

¿TIENEN VENTAJAS COGNITIVAS LOS BILINGÜES SOBRE LOS MONOLINGÜES?

Desde comienzos del s. XIX hasta aproximadamente los años 60, se creía entre los investigadores que el bilingüismo resultaba perjudicial para el pensamiento, ya que provocaba la reducción por la mitad no sólo del desarrollo intelectual sino también del espiritual. Esta ideología se ha extendido ampliamente en los EEUU en el s. XX: el bilingüismo trae consigo más desventajas que beneficios en términos de cognición. El bilingüismo se presenta como una carga sobre el cerebro, provocando confusión mental, inhibición de la lengua mayoritaria, e incluso división de la personalidad.

Esta postura de que el bilingüismo pueda afectar negativamente las destrezas cognitivas del individuo se fundamenta, resumidamente, en dos factores. Primero, como si se tratase de una “balanza”, cuánto más peso se pone en un platillo, más menguado queda el otro; es decir, cuanto más se utilice una segunda lengua, menos destreza se tendrá en la primera. Segundo, cuántas más lenguas se hablen menos espacio habrá para otras áreas de aprendizaje.

¿Es cierto que los monolingües tienen más espacio de pensamiento efectivo? ¿Interfiere la habilidad de hablar dos o más lenguas con el pensamiento? ¿Es un bilingüe menos inteligente que un monolingüe?

En este estudio se examinan estas preguntas, negativamente formuladas, y se evalúan algunas de las recientes investigaciones realizadas sobre el bilingüismo y su influencia en la competencia cognitiva.

* * *

“No eduque a su hijo en el bilingüismo o se creará problemas” es un consejo que a menudo recibimos de los bienintencionados profesores, logopedas, médicos, psicólogos escolares y otros profesionales. Esto se debe a que, en las primeras investigaciones sobre la relación del bilingüismo con el rendimiento educativo y con el funcionamiento cognitivo (o inteligencia) se concluyó que los bilingües eran inferiores a los monolingües. Esta deducción enlaza con la ingenua teoría **de la balanza** o del **globo** que representa el bilingüismo como dos lenguas coexistiendo en “equilibrio”. La imagen, tanto de la balanza como la del globo, indica que la segunda lengua aumenta a expensas de la primera. Véase la imagen 1.

Este modelo concibe las dos lenguas operando aisladamente, sin transferencia y con una cantidad limitada de “espacio”. Aunque parece lógica y convincente, esta teoría no se ajusta a las pruebas factuales y psicológicas. Las pruebas de las que disponemos hoy en día¹ sugieren que no hay un espacio cerebral restringido para las destrezas

¹ Ellis (1985, 1990), Spolsky (1989), Krashen (1981)

lingüísticas sino que hay suficiente, no sólo para dos lenguas sino también para otras más. Además los atributos lingüísticos no permanecen aislados en el sistema cognitivo, sino que se transfieren fácilmente y son interactivos. Por ej. si a un niño se le enseña a multiplicar en español, ese conocimiento se puede transferir a otra lengua; es decir, al niño no se le tiene que volver a enseñar a multiplicar los números en inglés o francés. El concepto matemático puede usarse fácilmente en las lenguas que el niño desarrolle. Este intercambio inmediato conduce a la teoría de la **competencia subyacente común** de Cummins² representada analógicamente por dos icebergs. Véase la imagen 2.

Las dos lenguas operan con el mismo sistema central de procesamiento, no funcionan separadamente, aunque sí son diferentes, como dos icebergs unidos por la base y apartados encima de la superficie. Independientemente de la lengua en que opere la persona, los pensamientos que acompañan a la conversación, la lectura, la escritura y la comprensión auditiva vienen del mismo motor central. Cuando una persona habla dos o más lenguas, hay una fuente integrada de pensamiento. El rendimiento educativo y el procesamiento de la información pueden alimentarse igualmente bien por el canal monolingüe o por medio de dos canales de lengua bien desarrollados. Hablar, escuchar, leer o escribir en la primera o la segunda lengua fomenta el progreso cognitivo; ahora bien, el desarrollo o el funcionamiento de una lengua al completo es de suma importancia a la hora de aprender y procesar los desafíos cognitivos. Dicho de otra manera, si la lengua que el niño utiliza en clase está insuficientemente desarrollada, el sistema cognitivo global no funcionará al máximo y, por lo tanto, la producción oral o escrita podrá resultar débil; desencadenando todo ello en un rendimiento académico negativo.

