

Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales de ser bilingüe^{*} ^{**}

Wallace E. Lambert

Universidad de McGill

Desde finales del siglo pasado ha ido apareciendo una gran cantidad de literatura técnica que estudia las consecuencias del hecho de convertirse en bilingüe y/o bicultural, literatura que todavía hoy sigue aumentando. En la literatura de los primeros años (la década de los 20 y la de los 30) observamos que existe, generalmente, un pesimismo con respecto a los efectos del bilingüismo, y sólo a partir de los años 60 se presenta un cuadro mucho más optimista. El bilingüismo y el biculturalismo, como es lógico, tienen demasiadas implicaciones emocionales y políticas que, con frecuencia, dificultan el análisis objetivo de los datos disponibles. Los investigadores del primer período esperaban encontrar toda clase de problemas, y normalmente los encontraban: los niños bilingües, comparados con los niños monolingües, presentaban más retraso en el colegio, su inteligencia era inferior, y socialmente estaban desorientados. Un problema que presentaban la mayoría de estos primeros estudios era la falta de cuidado en revisar los factores esenciales antes de comparar los sujetos monolingües con los bilingües. No se controlaban factores como la clase social de origen y las posibilidades educativas, ni se prestaba demasiada atención al estado lingüístico real de los grupos que se estaban

(*) LAMBERT, W. E., «Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual», en J. ALAXTIS (ed.). *International Dimensions of Bilingual Education*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1978. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1978. © Georgetown University Press. © de esta versión castellana «Estudios de Psicología».

(**) Una versión anterior de este artículo titulada «The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and socio-cultural consequences», se publicó (1977) en: *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. Editada por P. A. Hornby. Nueva York: Academic Press.

comparando. Pero aun cuando había motivos para preocuparse por la calidad metodológica de muchos de estos estudios, había, no obstante, una tendencia preponderante en los resultados: la mayoría de estas investigaciones concluía que el bilingüismo tiene efectos nocivos sobre el funcionamiento intelectual; un número menor de estas investigaciones no encontraba ninguna relación (o encontraba muy poca) entre el bilingüismo y la inteligencia, y sólo dos investigaciones sugerían que el bilingüismo podía tener consecuencias favorables sobre la cognición.

Con este telón de fondo, Elizabeth Peal y yo empezamos una investigación sobre el tema bilingüismo-monolingüismo en Canadá (Peal y Lambert, 1962). Desde luego, esperábamos encontrar un déficit en las personas bilingües, como nos sugería la literatura sobre el tema, pero queríamos averiguar qué componentes intelectuales de este déficit podrían haber aparecido con el fin de desarrollar estrategias de compensación. Peal y yo pensábamos que una gran proporción de la población mundial, por exigencias de la vida, se ve obligada a ser bilingüe, y esto nos parecía una razón suficiente para ayudarles, si era posible. En una palabra, nosotros pensábamos en el tema del bilingüismo como un cúmulo de problemas, pero no encontramos ninguno.

En nuestra primera investigación fuimos capaces de superar la mayoría de los defectos de las primeras investigaciones y esto nos hacía sentirnos relativamente seguros de los resultados (ver Lambert y Anisfeld, 1969). Sin embargo, cuál no sería nuestra sorpresa al comprobar que los niños bilingües anglofranceses del área de Montreal, puntuaban significativamente más alto en las medidas verbales y en las no-verbales de inteligencia que los monolingües con los que habían sido cuidadosamente igualados. Además, los resultados de los tests sugerían que los bilingües tenían una estructura intelectual más diversificada y un pensamiento más flexible.

Estos resultados, que nos sugerían la posibilidad de que el bilingüismo podía afectar favorablemente a la estructura y la flexibilidad del pensamiento, eran para nosotros una verdadera sorpresa. Pero, raras veces, una sola investigación tiene tanto poder como para cambiar el pensamiento predominante en un área científica, incluso aunque nuestras conclusiones de 1962 se confirmaran en un importante estudio de seguimiento (Anisfeld, 1964). Lo que se necesitaba era confirmar estos datos en otras zonas y con otros estudios que utilizaran diferentes enfoques del problema. Afortunadamente, desde entonces han empezado a aparecer otros resultados semejantes a los nuestros en Singapur (Torrance *et al.*, 1970), Suiza (Balkan, 1970), Sudáfrica (Ianco-Worrall, 1972), Israel y Nueva York (Ben-Zeev, 1972), Oeste de Canadá (Cummins y Gulustan, 1973) y, utilizando un enfoque bastante diferente, en Montreal (Scott, 1973). Todos estos estudios (y no hemos encontrado ninguno, en la literatura reciente, que los contradiga) indican que los niños bilingües, con respecto a los controles monolingües, muestran una ventaja muy clara en medidas de «flexibilidad cognitiva», «creatividad» o «pensamiento divergente». Por ejem-

plo, el estudio de Ben-Zeev (1972) se realizó con niños bilingües anglo-hebreos de Nueva York e Israel, y sus resultados apoyaban en gran medida la idea de que los bilingües tienen una mayor «flexibilidad cognitiva». En este caso, el término «flexibilidad cognitiva» significa que los bilingües tienen una mayor habilidad para la reorganización auditiva del material verbal, una manipulación del código lingüístico mucho más flexible, y una ventaja superior en el «pensamiento operacional concreto», tal y como se medían en la investigación. El estudio de Ianco-Worrall (1972) se realizó con niños bilingües anglo-africanos de Pretoria, Sudáfrica, y prestaba un gran apoyo a la existencia de una forma algo diferente de flexibilidad cognitiva: una ventaja que los bilingües presentaban sobre los monolingües, al separar el significado de las palabras de su sonido. La conclusión del estudio es que los bilingües presentaban un adelanto de dos o tres años en este rasgo del desarrollo cognitivo, que Leopold (1949) consideró que era muy característico del pensamiento liberado de los bilingües. Worrall también encontró que los bilingües eran más precoces en darse cuenta de que la asignación de los nombres a sus referentes sigue un criterio arbitrario, un rasgo del pensamiento que Vygotsky (1962) pensaba que reflejaba penetración y sofisticación.

