que influyen decisivamente en el mantenimiento de una lengua: el prestigio de una determinada comunidad lingüística (el más importante), su volumen demográfico y el apoyo institucional (Taylor, 1997). Son estos tres factores los que permiten que haya individuos y comunidades de hablantes que consiguen mantener su lengua minoritaria junto con la mayoritaria y transmitirla a las nuevas generaciones en forma de lengua materna, consiguiendo de este modo que no se pierdan las ventajas que aporta el bilingüismo (Veltman, en Kostoula-Makraki, 2001: 73-75).

Adquisición de lenguas: estadios y edades⁸

Idealmente el aprendizaje de lenguas debe comenzar antes de los cuatro años, pues hasta esa edad el cerebro humano está biológicamente programado para que la capacidad humana del lenguaje se desarrolle (*Hipótesis del periodo crítico*) (Azez, 1999: 76; Hakuta *et al.*, 2003: 31-38) y, por lo tanto, para la adquisición de las lenguas humanas, una sola o varias⁹. De hecho, el proceso de adquisición lingüística de los niños expuestos a dos lenguas es muy semejante al de los monolingües. Así, por ejemplo, no hay diferencia temporal con respecto al momento en que aparecen las primeras palabras entre los niños expuestos a una o a dos lenguas, y en ambos casos pasan de lo fácil a lo difícil: primero los fonemas más fáciles (labiales) y después los más difíciles (dentales, fricativos); palabras monosílabas y después polisílabas, etc. Ahora bien, en un espacio temporal idéntico, los niños bilingües deben aprender el mismo número de palabras en cada lengua que los niños monolingües aprenden en una sola lengua, y el sistema fonético, léxico y gramatical de las dos lenguas (Triarhi-Hermann, 2000: 91). De ese modo consiguen diferenciar el carácter propio de cada lengua y comprender la utilidad de las lenguas como medio de expresión y comunicación (capacidad metalingüística), lo que les permite afrontar y manejar la lengua como un elemento autónomo, pero siendo conscientes del funcionamiento de los diversos elementos que la componen.

⁸ Para esclarecer las diferencias entre adquisición en contexto natural y aprendizaje en contexto escolar, es recomendable consultar la revisión bibliográfica de Lambelet y Berthele (2014).

⁹ Si bien aquí estamos hablando de la adquisición simultánea de dos lenguas por parte de los niños bilingües, se debe tener en cuenta que la hipótesis del periodo crítico aplicada a la adquisición de segundas lenguas ha sido ampliamente cuestionada. Acerca de este tema, se recomienda consultar Huguet *et al.* (2009).

Una de las primeras cosas a las que deben prestar atención los profesionales de la enseñanza es a los periodos de silencio que atraviesan los niños que se enfrentan a una lengua desconocida. Los niños, antes de ser capaces de hablar, pasan por una fase en la que aprenden a escuchar (Bella, 2007: 165), lo que les proporciona una gran receptividad ante los diferentes sonidos que debe ser explotada para el aprendizaje de más de una lengua (Azez, 1999: 22-25). Igualmente, los niños que se ven inmersos en una nueva lengua, pasan por un periodo involuntario y estresante de silencio en esa lengua que dura hasta que sienten que la dominan.

El orden en el que los niños aprenden los distintos tipos de palabras es similar en ambas lenguas: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, preposiciones y conjunciones, etc. Inicialmente, tal como sucede con los niños monolingües, los niños bilingües emiten expresiones monolécticas en ambas lenguas y posteriormente aumentan el número de componentes (combinaciones léxicas, sintagmáticas y oracionales) y su función (preguntas, formas negativas, etc.). En caso de que los niños presenten un bilingüismo equilibrado, comenzarán seguidamente a construir oraciones con varias palabras en ambas lenguas simultáneamente. Por el contrario, en caso de que una de las dos lenguas sea más débil, en este estadio su debilidad aumentará y perderá terreno frente a la lengua más fuerte (Mani, 2014: 109). Concretamente, se observa que los niños escolarizados presentan, como norma general, los siguientes estadios¹⁰:

Tramo de edad de 0 a 2 años

Existe solo un sistema semántico compuesto por palabras de las dos lenguas, pero desde los 20 meses de edad, el niño sabe que tiene a su disposición parejas léxicas (sinónimos de distintas lenguas), de manera que cuando aprende una palabra en una lengua crea su correspondiente pareja en la otra siguiendo unos patrones que ha interiorizado (Döpke, 1998: 41-56).