Además de la teoría de la balanza o globos, denominada como **modelo de competencia subyacente separada**, CSS, frente a la del iceberg, reconocida como de **competencia subyacente común**, CSC, de Cummins, se ha desarrollado otra tercera teoría sobre el bilingüismo y la cognición: la de los **umbrales**³, también de Cummins. Con varios estudios⁴ se ha descubierto que cuanto más se acerca el niño al bilingüismo, mayor es la probabilidad de ventajas cognitivas. Para conseguir estas ventajas el niño pasa por distintos niveles o umbrales de competencia lingüística con determinadas consecuencias. Así, al primer umbral se llega para evitar las consecuencias negativas del bilingüismo; el segundo umbral es un nivel exigido para experimentar los beneficios de ser bilingüe. Este modelo determina quiénes pueden beneficiarse cognitivamente y quiénes sufren perjuicios a causa del bilingüismo. Esto se representa con una casa de tres pisos. Véase imagen 3.

En el piso bajo de la casa están aquellos cuya competencia actual en las dos lenguas resulta insuficiente o poco desarrollada; puede haber efectos cognitivos perjudiciales. En el segundo piso de la casa, o nivel medio, están los que tienen competencia apropiada en **una** de sus lenguas, pero no en las dos; aquí el parcialmente bilingüe va a tener pocas diferencias cognitivas positivas o negativas en comparación al monolingüe. En el tercer piso, o nivel superior, tenemos a los bilingües "equilibrados". Éstos tienen competencia apropiada a su edad en **dos** o más lenguas; pueden enfrentarse a los estudios

² Cummins (1981)

³ Esta teoría fue postulada por Cummins (1976) y por Toukomaa y Skutnabb-Kangas (1977).

⁴ Cummins y Mulcahy (1978), Duncan y de Avila (1979), Kessler y Quinn (1982), Dawe (1982, 1983)

en cualquiera de las dos lenguas y, por lo tanto, cuentan con ventajas cognitivas sobre los monolingües.

Entre los defensores⁵ de la teoría de los umbrales está Dawe que con los tests de razonamiento matemático deductivo comprobó que a medida que la competencia en las dos lenguas aumentaba, también lo hacían las destrezas matemáticas.

Esta teoría se relaciona no sólo con la cognición sino también con la pedagogía. En parte explica por qué los niños con lengua minoritaria a los que se enseña **en segunda lengua** (por ej. inmigrantes hispanos en los EEUU) a veces no llegan a desarrollar competencia suficiente en su segunda lengua (por ej. el inglés) y no se benefician de la enseñanza bilingüe. Su bajo nivel de competencia en inglés limita su capacidad para enfrentarse a los estudios. Pero si al niño se le permitiera operar en la más desarrollada lengua del hogar, podría obtener un rendimiento educativo superior.

El problema con esta teoría surge a la hora de definir precisamente el nivel de competencia lingüística que un niño tiene que obtener para, primero, evitar los efectos negativos del mismo y, segundo, beneficiarse del bilingüismo. No queda claro a qué altura los techos se vuelven suelos. El criterio de Cummins tiende a centrarse en valores individuales y psicológicos, dejando de lado los factores culturales, sociales, políticos, la comunidad, las expectativas del profesor y el hogar; así como el desarrollo moral y emotivo, la autoestima y la actitud a largo plazo con respecto al aprendizaje. En esto se han basado los principales detractores para contrarrestar el modelo de lenguaje y cognición de Cummins⁶.

