



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

**El periodo de silencio en el bilingüismo temprano
secuencial, en niños de 3 a 6 años en contextos
bilingües.
Implicancias psicopedagógicas**

Estudiante: Castelli, Paola Susana

Legajo: 38159

Director/es: Menéndez, María Marta

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en
Psicopedagogía

A handwritten signature in blue ink that reads 'P. Castelli'.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Marta B. Menéndez'.

M. Ed. Marta B. Menéndez
Mgtr. en Educación Superior
Esp. en Metodología de la Investigación
Lic. en Tecnología Educativa
Prof. en Psicopedagogía

2026

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI ☐

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

P. Castelli

Lugar y fecha: 2/9/2026

Firma y aclaración del autor: Paola Susana Castelli

Índice

Resumen.....	5
Capítulo 1.....	6
Introducción	6
Delimitación del objeto de estudio	9
Fundamentación y Justificación.....	10
Planteamiento del problema	12
Objetivos	13
<i>Objetivo General.....</i>	<i>13</i>
<i>Objetivos Específicos</i>	<i>13</i>
Capítulo 2	14
Antecedentes.....	14
Estado del Arte.....	14
Capítulo 3	24
Marco Teórico	24
El bilingüismo como fenómeno multidimensional	24
<i>La mirada sobre el niño bilingüe.....</i>	<i>25</i>
<i>Bilingüismo simultáneo y bilingüismo secuencial</i>	<i>27</i>
<i>El bilingüismo temprano secuencial</i>	<i>30</i>
<i>Factores que inciden en el desarrollo bilingüe</i>	<i>32</i>
El periodo de silencio en la adquisición de una segunda lengua	35
<i>Origen del concepto y aportes de Krashen.....</i>	<i>35</i>
<i>Características y manifestaciones observables</i>	<i>38</i>
<i>Enfoques teóricos sobre el periodo de silencio</i>	<i>39</i>
<i>Duración, variabilidad individual y factores condicionantes</i>	<i>42</i>
Diferenciación entre el periodo de silencio y los trastornos del lenguaje.....	43
<i>El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL): definición actual</i>	<i>44</i>
<i>Mutismo selectivo: similitudes y diferencias con el periodo de silencio</i>	<i>45</i>
<i>Criterios diferenciales para la práctica psicopedagógica</i>	<i>47</i>
<i>Riesgos del diagnóstico apresurado</i>	<i>48</i>
Evaluación y diagnóstico en niños bilingües emergentes.....	50
<i>El sesgo monolingüe en la evaluación del lenguaje</i>	<i>50</i>
<i>La evaluación dinámica como alternativa.....</i>	<i>52</i>
<i>El Principio de Complementariedad aplicado a la evaluación.....</i>	<i>53</i>
<i>Limitaciones, desafíos locales y orientaciones para la práctica</i>	<i>54</i>

Capítulo 4.....	57
Marco Metodológico	57
Fuentes de acceso a la información	58
Estrategia de búsqueda de las fuentes	59
Procesamiento de análisis	61
Capítulo 5	62
Discusión teórica	62
El bilingüismo temprano secuencial como marco interpretativo	62
El periodo de silencio: una fase constitutiva en disputa	63
La frontera diagnóstica: el periodo de silencio y los trastornos del lenguaje	64
La evaluación bilingüe y el problema del sesgo monolingüe	66
Implicancias psicopedagógicas: del diagnóstico al acompañamiento	67
Síntesis: La respuesta psicopedagógica a la pregunta de investigación	68
Capítulo 6.....	70
Conclusiones.....	70
Aportes y contribuciones	71
Limitaciones de la investigación.....	73
Líneas de investigación futuras.....	74
Referencias.....	77

Resumen

Este trabajo se propone tratar desde la psicopedagogía un fenómeno que puede observarse en las aulas, aunque no siempre sea identificado ni nombrado de manera específica: el denominado periodo de silencio. Esta etapa puede presentarse en niños de 3 a 6 años que se encuentran en procesos de adquirir una segunda lengua. En la dinámica, ese silencio suele malinterpretarse o pasar desapercibido, los educadores tienden a interpretarlo como una falta de atención o una señal de déficit, y es a partir de estas interpretaciones que se desprenden en muchos casos diagnósticos erróneos.

Partiendo de una investigación de tipo teórico, basada en una revisión bibliográfica narrativa con enfoque cualitativo descriptivo, el estudio se propuso cinco tareas: conceptualizar el bilingüismo temprano secuencial, caracterizar el periodo de silencio, ordenar los criterios que permiten distinguirlo de los trastornos del lenguaje, revisar los modelos de evaluación disponibles e identificar qué implicancias tiene todo esto para la psicopedagogía. El análisis de la literatura conduce a una conclusión bastante clara. El periodo de silencio es una fase esperable, transitoria, constitutiva de la adquisición de una segunda lengua. Se concentra principalmente en la L2 y no implica necesariamente una dificultad equivalente en la L1. Ese rasgo, sumado al estado de la comprensión receptiva y a la observación a lo largo del tiempo, constituye el principal criterio para diferenciarlo del trastorno del desarrollo del lenguaje. La psicopedagogía, en definitiva, está en condiciones de interpretar adecuadamente el periodo de silencio, aplicar criterios diferenciales pensados para niños bilingües y promover modelos de evaluación dinámica y bilingüe que eviten los diagnósticos equivocados.

Palabras clave: Periodo de silencio. Bilingüismo temprano secuencial. Evaluación bilingüe. Trastornos del desarrollo del lenguaje, mutismo selectivo y diagnóstico diferencial.

Capítulo 1

Introducción

El bilingüismo infantil no surge necesariamente de programas educativos planificados ni de intervenciones deliberadas. Para muchos niños, emerge de manera orgánica y forma parte de su vida cotidiana, ocurre en la familia, en la comunidad o al ingresar a una institución educativa sin que medie una intención explícita de formar hablantes bilingües. Esa inmersión abre caminos de adquisición que no responden a un único modelo, que lejos de responder a un diseño previo, configuran trayectorias de adquisición lingüística diversas y complejas.

Uno de los escenarios, en los que diversidad lingüística se vuelve particularmente visible es el de los procesos migratorios. La migración no puede entenderse como una realidad homogénea. Reúne experiencias muy distintas que inciden directamente en cómo los niños procesan y construyen una segunda lengua. La Organización Internacional para las Migraciones (2019) describe diversas formas de movilidad. Una de ellas, muy extendida y vinculada a la búsqueda de mejores condiciones de vida, es la migración por motivos económicos. La decisión de migrar es voluntaria y recae en la propia persona o en su grupo familiar. Pero existe otra realidad: la migración forzada, la cual se produce por conflictos o persecuciones, entendida como "el movimiento migratorio que, si bien puede estar propiciado por diversos factores, entraña el recurso a la fuerza, la coacción o la coerción" (p. 126). El desplazamiento no es una elección, no responde a un proyecto personal, es una respuesta frente a presiones o circunstancias externas que obligan a las personas a abandonar su lugar de origen. En cualquiera de estas circunstancias, los niños migran acompañando a su grupo familiar o, en contextos más complejos, migran solos.

Esta diversidad de trayectorias importa porque los niños no llegan al aula del mismo modo. La estabilidad familiar, la continuidad escolar previa y el vínculo con la lengua de

origen varían enormemente y con ellos las condiciones en que cada niño transita su bilingüismo.

En las últimas décadas estos movimientos han crecido de manera sostenida. Naciones Unidas (2024) señala que hay alrededor de 304 millones de migrantes internacionales equivalentes al 3,7 % de la población mundial. Cifra que se habría duplicado desde 1990. Para este trabajo estos datos resultan relevantes porque una parte importante de esa población está constituida por niños. UNICEF (2025), a partir de los datos de ACNUR (Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados) estimó que hacia fines de 2024 cerca de 48,8 millones de niños se habían visto forzados a migrar. Casi el triple desde 2010. Cada niño, al llegar a un lugar de destino, definitivo o transitorio, puede encontrarse con una lengua escolar que no coincide con la de su hogar. Es esa población, la infantil, no la migración como un suceso abstracto, la que vuelve urgente y necesario pensar cómo la psicopedagogía acompaña su inicio a una segunda lengua.

El segundo escenario es distinto: el bilingüismo no surge de un desplazamiento, sino de la diversidad lingüística que existe dentro de un mismo país. El niño no migra ni debe desplazarse de su lugar de origen, pero ingresa a un sistema educativo que funciona en una lengua que no se habla en su casa.

Un caso que merece especial atención es el de los niños cuya lengua madre es una lengua originaria, regional o minoritaria. En estos contextos el bilingüismo resultante puede volverse sustractivo, en la medida en que la lengua del Estado no se suma a la primera, sino que busca sustituirla o desplazarla. (Lambert, 1974, como se citó en García y Espinosa, 2020). Estos niños permanecen dentro del propio país y, aun así, son escolarizados en la lengua dominante del Estado.

La legislación argentina reconoce esta diversidad y acompaña esta realidad, en el plano formal. La Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), en su Capítulo XI, reconoce la Educación Intercultural Bilingüe. Se garantiza el derecho de los pueblos indígenas a “recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica” (art. 52). Un número significativo de niños de pueblos originarios (así se denominan en la actualidad) atraviesa su escolarización inicial en lo que para ellos es una segunda lengua, en consecuencia, la implementación de este derecho presenta diferencias según los contextos. Este reconocimiento jurídico no garantiza por sí mismo que las condiciones de escolarización sean equitativas.

Ambos escenarios descriptos son diferentes, pero comparten un aspecto que resulta central para este trabajo: en ambos puede haber un niño (de 3 a 6 años) cuya lengua de socialización primaria no coincide con la lengua del sistema educativo formal al que se incorpora. García et al. (2008) propusieron para estos casos el concepto *emergent bilinguals* o bilingües emergentes para referirse a quienes, mediante la escolarización y la adquisición de una segunda lengua, se encuentran construyendo un repertorio bilingüe. La expresión permite desplazar una denominación meramente administrativa, como English Language Learners. Este término pone el foco en lo que estos niños están construyendo a través de una escolarización que transcurre en una lengua diferente a la de su hogar. No solo es utilizado por los distintos autores citados en el desarrollo del trabajo, sino que desde lo psicopedagógico permite correr el eje del déficit a la construcción.

Esta designación se articula con el bilingüismo secuencial, desde dos dimensiones que se dan en una misma situación. La primera dimensión se sitúa en el plano socioeducativo que describe la situación del niño dentro del sistema escolar. La segunda dimensión opera en el plano evolutivo, ya que designa el orden en que las lenguas se incorporan, en el caso del

bilingüismo secuencial, cuando la primera lengua ya está consolidada se asienta la segunda, que será adquirida posteriormente.

Grosjean y Li (2013) explican que la historia lingüística de un bilingüe suele ser compleja, justamente por acontecimientos vitales como mudarse o trasladarse de un país o región, al ser un proceso dinámico, produce también cambios abruptos en su configuración lingüística. Las diferencias contextuales entre ambos escenarios no alteran el núcleo del problema psicopedagógico: cómo evaluar y acompañar el periodo de silencio.

Este fenómeno tiende a quedar invisibilizado y suele interpretarse por los docentes como una dificultad, desinterés o incluso un trastorno propio del aprendizaje, especialmente en aulas con niños migrantes o con diversidad lingüística. Esa lectura no es inocua: condiciona la trayectoria educativa, emocional y social del niño. Por qué ocurre y qué la sostiene es lo que este trabajo propone examinar.