El reciente estudio de Scott (1973) con bilingües anglo-franceses de Montreal es, quizá, el más convincente, porque en él comparaba a niños pequeños, sólo a algunos de los cuales se les dio la oportunidad de elegir entre llegar a ser bilingües después de un cierto número de años. Scott trabajó con datos recogidos durante un período de siete años en dos grupos de niños anglo-canadienses; un grupo se hizo funcionalmente bilingüe durante este período de tiempo, por la asistencia a clases experimentales de francés, donde la mayor parte de la enseñanza se había impartido en este idioma, mientras que el otro grupo había seguido un programa de educación convencional en lengua inglesa. En el nivel de primer grado, los dos grupos se habían igualado en inteligencia, origen socioeconómico y actitudes de los padres hacia los franceses. De hecho, si se les hubiera dado esta oportunidad, es posible que la mayor parte de los padres del grupo de control hubieran apuntado a sus hijos al programa experimental de francés, pero, puesto que se decidió de antemano empezar sólo con una clase experimental por año (ver Lambert y Tucker, 1972), no pudo darse esa posibilidad a todos los padres.

Scott estaba interesada en las consecuencias que podría tener el hacerse bilingüe sobre el desarrollo cognitivo del niño, y en concreto qué efectos tendría sobre el «pensamiento divergente» un tipo especial de flexibilidad cognitiva (ver Guilford, 1950-1956). El pensamiento convergente se mide mediante tests que proporcionan una información que el sujeto debe sintetizar para llegar a la solución correcta; de esta forma, la información proporcionada se encauza o converge en una solución correcta. Por el contrario, en los tests que miden pensamiento divergente se proporciona al sujeto una consigna: «piensa en un clip», y se le pide que invente una serie de soluciones posibles:

«... y dime todas las cosas que podrías hacer con este objeto». Algunos investigadores han considerado el pensamiento divergente como un índice de creatividad (por ejemplo, Getzels y Jackson, 1962), mientras que otros sugieren que, hasta que se conozca más a fondo, es mejor verlo como un estilo cognitivo característico que refleja una imaginación rica y una capacidad para reconocer rápidamente una gama de soluciones posibles.

Scott estaba interesada, entre otras cosas, en conocer si el bilingüismo favorece el pensamiento divergente. Sus resultados, basados en un análisis multivariado, muestran que el grupo de muchachos que se habían convertido en funcionalmente bilingües, a través de la «integración» en la escuela, puntuaban significativamente más alto que el grupo monolingüe, con el que habían sido igualados en el C.I. y en la clase social de origen, en el nivel de primer grado. Aunque el número de niños de cada grupo era pequeño, en este estudio se apoya la existencia de una relación causal entre el bilingüismo y la flexibilidad: aparentemente, el primero aumenta la segunda.

Por consiguiente, disponemos de muchas pruebas que van en contra de la idea, comúnmente aceptada, de que convertirse en bilingüe (es decir, funcionar con dos sistemas lingüísticos) divide de forma natural los recursos cognitivos de una persona y reduce su eficacia de pensamiento. De ahora en adelante, este argumento puede sustituirse por otro más convincente, que afirma que los niños bilingües disfrutan de una ventaja cognitiva clara por lo que se refiere al dominio de la flexibilidad cognitiva. Sin embargo, sólo investigaciones más profundas nos revelarán cómo está actuando, realmente, esta ventaja, suponiendo que sea un fenómeno fiable: si está basada en que los bilingües almacenan mejor la información; si el factor clave es la separación de los símbolos lingüísticos de sus referentes, o la capacidad para separar el significado de las palabras del sonido de las mismas; si los contrastes bilingües de los sistemas lingüísticos ayudan al desarrollo del pensamiento conceptual general, etc. En cualquier caso, esta nueva orientación de la investigación proporcionará otros argumentos a todos aquellos que han usado la noción del déficit producido por el bilingüismo como una justificación de la disolución de los grupos étnicos. Esperemos que esto también proporcione una nueva perspectiva a los miembros de los grupos etnolingüísticos a los que se les podía haber hecho creer en la idea de que el bilingüismo puede producir ciertos déficits.

Debido a la importancia social de este tema, hay una gran necesidad de seguir investigando. Un ejemplo del tipo de investigación que se puede realizar, lo tenemos en Cummins (1976), que está interesado en las diferencias encontradas en los estudios realizados antes y después de los años 60. Basándose, quizá, en el hecho de que todos los estudios más recientes han examinado el grado de habilidad que los sujetos presentan realmente en las dos lenguas (variable no tomada en cuenta en los primeros trabajos), Cummins concluye que podría existir «un nivel mínimo de competencia lingüística que el niño bilin-

güe debería alcanzar, con el fin de evitar déficits cognitivos y de permitir la aparición de los aspectos más positivos del bilingüismo que pueden influir sobre su funcionamiento cognitivo». Se podría sugerir, entre otras cosas, que los grupos lingüísticos minoritarios tendrían que asegurarse de que el niño consiga un nivel alto de lectura y un nivel básico de escritura de la lengua propia, antes del aprendizaje de la lengua nacional o junto con él. Esta es una hipótesis muy interesante que necesitaría comprobarse. Hay un aspecto de todos estos estudios que merece una atención especial: todos ellos (los de Singapur, Sudáfrica, Suiza, Israel, Nueva York, Montreal) tratan con bilingües en los que las dos lenguas implicadas tienen un gran valor social. Por lo tanto, el hecho de conocer el Africaan y el Inglés en Sudáfrica, el Hebreo y el Inglés en Nueva York e Israel, o el Francés y el Inglés por lo que se refiere a los niños canadienses angloparlantes, debe, en todos estos casos, estar añadiendo una segunda lengua socialmente importante para el repertorio de habilidades del niño. En ningún caso el aprendizaje de la segunda lengua tiene por qué indicar que la lengua materna va a ser reemplazada por ella, como podría ser el caso de los franco-canadienses o de los hispano-americanos que desarrollan habilidades de alto nivel en el idioma Inglés. Alguien podría referirse a los casos anteriores como ejemplos de una forma «aditiva» de bilingüismo y contrastar éstos con una forma «sustractiva» de bilingüismo, experimentada por muchos grupos étnicos minoritarios que, por razones de política educativa, y por presiones sociales de distinta índole se ven forzados a sustituir el lenguaje étnico por el lenguaje nacional. Su grado de bilingüismo, en cualquier momento, refleja el grado de sustracción de la lengua étnica (y sus concomitantes culturales) y su reemplazo por la otra lengua. Me parece que la tarea educativa más importante para el futuro es transformar las presiones que existen sobre los grupos étnicos, de tal manera que éstos puedan aprovecharse de las formas aditivas de bilingüismo y biculturalismo. Voy a examinar un ejemplo de un intento de este tipo de transformación en el último apartado de este artículo.