A partir de esta teoría se han desarrollado otras como la de la **interdependencia evolutiva**⁷, la cual postula que la competencia de la segunda lengua de un niño depende en parte del nivel de competencia ya obtenido en la primera. Cuanto más desarrollada esté la primera, más fácil se desarrolla la segunda. Cuando la primera está a un nivel bajo de evolución, es más difícil la consecución del bilingüismo. Cummins (1984) considera esencial en la enseñanza bilingüe que la “competencia subyacente común” esté bien desarrollada, es decir, que las capacidades lingüístico-cognitivas, bien de la primera lengua o de la segunda, o de las dos simultáneamente, estén suficientemente desarrolladas para afrontar el proceso educativo. Según Cummins un niño necesita 1 o 2 años para adquirir fluidez en la segunda lengua en un contexto insertado, pero de 5 a 7 años en un contexto reducido. El contexto insertado se da cuando hay un buen apoyo comunicativo a través del lenguaje corporal y refuerzos no verbales; mientras que el contexto reducido se produce en situaciones controladas por el significado de las palabras, como la comunicación en clase. Véase transparencia 2.

El poco rendimiento escolar que a veces resulta de los estudiantes bilingües o casi bilingües se debe en gran parte a que se les enseña en una lengua para la que, aunque mantengan cierta capacidad conversatoria, están falsamente preparados. De aquí que no puedan entender las asignaturas, ni participar en procesos cognitivos de orden superior de la clase como la síntesis, la discusión, el análisis, la valoración y la interpretación.

En los EEUU, los niños de lenguas minoritarias pueden pasar de programas bilingües de transición a la escolarización sólo en inglés cuando conversan en inglés

⁵ Bialystok (1988), Clarkson y Galbraith (1992)

⁶ Entre ellos se encuentran Edelsky et al. (1983), Martin-Jones y Romaine (1986), Rivera (1984) y Frederickson (1990).

⁷ Cummins (1978)

suficientemente. Tales estudiantes, a menudo, rinden con pobreza ya que no tienen la capacidad lingüística apropiada en inglés (o en la lengua del hogar) para operar en un ambiente académicamente exigente. Algunas investigaciones⁸ en Europa, Canadá y EEUU muestran que los niños, a los cuales se les permite usar su lengua minoritaria durante parte o casi toda su escolarización elemental, no experimentan retrasos en el rendimiento escolar o en la competencia de la lengua mayoritaria. Esto se debe a que a través de su lengua minoritaria adquieren capacidad para enfrentarse con éxito a situaciones cognitivas exigentes y de contexto reducido. Esa capacidad se transfiere a la lengua mayoritaria cuando ésta ya está bien desarrollada. Los niños que aprenden a leer en la lengua del hogar, ya sea galés, irlandés, español, catalán, etc., no sólo están desarrollando destrezas en la lengua del hogar sino también destrezas cognitivas y lingüísticas que le ayudaran posteriormente con la lengua mayoritaria y con el desarrollo intelectual general.

La creencia popular y tradicional de que el bilingüismo estaba negativamente asociado con la inteligencia se desencadena en gran parte por los resultados de las pruebas de **IQ** (*Intelligence Quota*: la cuota de la inteligencia: tests de inteligencia) llevadas a cabo en los años 20 y 60. Estos tests (defectuosos en gran parte por su estrecho punto de vista) probaban que los monolingües eran más inteligentes que los bilingües. Estas primeras pruebas, desencadenantes de los **efectos perjudiciales** del bilingüismo, cuentan con innumerables limitaciones que invalidan la investigación. Para empezar contamos con la limitación del concepto de **inteligencia**. Los IQ miden una muestra mínima de la “inteligencia cotidiana”, el patrón que utilizan se refiere a una inteligencia de “lápiz y papel” que poco tiene que ver con la multifuncionalidad de la cognición. Segundo, los tests de inteligencia solían administrarse en un principio sólo en inglés, la **lengua** más débil para algunos bilingües, en lugar de utilizar su lengua más fuerte o ambas. Tercero, la **clasificación** de personas en bilingües o monolingües se hacía de forma simplista e imprecisa en las tempranas investigaciones, dando resultados ambiguos. Cuarto, los hallazgos del muestreo convenientemente elegido con fines muy concretos no pueden **generalizarse** al resto de la población. Quinto, los IQ no consideran el **contexto lingüístico** del muestreo; los resultados negativos se relacionan más con las minorías en un entorno sustractivo (donde la primera lengua corre peligro de ser reemplazada por la segunda, más prestigiosa) que en un entorno aditivo (donde ser bilingüe conlleva prestigio). Sexto, la falta de **igualdad** en los grupos estudiados conlleva que el resultado de la investigación pueda deberse a otros factores (por ej. clase sociocultural, sexo, edad, ambiente urbano o rural, sustractivo o aditivo, etc.), más que al monolingüismo o bilingüismo. Aunque es posible que, en algunos contextos (como en el IQ verbal) los bilingües tengan desventajas cognitivas, la temprana investigación no puede utilizarse para apoyar esta afirmación⁹.