Delimitación del Objeto de Estudio

El presente trabajo analiza el periodo de silencio en la adquisición de una segunda lengua, en niños de 3 a 6 años en situación de bilingüismo temprano secuencial. Baker (2011) define el bilingüismo secuencial como aquel en el que un niño aprende una segunda lengua después de los tres años. Cuando el niño adquiere ambas lenguas desde su nacimiento se denomina bilingüismo simultáneo. El estudio se sitúa en contextos educativos formales (jardines de infantes y los primeros años de escolaridad) donde el niño se expone a una L2 que no es la lengua de su hogar, situación frecuente en contextos migratorios o de diversidad cultural. El foco se dirige a la dimensión lingüística y psicopedagógica del periodo de silencio, entendido por Kan et al. (2025) como una fase en la que el niño evita o reduce la producción oral en la segunda lengua mientras procesa el input receptivo. Quedan fuera de alcance el bilingüismo

simultáneo, el bilingüismo en adolescentes y adultos, el bilingüismo electivo en contextos de inmersión voluntaria.

Se trata de una investigación documental: no contempla la recolección de datos primarios ni el trabajo directo con niños, familias o instituciones educativas y sus conclusiones obtenidas derivan del análisis de la literatura existente, con el propósito de aportar un marco conceptual que oriente futuras investigaciones y la práctica psicopedagógica en el campo del bilingüismo temprano.

Fundamentación y Justificación

Este TFI parte de una premisa de Grosjean y Li (2013): un bilingüe no es la suma de dos monolingües, sino un hablante con una configuración lingüística única. Desde ahí se busca construir una mirada psicopedagógica capaz de comprender el bilingüismo temprano secuencial y, en particular, reconocer el “periodo de silencio” como una fase que suele malinterpretarse dentro de los procesos evolutivos y comunicativos propios que se dan en el desarrollo lingüístico.

Este estudio se apoya en cuatro puntos:

- El primer punto, no se puede evaluar con los mismos criterios que se usan para valorar la adquisición del lenguaje en niños monolingües ya que el desarrollo bilingüe es un proceso dinámico y heterogéneo (Paradis, 2023).
- El segundo, el periodo de silencio es una conducta observable en el niño bilingüe emergente, pero no constituye por sí mismo, un indicador de déficit. Kan et al. (2025) señalan que puede responder a un proceso de adaptación en el que intervienen el contexto cultural, el entorno socioeducativo, el bagaje lingüístico previo y los aspectos emocionales.

- El tercero, de Boerma y Blom (2017), subraya que el fenómeno requiere una comprensión adecuada y un enfoque integral, criterios de evaluación específicos para niños bilingües que eviten interpretaciones pensadas para monolingües.
- El cuarto plantea que en la práctica institucional persiste un enfoque sesgado que evalúa a estos niños bajo parámetros monolingües. Las evaluaciones se centran en resultados cuantificables, y no consideran, como señalan Kan et al. (2025), que la ausencia o baja producción oral durante el periodo de silencio constituye una estrategia adaptativa propia del proceso de adquisición de una segunda lengua, y no un indicador de trastorno.

Este trabajo busca clarificar los criterios conceptuales que permiten distinguir el periodo de silencio de aquellas las dificultades que puedan presentarse durante el aprendizaje. Clarificarlos tiene una consecuencia práctica directa: reducir el riesgo de que una fase esperable del desarrollo bilingüe sea leída como patología. Ahí reside la relevancia psicopedagógica del problema y el vacío que este trabajo busca llenar.

En el plano académico, el trabajo permite actualizar el estado del conocimiento y recuperar los principales aportes disponibles a partir de la literatura publicada sobre el bilingüismo temprano y el periodo de silencio entre 2021 y 2025.

En el plano profesional, el propósito es aportar a la psicopedagogía clínica y escolar, un marco conceptual para implementar evaluaciones bilingües y dinámicas. Tal como lo mencionan Altman et al. (2022), estas evaluaciones deben diferenciarse de los instrumentos estandarizados diseñados para niños monolingües.

En el plano social, el trabajo busca que los niños bilingües atraviesen su proceso de construcción lingüística sin ser etiquetados ni segregados.

Planteamiento del Problema

El interrogante planteado encuentra su nudo en un punto concreto: la dificultad para interpretar ese "periodo de silencio" de un trastorno real. En aulas cada vez más diversas, los agentes educativos, no siempre logran acompañar los tiempos del niño bilingüe emergente.

La problemática se relaciona con lo que Grosjean (2010) denomina el sesgo monolingüe. La evaluación del niño bilingüe se ha realizado comparándolo con los niños monolingües. Se espera y se exige que su desempeño sea equivalente en ambas lenguas. Este tipo de evaluación desconoce que las dos lenguas se distribuyen en función de los dominios de uso, lo que más adelante se retoma como *principio de complementariedad*. Por eso, que un niño no produzca lenguaje oral en el ámbito escolar no constituye un indicador de déficit: sus dominios lingüísticos están en proceso de reorganización. La situación se agrava cuando, ante la ausencia de herramientas de evaluación bilingües, los agentes educativos recurren a pruebas estandarizadas para niños hablantes nativos y, como advierte Paradis (2023), esto deriva en un diagnóstico errado. Desde el campo de la psicopedagogía, Paín (1985) interpreta que el síntoma no siempre reside en el niño, sino en la trama vincular y en las condiciones en que se produce el aprendizaje. El problema no es el silencio del niño, sino la inadecuación del sistema educativo desde lo evaluativo, para diferenciar ese silencio de un trastorno real. Frente a esta complejidad del bilingüismo temprano, la psicopedagogía tiene la tarea de observar y evaluar con criterios pensados para acompañar a los niños de manera respetuosa en su aprendizaje.

Desde ese lugar, la pregunta que guía este trabajo es: ¿cómo puede interpretar la psicopedagogía el periodo de silencio en el bilingüismo temprano secuencial en niños de 3 a 6 años para evitar diagnósticos erróneos al adquirir una segunda lengua?

Desde este propósito se desarrolla el presente estudio.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General.

- Analizar el periodo de silencio en el bilingüismo temprano secuencial en niños de 3 a 6 años en contextos educativos y sus implicancias psicopedagógicas.

Objetivos Específicos.

- Conceptualizar el bilingüismo temprano secuencial en niños de 3 a 6 años.
- Caracterizar el periodo de silencio en la adquisición de una segunda lengua.
- Sistematizar los criterios diferenciales entre el periodo de silencio y los trastornos del lenguaje.
- Examinar los modelos de evaluación bilingüe y su adecuación para la franja etaria estudiada.
- Identificar las implicancias psicopedagógicas para la práctica evaluativa o de intervención en el ámbito educativo.

Capítulo 2

Antecedentes

Estado del Arte

El presente capítulo se compone de la síntesis de la selección de nueve investigaciones empíricas y una revisión de alcance (*scoping review*) de investigaciones empíricas. Fueron publicadas entre 2021 y 2025. La selección de las investigaciones puede agruparse por procedencia en: Alemania, Suecia, Estados Unidos, Israel, Finlandia, Italia y Canadá.

En cuanto a los diseños metodológicos, se combinan estudios empíricos longitudinales, seguidos por investigaciones transversales con enfoque cuantitativo orientadas a la validación de instrumentos diagnósticos, un estudio de caso clínico longitudinal, un estudio etnográfico con análisis de video, un estudio comparativo experimental entre grupos y una revisión de alcance. Las poblaciones estudiadas abarcan pares lingüísticos diversos: alemán-inglés, español-inglés, cantonés-inglés, italiano-esloveno, español -italiano, finés como L2 con múltiples L1, hebreo como L2 con inglés o ruso como L1, y configuraciones plurilingües en preescolares suecos (tigrina, árabe, somalí, kurdo, ruso, español y sueco). La franja etaria predominante es la de 3 a 6 años, coincidente con el periodo preescolar.

Para organizar el análisis se adopta el método por índices propuesto por Hernández Sampieri et al. (2014), que consiste en vertebrar la revisión a partir de núcleos conceptuales jerarquizados. Se identifican cuatro ejes temáticos que estructuran el siguiente Estado del Arte:

- el bilingüismo temprano como proceso dinámico, heterogéneo y dependiente del input,

- el periodo de silencio como fase posible y presente en la adquisición de una segunda lengua,
- la evaluación y el diagnóstico diferencial, y
- los trastornos del lenguaje en poblaciones bilingües.

Bilingüismo Temprano Secuencial como un Proceso Dinámico y Heterogéneo

El estudio titulado *The building blocks of child bilingual code-mixing: A cross-corpus traceback approach* fue realizado en Alemania. Allí Quick y Hartmann (2021) analizan cómo dos niños bilingües alemán-inglés construyen sus producciones con mezcla de códigos durante la primera infancia. Para ello, los autores utilizan un enfoque basado en corpus y el método *traceback*, ambos conceptos ligados al campo de la investigación lingüística, en especial, el *rastreo hacia atrás* analiza, en este caso, si sus enunciados podían derivarse de patrones presentes en su propio lenguaje monolingüe o en el input de sus cuidadores.

A partir de las producciones recogidas entre los 2 y casi 4 años, los autores observaron que gran parte de las combinaciones bilingües no son aleatorias, sino que se apoyan en estructuras previamente aprendidas, como secuencias fijas o marcos con espacios abiertos que los niños completan con palabras de la otra lengua. De igual manera encontraron diferencias individuales importantes: mientras uno de los niños producía enunciados más complejos y creativos, lo que dificulta rastrear su origen, el otro mostraba un mayor número de patrones claramente vinculados al input. El análisis cruzado entre ambos corpus confirmó que cada niño desarrolla un repertorio propio influido por su entorno lingüístico particular. En conjunto, los resultados respaldan enfoques basados en el uso, mostrando que la mezcla de códigos en la infancia surge de la frecuencia, la analogía y la extracción de patrones del input, y no de confusión lingüística.

En línea con Quick y Hartmann (2021), Montanari et al. (2024) siguieron durante un año académico a 26 niños bilingües emergentes español-inglés durante su primer año escolar en Estados Unidos, evaluando con pruebas estandarizadas los cambios en su español, (su lengua de herencia) al inicio y al final del ciclo y controlando variables como el género, la edad y la orientación cultural materna. Este seguimiento longitudinal tuvo como objetivo analizar los cambios en las habilidades lingüísticas y gramaticales. Los resultados revelaron que la exposición intensiva al inglés en el preescolar se asoció con variaciones significativas en el desarrollo del español.

Se observó que los niños con mayor orientación cultural materna hacia el español, la lengua de herencia, mantenían mejor esa lengua: quienes estaban menos expuestos a ella mostraban un menor mantenimiento en sus habilidades lingüísticas y gramaticales. El dato refuerza que no es posible evaluar al niño bilingüe con criterios uniformes, sino que cada perfil debe analizarse en su singularidad. El estudio documenta con claridad la variabilidad individual del desarrollo bilingüe temprano y deja ver que las trayectorias lingüísticas están atravesadas por una red compleja de factores internos y externos, lejos de cualquier patrón homogéneo.

El Periodo de Silencio como una Fase Adaptativa en el Proceso de Adquisición de una Segunda Lengua

En consonancia con la línea anterior, Cekaite y Simonsson (2023), en Suecia, examinan empíricamente las prácticas de adquisición de la segunda lengua y de iniciación a la literacidad en niños inmigrantes de entre 1 y 5 años en contextos preescolares suecos. La investigación, parte de la constatación de que las guarderías en Suecia se han convertido, ante el incremento de la inmigración refugiada, en los principales espacios de aprendizaje lingüístico para esta población infantil. Los datos empíricos consisten en grabaciones de

video de actividades de juego guiado diseñadas conjuntamente entre docentes e investigadoras, en el marco de intervenciones basadas en la acción orientadas a construir prácticas participativas y culturalmente sensibles. Las lenguas de origen de los niños incluyen tigrina, dialectos del árabe, somalí, dialectos del kurdo, ruso, español y sueco. El análisis de las grabaciones revela que los niños bilingües emergentes participan activamente en las actividades aun antes de producir lenguaje oral en la L2, mediante estrategias como la imitación motriz, la participación periférica, el uso de la L1 con pares hablantes de la misma lengua y la atención sostenida al docente. Las autoras concluyen que el juego guiado constituye un dispositivo pedagógico privilegiado para sostener la transición lingüística sin forzar la producción oral, y que las prácticas docentes que reconocen las lenguas familiares de los niños promueven una participación más rica y duradera. Este estudio aporta evidencia empírica directa sobre el periodo de silencio en el aula, en tanto documenta las estrategias comunicativas que despliegan los niños inmigrantes durante la fase receptiva de la L2 y el papel decisivo que el docente y el diseño del entorno educativo cumplen en este proceso.