Tramo de edad de 2 a 3 años

Los niños desarrollan dos sistemas semánticos diferenciados pero existe todavía un único sistema gramatical. Se trata de una mezcla de lenguas que poco a poco va cediendo terreno frente a la *alternancia de códigos*, que hace referencia al uso simultáneo de dos o más lenguas por la misma persona en un único acto de habla (Ibarra Murillo, 2014: 23-40). Los conocimientos semánticos están estrechamente unidos a los léxicos y, aunque al principio hipergeneralizan, a medida que van aprendiendo nuevas palabras esta hipergeneralización disminuye (Triarhi-Hermann, 2000: 119).

Se comienzan a diferenciar los dos sistemas lingüísticos, lo que supone que cuando los niños aprenden un significado, aprenden también los significantes en ambas lenguas. Es, por lo tanto, el momento en el que el niño bilingüe toma conciencia de que en su entorno se hablan dos lenguas diferentes y que debe emplear

¹⁰ Aunque ningún autor indica estos estadios específicamente, se deducen de las investigaciones de Skutnabb-Kangas (1981: 41-46), Volterra y Taeschner (1983: 23-36), Anisfield (1984: 91), Cohen y Stern (1991: 208, 212-215) y Triarhi-Hermann (2000: 109).

cada una de ellas con diferentes personas para no fracasar en su intento de comunicación (consciencia metalingüística) (Triarhi-Hermann, 2000: 112).

Se produce una *explosión de vocabulario* acompañada de un cada vez más claro conocimiento del sistema morfológico del que, a su vez, se retroalimenta el vocabulario (Mani, 2014). Ahora bien, en el caso de los niños bilingües esta explosión no se da necesariamente al mismo tiempo en ambas lenguas, pues habitualmente una de las dos está más consolidada (Leontaridi y Gómez Laguna, 2018: 72). No obstante, ello no significa que deje de incorporar léxico en la otra lengua; simplemente lo hace más lentamente.

Tramo de edad de 3 a 4 años

Se completa la diferenciación de las reglas sintácticas y morfológicas de los dos sistemas lingüísticos. Esto hace que generalicen la relación que hay entre estos dos sistemas y que traspasen elementos entre uno y otro, pero este aparente error no es sino parte del proceso de adquisición¹¹. El desarrollo final de la competencia comunicativa en ambas lenguas dependerá de los factores, capacidades y estímulos personales, ambientales y sociales que caractericen a cada individuo (Bloom, 1991: 39-40).

Tramo de edad de 4 a 6 años

Antes de los 6 años los niños que han estado expuestos de manera regular a una o varias lenguas ya han alcanzado el dominio de la gramática, la fonología, la entonación, el lenguaje no verbal y los gestos de las lenguas en la que están inmersos y prácticamente no hay confusión o mezcla entre el sistema lingüístico de ambas lenguas.

Llegados a este punto, debemos preguntarnos qué sucede a partir de los 6 años. Bien, después de esa edad podemos aprender en un grado muy alto una lengua extranjera, ya que durante muchos años el cerebro de los niños está preparado para la asimilar nueva información. Sin embargo, el cerebro recurre para ello a métodos que no son exclusivos para la asimilación de lenguas, sino que están basados en procesos de enseñanza-aprendizaje similares a los que empleamos para aprender otro tipo de contenidos o habilidades. (Para profundizar en todo ello, véase Baker, 2017).

Ahora bien, sin duda hay semejanzas en el modo en que los hablantes de todas las edades adquieren las lenguas pues a nivel gramatical se siguen los mismos pasos, en primer lugar, las formas y estructuras simples y, después, las más complejas, a lo que se añade el hecho de que los errores que comenten los adolescentes y los adultos son a menudo similares a los de los niños que aprenden su lengua

¹¹ En la fase en la que el bilingüismo no está completamente establecido y una de las dos lenguas es más fuerte que la otra, el 70 % de las palabras que el niño toma prestadas de una lengua para emplearlas en la otra son nombres, mientras que el 30 % verbos, adverbios, adjetivos, pronombres y preposiciones. Ello es debido al proceso natural de adquisición de lenguas que atraviesan los niños, pues aprenden primeramente los nombres de los objetos, de modo que, cuando alternan códigos, recurren principalmente a los nombres (Azez, 1999: 241).