La investigación de los procesos de pensamiento de las personas bilingües ha tomado un nuevo rumbo al dirigir la atención a la relación entre el lenguaje y el funcionamiento del cerebro. Varios de nosotros en la Universidad de McGill nos hemos interesado en esta área de investigación y hemos utilizado como punto de partida nuestro trabajo anterior sobre las diferencias que se aprecian entre los tipos compuesto y coordinado de bilingüismo (ver Lambert, 1969). Por lo general, hemos estudiado la importancia de la edad en que uno se vuelve bilingüe, comparando a los bilingües «tempranos» con los «tardíos», es decir, los que se vuelven bilingües en la infancia con los que lo hacen en la adolescencia.

Nuestros estudios anteriores habían sugerido que las personas que desarrollan el bilingüismo de forma temprana, son más capaces y más eficientes en el procesamiento del significado de la información lingüística, en particular de aquellos aspectos generales del significado

que concurren en las dos lenguas. Esto no quiere decir que las dos lenguas sean menos autónomas como sistemas lingüísticos en los bilingües «tempranos» (pues éstos no muestran más señales de lenguaje mixto o de intercambio de lenguas que los bilingües tardíos), sino que los bilingües «tempranos» parece que desarrollan sistemas de significado supraordinales, más profundos, que ayudan a ambas lenguas. Por el contrario, los bilingües tardíos parece que tienen sistemas semánticos relativamente más divididos en departamentos para cada una de sus lenguas y, en general, parece que sus dos sistemas lingüísticos son más independientes funcionalmente. En otras palabras, los bilingües «tempranos» tienen sistemas de lenguaje más mezclados y los «tardíos» tienen sistemas más coordinados.

La diferencia en el grado del carácter distintivo de la semántica, que parece estar relacionada con la edad en la que uno se convierte en bilingüe, ha sido el centro de varios de nuestros estudios más recientes. Permítanme que les ponga dos ejemplos. El primero estaba relacionado con «las estrategias de procesamiento del lenguaje» de los bilingües y, con este fin, comparamos tres grupos de jóvenes adultos bilingües que se habían convertido en bilingües en la infancia, en la niñez y en la adolescencia, respectivamente (Genesee, Hamers, Lambert, Mononen, Seitz y Starck, 1978). Durante las pruebas, todos tenían alrededor de veinte años y aproximadamente el mismo nivel de dominio del francés y del inglés. El procedimiento experimental consistía en una sencilla tarea de reconocimiento de la lengua en la que el sujeto simplemente tenía que apretar un botón de tiempo de reacción para indicar si cada una de las palabras que oía (que se presentaba de forma monoaural a través de unos auriculares) era francesa o inglesa. Al mismo tiempo se registraba la actividad EEG en los hemisferios cerebrales izquierdo y derecho, usando un moderno equipo electrónico. Se midieron las latencias de las reacciones EEG. Hablando técnicamente, se midieron los promedios de las reacciones evocadas y las latencias a N_1 y P_2 y se calcularon las amplitudes de extremo a extremo N_1-P_2 . Estos son índices comúnmente aceptados de las actividades nerviosas que aparecen con los primeros estados del procesamiento perceptual de la información entrante. Son extremadamente rápidos, ocurren dentro de un intervalo de 75 a 100 ms. después de la presentación de un estímulo, mucho antes de apretar el botón, que dura entre 800 y 1.000 ms.

En resumen, lo que encontramos es que estas latencias de procesamiento eran mucho menores en el hemisferio izquierdo que en el derecho en los bilingües «tempranos» (los subgrupos de la infancia y la niñez), pero, en cambio, eran menos también en el hemisferio derecho que en el izquierdo en los adolescentes bilingües. Estadísticamente, había una diferencia muy clara, que indicaba que los bilingües «tempranos» tenían una preferencia por el hemisferio izquierdo, y los «tardíos» por el derecho, y esto se mantenía prescindiendo del oído por el que entraba el material estimular y prescindiendo también del lenguaje de entrada. También se encontró que los adolescentes

bilingües eran mucho más rápidos en su procesamiento neurológico que los bilingües «tempranos». Nos inclinamos a interpretar estos datos en términos de diferencias en la estrategia: los bilingües tempranos parece que tienden a utilizar una estrategia basada en el hemisferio izquierdo, lo que hace que creamos en una forma de procesamiento más semántica o analítica, mientras que el subgrupo de los adolescentes tiende más a usar una estrategia basada en el hemisferio derecho, lo que nos hace pensar en la existencia de una forma melódica o giestáltica de procesamiento.