Con un alcance más amplio, la revisión de alcance (scoping review) titulada *Emergent bilingual children during the silent period: A scoping review of their communication strategies and classroom environments* fue realizada en Estados Unidos por Kan et al. (2025). Metodológicamente, sigue el marco de Arksey y O'Malley (2005), este tipo de enfoque se utiliza para realizar estudios de alcance. En los 40 estudios reunidos en esta revisión de alcance (scoping review) participaron 725 niños de entre 3 y 12 años. Los estudios abarcan desde 1978 hasta el 2022 y procedían de diversos contextos educativos, sociales y geográficos. En todos ellos se analizaban situaciones en las que los niños habían adquirido una lengua minoritaria en el hogar (L1) y cómo aprendían una lengua comunitaria o mayoritaria (L2) en un entorno escolar. Los resultados de esta revisión demuestran que los niños durante las primeras etapas de adquisición de la lengua no adoptan un papel pasivo. Por

el contrario, recurren a diferentes estrategias para desenvolverse y comunicarse en la escuela, como la comunicación no verbal, el habla privada y su lengua materna, buscan diferentes maneras de participar en la vida escolar. Además, ofrece información acerca del rol docente, las interacciones entre pares y en el aula donde los niños adquieren destrezas en una segunda lengua. También remarca la importancia de reconocer estas estrategias para mejorar el cribado (screening) y el diagnóstico diferencial, distinguiendo el periodo de silencio del mutismo selectivo y de los trastornos del desarrollo del lenguaje.

Alley (2025), en un estudio de caso realizado en Estados Unidos (*Silent period versus selective mutism in young bilingual children: A case study*), analizó la diferencia entre el mutismo selectivo y el periodo de silencio en una niña bilingüe en español e inglés de 4 años y 10 meses. El seguimiento fue longitudinal e incluyó cuestionarios y siete evaluaciones del habla y el lenguaje, en inglés o en español, administradas de forma no verbal para medir el lenguaje, la articulación y las capacidades cognitivas de la niña. El patrón de resultados fue claro. Cuando las evaluaciones solo aceptaban respuestas en inglés, el desempeño receptivo y expresivo de la niña quedó por debajo del rango normal. En cambio, con evaluaciones que utilizaban puntuación conceptual, es decir, que consideran respuestas en cualquiera de las dos lenguas, sus habilidades receptivas se ubicaron dentro del rango normal y solo las expresivas quedaron por debajo del promedio. Alley interpreta que las dificultades observadas no se ajustan plenamente ni a un periodo de silencio típico, no presentan las características habituales en niños bilingües en esa fase, ni al mutismo selectivo, ya que no se aparecen déficits expresivos ni la gravedad sintomática propios del cuadro. El perfil correspondería, más bien, al de una niña bilingüe con retraso o trastorno del lenguaje: a lo largo de la terapia su desarrollo social fue mejorando, mientras que el lingüístico siguió rezagado.

Evaluación y Diagnóstico Diferencial en Niños Bilingües Emergentes

La finalidad del siguiente estudio es examinar la validación preliminar de un cribado remoto (evaluación a distancia) del trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) en niños bilingües. Eikerling et al. (2023) lo publicaron bajo el título *Remote Screening for Developmental Language Disorder in Bilingual Children: Preliminary Validation in Spanish–Italian Speaking Preschool Children*. Los autores afirman que las pruebas monolingües fallan en bilingües, por esto plantean que la evaluación debería realizarse en todas las lenguas que el niño habla, ya que las pruebas monolingües tienden a arrojar resultados poco precisos y diagnósticos erróneos. Para esto evaluaron de forma remota a 36 niños hispanohablantes de 4 a 6 años residentes en Italia, 16 de ellos ya diagnosticados con TDL, mediante la herramienta MuLiMi de cribado italiano-español. El procedimiento combinó un índice de desarrollo lingüístico temprano con dos medidas no sesgadas, una tarea de repetición de no-palabras casi universal y una tarea narrativa. Eikerling et al. (2023) hallaron que ese índice fue un fuerte predictor de dificultad lingüística. Combinado con las dos medidas directas, identificó con alta precisión la presencia o ausencia de dificultad del lenguaje, tanto en niños monolingües como bilingües. El valor de este instrumento es que no depende de normas construidas sobre poblaciones monolingües: al ser sensible al perfil bilingüe, reduce el riesgo de sobrediagnóstico.

Siguiendo la línea de este eje, el estudio de Abutbul-Oz y Armon-Lotem (2022), realizado en Israel y titulado *Parent Questionnaires in Screening for Developmental Language Disorder Among Bilingual Children in Speech and Language Clinic*, examina la utilidad de un cuestionario para padres en el cribado del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en niños bilingües. Los autores parten de que el uso de normas monolingües de la lengua de la sociedad y el desconocimiento del desempeño del niño en la lengua del hogar

conducen al sobrediagnóstico de TDL entre los niños bilingües. Administraron el Bilingual Parent Questionnaire (BIPAQ), el cual recoge información sobre antecedentes del desarrollo, habilidades en la lengua de la sociedad, y cantidad y calidad de exposición a ambas lenguas. Participaron las familias de 75 niños bilingües entre 48 y 82 meses: 46 derivados a fonoaudiología (de los cuales 19 niños fueron diagnosticados con TDL mediante evaluación dinámica y 27 niños presentaban desarrollo típico del lenguaje y 29 niños no derivados. El grupo con TDL obtuvo puntuaciones significativamente menores en antecedentes del desarrollo y en habilidades en ambas lenguas. Los resultados muestran que los cuestionarios a las familias pueden ser una parte valiosa del protocolo diagnóstico y aportan la información que suele faltar para un diagnóstico más preciso antes de iniciar el tratamiento.

En Finlandia, Smolander et al. (2025) desarrollaron un estudio longitudinal que forma parte del Helsinki Longitudinal SLI Study titulado *Sentence Comprehension and L2 Exposure Effects in 6-Year-Old Sequentially Bilingual Children With Typical Development and Developmental Language Disorder*. El propósito fue indagar cómo los efectos de la exposición (L2) inciden en la comprensión sintáctica. Específicamente, los autores evaluaron la precisión diagnóstica de una prueba de comprensión sintáctica administrada en finés. El finés es la segunda lengua de los participantes, por esto también optaron por analizar en qué medida la exposición acumulada a la segunda lengua (L2) condiciona los resultados. La muestra se limita a niños bilingües secuenciales de 6 años, participó un total de 100 niños que concurrían a guarderías y una clínica hospitalaria. De ellos, 54 con desarrollo típico del lenguaje (DTL) y 46 niños bilingües con trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL). Se aplicaron dos pruebas, con tareas de opción múltiple y de actuación para medir el nivel de comprensión en finés. Los resultados evidenciaron que ambos grupos alcanzaron niveles aceptables de sensibilidad y especificidad. Sin embargo, se observó que los niños con DTL y baja exposición a la L2 pueden presentar dificultades en pruebas de comprensión que no

indican déficits lingüísticos reales, sino efectos propios de su trayectoria lingüística. Esto eleva sustancialmente el riesgo de sobrediagnosticar TDL, especialmente cuando las evaluaciones no consideran el impacto de la experiencia lingüística y la variabilidad en el acceso a la segunda lengua.

La exposición, en consecuencia, se revela como un marcador diferencial clínicamente relevante. Los autores concluyen que la evaluación del lenguaje en bilingües secuenciales debe contemplar de manera sistemática la variable de exposición lingüística y ajustar los puntos de corte de las pruebas estandarizadas en función de este factor. Se trata de evidencia metodológicamente sólida sobre los riesgos del diagnóstico mediante instrumentos diseñados para poblaciones monolingües.

Bilingüismo y Trastorno del Desarrollo del Lenguaje

El trabajo de Kan (2024) es un estudio realizado en Estados Unidos sobre *Word Learning in Bilingual Children at Risk for Developmental Language Disorder*. Kan, en este estudio experimental, comparativo y longitudinal comparó las habilidades de niños bilingües cantonés-inglés en el aprendizaje de palabras nuevas. Participaron 62 niños con características sociolingüísticas semejantes. De ellos, 24 niños preescolares en riesgo de TDL, con una edad media de 48,96 meses ($DE = 7,52$) y 38 niños con desarrollo típico, con una edad media de 47,24 meses ($DE = 6,36$). A lo largo de ocho sesiones semanales, a través de un paradigma experimental de aprendizaje, los niños recibieron ocho palabras en cantonés (L1) y otras ocho en inglés (L2).

Para conocer el repertorio léxico con el que contaban al comenzar, se estimó la cantidad de palabras diferentes que producían en muestras de habla de ambas lenguas. Los

niños en riesgo de TDL obtuvieron puntuaciones consistentemente más bajas que sus pares con desarrollo típico, y la diferencia se mantuvo en ambos idiomas y a lo largo del tiempo.

La relación entre el conocimiento léxico y el aprendizaje comprensivo de nuevas palabras operó de manera distinta según el grupo. En los niños con desarrollo típico, el conocimiento léxico en la L1 funcionó como predictor del aprendizaje de palabras en esa misma lengua. En cambio, en los niños en riesgo de TDL, fue el conocimiento léxico en la L2 el que predijo el aprendizaje de nuevas palabras en inglés. Se hallaron, además, efectos cross-lingüísticos de la L2 sobre la L1 en ambos grupos. Estos datos ponen de relieve que sus trayectorias de adquisición no pueden comprenderse en su totalidad si se observa solo una lengua. Asimismo, evidencian la complejidad que adquiere el aprendizaje léxico cuando media un riesgo de TDL.

Por último, Ní Chéileachair et al. (2023) examinaron en Canadá si las propiedades de las palabras producidas en el habla espontánea en la segunda lengua pueden operar como marcadores del trastorno del desarrollo del lenguaje en niños bilingües secuenciales.

El trabajo publicado bajo el título *Developmental language disorder in sequential bilinguals: Characterising word properties in spontaneous speech*, comparó a 15 niños bilingües secuenciales con TDL (edad media de 5.7), de lenguas de origen diversas que habían comenzado a adquirir el inglés al ingresar a la educación preescolar, con 15 pares de desarrollo típico igualados por edad. Los participantes fueron seleccionados de un corpus mayor reunido en las regiones de Edmonton y Toronto, integrado por niños de familias migrantes cuya lengua del hogar no era el inglés.

El análisis de las propiedades semánticas, léxicas y fonológicas de sustantivos y verbos mostró que las diferencias entre ambos grupos casi no se evidenciaban en el nivel de la palabra. Ambos grupos producían un léxico de características similares durante las etapas

iniciales de adquisición de la segunda lengua. A partir de esos resultados, los autores señalan que los marcadores léxicos superficiales resultan poco fiables para distinguir el trastorno del desarrollo del lenguaje de las dificultades transitorias propias del bilingüismo secuencial. Este estudio revela la necesidad de realizar procedimientos diagnósticos sensibles a la condición bilingüe y aptos para captar la complejidad de las trayectorias de adquisición en contextos migratorios.

El presente TFI se propone articular todos estos aportes desde una perspectiva psicopedagógica, con el objetivo de ofrecer criterios conceptuales que permitan interpretar el periodo de silencio, diferenciarlo de los trastornos del lenguaje y orientar prácticas evaluativas y de intervención adecuadas para niños bilingües emergentes de 3 a 6 años.

También deja al descubierto un vacío significativo. La mayoría de los estudios aborda el periodo de silencio o el diagnóstico diferencial por separado, sin integrar ambas dimensiones en un marco psicopedagógico que oriente la intervención en el aula.