materna (Varlokosta y Triantafyllidou, 2003: 23). No obstante, hay muchas más diferencias que similitudes en el modo en que los niños y los no tan niños adquieren una lengua, pues a partir de cierta edad se deja atrás el periodo en el que el cerebro está especialmente preparado para la adquisición del lenguaje. De hecho, la única ventaja con la que cuentan los adultos frente a los niños es funcional, no lingüística, pues mientras estos necesitan pasar por el estadio del procesamiento empírico de la realidad (con palabras o nociones desconocidas), los adolescentes y adultos ya tienen suficiente conocimiento lingüístico y pragmático en su propia lengua¹² (Skutnabb-Kangas, 1981: 52¹³). Esta ventaja funcional les permite interpretar la realidad y sobrevivir en la sociedad de acogida con mínimos conocimientos de la lengua, pero también cabe el riesgo de que no consigan superar sus interpretaciones iniciales ni adaptarse a las de la sociedad de acogida.

Y a ello se añade, desde un punto de vista propiamente lingüístico, que las estructuras lingüísticas de los adolescentes y adultos están limitadas por su primera lengua, lo que habitualmente hace que transfieran a la lengua que están aprendiendo elementos propios de aquella (Anisfeld, 1984: 81-83; Bella, 2007: 73). Esto en sí no es negativo, primero, porque los elementos que transfieren pueden resultar adecuados en la lengua que los recibe, pero, además, porque todos estos elementos (los aceptables y los inaceptables) forman parte de la *interlengua* del aprendiente; es decir, del sistema lingüístico creado en su mente a partir del conocimiento de la lengua que está aprendiendo más la adopción o rechazo de los patrones de las lenguas que conoce previamente. Es un sistema completo que se va modificando a medida que el alumno va profundizando en la lengua que está aprendiendo. En este sentido, Corder (en Bella, 2007) señala que los errores de los que da muestra la interlengua no suelen ser arbitrarios, sino que reflejan las suposiciones metalingüísticas (a menudo inconscientes) del aprendiente. No obstante, es habitual que la interlengua deje tras sí algunos errores fosilizados, especialmente si el aprendiente ha alcanzado un nivel en el que sus errores no le impiden comunicarse (Han, 2004: 212-242; Bella, 2007: 67-63).

A diferencia de lo que sucede con los niños pequeños, en el caso de los adolescentes y adultos resulta imposible identificar detalladamente los estadios de aprendizaje que atraviesan. No obstante, los docentes deben ser conscientes de que, como norma general, quienes intentan aprender la lengua mayoritaria de la sociedad a la que han emigrado presentan las siguientes características de aprendizaje (Mani, 2014: 131-132):

- a. Pasan de las reglas más sencillas a las más complicadas. Además, no se contentan con memorizar, sino que intentan comprender las estructuras oracionales, las formas de las palabras, las posibilidades combinatorias, los sonidos y los significados.

¹² Para la lingüística cognitiva (y, en general, para la psicología cognitiva), el aprendizaje consiste en activar la información, estructuras y conocimientos registrados en la mente del aprendiente; es decir, consiste en añadir datos que permiten no solo aumentar los conocimientos y competencias existentes, sino también modificarlos (Cummins, 2001).

¹³ Se recomienda especialmente consultar la obra de Vicente Molinero y Horno Chéliz (2016).

- b. Hacen suposiciones acerca de los aspectos lingüísticos novedosos a los que se enfrentan e intentan organizarlos de acuerdo con sus funciones relacionándolos con sus conocimientos previos.
- c. La adquisición del vocabulario, los sonidos, la estructura oracional, etc., de la segunda lengua es más rápida cuanto mayor sea la similitud entre esta y la primera lengua del aprendiente. Y, por el contrario, es más lenta cuanto menor similitud exista, como sucede con los pares chino/español, árabe/español, etc.
- d. Cuanto mayor sea la exposición del aprendiente a determinados elementos lingüísticos (estructuras, sonidos, vocabulario, etc.) tantas mayores posibilidades tendrán de adquirirlos.
- e. Esta frecuencia se ve reforzada o debilitada por la semejanza existente entre la primera y la segunda lengua (a la que nos hemos referido antes), ya que, desde el punto de vista funcional, los recursos lingüísticos comunes en ambas lenguas contribuyen conjuntamente a la percepción del porcentaje de aparición y, por lo tanto, de exposición a ellas (véase para todo ello Bedore y Peña, 2008).

Y, por último, algo fundamental que deben tener en cuenta los docentes es que la interlengua de los aprendientes puede proporcionar una inestimable información acerca de las razones por las que los aprendientes cometen errores.