Para comprobar si era cierta una inferencia extraída de esta interpretación, volvimos a llamar a nuestros sujetos y les presentamos una tarea algo más difícil: repetir en voz alta cada palabra que iban escuchando de forma monoaural a través de unos auriculares. Pensamos que esta tarea requeriría un nivel más profundo de procesamiento, más cercano a un análisis semántico y, por consiguiente, un nivel en el que era más probable que el hemisferio izquierdo estuviese implicado. Si esto fuera cierto, los bilingües «tempranos» deberían reaccionar con más rapidez debido a su tendencia hacia el hemisferio izquierdo, mientras que el subgrupo de los adolescentes debería estar en desventaja, debido a que, para el procesamiento final, la información estimular debería transferirse del hemisferio derecho (el preponderante) al izquierdo. Usando la voz como señal para registrar el tiempo de reacción, nuestras expectativas se confirmaron: los tiempos de reacción vocales eran significativamente más cortos en los subgrupos de bilingües «tempranos». En resumen, pues, estos datos ayudan a relacionar las experiencias de aprendizaje de la lengua con los estilos de procesamiento cerebral y además se corresponden con otras diferencias conductuales ya encontradas entre los bilingües «tempranos» y los «tardíos».

Este aspecto de la edad a la que uno se convierte en bilingüe, también se ha tratado en un estudio muy interesante realizado recientemente por Jyotsna Vaid, uno de nuestros estudiantes graduados (Vaid, 1977; Vaid y Lambert, 1978). Para decirlo en pocas palabras, se estudiaron las estrategias de procesamiento de dos grupos de bilingües anglo-franceses mediante un «test auditivo, tipo Stroop», diseñado para evaluar la actuación de los dos hemisferios cerebrales. Un grupo estaba formado por bilingües «tempranos» y el otro por «tardíos». En este procedimiento, la información se dirigía alternativamente al oído izquierdo y al derecho, y debido a que las conexiones nerviosas contralaterales (por ejemplo, aquellas que se establecen entre el oído izquierdo y el hemisferio cerebral derecho) son más consistentes que las ipsilaterales, podrían hacerse inferencias fiables acerca de la posible actuación de cada hemisferio, analizando con qué exactitud se procesa, finalmente, la información que se presenta en uno u otro oído.

En esta versión del test de Stroop, los estímulos presentados eran las palabras *Alto*, *Bajo*, *Agudo* y *Grave*, pero el tono en que se pronunciaban podía ser congruente con su significado (por ejemplo, la palabra *Alto* se pronunciaba en un tono alto) o incongruente (la palabra

Agudo pronunciada en un tono bajo). En una primera condición experimental los sujetos tenían que distinguir los tonos altos y los bajos, desatendiendo al significado, mientras que en una segunda condición tenían que desatender a los tonos y responder de acuerdo con el significado de las palabras. También se tomaron medidas de independencia de campo (Witkin, 1976).

Los resultados indican que el sexo y la edad desde la que se es bilingüe afectan al grado de actuación de los dos hemisferios. Por ejemplo, los bilingües «tempranos» varones tienden a procesar el significado de forma eficiente en ambos hemisferios, mientras que los varones «tardíos» y las mujeres, tanto las «tardías» como las «tempranas», procesan el significado de una forma más eficiente en el hemisferio derecho. Lo que sugieren estos datos es que, en comparación con los monolingües, el bilingüismo tiende, en general, a producir una mayor implicación del hemisferio derecho en la codificación y decodificación del significado, con variaciones en el grado de esta implicación que vienen determinadas por el sexo y por la edad desde la que se es bilingüe. Por consiguiente, en los hombres monolingües, el procesamiento del significado se limita más al hemisferio izquierdo, mientras que los hombres bilingües utilizan los dos hemisferios si el bilingüismo comienza en la infancia, y predominantemente el hemisferio derecho si el bilingüismo data de la adolescencia. Las mujeres monolingües empiezan utilizando los dos hemisferios y el bilingüismo (sea «temprano» o «tardío») cambia el control del significado, principalmente al hemisferio derecho.

Hay que trabajar mucho más en este campo para poder estar seguros de este cambio de control hacia el hemisferio derecho y clarificar su importancia. ¿Podría haber alguna conexión entre los síntomas de flexibilidad del pensamiento que se da entre los bilingües (comentada anteriormente) y la mayor implicación del hemisferio derecho? ¿Por qué existen esas marcadas diferencias entre los varones bilingües, «tardíos» y «tempranos», en el grado de control del significado por parte del hemisferio derecho? Y ¿cuál es la importancia del grado tan elevado de independencia de campo (en el sentido que Witkin le da al término) que se ha encontrado en los bilingües «tempranos»? Estas son algunas de las preguntas que nos llevan a trabajar en distintas direcciones.

Efectos sobre la identidad

Existe la idea de que convertirse en bilingüe y en bicultural resta sentido de identidad personal al sujeto. En la literatura reciente parece que existe un cierto interés por este tema, pero todavía disponemos de muy pocos estudios. Hay, sin embargo, tres estudios que tratan el sentido de identidad de los bilingües y los resultados de los tres son alentadores.

El primero es el estudio que Robert Gardner y yo hicimos con comunidades franco-americanas de Nueva Inglaterra y Louisiana (Gard-

ner y Lambert, 1972). Estábamos interesados en estudiar las formas en las que los miembros de estas comunidades se enfrentan con una herencia dual. Encontramos que algunos se inclinaban claramente hacia sus antecedentes franceses e intentaban ignorar sus raíces americanas; otros se inclinaban más hacia el polo americano a expensas de su carácter francófono y otros al parecer no trataban de pensar en términos étnicos como si no se considerasen a sí mismos ni franceses ni americanos. Estos tres tipos de reacciones son semejantes a las de los adolescentes italo-americanos estudiados hace ya tiempo por Child (1943). A mí me parece que estas tres formas de enfrentarse al problema son una manifestación de la angustia de los miembros de los grupos étnicos, cuando se adaptan a una forma sustractiva de biculturalismo, es decir, donde la presión social (presión que a menudo procede de su propio grupo) les obliga a abandonar un aspecto de su identidad dual para integrarse en el ambiente del país.