Al mismo tiempo que se realizaban estas pruebas de los efectos perjudiciales, salieron otras investigaciones¹⁰ que afirmaban que no había diferencias entre bilingües y monolingües en el plano cognitivo y que el bilingüismo no era necesariamente una

⁸ Secada (1991)

⁹ Dicha investigación comprende los trabajos de Laurie (1890: 15), Darcy (1953), Saer (1923), Saer, Smith y Hughes (1924)

¹⁰ Tales como las de Pintner y Arsenian (1937) en los EEUU y W. R. Jones (1959) en Gales.

fuente de inferioridad intelectual. Esta conclusión “neutral” fue muy importante para estimular a aquellos que apoyaban el bilingüismo en casa y en la escuela. Este periodo, conocido como el de los **efectos neutrales**, sirvió de tránsito para el actual **de efectos aditivos**, que se vió enormemente apoyado por las investigaciones en Canadá de Peal y Lambert (1962). El trabajo de ambos marca un momento decisivo en el estudio de la relación entre bilingüismo y cognición y anuncian el enfoque moderno sobre el tema. Su importancia se debe en primer lugar a que utilizaron una metodología que superaba las deficiencias del periodo de efectos perjudiciales y, segundo, demostraron que el bilingüismo no conlleva consecuencias negativas ni siquiera neutrales para el desarrollo intelectual; más bien, ventajas cognitivas sobre el monolingüismo. Algunas de las conclusiones que aportaron fueron las siguientes: el bilingüismo ofrece mayor flexibilidad mental, capacidad de pensar más abstractamente, más independientemente de las palabras; un ambiente bilingüe y bicultural enriquece y beneficia el intelecto; entre las dos lenguas de un bilingüe hay una transferencia positiva que favorece el desarrollo de la inteligencia verbal.

Desde la investigación de Peal y Lambert, el estudio del tema se ha alejado de los tests de IQ para acercarse a una perspectiva multicomponential de la inteligencia. Los trabajos más recientes miran el bilingüismo desde un prisma más genérico, en términos de amplitud de estilos, estrategias y destrezas cognitivas. No se trata de comparar a los bilingües con los monolingües sobre un test de IQ, sino centrarse en una muestra más amplia de productos y procesos de la cognición bilingüe.

Las últimas investigaciones llevadas a cabo han descubierto que los bilingües cuentan con ciertas ventajas en el procesamiento lingüístico y cognitivo, algunas de ellas son las siguientes:

1. El pensamiento divergente¹¹

Los tests de IQ restringen a encontrar una sola respuesta a cada cuestión, eso es lo que se ha llamado pensamiento convergente; se converge en la única respuesta aceptable. Un estilo alternativo sería el pensamiento divergente, es decir, cuando se ofrecen varias respuestas, todas las cuales pueden ser válidas. Una persona considerada como divergente sería más creativa, imaginativa, elástica, abierta y libre en su pensamiento. La hipótesis subyacente al pensamiento creativo y al bilingüismo es que la propiedad de dos o más lenguas puede aumentar la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración en el pensamiento. Los bilingües tienen dos o más palabras para un único objeto o idea, por lo que cuentan con una variedad más amplia de asociaciones. Los bilingües son superiores a los monolingües en los tests de pensamiento divergente.