Capítulo 3

Marco Teórico

El Bilingüismo como Fenómeno Multidimensional

Como se planteó anteriormente, el periodo de silencio en niños bilingües emergentes exige, antes que nada, delimitar conceptualmente qué se entiende por bilingüismo. El bilingüismo no es un objeto de estudio unívoco, no se reduce a una sola dimensión.

Hamers y Blanc (2000) lo conciben como un fenómeno multidimensional y simultáneamente, desde estos distintos niveles: individual, interpersonal, intergrupar y social y reconocen seis dimensiones de la bilingüidad: competencia relativa, organización cognitiva, la edad de adquisición, la exogeneidad, el estatus sociocultural y la identidad cultural.

Esta mirada permite comprender el bilingüismo desde aspectos relacionados con las características lingüísticas y cognitivas del hablante como los vinculados con los contextos sociales y culturales en los que las lenguas son adquiridas y utilizadas. Permite comprender que la experiencia bilingüe no se desarrolla de la misma manera en todos los niños.

La dimensión afectiva e identitaria no es menos relevante. Pavlenko (2005) sostiene que las emociones no son un elemento secundario. Estas han sido subestimadas o desvalorizadas en los estudios de bilingüismo. La autora afirma que son fundamentales, ya que la lengua, la emoción y la identidad se entrelazan de manera indisociable en la experiencia del hablante bilingüe.

Esa multidimensionalidad del concepto justifica que se hayan elaborado múltiples definiciones a lo largo del tiempo y que su estudio requiera del aporte de distintas disciplinas.

La psicopedagogía, que, desde su rol, pretende articular e integrar los aspectos lingüístico, cognitivo, emocional y social en el análisis de los procesos de aprendizaje, ofrece un espacio adecuado para su estudio.

La Mirada sobre el Niño Bilingüe

El bilingüismo ha sido definido de diferentes maneras, según las disciplinas y los enfoques adoptados. Se incorpora al campo de los estudios lingüísticos a comienzos del siglo XX. Weinreich (1953) definió el concepto de bilingüismo como el uso alternante de dos lenguas por una misma persona. Sin embargo, esa aparente simplicidad es engañosa, como indica Galdames Franco (1989), definir bilingüismo no es una tarea tan simple ni acotada porque se trata de un fenómeno multidimensional atravesado por variables socioculturales, políticas, económicas y a la historia personal de los sujetos.

Los primeros estudios sistemáticos sobre el niño bilingüe son observaciones de la infancia. En 1913, el lingüista francés Jules Ronjat documentó el desarrollo simultáneo del francés y el alemán en su propio hijo. Ronjat (1913) formuló la recomendación de Maurice Grammont, quien le aconsejaba que cada progenitor se dirigiera al niño en una sola lengua. Este principio se conocería como *una persona, una lengua* (OPOL). Décadas después, Werner Leopold publicó un registro longitudinal de cuatro volúmenes sobre la adquisición bilingüe inglés-alemán de su hija Hildegard, considerado uno de los estudios de caso más influyentes del campo (Leopold, 1939-1949, como se citó en Aronsson, 2020).

Meisel (2009) reconoce que estas investigaciones pioneras tienen un valor que excede lo anecdótico, ya que instalaron la idea de que el desarrollo bilingüe infantil podía y debía estudiarse de manera rigurosa, y son reconocidas por la literatura contemporánea como los trabajos fundacionales del estudio de la adquisición bilingüe. No obstante, esa misma literatura ha tenido una mirada crítica ya que Aronsson (2020), problematiza la idealización del principio

OPOL, que se derivó de estos trabajos, al señalar que esta estrategia resultó eficaz en Hildegard, pero no en la segunda hija de Leopold, este dato fue sistemáticamente omitido de sus relatos sobre bilingüismo.

El bilingüismo infantil se asociaba a una desventaja intelectual, una confusión lingüística o un retraso cognitivo. Cummins (1976) afirma que esas conclusiones resultaban de investigaciones metodológicamente débiles que no controlaban variables como el nivel socioeconómico de los niños evaluados.

Con el tiempo, la manera de entender el bilingüismo fue cambiando y se fue enriqueciendo de otras disciplinas y autores. El enfoque clásico de Bloomfield consideraba bilingüe a quien pudiera dominar dos lenguas en un grado equivalente al de un hablante nativo, es decir “produciendo enunciados bien formados, portadores de significación” (Bloomfield, 1933, como se citó en Bermúdez Jiménez y Fandiño Parra, 2012, p. 101). Por lo tanto, bajo este criterio tan exigente, el bilingüismo “puro” que pretendía Bloomfield resultaba un fenómeno excepcional, era casi una rareza y el niño en proceso de adquirir una segunda lengua quedaba en una condición deficitaria, como si siempre careciera de algo para ser bilingüe.

Alejándose de la concepción más rígida de Bloomfield, el enfoque funcional propone otra manera de entender el bilingüismo. Desde esta perspectiva Grosjean (2010) entiende que ser bilingüe es utilizar dos o más lenguas en su vida cotidiana, según la situación lo demande, aunque su dominio no sea idéntico en ambas. Esta mirada reconoce su origen en una formulación que se volvería canónica en el campo: para Grosjean (1989), “el bilingüe no es la suma de dos monolingües completos o incompletos; más bien, posee una configuración lingüística única y específica” (p. 6, traducción propia). Baker (2011) retoma esta idea y la amplía: ese repertorio lingüístico propio se modela por la historia, el contexto y las necesidades comunicativas de cada hablante. Grosjean (2010) cuestiona la tendencia a valorar las

competencias bilingües a partir de estándares monolingües, mientras que Baker (2011) señala que la competencia equilibrada en ambas lenguas constituye más una excepción que una condición necesaria del bilingüismo.

García y Wei (2014) conceptualizan el translanguaging (translenguaje) como el uso fluido y estratégico de ese repertorio único: el bilingüe no alterna entre dos sistemas separados, sino que despliega de manera integrada el conjunto de sus recursos lingüísticos para comunicarse y construir sentido, sin atender a las fronteras entre lenguas socialmente definidas. Es esta concepción funcional, la del bilingüe como hablante con una configuración lingüística propia e integrada, la que este trabajo adopta como definición operativa de bilingüismo. Permite significar la alternancia de código (code-switching): lejos de constituir un signo de confusión o de competencia deficiente, es una estrategia comunicativa regida por reglas gramaticales y pragmáticas. Grosjean (2010) caracteriza el code-switching como el uso alternado de dos lenguas en el interior de un mismo enunciado o de una misma conversación, un recurso propio del repertorio bilingüe. Lejos de reflejar un déficit, Quick y Hartmann (2021) mostraron que responde a patrones sistemáticos extraídos del input. El bilingüismo es un fenómeno socialmente situado: López y Küper (1999) señalan que en América Latina no se reduce a la migración, sino que hunde sus raíces en las lenguas indígenas y en las políticas de educación intercultural bilingüe.

Esta tensión entre una postura más tradicional y otra funcional no es sólo teórica, sino que repercute directamente sobre la práctica psicopedagógica.

Bilingüismo Simultáneo y Bilingüismo Secuencial

El bilingüismo infantil distingue dos modalidades según cuándo el niño entra en contacto con cada lengua: el simultáneo y el secuencial.

En el simultáneo o precoz, la exposición a ambas lenguas comienza desde el nacimiento. Las dos se desarrollan en paralelo y, si la exposición a cada una es relativamente equilibrada, el niño puede alcanzar en ambas un dominio comparable al de un hablante nativo (De Houwer, 2009).

En los años 70, Volterra y Taeschner (1978) propusieron un modelo de tres estadios. Los niños bilingües simultáneos partirían de un único sistema lingüístico indiferenciado que hacia los tres años se dividiría en dos lenguas distintas. Sin embargo, investigaciones posteriores rebatieron esta hipótesis del “sistema unitario”. Meisel (1989), al analizar el desarrollo gramatical de niños bilingües, mostró que los dos sistemas se diferencian desde fases muy tempranas. Genesee (1989) llegó a una conclusión similar al revisar la evidencia disponible sobre la mezcla de lenguas en niños bilingües. Posteriormente, Byers-Heinlein et al. (2010) a partir de los estudios sobre percepción del habla, demostraron que los bebés expuestos a dos lenguas pueden discriminarlas desde los primeros meses de vida, incluso desde el nacimiento. Esta modalidad es frecuente en hogares donde cada progenitor habla una lengua distinta y la sostiene de manera consistente con el niño.

El bilingüismo secuencial, en cambio, comienza cuando la lengua materna (L1) ya alcanzó un grado básico de consolidación y la segunda lengua (L2) se incorpora más tarde, por lo general en contextos educativos formales o como consecuencia de procesos migratorios (Montrul, 2013). A diferencia del simultáneo, aquí el niño ya cuenta con una base lingüística sobre la cual integra la segunda lengua. Y esa base no es obstáculo, sino un recurso ya que le permite transferir a la L2 conocimientos lingüísticos, conceptuales y metalingüísticos que ya construyó en la L1. Selinker (1972) introduce la noción de interlengua, que define como “un sistema lingüístico separado, basado en la producción observable que resulta del intento del aprendiz de producir la norma de una lengua meta” (Selinker, 1972, p. 35, traducción propia). Aunque formulada originalmente a propósito del

aprendiz adulto, la noción resulta útil para comprender este proceso: durante la adquisición de la L2, el niño construye un sistema lingüístico intermedio, con reglas propias, que va evolucionando poco a poco hacia la lengua meta. Paradis et al. (2021) recuerdan que las transferencias en ambos sistemas, lejos de ser interferencias problemáticas, se entienden hoy como parte constitutiva de la construcción de la L2.

Hay un punto que la literatura no termina de resolver de manera unánime: es la frontera temporal, en donde trazar el límite que separa ambas modalidades. Muchos autores, entre ellos, Abdelilah-Bauer (2013) y McLaughlin (1984) sitúan el límite en torno a los tres años, considerando secuencial toda adquisición de la L2 posterior a esa edad. Grosjean y Li (2013) ubican la transición entre los cuatro y los seis años. Meisel (2009), por su parte, distingue entre la adquisición bilingüe simultánea y la adquisición sucesiva temprana. Para el autor, la edad en que comienza la exposición a la L2 constituye un factor relevante en el desarrollo de esta lengua. Más que un dato técnico, esta falta de consenso revela que la distinción entre simultáneo y secuencial no responde a un corte biológico abrupto, sino a un continuo en el que pesan tanto la edad como las condiciones de exposición.

El presente trabajo adopta como criterio el límite de los tres años, por dos razones: porque a esa edad la L1 ya presenta un grado de afianzamiento que permite hablar propiamente de una lengua previa, y porque es a partir de ese punto cuando comienza a observarse con mayor claridad el periodo de silencio, fenómeno central de esta investigación.

El trabajo se centra de manera específica en el bilingüismo secuencial temprano, porque es el escenario donde el periodo de silencio aparece con mayor frecuencia que en el bilingüismo simultáneo. En este último, en cambio, esta fase no suele presentarse, ya que la exposición a las dos lenguas se produce desde el inicio mismo del desarrollo lingüístico.

El Bilingüismo Temprano Secuencial

El bilingüismo temprano secuencial configura un escenario lingüístico particular. El niño que adquiere una segunda lengua entre los 3 y los 6 años se encuentra en un momento particular del desarrollo, en el que confluyen una L1 parcialmente consolidada, que sirve de base para la L2, y un sistema cognitivo que atraviesa un periodo de alta plasticidad. Esta combinación constituye una condición relevante para comprender las características que puede asumir la incorporación de una segunda lengua, aunque no permite establecer de manera directa cómo será su desarrollo lingüístico.