Escolarización temprana

Los beneficios de la escolarización temprana han quedado demostrados en varios países, con distintos modelos de educación bilingüe y diferentes programas de inmersión temprana que garantizan altos niveles de competencia lingüística a los escolares. Así, en las zonas angloparlantes de Canadá en las que tienen el francés como segunda lengua se ha comprobado que este tipo de contacto no solo ayuda a los niños a progresar en el aprendizaje de esa lengua, sino que también conlleva ventajas en relación con la motivación general de los estudiantes, con su actitud, con su autoestima y, consecuentemente, con el desarrollo de sus capacidades académicas.

En otros países se ha demostrado que la escolarización temprana favorece tanto la comprensión y el mantenimiento de la lengua familiar de los inmigrantes, como su integración en el colegio y en la sociedad mayoritaria. Se aprecia un mayor desarrollo de las capacidades sociales y sentimentales que se traduce en una mayor facilidad para el aprendizaje de otras lenguas, para la creación de lazos entre el hogar y la escuela y para cumplir tanto con las exigencias de la comunidad minoritaria a la que pertenece como con las de la comunidad mayoritaria; en definitiva, para tener un mayor éxito social en todos los ámbitos (Ortiz Sandoval, 2012: 139-150).

Ya hemos indicado que idealmente el aprendizaje de lenguas debe comenzar antes de los 4 años (*hipótesis del periodo crítico*), pues en torno a esa edad se completa la adquisición del sistema lingüístico de una lengua, lo que no impide que algunos conceptos, las normas gramaticales complejas y la mayor parte del vocabulario se adquieran con posterioridad (de hecho, la adquisición de la competencia

comunicativa continúa a lo largo de toda la vida). Es por ello que Navarro Sierra y Huguet Canalis (2010: 252) afirman que los niños inmigrantes inmersos en el proceso de escolarización en Cataluña entre los 4 y los 6 años adquieren un nivel de español y catalán en apariencia suficiente para seguir las clases adecuadamente, pero suelen presentar carencias en ambas lenguas que perjudican su progreso escolar; ahora bien, esta carencia, se acentúa cuando los niños se incorporan al sistema educativo después de los 6 años.

Sin embargo, dado que en el entorno familiar se suele hablar una única lengua, a menudo el primer contacto que los niños de las familias de origen inmigrante establecen con la lengua mayoritaria es en la escuela¹⁴. Por esa razón, aunque la legislación en España determina que la edad de escolarización obligatoria coincide con los 6 años, en Educación Primaria, en el caso de las familias con una lengua materna diferente al español, es especialmente importante adelantar esa fecha y escolarizar a los niños en Educación Infantil (3-6 años), ya que ello les permitirá asimilar la lengua mayoritaria y la cultura que la acompaña de una manera mucho más cualitativa, siendo así más susceptibles de sentirse parte de la sociedad de acogida (Azez, 1999: 76; Hakuta *et al.*, 2003: 31-38). No obstante, los datos del informe ministerial al que nos hemos referido anteriormente (MECD, 2019) señalan que, mientras hay 309 328 alumnos de origen extranjero matriculados en Educación Primaria, tan solo hay 159 548 en Educación Infantil...

También hay que tener en cuenta los frecuentes casos de inmigrantes que se incorporan al sistema escolar del país de acogida mucho más tarde, incluso cuando ya son adolescentes (no hablamos de los adultos, ya que ellos suelen verse sometidos a otras políticas educativas y atraviesan diferentes procesos de aprendizaje). Aunque hace tiempo que este tipo de alumnos ha superado el periodo crítico al que hacíamos referencia anteriormente, su cerebro sigue estando capacitado para asimilar nuevos contenidos y habilidades, por lo que pueden alcanzar un nivel comunicativo muy adecuado. Sin embargo, hemos de ser muy precavidos porque los estudios que se han venido realizando desde los años ochenta con los jóvenes inmigrantes que no han sido tempranamente escolarizados demuestran que se corre el riesgo de que su nivel comunicativo no sea sino una apariencia y que, en realidad, no hayan conseguido alcanzar un nivel académico que les permita seguir adecuadamente los razonamientos y los contenidos de las clases, o que sean incapaces de expresarse con la propiedad que precisan ciertos pensamientos complejos, lo que hace que sufran un alto porcentaje de fracaso escolar y abandono temprano (Rahona López y Morales Sequera, 2013: 51)¹⁵.

¹⁴ El *bilingüismo sucesivo* supone que el niño comience a aprender una segunda lengua cuando la competencia lingüística en su primera lengua ya ha sido total o parcialmente adquirida. Por el contrario, el *bilingüismo simultáneo* supone un contacto continuado y equilibrado con ambas lenguas desde el momento del nacimiento.