2. En conciencia metalingüística

Los bilingües tienen ventajas porque experimentan dos sistemas lingüísticos con dos conjuntos diferentes de reglas de construcción que los hace más conscientes de la relación libre, no fijada, entre los objetos y sus nombres, resultando ser más flexibles y analíticos en sus destrezas lingüísticas¹². Los monolingües tienden a estar limitados

¹¹ Léase a Baker (1988)

¹² Léase el estudio de niños bilingües hebreo-ingleses de Ben-Zeeb (1977)

por las palabras en tanto que los bilingües tienden a creer que el lenguaje es más arbitrario¹³. Los bilingües tienden a ser superiores en su capacidad para contar historias y para expresar conceptos dentro de esas historias¹⁴. La mayor capacidad para analizar su conocimiento lingüístico y el mayor control del procesamiento interno del lenguaje hace que los bilingües completamente fluidos tengan mayor conciencia lingüística y, a su vez, les facilita la adquisición temprana de la lectura, que puede llevar a mayor rendimiento escolar¹⁵.

3. En sensibilidad comunicativa

Llamamos sensibilidad comunicativa a la capacidad de detectar cuál es la lengua apropiada en distintas situaciones (por ej. al teléfono, en una tienda, hablando a un superior). Los bilingües tienen que aprender las pistas que les ayuden a saber cuándo cambiar de lengua. Las investigaciones sugieren que por esta razón son más susceptibles a la naturaleza social y comunicativa del lenguaje¹⁶. El bilingüe puede ser más consciente de la necesidad del oyente.

Para aclarar estas ventajas cognitivas de los bilingües, Cummins las resume sucintamente en tres explicaciones:

1. Los bilingües tienen un rango de **experiencias** más amplio y variado que los monolingües debido a que operan con dos lenguas y probablemente dos o más culturas.
2. La **alternancia de código**, decidir cuál lengua o qué registro utilizar, hace que los bilingües sean más flexibles en su modo de pensar.
3. Por el **proceso de objetivación** el bilingüe, consciente y subconscientemente, compara, inspecciona y resuelve la interferencia entre lenguas, confiriéndole destrezas metalingüísticas¹⁷.

Como Cummins, Reynolds también intenta explicar la relación entre bilingüismo y cognición recurriendo al modelo tripartito de inteligencia de Sternberg, el cual distingue entre inteligencia contextual, experiencial y componencial.

1. Por **contextual** se sobreentiende la conducta inteligente que se adapta sin cesar al ambiente en que uno se encuentra. Los bilingües pueden adaptarse mejor a contextos cambiantes por su experiencia de ambientes lingüísticos separados y, a veces, por encontrarse en ambientes socio-culturales más amplios.
2. Por **experiencial** se entiende la conducta inteligente variable, dependiendo de cuánta experiencia tiene una persona de una situación concreta. Adaptarse efectivamente a las nuevas situaciones requiere que las conductas se conviertan en automáticas y habituales. La “automatización” permite que los recursos cognitivos se adapten mejor al procesamiento de nueva información y nuevos desafíos. La experiencia de los bilingües en dos lenguas permite una automatización más fácil al tratar con tareas lingüísticas y provee recursos para otras exigencias lingüísticas menos familiares.

¹³ Ianco-Worrall (1972)

¹⁴ Doyle et al. (1978)

¹⁵ Bialystok (1988)

¹⁶ Lease los estudios de Ben-Zeev (1977) y Genesee, Tucker y Lambert (1975)

¹⁷ Esta tercera explicación viene respaldada por la investigación de Díaz y Klinger (1991).