La noción de plasticidad se vincula con los planteamientos de Lenneberg (1967) acerca de la relación entre desarrollo y adquisición del lenguaje. Según este autor existe una ventana temporal que va aproximadamente desde los dos años hasta la pubertad, durante la cual el cerebro conserva una plasticidad especial para la adquisición, asociado a los procesos de maduración biológica que se da durante la infancia. A medida que ese proceso avanza, la capacidad de adquirir lenguaje decae. Formulaciones posteriores matizaron ese carácter tajante de esta hipótesis: en lugar de un único periodo crítico de cierre abrupto, se postula la existencia de periodos sensibles, más graduales y distintos según el subsistema lingüístico de que se trate (fonológico, morfosintáctico o léxico) (Birdsong, 1999). Hartshorne et al. (2022) cuestionan también la postura de Lenneberg e indican que la capacidad de adquirir ciertos subsistemas lingüísticos, especialmente sintaxis, mantienen niveles altos de eficacia hasta los 17 años.

Meisel (2009) afirma que, aun dentro de la primera infancia, el momento en que se incorpora la segunda lengua resulta relevante. Pese a estos matices, persiste un consenso amplio: la primera infancia ofrece condiciones especialmente propicias para incorporar una segunda lengua, lo que otorga al rango de 3 a 6 años un valor evolutivo singular.

Junto a la plasticidad, el segundo factor que define este escenario es el papel de la L1 como cimiento de la L2. La *hipótesis de interdependencia lingüística* de Cummins (1979) sostiene que las dos lenguas de un bilingüe no funcionan como compartimentos estancos, sino que comparten una competencia subyacente común: los conocimientos y las habilidades desarrollados en la L1, como la conciencia fonológica, las categorías conceptuales y las estrategias narrativas, se transfieren y sostienen la adquisición de la L2. El propio autor formuló este principio en términos precisos:

En la medida en que la instrucción en Lx resulte eficaz para promover la competencia en Lx, se producirá una transferencia de esa competencia a Ly, siempre que haya una exposición adecuada a Ly, (ya sea en la escuela o en el entorno) y una motivación adecuada para aprender Ly. (Cummins, 1981, p. 29, traducción propia)

De ahí se desprende una consecuencia importante para esta investigación: cuanto más sólida sea la L1 del niño al momento de incorporar la L2, en mejores condiciones estará para construir esa segunda lengua. Lejos de competir con ella, la L1 bien desarrollada es su principal andamiaje. Cummins (1981) distingue, además, dos planos dentro de esa competencia: las destrezas comunicativas básicas (BICS), que un niño suele alcanzar tras 1 o 2 años de exposición, y la competencia lingüística cognitiva (CALP), que puede demandar entre 5 y 7 años. Esta distinción es central para la presente investigación, ya que confundir el desarrollo todavía incipiente del plano académico con un déficit del lenguaje constituye una de las principales fuentes de error diagnóstico en niños bilingües.

La experiencia bilingüe temprana no incide se limita al desarrollo lingüístico, manejar dos lenguas a diario reorganiza ciertos procesos cognitivos del niño, en particular las funciones ejecutivas, el control inhibitorio y la flexibilidad atencional. El control inhibitorio refiere a la capacidad de suprimir o ignorar información irrelevante, mientras que la

flexibilidad atencional implica alternar el foco de atención según las demandas de la situación. Asimismo, se establece su relación con la conciencia metalingüística, es decir, la capacidad de reflexionar sobre las características y el funcionamiento del lenguaje (Bialystok et al., 2012). Al alternar entre dos sistemas y elegir el pertinente en cada situación, el niño bilingüe ejercitaría de manera sostenida estos mecanismos de control. Hay que cuidar, eso sí, de toda lectura automática de la llamada *ventaja bilingüe*: investigaciones recientes han matizado el alcance y la consistencia de estos efectos y han señalado que no son universales ni se producen al margen de las condiciones de adquisición (Paap y Greenberg, 2013). La evidencia disponible muestra que intervienen que esas ventajas cognitivas, cuando aparecen, no son automáticas, dependen de la calidad y la cantidad de la exposición lingüística, y también de las condiciones afectivas y sociales en las que ocurre el aprendizaje.

En relación con la adquisición de la L2, Tabors (1997) identifica el rango de 3 a 6 años como un periodo especialmente favorable para la adquisición secuencial. En esta etapa, la L1 ya está lo bastante consolidada como para servir de andamiaje, mientras que la plasticidad del sistema permite incorporar la L2 de manera natural, sobre todo cuando el input es abundante y efectivamente positivo. El escenario es habitual en los contextos educativos formales, jardines de infantes y primeros años de escolaridad, donde el niño se ve expuesto muchas veces por primera vez de forma intensiva a una lengua distinta de la de su hogar. En la fase inicial del proceso, los niños suelen priorizar la comprensión receptiva sobre la producción expresiva, lo que puede manifestarse en un periodo de silencio o de producción reducida.

Los procesos de adquisición de esa etapa no son lineales ni homogéneos. Las trayectorias de los niños bilingües varían mucho de un caso a otro, según una combinación de factores individuales y contextuales que el apartado siguiente sistematiza.

Factores que Inciden en el Desarrollo Bilingüe

El desarrollo bilingüe es un proceso multidimensional y su trayectoria depende de una combinación compleja de factores internos y externos al niño. Paradis (2023), en una extensa revisión publicada en el *Journal of Child Language*, propone una sistematización que distingue tres tipos de factores: internos, proximales y distales. El trabajo adopta esta clasificación como marco organizador en coherencia con el Estado del Arte del capítulo anterior, donde el modelo de Paradis se identificó como articulador transversal de la literatura reciente sobre bilingüismo infantil.

Los *factores internos* remiten a características propias del niño. Uno es la edad de inicio de la L2, que como se vio, incide en la velocidad y la profundidad del proceso. Otro son las capacidades cognitivas individuales (la memoria de trabajo, el control atencional y la conciencia fonológica) que funcionan como predictores del éxito en el aprendizaje de la segunda lengua. El tercero es el bienestar socioemocional y merece atención especial en el marco de esta investigación porque se vincula directamente con la *hipótesis del filtro afectivo* de Krashen (1982).

Según esta hipótesis, estados emocionales como la ansiedad elevada, la baja autoconfianza o la escasez de motivación operan como una barrera que dificulta el procesamiento del input lingüístico, mientras que un estado afectivo positivo lo facilita. La disposición del niño a comunicarse y a participar de las interacciones tiene, entonces, consecuencias directas sobre la duración del periodo de silencio.

Los *factores proximales* corresponden a las experiencias lingüísticas cotidianas del niño: la exposición acumulada a cada lengua, el uso lingüístico en el hogar y la riqueza del entorno comunicativo. La cantidad y la calidad del input son determinantes, y conviene no confundirlas: las interacciones comunicativamente ricas, basadas en intercambios

significativos y contingentes, favorecen el desarrollo mucho más que la mera exposición pasiva a la lengua. Un niño puede estar rodeado de una lengua sin que eso se traduzca en adquisición, si esa exposición no se inscribe en interacciones con sentido. En niños bilingües emergentes español – inglés, Montanari et al. (2024) observaron que las características del entorno familiar, como la intensidad y la orientación cultural del input familiar condicionan el mantenimiento de la lengua de herencia durante el primer año de escolarización en la L2.

Por último, los *factores distales*, remiten a aspectos como el contexto sociocultural y familiar, con el foco en el nivel educativo y la competencia lingüística de los progenitores, el nivel socioeconómico del hogar y, sobre todo, las actitudes de la familia y la comunidad hacia la lengua de herencia. Estas condiciones materiales y simbólicas impactan en la motivación del niño, en su autoestima lingüística y en su identidad cultural.

El modelo de aculturación de Schumann (1978) aporta una clave para entenderlo: la distancia social y psicológica entre el aprendiz y la comunidad hablante de la L2 condiciona el ritmo y el alcance de la adquisición. Cuando esa lengua se percibe con valoración positiva y a poca distancia social, el proceso se facilita; cuando median el rechazo, la marginación o la desvalorización de la lengua de origen, el proceso se obstaculiza.

El modelo resulta útil para comprender las trayectorias de los niños en contextos migratorios, atravesadas, a menudo, por relaciones asimétricas entre la lengua del hogar y la lengua escolar.

De todo lo expuesto se desprende una idea que ordena el abordaje psicopedagógico. La variabilidad de las trayectorias bilingües no es una desviación respecto de una norma ideal; es lo esperable dada la complejidad del fenómeno, porque cada niño combina a su manera factores internos, proximales y distales. Esa misma variabilidad se proyecta sobre el periodo de silencio, cuyo inicio, duración e intensidad dependen del entramado que rodea a

cada niño. Reconocerla evita el error de patologizar procesos que, lejos de ser anómalos, son propios del desarrollo bilingüe.

El Periodo de Silencio en la Adquisición de una Segunda Lengua

Este apartado se ocupa del concepto central de la investigación. El recorrido va del origen del término y sus aportes fundacionales a las características observables del fenómeno. Sigue por los enfoques teóricos que lo estudiaron, tanto los que defienden su existencia como los que la discuten y cierra con los factores que explican por qué el periodo dura más en un niño que en otro.

Origen del Concepto y Aportes de Krashen

El concepto de periodo de silencio se introduce en el campo de la adquisición de segundas lenguas durante la década de 1970, en los primeros estudios sobre la adquisición naturalista de la L2 en niños. Su formulación más influyente corresponde a Stephen Krashen (1982) en el marco de la *Teoría del Monitor*, un modelo que el autor organiza en cinco hipótesis: la distinción entre adquisición y aprendizaje, el orden natural, el monitor, el input comprensible y el filtro afectivo. De estas cinco hipótesis solo resultan dos pertinentes para el fenómeno que aquí se estudia. La hipótesis del monitor, en particular, queda fuera de foco, ya que supone el uso consciente de reglas aprendidas para editar la propia producción, lo que exige conocimiento explícito de la gramática y atención deliberada a la forma, condiciones ajenas a un niño de 3 a 6 años que adquiere la L2 de manera naturalista.

El periodo de silencio constituye, según el autor, una fase natural de preproducción, un tramo durante el cual el niño procesa el input y construye competencia interna antes de empezar a producir lenguaje de manera espontánea. En palabras del propio autor, durante este

tramo “el niño va construyendo su competencia en la segunda lengua a través de la escucha, comprendiendo el lenguaje que lo rodea” (Krashen, 1982, p. 27, traducción propia).

Krashen sostiene que no debe forzarse la producción porque la adquisición ocurre cuando el aprendiz recibe input apenas por encima de su nivel actual de competencia, aquello que formaliza como $I+1$: el input resulta adquirible cuando contiene estructuras que exceden mínimamente lo ya adquirido.

Dentro del modelo de Krashen, la existencia del periodo de silencio se enlaza con la hipótesis del filtro afectivo, el autor atribuye dicho concepto a Dulay y Burt (1977, como se citó en Krashen, 1982). El filtro opera como una barrera interna que regula cuándo el input disponible llega efectivamente a convertirse en adquisición y su altura depende de tres variables afectivas que Krashen agrupa: la motivación, la autoconfianza y la ansiedad. Permitir la fase de preproducción es, en estos términos, uno de los modos de mantener bajo ese filtro y evitar la ansiedad que genera la exigencia de hablar antes de tiempo. Greg (1984), en su revisión crítica de la *Teoría del Monitor*, objetó que Krashen atribuyera a los niños pequeños un filtro afectivo bajo, que solo se fortalecería de manera pronunciada con la llegada de la pubertad: sobre esto se centra buena parte de la explicación de Krashen acerca del por qué los adultos rara vez alcanzan un dominio nativo de la segunda lengua. La objeción de Gregg es que los niños también presentan variaciones de motivación, autoconfianza y ansiedad, de modo que no hay fundamento para suponerlos exentos de filtro.