Lo realmente importante es que la identidad es frágil y puede cambiarse fácilmente por la presión social. Algunos de estos jóvenes estudiados por nosotros estaban intentando ser una cosa u otra, mientras que otros no intentaban ser ninguna de las dos. Lo más interesante de nuestro estudio fue el hallazgo de un cuarto subgrupo de jóvenes franco-americanos que, al parecer, estaban contentos de ser ambas cosas: franceses y americanos. Este subgrupo se caracterizaba por la conciencia que tenían de la utilidad social del conocimiento del francés, conciencia que recibía un gran apoyo en el ambiente familiar. Esta pauta sugería que esta tendencia familiar a valorar el conocimiento del francés ayudaba a estos jóvenes a ser relativamente más competentes en los dos idiomas.

Sin embargo, la identidad personal no tiene por qué verse afectada, tal y como muestra el estudio de Aellen y Lambert (1969). En este caso estábamos interesados en la capacidad de adaptación que presentaban los adolescentes, hijos de matrimonios mixtos anglo-franceses del área de Montreal. Examinamos el grado y la dirección de la identificación étnica de los hijos y también una serie de actitudes y características de su personalidad.

Los hijos de estos matrimonios mixtos entran en contacto con las características sociales y conductuales de las dos culturas representadas en sus familias y normalmente se espera que las aprendan. La cuestión está en saber si las exigencias que se les hace necesariamente van a causar conflictos, si el contacto con las dos culturas puede enriquecer y volver al niño más liberal, o si se da alguna combinación de estas dos formas. Además de las exigencias culturales que se les hace, los niños de matrimonios mixtos pueden enfrentarse con otras dificultades en la medida en que sus padres, como sugirieron Gordon (1966) y Saucier (1965), pueden haberse casado con un miembro que no pertenece a su grupo étnico, debido a su inestabilidad e inmadurez personal. Una gran parte de las investigaciones realizadas con anterioridad sugieren que las personas que realizan este tipo de matrimonios, con frecuencia tienen sentimientos relativamente fuertes

de alienación e inutilidad, se odian a sí mismas y se encuentran desorganizadas y desmoralizadas. Si estas características en realidad fueran típicas o representativas, los niños de etnia mixta podrían encontrar difícil la identificación con sus padres. No obstante, los hijos también podrían desarrollar sentimientos de comprensión y simpatía hacia sus padres. Por otro lado, las personas pueden realizar matrimonios mixtos en muchos casos porque han desarrollado actitudes y orientaciones sanas que, sin embargo, son inapropiadas dentro de su propio grupo étnico. Estas personas pueden haberse convertido en el hombre marginal de Park, en «un individuo de horizontes más amplios, de inteligencia más sutil, más desinteresado y con una opinión racional... casi siempre un ser humano más civilizado» (Park, 1964, p. 376). Los hijos de esta persona habrían aprendido a ser tolerantes y a tener una mentalidad abierta, ya que los niños son capaces de sentir que ellos, a diferencia de sus padres, son, automáticamente, miembros de ambos grupos étnicos. El propósito de esta investigación era examinar estas dos posibilidades tan objetivamente como fuera posible, al comparar grupos de chicos adolescentes de origen mixto anglo-francés con otros de origen homogéneo, o franceses o ingleses. Todos los grupos de comparación presentaban características similares en cuanto a la edad, clase socioeconómica, inteligencia y número de hermanos.

Se descubrió que el perfil de características de los chicos de etnia mixta es más sano en todos los sentidos, cuando se comparan con grupos de origen étnico homogéneo; se identifican con el padre y con la madre, especialmente con el padre, al igual que lo hacen los chicos de los grupos con los que se comparan; se relacionan entre ellos y se identifican con los dos grupos étnicos de referencia; esto sucede particularmente con los chicos que viven en un entorno académico francés; no muestran señales de problemas de personalidad, ni alienación social ni ansiedad; ni se diferencian en sus auto-conceptos de los sujetos de los grupos comparativos; ellos piensan que sus padres les prestan más atención e interés personal, y sus actitudes hacia sus padres son tan favorables como las de los chicos de los otros grupos de origen étnico homogéneo. Buscan relaciones afectivas con sus compañeros de forma indiscriminada; la orientación general de sus actitudes es similar a aquella de los grupos de comparación; sus actitudes específicas hacia los anglo y los franco-canadienses son relativamente imparciales; sus valores muestran la influencia de ambos orígenes étnicos, así como sus orientaciones en el modo de actuación, que son menos extremos que las de los grupos de comparación. En vez de desarrollar una lealtad repartida o de reprimir uno o ambos aspectos de sus orígenes, como se ha visto que se da entre los descendientes de ciertos grupos de inmigrantes (Child, 1943), ellos han desarrollado una lealtad total hacia ambos, que les permite identificarse con los dos padres y sentirse integrados dentro de la familia. Uno de los muchachos de etnia mixta resumía esto diciendo: «Respeto a mis padres y respeto sus orígenes». Alguien podría argumentar que es exagerada la preocupación que los padres de los adolescentes de etnia mixta tie-

nen por «integrar» a sus hijos (un síntoma de tensión y de conflicto de valores), pero tal interpretación pierde todo su valor por el éxito aparente que estos padres han tenido en lograr para sus hijos la sensación de ser queridos. Hay, sin embargo, muchos aspectos de este tipo de resultados que necesitan un estudio más profundo.

Este perfil es más característico de los sujetos de etnia mixta de enseñanza media franco-canadiense. Estos jóvenes pueden ser más sensibles a la cultura anglo-canadiense que aquellos que asisten a escuelas anglo-canadienses y que deberían ser más sensibles a esta cultura, puesto que la lucha cultural que existe en Canadá, por lo menos hasta hace muy poco, estaba controlada por comunidades anglo-canadienses muy poderosas y prestigiosas (ver Lambert, 1967).