3. La inteligencia **componencial** se refiere a los procesos que ejecutan, controlan, detectan o monitorizan el procesamiento de la información. Dado que un bilingüe tiene que controlar dos sistemas lingüísticos, puede ser que su mecanismo procesador sea más eficiente y esté mejor desarrollado. Su sistema dual le proporciona más y mejores estrategias de aprendizaje además de facilitarle la recepción de nueva información y el ajuste entre ésta y la ya adquirida, permitiéndole funcionar inteligentemente.

A pesar de que estos hallazgos resultan bastante convincentes, hay que tener en cuenta las limitaciones de lo investigado en esta área, a menudo, por problemas metodológicos. Primero porque el muestreo tiene que estar igualado para poder explicar las diferencias por el bilingüismo y no por otros factores (como la motivación, la actitud de los padres, experiencias socio-culturales, edad, etc.). Segundo, porque los estudios se hacen principalmente con **bilingües equilibrados**, pero ¿representan éstos a todos los demás? Tercero, el problema del huevo o la gallina, qué viene primero el bilingüismo o los beneficios cognitivos –los estudios actuales sugieren que es el bilingüismo el que promueve el aumento de las capacidades cognitivas y no al revés¹⁸. Cuarto, qué tipo de individuos obtienen los beneficios; ¿comparten las ventajas del bilingüismo aquéllos que están por debajo de la media en cognición? Quinto, ¿han afectado las expectativas de los experimentadores el resultado? Y, finalmente, ya que la mayor parte de la investigación tiende a utilizar niños en edad escolar sería preciso preguntarnos si son temporales o permanentes estos beneficios positivos de los bilingües en términos de pensamiento.

Los resultados de las investigaciones descartan las dos conclusiones extremas, situándose en una posición neutral y apuntando en la dirección de que hay lazos positivos entre bilingüismo y funcionamiento cognitivo. Aunque hay pruebas insuficientes y contradictorias que satisfagan al escéptico, hoy en día los estudios se encaminan en probar que los bilingües tienen ventajas cognitivas sobre los monolingües.

Libros citados

- BAKER, Colin. 1988. *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
1997. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- BEN-ZEEV, S. 1977. "The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development". *Child development* 48: 1009-18.
- BIALYSTOK, E. 1988. "Levels of bilingualism & levels of linguistic awareness". *Developmental Psychology* 24 (4): 560-67.
- ELLIS, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- FREDERICKSON, N. y CLINE, T. 1990. *Curriculo Related Assessment with Bilingual Children*. Londres: U. C. London.
- CLARKSON, P. C. y GALBRAITH P. 1992. "Bilingualism and mathematics learning". *Journal for Research in Mathematics Education* 23 (1): 34-44.
- CUMMINS, J. 1976. "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings & explanatory hypotheses". *Working Papers on Bilingualism* 9: 1-43
- Y MULCAHY, R. 1978. "Orientation to language in Ukrainian-English bilingual children". *Children development* 49: 1239-42.
1981. *Bilingualism and Minority Language Children*, Ontario: Ontario Inst. for Studies in Education.
1984. *Bilingualism and Special education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

¹⁸ Así lo indica Díaz (1985).