El presente trabajo adopta esa lectura correctiva, retiene el filtro afectivo como construcción conceptual para nombrar la dimensión afectiva del periodo de silencio, pero no fija esa dimensión en la restricción etaria de la formulación original, sino en la evidencia contemporánea que Paradis (2023) remarca en cuanto al peso del bienestar socioemocional en el desarrollo bilingüe y a lo mencionado por Cekaite y Simonsson (2023), quienes destacan la

incidencia de las condiciones del aula en la trayectoria del niño silencioso. El propio Krashen (1982) advierte que a los niños escolarizados en contextos formales de enseñanza de la lengua rara vez se les concede un periodo de silencio, y que se les exige producir antes de haber construido la competencia sintáctica necesaria para expresar sus ideas.

En el ámbito hispanohablante la concepción de Krashen sobre el periodo de silencio tuvo una amplia difusión través de la compilación de Muñoz Licerias (1992). Baralo (1999), presentó los principales modelos propuestos de este modelo y ha sido una referencia en la formación de docentes de español como lengua extranjera.

En relación con el periodo de silencio Dulay et al. (1982) describen esta fase como una etapa beneficiosa para el aprendizaje, en la que la ausencia de producción no representa la falta de comprensión ni la ausencia de procesamiento. Los autores recuperaron tres casos tempranos que documentan bien el fenómeno. En el caso de Huang (1970), un niño que no produjo el lenguaje durante las dos primeras semanas de exposición a la L2 y recién comenzó a hacerlo hacia la décima semana; en el de Ervin-Tripp (1974) los niños pasaron varios meses sin producir lenguaje y en el de Hakuta (1974) una niña que prácticamente no emitió enunciados durante cinco meses, aunque conservaba la comprensión (Huang, 1970; Ervin-Tripp, 1974 y Hakuta, 1974, como se citó en Dulay et al.,1982).

Estos estudios fundacionales sentaron las bases para considerar el periodo de silencio como una fase esperable y funcional del desarrollo bilingüe. Saville-Troike (2006) sintetiza esta perspectiva al señalar que muchos aprendices atraviesan un periodo de silencio en el que todavía no están listos para hablar, pero procesan activamente la L2. Ellis (1994), Gass y Selinker (2008) y Lightbown y Spada (2013) reafirmaron esta interpretación de que, durante esta fase, los aprendices construyen conocimiento de la L2 mediante la escucha activa y la observación del entorno comunicativo.

Características y Manifestaciones Observables

El periodo de silencio se reconoce por un conjunto de manifestaciones observables que distintos autores fueron sistematizando. Tabors (1997), en su estudio longitudinal con niños bilingües emergentes, identifica cuatro fases sucesivas en la adquisición de una L2 durante la primera infancia: el uso de la L1, el periodo no verbal, el uso telegráfico y de fórmulas y reproducción del lenguaje productivo. El periodo no verbal es, precisamente, el periodo de silencio: ese tramo en el que el niño no produce lenguaje en la L2, pero despliega una intensa actividad de observación, comprensión y procesamiento.

La característica más documentada es el predominio de la comprensión sobre la producción: Krashen (1982) explica que el niño desarrolla las habilidades receptivas en la L2 mucho más rápido que las expresivas, algo que se advierte en sus respuestas no verbales ajustadas a las consignas e instrucciones del docente. A esa simetría se le suma lo que Tabors (1997) describe como el despliegue de estrategias comunicativas no verbales, como gestos, señalamientos, expresiones faciales y desplazamientos corporales que reemplazan funcionalmente al lenguaje oral. Sin embargo, el rasgo más revelador es la presencia de habla privada o *private speech*, uno de los hallazgos que mejor sostienen que esta fase es activa y no pasiva.

Saville-Troike (1988) lo demostró con un estudio que registró, mediante grabaciones en vídeos con micrófonos inalámbricos, a niños en contextos naturales: el silencio externo no equivale a inactividad lingüística, porque los niños que todavía no hablan con otros en la L2 igual practican la lengua para sí mismos de varias maneras. Entre esas formas de habla privada, Tabors identificó la repetición de enunciados ajenos, el recuerdo y la práctica, la creación de nuevas formas lingüísticas, la sustitución pragmática y el ensayo previo a la

actuación social. Para la lectura psicopedagógica, el silencio puede convivir con un procesamiento lingüístico intenso.

Hay todavía dos manifestaciones más. Una es el recurso a la L1 como herramienta de mediación, sobre todo cuando hay cerca pares o adultos bilingües (Kan et al., 2025). La otra, una atención sostenida al entorno. El niño sigue con la mirada a quien habla, imita en silencio sus movimientos articulatorios y sus gestos.

Nada de esto es pasividad. Lejos de revelar un déficit, estos comportamientos evidencian un procesamiento lingüístico activo: el niño en periodo de silencio arma su sistema de L2 con el input disponible y ordena los recursos que más tarde desplegará al hablar.

Enfoques Teóricos sobre el Periodo de Silencio

La literatura especializada abordó el periodo de silencio desde perspectivas teóricas diversas, a veces complementarias y a veces contrapuestas. Pueden distinguirse cinco enfoques: el naturalista o cognitivo, el psicolingüístico, el sociocultural, el crítico y el clínico diferencial.

Para el enfoque naturalista o cognitivo cuyo referente es Krashen (1982), el periodo de silencio se concibe como una fase previa a la producción. Por influyente que haya sido este enfoque, recibió críticas por la escasez de evidencia empírica que respalde la universalidad del fenómeno y por la linealidad que le atribuye al proceso.

El enfoque psicolingüístico, desarrollado por Saville-Troike (1988) y Wong Fillmore (1979), pone el foco y profundiza sobre los procesos internos que se activan durante el silencio. Lejos de ser una ausencia de actividad lingüística, el silencio surge poblado de

estrategias internas como el ensayo mental, la repetición subvocalica y la observación estratégica del entorno comunicativo.

Una tercera lectura basada en los planteos de Vygotsky y desarrollada en el campo del bilingüismo por Bligh (2014), desplaza el eje de lo individual a lo social, entiende el silencio no solo como un estadio cognitivo individual, sino como una práctica social situada.

En la lectura que Baquero (1996) hace de Vygotsky para el ámbito educativo, el silencio puede entenderse como un momento dentro de la Zona de Desarrollo Próximo, en el que el habla privada y la mediación del adulto y de los pares sostienen un aprendizaje que aún no se manifiesta en producción visible. Desde esta perspectiva, el silencio puede funcionar como una estrategia de posicionamiento social ligada a procesos de identidad, pertenencia y relaciones de poder dentro del aula. El entorno educativo (las prácticas docentes, las dinámicas entre pares y el reconocimiento) cumple un papel decisivo en la duración e intensidad del periodo de silencio.

Esta lectura sociocultural exige un cuidado conceptual ineludible: el periodo de silencio, en sentido psicolingüístico, no debe confundirse con los procesos de silenciamiento social. Novaro et al. (2008), a partir de una investigación etnográfica con niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires, muestran que la actitud aparentemente silenciosa de estos niños puede responder tanto a representaciones culturales propias de sus grupos de referencia como a verdaderos procesos de silenciamiento, en los que la voz del niño queda desvalorizada o acallada por la dinámica escolar. Son, en rigor, dos silencios distintos: el periodo de silencio es una fase lingüística esperable del proceso de adquisición de la L2, mientras que el silenciamiento constituye un fenómeno sociopolítico de exclusión. Distinguirlos importa para la psicopedagogía: un mismo niño puede atravesar ambos a la vez

y leer un silenciamiento como simple periodo de silencio o a la inversa, lleva a intervenciones igualmente desacertadas.

El enfoque crítico cuestiona la universalidad misma del concepto. Roberts (2014), en su revisión *Not so Silent after all*, examina la evidencia empírica disponible y concluye que el periodo de silencio, tal como fue formulado en su versión clásica, presenta limitaciones conceptuales y metodológicas: la definición operacional del término es ambigua, las observaciones provienen en su mayoría de estudios de caso y dar por sentada una fase silenciosa universal puede llevar a interpretar como típico lo que en realidad es variable. Esta línea crítica reconoce antecedentes en autores que objetaron tempranamente el modelo de Krashen: Gibbons (1985) revisó las proposiciones centrales del periodo de silencio, McLaughlin (1978, 1987) cuestionó la falta de rigor científico y la dificultad de falsar las hipótesis del modelo; Gregg (1984) señaló problemas de parsimonia teórica y Swain (1985), desde la hipótesis de la producción, sostuvo que la comprensión no alcanza para adquirir la lengua, sino que la producción cumple un papel necesario en su desarrollo. En conjunto, este enfoque invita a una mayor precisión conceptual y a no asumir el silencio como una etapa obligatoria.

Estas objeciones a la hipótesis del input, de la que el periodo deriva directamente, advierten que no puede darse por sentado que el silencio lleve por sí solo a la producción, ni que un silencio prolongado carezca de relevancia diagnóstica (Vázquez Marruecos y Hueso Villegas, 1989). La interpretación psicopedagógica del fenómeno debe sostenerse, por eso, en la observación situada de cada niño antes que en el supuesto de una secuencia universal.

El enfoque clínico diferencial, por último, se concentra en la necesidad de distinguir el periodo de silencio de otros fenómenos de presentación parecida, como el mutismo selectivo, el trastorno del desarrollo del lenguaje y los retrasos de este.

A las cinco perspectivas anteriores cabe sumar una lectura complementaria de raíz psicodinámica. Granger (2004) aborda el silencio en la adquisición de una segunda lengua como un fenómeno subjetivo y relacional y no solo cognitivo, y advierte que la investigación del campo se ha mostrado “insuficientemente curiosa respecto del silencio como parte del proceso de aprendizaje de una lengua” (p. 30, traducción propia). Esta clave, atenta a la dimensión afectiva y vincular del silencio, sigue el hilo de manera directa con la tradición psicopedagógica de orientación clínica que enmarca este trabajo.

Para una investigación de orientación psicopedagógica como esta, reconocer el periodo de silencio como una fase posible y esperable del desarrollo bilingüe no debe llevar a suponer que toda ausencia prolongada de producción es inocua. De ahí la necesidad de contar con criterios diferenciales que permitan distinguir un proceso típico de un indicador de dificultad, criterios que se abordan en el apartado siguiente.

Duración, Variabilidad Individual y Factores Condicionantes

La duración del periodo de silencio presenta una variabilidad considerable. Huang (1970, como se citó en Dulay et al., 1982)) registró un caso en que el niño comenzó a producir expresiones en la L2 después de aproximadamente dos semanas. Gibbons (1985) en una investigación con 47 niños que aprendían inglés como segunda lengua, encontró una duración media de poco más de dos semanas, aunque con importantes diferencias. Tabors (1997) sugiere que esta fase puede extenderse desde algunas semanas hasta varios meses, con un promedio de tres a seis meses en niños de edad preescolar expuestos a programas de inmersión lingüística. Esa heterogeneidad es, justamente, uno de los argumentos en los que se apoya la posición crítica de Roberts (2014).

Tal variabilidad responde a múltiples factores. Entre los más destacados cuentan la edad de exposición a la L2, las características temperamentales del niño, el grado de

continuidad entre la lengua del hogar y la lengua escolar, la cantidad y la calidad del input recibido, y las condiciones afectivas del entorno educativo. Los niños con mayor exposición a la L2 en contextos comunicativamente ricos tienden a atravesar el periodo de silencio con más rapidez, mientras que aquellos inmersos en entornos con alto filtro afectivo, donde hay mucha exigencia de producción, ausencia de validación de la L1 o dinámicas de aulas tensas, pueden prolongar la fase silenciosa de manera significativa (Bligh, 2014; Krashen, 1982).

Kan et al. (2025), en una revisión de alcance que sintetiza cuarenta estudios sobre el periodo de silencio en niños bilingües emergentes, confirman que durante esta fase los niños no permanecen pasivos, sino que echan mano a un amplio repertorio de recursos: comunicación no verbal, habla privada, uso de la L1 con pares o adultos bilingües y participación silenciosa en las rutinas del aula. Esta evidencia consolida la concepción del periodo silencioso como una fase activa y constructiva del desarrollo bilingüe.