Parece que existen dos formas generales de ajuste a un origen étnico mixto. En un caso, estos jóvenes incorporan ambas corrientes étnicas, que, o son modificadas por los padres antes de que pasen a sus hijos, o son afinadas por los propios adolescentes, de tal forma que sean menos extremas que cuando aparecen en cualquiera de los dos principales grupos de referencia. Los contrastes que se dan entre los grupos étnicos mixtos y los grupos homogéneos parecen indicar la existencia de una tendencia a mezclar las dos corrientes culturales; por ejemplo, la identificación étnica equilibrada que presentaban los jóvenes de origen étnico mixto, el considerar que sus padres están integrados en el ambiente, sus actitudes favorables hacia los canadienses tanto de origen francés como de origen inglés, y sus valores de actuación menos extremos. En la segunda forma de ajuste a un origen étnico mixto, los jóvenes tienden a adaptar sus puntos de vista a los criterios del medio académico-cultural en que se desenvuelven. La señal de que existe esta forma de ajuste es la tendencia que presentan los grupos de etnia mixta a integrarse con sus respectivos grupos homogéneos con los que asisten a la escuela de enseñanza media (por ejemplo, la elección de los mismos valores que ellos esperan transmitir a sus hijos, los mismos rasgos de personalidad que ellos consideran deseables y sus mismos juicios acerca del atractivo de las chicas anglo-canadienses o franco-canadienses).

El ejemplo que acabamos de describir nos muestra los aspectos positivos que puede conllevar el biculturalismo en el sentido de que los hijos de matrimonios de etnia mixta parece que se aprovechan de las influencias culturales duales de sus familias. En vez de conflictos culturales, encontramos jóvenes bien adaptados, con amplias perspectivas, y que se sienten muy cómodos aceptando sus dos orígenes culturales. También encontramos aquí una forma aditiva de biculturalismo; los chicos estudiados se encontraban dentro de ambas corrientes culturales y se sentían felices por formar parte de ambas.

Richard Tucker y yo (Lambert y Tucker, 1972) encontramos un resultado similar en un estudio realizado con niños anglo-canadienses que hicieron la mayor parte de sus estudios elementales en francés y que, después de los grados 5.º y 6.º, habían llegado a ser bilingües. En este estudio pudimos medir anualmente sus concepciones acerca

de sí mismos y sus actitudes hacia los modos de vida anglo-canadiense, franco-canadiense y franco-francés. Los perfiles de actitud de los niños del programa experimental francés demuestran que en el 5.º grado se han producido cambios afectivos importantes durante el transcurso del proyecto. Los niños afirman que están satisfechos con el sistema de educación que están recibiendo y quieren continuar con él; sus sentimientos hacia los franceses se han hecho más favorables, y ahora se consideran a sí mismos como si fuesen franco y anglo-canadienses en sus características personales.

Es esta aparente identidad con los franceses canadienses y con los que proceden de Europa, la que suscita la cuestión del dualismo cultural. ¿Ha conseguido el programa acentuar el biculturalismo de los niños? Es difícil contestar a esta pregunta debido a que el significado de biculturalismo es muy vago. Es cierto que los niños ahora sienten que pueden encajar más fácilmente en ambos sectores sociales: el franco y el anglo-canadiense, y que están llegando a ser indistintamente franceses e ingleses en ciertos aspectos; pero no por ello son menos ingleses. Es también cierto que han aprendido que en las clases con profesores franceses europeos, deben ponerse en pie cuando entra un visitante, mientras que no es necesario hacerlo en las clases dirigidas por profesores anglo o franco-canadienses. Nos preguntamos qué otros aspectos pueden contribuir a la calificación de una persona como bicultural, aparte del conocimiento completo de la lengua, los sentimientos personales que se alinean con ambos grupos y el saber cómo comportarse en los dos medios diferentes. ¿Existen algunos aspectos personales más profundos relacionados con las diferencias culturales? Es decir, ¿es realmente importante la cultura o es quizá una capa más débil y más superficial de lo que muchos científicos sociales han sugerido?

La actitud de los padres al comienzo del proyecto era amistosa y favorable, a pesar del escaso conocimiento que poseían sobre los franco-canadienses de su medio. En principio, estos padres querían que sus niños aprendiesen francés por razones de integración. Su interés era el de que sus hijos conocieran al grupo étnico de origen francés y sus modos de comportarse característicos, pero no querían que llegasen a pensar y a sentir como los franco-canadienses. En otras palabras, los padres no querían que sus hijos perdiesen su identidad anglo-canadiense. ¿Cómo interpretarán las actitudes de sus hijos cuando en el 5.º grado lleguen a considerarse a sí mismos como anglo y franco-canadienses en sus tendencias y actitudes? Algunos podían interpretar esto como un signo inequívoco de pérdida de identidad y, a pesar de que no somos optimistas, creemos que, si fueran pacientes, con el tiempo llegarían a ver como bueno y no como una pérdida de identidad el hecho de que sus hijos disfruten teniendo amigos anglo y franco-canadienses y ambos tipos de puntos de vista. Desde nuestro punto de vista, los niños están adquiriendo un segundo «abrigo» social que parece incrementar su interés en «vestirse» y reduce la monotonía de usar los dos «abrigos» por separado. Lo que

esperamos es que los niños puedan eliminar la preocupación de sus padres y convencerlos de que la experiencia es, de hecho, enriquecedora y valiosa, pero las presiones que se ejercen sobre los niños son demasiado fuertes.

Estos estudios nos sugieren que no existen bases reales para creer que el llegar a funcionar con dos lenguas o en dos culturas necesariamente conlleva una pérdida o disolución de identidad. Nosotros somos conscientes de las presiones que pueden existir sobre los miembros de los grupos etnolingüísticos minoritarios y los obstáculos a los que se tienen que enfrentar para llegar a ser miembros completamente integrados de dos comunidades culturales. Al mismo tiempo, además, vemos cuán enriquecedor y reforzante puede ser, para aquellos que sean capaces de lograrlo, el disfrutar de la herencia dual de una nación. La cuestión más interesante es saber cómo pueden aprovecharse de estas posibilidades los grupos etnolingüísticos minoritarios de las sociedades modernas.