- DARCY, N. T. 1953. "A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of Intelligence".
Journal of Genetic Psychology 82:21-57.
- DAWE, L. C. 1982. "The influence of a bilingual child's first language competence on reasoning in mathematics", doctoral thesis. U. of Cambridge.
1983. "Bilingualism & mathematical reasoning in English as a second language". *Educational Studies in Mathematics* 14 (1): 325-53.
- DÍAZ, R. M. 1985. "Bilingual cognitive development". *Child Development* 56: 1376-88.
Y Klingler, C. 1991. "Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development", en E. Bialystok (ed.) *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: CUP.
- DOYLE, A. et al. 1978. "Some issues on the assessment of linguistic consequences of early bilingualism" en M. Paradis (ed.) *Aspects of Bilingualism*. Columbia: Hornbeam Press.
- DUNCAN, S. E. y DE AVILA, E. A. 1979. "Bilingualism and cognition: Some recent findings". *NABE Journal* 4(1): 15-50.
- EDELSKY, C. et al. 1983. "Semilingualism and language déficit". *Applied Linguistics* 4 (1), 1-22.
- GENESE, F., TUCKER, G. R., y LAMBERT, W. E. 1975. "Communication skills in bilingual children". *Child Development* 46: 1010-14.
- LANCO-WORRALL, A.D. 1972. "Bilingualism and cognitive development". *Child Development* 43: 1390-1400.
- JONES, W. R. 1959. *Bilingualism and intelligence*. Cardiff: U. of Wales P.
- KESSLER, C. y QUINN, M. E. 1982. *Cognitive Development in Bilingual Environments*, en B. Hartford, A. Valdman y C. R. Foster (eds.), *Issues in International Bilingual Education. The Role of the Vernacular*, NY: Plenum Press.
- KRASHEN, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: OUP.
- LAURIE S. S. 1890. *Lectures on Language and Linguistic Method in School*. Cambridge: CUP.
- MARTÍN-JONES M. Y Romaine. 1986. "Semilingualism: A half baked theory of communicative competence". *Applied Linguistics* 7 (1), 26-38.
- PEAL, E. y Lambert, W. E. 1962. "The relationship of bilingualism to intelligence". *Psychological Monographs* 76 (27): 1-23.
- PINTNER, R. y ARSENIAN, S. 1937. "The relation of bilingualism to verbal intelligence and school adjustment". *Journal of Educational Research* 31: 255-63.
- REYNOLDS, A. G. 1991. "The cognitive consequences of bilingualism" en A. G. Reynolds (ed.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*, Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum.
- RIVERA, C. (ed.) 1984. *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SAER, D. J. 1923. "The effects of bilingualism on intelligence". *British Journal of Psychology* 14: 25-38.
Smith, F. Y Hughes, J. 1924. *The bilingual problem*. Wrexham: Hughes & Son.
- SECADA, W. G. 1991. "Degree of bilingualism and arithmetic problem solving in Hispanic first graders", *Elementary School Journal* 92 (2): 213-31.
- SPOLSKY, B. 1989. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: OUP.
- STERNBERG R. J., 1988. *The triarchic Mind: A new theory of human intelligence*. New York: Mouton Gruyter.
- TOUKOMAA, P. y Skutnabb-Kangas. 1977. "The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at pre-school age". Research report 26. Dept. of Sociology and Social Psychology, U. of Tampere.

DOMNEVNE PREDNOSTI DVOJEZIČNOSTI PRED ENOJEZIČNOSTJO

Od začetkov 19. stoletja do nekako šestdesetih let je vladalo med raziskovalci prepričanje, da je za do-
jemanje in komunikacijo v jeziku dvojezičnost škodljiva, ker naj bi nekako razpolovila inteligenčni in celo
duhovni razvoj. V 20. stoletju se je to gledanje v ZDA močno razširilo: dvojezičnost naj bi prinašala več
škode kot koristi, saj naj bi bila za možgane dodatna obremenitev in prepreka za usvajanje jezika večine in
morda celo vzrok za razcepljenost osebnosti.

Mnenje, da vpliva dvojezičnost na sposobnost dojemanja negativno, temelji na dveh postavkah. Prva je
nekaka primerjava s tehtnico z dvema skledicama: več ko je snovi na eni, manj je ostane za drugo; se pravi,
bolj ko se govoreči posveča drugemu jeziku, manj spretnosti bo imel za izražanje v prvem. In drugič: več
jezikov kot se govori, manj časa, energije, zavzetosti ostaja za druge razsežnosti učenja.

Sprašujemo se, ali ima enojezični govorec res več časa in prilike za urejanje svojih misli; nadalje,
ali sposobnost za govorjenje dveh ali več jezikov vpliva na miselnost. In končno, ali je enojezični govorec
bolj inteligenčen kot dvojezični. Prispevek želi osvetliti ta vprašanja in pretehtati dognanja nekaj raziskav o
vplivu dvojezičnosti na dojemanje v jeziku.