La amplia variabilidad implica que no existe un patrón único de duración esperable del periodo de silencio que valga para todos los niños. Esta heterogeneidad debe pesar en la evaluación psicopedagógica, porque la prolongación del silencio no constituye, por sí sola, un indicador de patología. Esa advertencia es lo que separa acompañar un proceso de cerrarlo con una etiqueta y lo que abre paso a los criterios diferenciales que se examinan a continuación.

Diferenciación entre Periodo de Silencio y los Trastornos del Lenguaje

La caracterización del periodo de silencio desarrollada en el apartado anterior plantea: ¿cómo distinguir, en la práctica concreta, una fase esperable del desarrollo bilingüe de un cuadro que sí requiere intervención específica? La pregunta no es retórica, adquiere especial relevancia cuando se aplican criterios monolingües a trayectorias bilingües. Esto genera errores diagnósticos, con consecuencias educativas y emocionales que pueden marcar la

trayectoria escolar del niño. Por consiguiente, se abordan dos condiciones que requieren una diferenciación cuidadosa: el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) y el mutismo selectivo, con el propósito de establecer algunos criterios que orienten para la práctica psicopedagógica.

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)

Durante décadas las dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje fueron designadas al Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Esa categoría fue reemplazada por la actual, Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), un término que desplaza la atención hacia el impacto funcional de estas dificultades ya sea en la vida cotidiana o en el desempeño escolar. Este cambio supuso abandonar criterios de exclusión rígidos que habían caracterizado las definiciones anteriores. La denominación TDL se consolidó a partir del consenso CATALISE – 2, desarrollado mediante un método Delphi que reunió 57 expertos para acordar una terminología común. El concepto específico, en TEL, sugería la idea de un trastorno puro, sin comorbilidades, mientras que en TDL el término desarrollo reconoce que suele coexistir con otras dificultades, existen condiciones diferenciadoras, factores de riesgo y posibles condiciones coexistentes (atencionales, motoras o socioemocionales) y subraya el carácter evolutivo del cuadro (Bishop et al., 2017).

Norbury et al. (2016) estimaron la prevalencia del TDL en torno al 7,6 % de los niños en edad preescolar. Entre sus manifestaciones figuran: vocabulario reducido para la edad, dificultades morfosintácticas persistentes, alteraciones en la comprensión y la narrativa, y discurso desordenado. Lo central para este trabajo es que el TDL es un trastorno del lenguaje en sí mismo, no una consecuencia del bilingüismo: un niño bilingüe con TDL tiene dificultades en sus lenguas, no sólo en la L2.

Filidoro (2009) advierte que el diagnóstico psicopedagógico no debe reducirse a la identificación de un déficit, sino que busca comprender la posición singular del niño frente al objeto del conocimiento. En sus propias palabras “si el objeto no puede ser concebido al margen del sujeto que lo concibe, debe quedar excluida la idea de un `observable oficial` que haga de parámetro medidor de supuestos déficit, faltas o errores. (Filidoro, 2009, p. 18). Para Schlemenson (2009) las dificultades de aprendizaje son producciones simbólicas donde se articulan dimensiones cognitivas, afectivas y vinculares. Esa concepción esquivaba las lecturas reduccionistas que confunden el síntoma con el trastorno.

La singularidad del sujeto y la complejidad del proceso de aprendizaje son ejes centrales en la tradición psicopedagógica argentina. Desde allí se establece la distinción entre dificultad y trastorno, que no se define por la presencia de un déficit aislado, sino por la manera en que el niño se vincula con el proceso de aprendizaje. Lo que se observa en el aula bien puede ser la manifestación de un proceso adaptativo en curso y no la expresión de una patología subyacente.

Mutismo Selectivo: Similitudes y Diferencias con el Periodo de Silencio

El mutismo selectivo y el periodo de silencio pueden presentar manifestaciones similares en el contexto escolar, sobre todo la ausencia de producción verbal, pero responden a procesos de naturaleza distinta. Esa coincidencia puede dar lugar a confusiones diagnósticas en los niños que están aprendiendo una segunda lengua. El DSM-5-TR (American Psychiatric Association [APA], 2022) advierte que las limitaciones en el dominio de una lengua pueden confundirse con mutismo selectivo. En niños bilingües emergentes, esta confusión puede favorecer el riesgo de sobrediagnóstico

El mutismo selectivo es un trastorno de ansiedad. Se caracteriza por la incapacidad persistente para hablar en ciertas situaciones sociales en las que se espera que el niño lo haga.

Sin embargo, puede comunicarse con normalidad en otros contextos, como en el hogar. Para su diagnóstico, el manual establece que esta alteración debe durar al menos un mes. Además, no debe limitarse al primer mes de escolarización. (APA, 2022).

La similitud entre ambos fenómenos es superficial, está en aquello que puede observarse desde afuera y por eso pueden confundir a los educadores: en ambos casos, el niño no produce el lenguaje en el contexto escolar y puede evitar la interacción verbal. Los criterios diferenciales, sin embargo, son nítidos. En el periodo de silencio, el niño no habla la L2 en ningún contexto, pero sí habla la L1 con fluidez en el hogar y con los pares que comparten su lengua materna. En el mutismo selectivo, en cambio, el niño podría hablar en ámbito escolar porque tiene la competencia lingüística para hacerlo, pero la ansiedad se lo impide; de hecho, el propio DSM-5-TR excluye el diagnóstico de mutismo selectivo cuando la ausencia de habla se explica por es escaso de dominio de la lengua del contexto, que es justamente la situación del niño en periodo de silencio (APA, 2022). Distinguir si la ausencia de habla responde a una barrera emocional o a un dominio aún incipiente de la lengua es, lo que la literatura sobre la evaluación bilingüe insiste en preservar, al advertir que las particularidades del desarrollo bilingüe no deben leerse como signos de trastorno (Grosjean, 2010; Paradis et al., 2021).

Muchas de esas particularidades son, en rigor, manifestaciones de la *interlengua* descrita por Selinker (1972), quien explica que el sistema propio y transitorio que el niño construye en su camino hacia la L2 produce formas que un observador desprevenido puede confundir con errores patológicos, cuando son etapas esperables de ese sistema en evolución.

La distinción clave es entre una limitación en la competencia (periodo de silencio) y una inhibición de la producción, pese a tener esa competencia (mutismo selectivo).

Alley (2025), en el estudio de caso longitudinal incluido en el Estado del Arte, ilustra empíricamente esta complejidad diagnóstica. En su análisis de una niña bilingüe, español-inglés de 4 años y 10 meses, la autora muestra cómo las dificultades observadas no encajan del todo en un periodo de silencio típico porque la duración excede lo esperable, ni en un mutismo selectivo en sentido estricto, porque no presenta la severidad ni la consistencia situacional características del trastorno. El caso deja en evidencia que la presentación clínica de los niños bilingües emergentes puede ubicarse en zonas intermedias, que piden una evaluación cuidadosa y longitudinal antes que diagnósticos apresurados.

Criterios Diferenciales para la Práctica Psicopedagógica

Sistematizar los criterios diferenciales ayuda a orientar la observación psicopedagógica en el aula. La Tabla 1, elaborada por la autora, sintetiza las dimensiones clave que permiten distinguir las tres condiciones: el periodo de silencio típico, mutismo selectivo y TDL en un niño bilingüe.

Tabla 1

Criterios diferenciales entre periodo de silencio, mutismo selectivo y un TDL en niños bilingüe

Criterio	Periodo de silencio	Mutismo selectivo	TDL en niños bilingües
Lengua afectada	Solo en la L2. La L1 funciona normalmente	Puede afectar L1 y L2 en contextos específicos	Ambas lenguas (L1 y L2)
Comprensión receptiva en L2	Preservada y en progreso	Preservada	Limitada o alterada
Duración esperable	De semanas a varios meses (variable)	Mínimo un mes; suele ser persistente	Persistente; sin remisión espontánea

Habla en el hogar (L1)	Sí, con fluidez	Sí, habla en el hogar; se inhibe en contextos sociales específicos	Sí, aunque con dificultades en la L1
Estrategias comunicativas no verbales	Activas y variadas (gestos, habla privada, uso de la L1 con pares)	Restringidas por la ansiedad	Limitadas por el déficit lingüístico
Componente afectivo predominante	Adaptación a un nuevo entorno	Ansiedad social específica	Frustración secundaria al déficit
Evolución esperable	Transición progresiva a la producción en L2	Requiere intervención específica	Requiere intervención específica

Nota. Elaboración propia

La dimensión más operativa para el contexto psicopedagógico es observar el comportamiento lingüístico del niño en su lengua materna. Si el niño habla con fluidez su L1 en el hogar y con sus pares que comparten esa lengua, pero no produce L2 en el aula, la hipótesis más razonable es la de un periodo de silencio. Si, en cambio, la limitación lingüística afecta también su L1, hay que contemplar la posibilidad de un TDL. Esta orientación coincide con el principio rector que propone Grosjean (2010): el bilingüe debe ser evaluado en sus dos lenguas y no como dos monolingües superpuestos.

Riesgos del Diagnóstico Apresurado

La confusión diagnóstica entre periodo de silencio, mutismo selectivo y TDL en niños bilingües no es un riesgo meramente teórico. La literatura empírica documenta dos errores sistemáticos que apuntan en direcciones opuestas. Por un lado, el sobrediagnóstico: niños con desarrollo típico del lenguaje que son evaluados con instrumentos diseñados para población

monolingüe, y cuyas dificultades temporales en la L2 terminan confundiéndose con un déficit estructural. Altman et al. (2022) demostraron que aplicar el Goralnik Screening Test en hebreo con normas monolingües generaba una baja precisión diagnóstica en niños bilingües, y que introducir puntos de corte ajustados al desarrollo bilingüe corregía buena parte de ese sesgo. Smolander et al. (2025) confirmaron, en el contexto finlandés, que los niños bilingües con desarrollo típico pero baja exposición a la L2 obtiene rendimientos en pruebas de comprensión sintáctica que pueden confundirse con un TDL.

Por otro lado, y como contracara del primer error, también se documenta el subdiagnóstico: niños bilingües que efectivamente presentan un TDL, pero cuyas dificultades se atribuyen por error al bilingüismo, de modo que no reciben la intervención que necesitan. Este error es más grave todavía, porque retrasa el acceso a la atención especializada en un periodo evolutivo crítico. Paradis et al. (2021), advierten que el subdiagnóstico afecta de manera desproporcionada a los niños de minorías lingüísticas y de niveles socioeconómicos desfavorecidos, lo que profundiza inequidades que ya existían.

Desde la psicopedagogía argentina, esta problemática conecta con planteos sobre el peso del entorno y la lectura institucional en la construcción del síntoma. Paín (1985) ya sostenía que el síntoma no siempre reside en el niño, sino en la trama vincular y en las condiciones de aprendizaje. Filidoro (2013), retomando esa línea, advierte que las etiquetas diagnósticas pueden funcionar como obstáculos para la intervención psicopedagógica genuina, en tanto fijan al niño en una identidad de déficit que clausura o entorpece otras lecturas posibles. En el niño bilingüe emergente, la advertencia pesa todavía más, ya que un diagnóstico apresurado de TDL o de mutismo selectivo puede instalarse como verdad institucional y orientar la trayectoria escolar del niño en direcciones que, al final, terminan configurando aquello que pretendía describir.

En esta misma tradición se inscribe el aporte de Dueñas (2013), quien advierte sobre la creciente tendencia a medicalizar y patologizar las dificultades que los niños manifiestan en el ámbito escolar, traduciéndolas de manera apresurada en categorías diagnósticas tomadas de manuales como el DSM. La autora sostiene que reducir al niño a una etiqueta supone perder de vista al sujeto y su historia singular, y puede producir efectos estigmatizantes que condicionan su trayectoria escolar. Esta advertencia, trasladada al bilingüe emergente, se vuelve muy concreta al leer el periodo de silencio como un trastorno, lo cual equivale muchas veces a patologizar un proceso adaptativo y esperable, con el consiguiente riesgo de fijar al niño en una identidad deficitaria que poco tiene que ver con lo que le ocurre.