En Norteamérica se ha hecho realmente muy poco para ayudar a los grupos etnolingüísticos minoritarios a conservar su tradición lingüística y cultural, con el fin de que pudiesen llegar a ser miembros completamente integrados en la dualidad cultural de sus sociedades nacionales. No obstante, se están dando ciertos factores en la sociedad americana que podrían contribuir a la solución del problema. Esta tendencia, de hecho, constituye otra prueba en la que los Estados Unidos tienen la oportunidad de dar ejemplo de lo que puede hacerse para favorecer a las minorías étnicas. El primer factor es la aparición de una actitud distinta surgida a raíz de la crítica de los activistas universitarios de los años sesenta a lo que significa el ser americano. Fueron estos universitarios quienes pidieron un respeto nacional para los diferentes grupos minoritarios, incluyendo afro-americanos y amerindios. «Como nación —argüían estos jóvenes— no tenemos derecho a hacer desaparecer las tradiciones que peculiarizan el modo de vivir de cualquier grupo minoritario para integrarlos en el llamado 'modo de vida americano', porque sus modos de vida son en muchos aspectos admirables.»

El segundo factor, que puede derivarse del primero, toma la forma de una buena voluntad nacional para ayudar a los grupos minoritarios. Una prueba de esta buena voluntad está en la promulgación de leyes que garantizan una amplia escolarización en español para los hispanoamericanos en los centros más grandes de América; en los párrafos de la Ley sobre Educación Bilingüe, y en las nuevas leyes aplicadas en estados tales como Massachussets, que garantizan la escolarización en diferentes lenguas, sea cual sea su número y siempre que un grupo de padres así lo soliciten.

El tercer factor consiste en una nueva dirección en la investigación psicolingüística, que, a pesar de que todavía es incipiente, indica que el americano de origen extranjero puede convertirse más fácilmente en totalmente americano, si se le dan toda clase de facilidades para que desarrolle sus características hispanas, polacas, navajas o francesas.

Por ejemplo, la investigación de Padilla y Lang (1969; consultar también Lang y Padilla, 1970) indica que los niños y adolescentes hispano-americanos pueden aprender mejor el inglés y adaptarse más fácilmente a América si sus lazos lingüísticos y culturales con el mundo de habla hispana se mantienen vivos y activos durante la infancia. Peal y Lambert (1962) llegaron a una conclusión similar cuando descubrieron que los jóvenes franco-canadienses, a los que se les da la oportunidad de llegar a dominar las dos lenguas (a través de la educación en escuelas de habla francesa y a través de contactos sociales en ambientes de habla inglesa) tienden a estar más adelantados en la escuela de habla francesa, a desarrollar actitudes más comprensivas hacia el otro grupo cultural canadiense, así como hacia el suyo propio. Una conclusión similar se desprende del reciente trabajo de Lambert y Tucker (1972) donde los jóvenes anglo-canadienses, cuyo hogar y entorno comunitario les proporciona los medios para dominar perfectamente el inglés, reciben la mayoría de su educación elemental en francés. Estos niños, además, parecen estar relativamente adelantados en su desarrollo cognitivo, su apreciación de los franceses y de sus modos de vida y en su propio sentido de la liberalidad y la profundización como canadienses.

Teniendo en cuenta todos estos factores, ¿es posible pensar que los americanos de origen extranjero pueden llegar a asumir totalmente el bilingüismo y el biculturalismo? ¿Será posible que las reacciones de los niños (étnicamente diferentes) de América puedan contrarrestarse y cambiarse de tal modo que no se sientan inferiores y diferentes cada vez que se reemplace su estilo de vida, sea español, portugués, polaco, navajo, o francés, por el estilo americano?

Mi opinión sobre este tema se basa en las siguientes hipótesis de trabajo: que en aquellas comunidades bilingües donde las diferencias de prestigio se establecen con arreglo a la lengua y al grupo etnolingüístico, la atención debería dirigirse por parte de ambos grupos lingüísticos, al desarrollo de habilidades en la lengua que tiende a ocupar el segundo puesto. Así, los niños de la comunidad franco-canadiense, antes de someterse a los programas de lengua inglesa, deberían dominar perfectamente el francés, para dedicarse al aprendizaje de la lengua inglesa tan pronto como sea posible, y sólo cuando existan signos evidentes de que se domina totalmente la lengua propia. De este modo pueden evitarse las formas sustractivas de bilingüismo o biculturalismo y empezar a transformarse en aditivas.

Un ejemplo de este tipo de transformación en América es el caso de los franco-americanos del norte de Nueva Inglaterra, a quienes recientemente se les ha dado la posibilidad de recibir parte de la enseñanza en su lengua materna (Dube y Herbert, 1975a y 1975b; Lambert, Giles y Picard, 1975; Lambert, Giles y Albert, 1976). En las regiones norteamericanas de Maine, alrededor del 85 por 100 de las familias han mantenido vivo el francés como lengua cotidiana o como una de las dos lenguas cotidianas, a pesar de que, tradicionalmente, la educación escolar se ha realizado en inglés. Nosotros participamos en

un experimento donde se utilizó una muestra aleatoria de escuelas en una zona donde se podía realizar en francés aproximadamente un tercio del programa elemental, y una segunda muestra de escuelas con niños de niveles de inteligencia y extracción social similares servían como control o de comparación, ya que toda su educación la recibían en inglés. Después de un seguimiento de cinco años, los niños de las clases que tenían educación parcial en francés, estaban más adelantados que los de las clases de control en varios aspectos relacionados con habilidades lingüísticas del inglés y en contenidos académicos, tales como matemáticas, aprendidas, en parte, a través del francés; al mismo tiempo, el francés había llegado a ser para ellos una lengua mucho más literaria (en contraposición con la parte hablada) debido a exigencias de lectura y escritura de la escolarización francesa. De hecho, informes recientes, muestran que los niños instruidos en francés obtienen puntuaciones más altas en los tests de rendimiento en lengua inglesa, y en los niveles de grado, que los niños del grupo control. Esto significa que estos niños están en mejores condiciones de competir con otros niños americanos en actividades que requieran aptitudes educativas; y aparentemente han superado las clásicas puntuaciones bajas que normalmente obtienen en la escuela los niños de la mayoría de los grupos etnolingüísticos de Norteamérica.