¹⁵ En este sentido, es interesante leer la diferencia ya clásica que establece Cummins (2008) entre *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) y *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP).

Bibliografía

- ANDROUSOU, A. [ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ, Α.] (2005). *Πώς σε λένε; Διαργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*. Atenas: Gutenberg.
- ANISFIELD, M. (1984). *Language Development from Birth to Three*. London: Lawrence Erlbaum.
- ARDILA, A. (2012). “Ventajas y desventajas del bilingüismo”. *Forma y Función*, 25 (2): 99-114.
- ARDILA, O. (2004). “Bilingüismo, definición y tipos de bilingüismo”. *Boletín de la Academia Colombiana*, 56 (225): 175-177.
- AZEZ, K. [ΑΖΕΖ, Κ.] (1999). *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*. Atenas: Polis.
- BALKAN, L. (1979). *Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales*. Madrid: Marova.
- BAKER, C. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BEDORE, L. M y E. D. PEÑA (2008). “Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11 (1): 1-29.
- BELLA, S. [ΜΠΕΛΛΑ, Σ.] (2007). *Η δεύτερη γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Atenas: Ellinika Grammata.
- BERTHELE, R. (2011). “On Abduction in Receptive Multilingualism. Evidence from Cognate Guessing Tasks”. *Applied Linguistics Review*, 2: 191-220.
- BIALYSTOK, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLOOM, L. (1991). *Language Development from Two to Three*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COHEN, D. y V. STERN (1991). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Atenas: Gutenberg.
- Convenio de cooperación cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos. Hecho en Rabat el 14 de octubre de 1980. *Boletín Oficial del Estado*, 243, de 10 de octubre de 1985: 31958-31961 [www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-20897].
- CUMMINS, J. (2008). “BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction”. En B. STREET y N. H. HORNBERGER (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2). Nueva York: Springer, 71-83.
- CUMMINS, J. (2005). *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Atenas: Gutenberg.
- DAMANAKIS, M. [ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ.] (1987). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Atenas: Gutenberg.

- (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Atenas: Gutenberg.
- DÖPKE, S. (1998). "Can the Principle of 'One Person-One Language' Be Disregarded as Unrealistically Elitist?". *Australian Review of Applied Linguistics*, 21 (1): 41-56.
- GASS, M. S. y J. SCHACHTER (1989). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GROSJEAN, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- HAKUTA, K., E. BIALYSTOK y E. WILEY (2003). "Critical Evidence: A Test of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition". *Psychological Science*, 14 (1): 31-38. [www.stanford.edu/~hakuta/www/docs/CriticalEvidence.pdf].
- HAN, Z. H. (2004). "Fossilization: Five Central Issues". *International Journal of Applied Linguistics*, 14 (2): 212-242.
- HUGUET, Á., J. L. NAVARRO, S.-M. CHIREAC, y C. SANSÓ (2009). "Edad de llegada y lengua de la escuela. Consideraciones a partir de un estudio con alumnado inmigrante". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62 (3), 219-229.
- IBARRA MURILLO, O. (2014). "Tipología y pragmática del *code-switching* vasco-castellano en el habla informal de jóvenes bilingües". *Lapurdum: euskal ikerketen aldizkaria*, 18: 23-40.
- INE (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA). (08/01/2020). CP - 1 de julio de 2019 y EM - Primer semestre de 2019. Datos provisionales (2/11) [www.ine.es/prensa/cp_j2019_p.pdf].
- KOILIARI, A. [ΚΟΙΛΙΑΡΗ, Α.] (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. Tesalónica: Vanias.
- KOSTOULA-ΜΑΚΡΑΚΗ, Ν. [ΚΩΣΤΟΥΛΑ-ΜΑΚΡΑΚΗ] (2001). *Γλώσσα και κοινωνία, Βασικές έννοιες*. Atenas: Metaichmio.
- LAMBERT, W. E. (1977). "The effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences". En P. HORNBY (ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. Nueva York: Academic Press, 15-28.
- LAMBERT, W.E. (1974). "Culture and Language as Factors in Learning and Education". En F. ABOUD y R. D. MEADE (eds.), *Cultural Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- LEONTARIDI, E. e I. GÓMEZ LAGUNA (2018). "Criando niños bilingües: sobre la adquisición simultánea de español y griego como segunda L1". *Ogigia*, 23: 69-95.
- LAMBELET, A. y R. BERTHELE (2014). *Âge et apprentissage des langues à l'école: Revue de Littérature*. Fribourg: Institut de Plurilinguisme.
- MANI, E. [ΜΑΝΗ, Ε.] (2014). *Η ανεπίσημη προσχολική εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας στην Κωνσταντινούπολη: εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και γλωσσικά δεδομένα*. Tesis de máster inédita. Universidad Aristóteles de Tesalónica.

- MECD (2019). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance 2018-2019* [disponible en www.educacionyfp.gob.es: <https://bit.ly/3mwOyLv>].
- MORILLA GARCÍA, C. (2017). "The Role of Emotional Intelligence in Bilingual Education". *REMIE*, 7 (1): 27-52.
- NAVARRO SIERRA, J. L. y A. HUGUET CANALIS (2010). "Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante". *Revista de Educación*, 352: 245-265.
- ORTIZ SANDOVAL, L. (2012). "Bilingüismo y educación: la diferenciación social de la lengua escolar". *América Latina Hoy: Revista de Ciencias Sociales*, 60: 139-150.
- PEAL, E. y W. E. LAMBERT (1962). "The Relation of Bilingualism to Intelligence". *Psychological Monographs: General and Applied*, 76 (27): 1-23.
- PÉREZ-LUZARDO DÍAZ, J. y A. SCHMIDT (2016). "El bilingüismo y la identidad: estudio de caso sobre la relación entre las lenguas y las emociones". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11: 51-59.
- RAHONA LÓPEZ, M. y MORALES SEQUERA, S (2013). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Madrid: OEI.
- RICO-MARTÍN A. M. y M. A. JIMÉNEZ JIMÉNEZ (2013). "Desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula: Una aproximación a la metodología de AICLE". En J. L. LÓPEZ BELMONTE (ed.), *Diversidad cultural y educación intercultural*. Melilla: GEEPP, 183-200.
- PARIBAKHT, T. S. y M. B. WESCHE (1999). "Reading and Incidental L2 Vocabulary Acquisition: An Introspective Study of Lexical Inferencing". *Studies in Second Language Acquisition*, 21: 195-224.
- QIAN, D. D. (2004). "Second Language Lexical Inferencing: Preferences, Perceptions, and Practices". En P. BOGAARDS y B. LAUFER (eds.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*. Ámsterdam-Filadelfia: John Benjamins, 155-169.
- ROMAINE, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- SÁNCHEZ ABCHI, V. S. (2013). "Desarrollo discursivo en contexto multilingües: Un estudio contrastivo de niños bilingües y monolingües". *Lengua y Habla*, 17 (1): 198-210.
- SILVA CORVALÁN, C. (2015). "Infantes bilingües y hablantes de herencia adultos: ¿Qué los vincula?". *Boletín de filología*, 50 (1): 165-191.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1981). *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- TAYLOR, C. (1997). *Πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*. Atenas: Polis.
- TOPPELBERG, C. O. y B. A. COLLINS (2010). "Language, Culture, and Adaptation in Immigrant Children". *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 19 (4): 697-717.
- TRIARHI-HERMANN, V. [ΤΡΙΑΡΧΗ-ΗΕΡΜΑΝΝ, Β.] (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία*. Atenas: Gutenberg.

- TSOKALIDOU, R. [Τσοκαλίδου, Ρ.] (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Tesalónica: Zygos.
- VARLOKOSTA, S. y L. Triantafyllidou [ΒΑΡΛΟΚΩΣΤΑ, Σ. και Λ. Τριανταφυλλίδου] (2003). *Επίπεδα γλωσσομαθειας στην ελληνικη ως δευτερη γλωσσα*. Atenas: Kentro Diapolitismikis Agogis.
- VICENTE MOLINERO, M. C. y M. C. HORNO CHÉLIZ (2016). “Procesos de transferencia pragmática del árabe marroquí en la adquisición de español peninsular. El ámbito de los saludos”. *Dirāsāt Hispānicas. Revista Tunecina de Estudios Hispánicos*, 3: 141-163.
- VILLARREAL, F. (2009). *Enseñanza de la lengua a inmigrantes. Estudio de políticas de integración lingüística en tres países europeos y retos para el caso español*. Madrid: Fundación Luis Vives. [disponible en www.fresnoconsulting.es: <https://bit.ly/3g1Kffm>].
- VOLTERRA V. y T. TAESCHNER (1983). “La adquisición y el desarrollo del lenguaje en niños bilingües”. *Infancia y Aprendizaje*, 21: 23-36.