Un elemento importante en esa transformación parece ser el cambio en la manera de verse a sí mismos de los jóvenes instruidos en francés, quienes, como muestra nuestra investigación, comienzan a sentirse profundamente orgullosos de ser franceses, y a tener la convicción de que su lengua es un medio de educación tan importante como pueda serlo el inglés (Lambert, Giles y Picard, 1975). Se han realizado estudios similares con comunidades del suroeste americano, también basados en la creencia de que las minorías etnolingüísticas necesitan una mayor experiencia educativa en sus propias lenguas y tradiciones antes de que puedan competir en una sociedad totalmente americana, o antes de que quieran competir en esa sociedad.

Referencias

- AELLEN, C., y W. E. LAMBERT, «Ethnic identification and personality adjustments of Canadian adolescents of mixed English-French parentage», *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1969, 1, pp. 69-85.
- ANISFELD, E., *A comparison of the cognitive functioning of monolinguals and bilinguals*, Tesis doctoral sin publicar. McGill University, 1964.
- BALKAN, L., *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*, Bruselas, Aimav, 1970.
- BEN-ZEEV, S., *The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy*. Tesis doctoral sin publicar. Chicago, 1972.
- CUMMINS, J., y M. GULUTSAN, *Some effects of bilingualism on cognitive functioning*, Universidad de Alberta, Edmonton, Alberta, Mimeo, 1973.
- CUMMINS, J., *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses*, St. Patrick's College, Dublín, Mimeo, 1976.

- CHILD, I. L., *Italian or American? The second generation in conflict*, New Haven, Yale University Press, 1943.
- DUBÉ, N. C., y G. HERBERT, *St. John Valley Bilingual Education Project*. Preparado para el U. S. Department of Health, Education and Welfare bajo contrato No. OEC-0-74-9331, August. Mimeo, 1975a.
- DUBÉ, N. C., y C. HERBERT, *Evaluation of the St. John Valley Title VII Bilingual Education Program, 1970-1975*, Madawaska, Maine. Mimeo, 1975b.
- GARDNER, R. C., y W. E. LAMBERT, *Attitudes and motivation in second-language learning*, Rowley, Mass., Newbury House, 1972.
- GENESEE, F., J. HAMERS, W. E. LAMBERT, L. MONONEN, M. SEITZ, y R. STARCK, «Language processing in bilinguals», *Brain and Language*, 1978, 5, pp. 1-12.
- GETZELS, J. W. y P. W. JACKSON, *Creativity and intelligence*, Nueva York, Wiley, 1962.
- GORDON, A. I., *Intermarriage*, Boston, Beacon Press, 1966.
- GUILFORD, J. P., «Creativity», *American Psychologist*, 1950, 5, pp. 444-454.
- GUILFORD, J. P., «The structure of intellect», *Psychological Bulletin*, 1956, 53, pp. 267-293.
- IANCO-WORRALL, A. D., «Bilingualism and cognitive development», *Child Development*, 1972, 43, pp. 1390-1400.
- LAMBERT, W. E., «A social psychology of bilingualism», *Journal of Social Issues*, 1967, 23, páginas 91-109.
- LAMBERT, W. E., Psychological studies of the interdependencies of the bilingual's two languages. En: *Substance and structure of language*, Editado por J. Puhvel, Los Angeles, University of California Press, 1969, pp. 99-126.
- LAMBERT, W. E., y E. ANISFELD, «A note on the relationship of bilingualism and intelligence», *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1969, 1, pp. 123-128.
- LAMBERT, W. E., H. GILES, y A. ALBERT, *Language attitudes in a rural city in northern Maine*, McGill University, Mimeo, 1976.
- LAMBERT, W. E., H. GILES, y O. PICARD, «Language attitudes in a French-American community», *International Journal of the Sociology of Language*, 1975, 1, pp. 127-152.
- LAMBERT, W. E., y G. R. TUCKER, *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*, Rowley, Mass., Newbury House, 1972.
- LEOPOLD, W. F., *Speech development of a bilingual child*, 4 vols. Evanston Ill., Northwestern University Press, 1939-1949, 1949.
- LONG, K. K., y A. M. PADILLA, *Evidence for bilingual antecedents of academic success in a group of Spanish-American college students*. Informe de investigación no publicado. Western Washington State College, 1970.
- PADILLA, A. M., y K. K. LONG, «An assessment of successful Spanish-American students at the University of New Mexico. Artículo presentado en la reunión anual de AAAS, Rocky Mountain Division. Colorado Springs, 1969.
- PARK, R. E., «Personality and cultural conflict». Publicación de la *American Sociological Society*, 1931, 25, pp. 95-110. Publicado nuevamente R. E. PARK, *Race and culture*, Glencoe, Ill., The Free Press, 1964.
- PEAL, E., y W. E. LAMBERT, «The relation of bilingualism to intelligence», *Psychological Monographs*, 1962, 76, pp. 1-23.
- SAUCIER, J. F., *Psychiatric aspects of interethnic marriages*, Montreal, McGill University. Mimeo, 1965.
- SCOTT, S., *The relation of divergent thinking to bilingualism: Cause or effect?* Informe de investigación no publicado. McGill University, 1973.
- TORRANCE, E. P., J. C. GOWAN, J. M. WU, y N. C. ALIOTTI, «Creative functioning of monolingual and bilingual children in Singapore», *Journal of Educational Psychology*, 1970, 61, páginas 72-75.
- VAID, J., *Hemispheric involvement in the language processing of bilinguals*, thesis M. A. McGill University, 1977.
- VAID, J., y W. E. LAMBERT, *Cerebral involvement in the cognitive functioning of bilinguals*, McGill University, Mimeo, 1978.
- VYGOTSKY, L. S., *Thought and language*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1962.
- WITKIN, H. A., «Socialization and ecology in the development of cross cultural and sex differences in cognitive style». Artículo presentado en el 21 Congreso Internacional de Psicología, París, 1976.