Evaluación y Diagnóstico en Niños Bilingües Emergentes

Una vez definidos los criterios diferenciales conceptuales, resulta necesario considerar cómo abordar la dimensión metodológica del proceso evaluativo. ¿Cómo evaluar al niño bilingüe emergente sin reproducir el sesgo monolingüe como posible error diagnóstico?

Desde este punto, se abordan cuatro ejes: el problema del sesgo monolingüe en la evaluación, las propuestas de evaluación dinámica y bilingüe, el principio de complementariedad aplicado al diseño evaluativo y las limitaciones y desafíos del contexto hispanohablante.

La cuestión no es menor para la práctica psicopedagogía, una disciplina que trabaja habitualmente con instrumentos estandarizados, los cuales no siempre contemplan las características de las experiencias bilingües.

El Sesgo Monolingüe en la Evaluación del Lenguaje

El concepto de sesgo monolingüe (*monolingual bias*) fue formulado por Grosjean (2010) para nombrar la tendencia dominante en la investigación y en la práctica clínica:

evaluar al bilingüe como si fuera dos monolingües superpuestos. En la práctica psicopedagógica ese sesgo toma varias formas. Se administran pruebas estandarizadas en una sola lengua y se compara el rendimiento del niño bilingüe con normas pensadas y elaboradas sobre muestras monolingües. Se da por sentado que el niño debería dominar ambas lenguas con la misma competencia. Y se leen las particularidades del desarrollo bilingüe, como las transferencias, la alternancia de código o perfiles desbalanceados, como si fueran indicadores de déficit.

El sesgo monolingüe tiene consecuencias concretas. Kan (2024), en un estudio experimental con niños bilingües cantonés-inglés, mostró que monitorear el léxico en una sola lengua da una imagen distorsionada del perfil lingüístico del niño: el conocimiento léxico en L1 predice el aprendizaje de L1, mientras que el conocimiento léxico en L2 predice el aprendizaje de L2, es decir que este conocimiento predice el aprendizaje en esa misma lengua, no en la otra. Esto confirma que ambas lenguas deben evaluarse para alcanzar un diagnóstico válido. Boerma y Blom (2017) advierten que conviene recurrir al menos a pruebas mínimamente influenciadas por la experiencia lingüística específica, como las tareas de repetición de pseudopalabras o la morfología no léxica.

En el contexto argentino, los estudios sobre desarrollo del lenguaje en poblaciones lingüísticamente diversas aportan una perspectiva interesante. Borzone de Manrique y Rosemberg, junto con sus equipos del CONICET, investigaron durante décadas el desarrollo lingüístico de niños en contexto de pobreza urbana y rural, y también en poblaciones bilingües qom-español del Chaco (Borzone de Manrique y Rosenberg, 2000; Rosenberg y Stein, 2009). Su trabajo muestra que las habilidades lingüísticas de los niños deben evaluarse teniendo en cuenta las condiciones del entorno comunicativo, el repertorio cultural y las prácticas lingüísticas familiares, y no a partir de estándares descontextualizados. Esta

tradición ofrece una base local para pensar la evaluación psicopedagógica de niños bilingües emergentes en las aulas argentinas.

La Evaluación Dinámica como Alternativa

Frente a las limitaciones de las pruebas estandarizadas, la literatura especializada propone desde hace varias décadas modelos de evaluación dinámica. La evaluación dinámica no se centra en el rendimiento actual, sino en su potencial de aprendizaje: evalúa cómo responde el niño a la medición y al andamiaje, en sintonía con el concepto de Vygotsky de Zona de Desarrollo Próximo (Baquero, 1996). Para Baquero (1996), en efecto, la Zona de Desarrollo Próximo obliga a concebir el desarrollo menos como una propiedad del sujeto aislado que como “un sistema de interacción socialmente definido” (p. 141). Sobre esta base, la evaluación se centra en la interacción y no en el desempeño solitario del niño. Peña et al. (2001) diseñaron un protocolo de evaluación dinámica de pretest, enseñanza y postest que redujo de manera significativa el sesgo en la identificación del TDL en niños bilingües. Una revisión sistemática y un metaanálisis posterior de Orellana et al. (2019) hallaron que la evaluación dinámica presenta una precisión diagnóstica superior a las pruebas estandarizadas tradicionales en poblaciones bilingües.

La lógica de la evaluación dinámica es especialmente afín a la perspectiva psicopedagógica argentina, donde el diagnóstico no es un acto único de medición, sino un proceso. Schlemenson (2009) propone pensarlo como una intervención clínica en sí misma, en la que el psicopedagogo construye hipótesis a partir de la observación de las producciones simbólicas del niño en la interacción. Esta concepción procesual del diagnóstico, anclada en la tradición clínica argentina, converge conceptualmente con la evaluación dinámica anglosajona, ya que ambas comparten el supuesto de que lo relevante no es lo que el niño

produce en una situación de prueba descontextualizada, sino lo que produce y puede producir, en condiciones de mediación adecuada.

Una aplicación específica de esta lógica al niño bilingüe es la puntuación conceptual (*conceptual scoring*), propuesta por Pearson et al. (1997), que consolida los protocolos contemporáneos. En lugar de puntuar un niño en cada lengua por separado, se considera correcto cualquier ítem que el niño domine en alguna de sus lenguas. Así, si el niño nombra un objeto en L1, pero todavía no en L2, el ítem se cuenta como conocido. Esta lógica, en apariencia sencilla, transforma sustancialmente el resultado de la evaluación. El caso clínico, documentado en el estado del arte lo ilustra bien: las habilidades receptivas de la niña evaluada se ubican por debajo del rango normal cuando se le evalúa solo en inglés, pero ingresan al rango normal al aplicar la puntuación conceptual integrando ambas lenguas.

El Principio de Complementariedad Aplicado a la Evaluación

Un niño bilingüe español-inglés puede dominar el vocabulario doméstico para las situaciones familiares y cotidianas en su L1 y el vocabulario escolar en su L2. Esta distribución no supone una carencia, simplemente, cada lengua se fue desarrollando en los dominios en los que se usa, han adquirido funciones diferentes a partir de las experiencias y contextos.

Grosjean (2010) propuso el Principio de Complementariedad para explicar un rasgo básico de la competencia bilingüe: las dos lenguas no se distribuyen de manera homogénea, en todos los ámbitos de su vida, sino en función de los dominios de uso. Cada una cubre ciertos ámbitos, (el hogar, la escuela, el juego y las emociones íntimas) y juntas conforman el repertorio comunicativo del hablante. Este principio es clave para la evaluación porque explica por qué medir a un niño bilingüe solo en una lengua da una imagen falsamente

deficitaria de su repertorio y lleva a interpretar como déficit, lo que, en realidad, responde a la distribución funcional de sus lenguas.

Para la evaluación psicopedagógica este principio tiene consecuencias concretas. No cabe esperar del niño bilingüe un dominio equilibrado de ambas lenguas en todos los dominios léxicos; por eso mismo, las pruebas centradas en vocabulario académico o escolar penalizan de manera sistemática al niño cuya L2 aún no se consolidó en ese terreno, sin que ello traduzca déficit alguno. La consecuencia metodológica es clara: la evaluación debe revelar el repertorio comunicativo del niño en ambas lenguas y con distintos contextos, lo que obliga a integrar la información de los padres, los docentes y la observación directa.

Los instrumentos contemporáneos para la evaluación bilingüe incorporaron estas perspectivas. El *Bilingual English-Spanish Assessment* (BESA) es un test estandarizado creado por Peña et al. (2018). Según sus autores, en el manual del instrumento, el BESA está diseñado para niños bilingües español-inglés de 4 a 6 años y evalúa morfosintaxis, semántica y fonología en ambas lenguas; incluye, además, el *Bilingual Input-Output Survey* (BIOS), un cuestionario para padres y docentes que releva la exposición y el uso de cada lengua. La combinación de evaluación directa con información contextual permite construir un perfil lingüístico que respeta el principio de complementariedad. Aunque el BESA fue normalizado en Estados Unidos con población latina, su lógica de diseño constituye un referente metodológico para el desarrollo de instrumentos similares en otros contextos.

Limitaciones, Desafíos Locales y Orientaciones para la Práctica

Aplicar estos modelos en el contexto argentino enfrenta limitaciones que conviene mencionar. La principal es la escasez de instrumentos estandarizados validados para la población bilingüe hispanohablante rioplatense. El BESA, pensado para el español de Estados Unidos, requiere de adaptaciones que no se desarrollaron de manera sistemática ni

para la variedad rioplatense ni para los pares lingüísticos que efectivamente concurren a las aulas argentinas: español-portugués en zonas fronterizas, español-guaraní en el noroeste, español-qom o español-quechua en regiones con población indígena, español-chino mandarín en barrios con migración asiática, español-árabe en comunidades de migración reciente, entre otros. Esta heterogeneidad lingüística no encuentra correlato en la oferta diagnóstica disponible.

Frente a esta limitación, la literatura propone orientaciones prácticas que pueden adoptarse en contextos donde los instrumentos formales escasean o no se adaptaron. *La American Speech Language Hearing Association* (ASHA, s.f) recomienda que la evaluación de niños bilingües combine al menos cuatro fuentes de información: una entrevista detallada a la familia sobre la historia lingüística y los dominios de uso de cada lengua, la observación directa del niño en contextos comunicativos variados; la evaluación en ambas lenguas, idealmente a cargo de profesionales bilingües o con apoyo de intérpretes clasificados y muestras de lenguaje espontáneo en cada lengua. Esta lógica multimétodo es congruente con la tradición clínica psicopedagógica argentina, en la que el diagnóstico se construye a partir de la interacción de fuentes y no de un único test (Filidoro, 2008; Schmelson, 2009).

Una orientación complementaria, especialmente útil cuando los recursos diagnósticos son limitados, es lo que Paradis et al. (2021) denominan evaluación basada en el reporte parental. Consultar de manera sistemática a los padres sobre la historia del desarrollo lingüístico en la L1 ofrece información diagnóstica de alta validez: si los padres reportan un desarrollo típico de la L1 en el hogar, con vocabulario, narrativa e interacción comunicativa adecuados a la edad, las dificultades observadas en la L2 escolar tienen alta probabilidad de corresponder a un periodo de silencio o una fase de adquisición en curso, y no a un trastorno. Si en cambio los padres reportan dificultades también en la L1, debe contemplarse la posibilidad de un TDL.

De todo lo expuesto se sigue una orientación práctica para la psicopedagogía. La evaluación del niño bilingüe emergente no puede reducirse a la aplicación de un test estandarizado en la lengua escolar; requiere un proceso diagnóstico que integre observación contextualizada, evaluación en ambas lenguas cuando sea posible, reporte parental detallado y, sobre todo, una disposición a sostener el tiempo del niño en lugar de forzar el cierre diagnóstico. No se trata de relajar el rigor, sino todo lo contrario, esta orientación encarna el principio que vertebra todo este trabajo, que es: reconocer al bilingüe como un hablante con perfil propio y, en consecuencia, evaluarlo con criterios que respeten esa especificidad.

Capítulo 4

Marco Metodológico

El presente Trabajo Final Integrador adopta el diseño de una investigación teórica documental, con una revisión bibliográfica de carácter narrativo, que por su finalidad (revisar e integrar el conocimiento existente) se inscribe entre los estudios teóricos. Suárez (2007) define este tipo de estudio como aquella investigación científica que se basa en “la localización, registro, recuperación, análisis e interpretación de fuentes bibliográficas, hemerográficas, así como fuentes de carácter primario o inéditas” (p. 17). En la misma línea, Arias (2012) subraya que este tipo de estudio trabaja con datos secundarios: material obtenido y registrado por otros investigadores. Montero y León (2007) clasifican esta clase de trabajo dentro de los estudios teóricos, cuya finalidad es revisar, actualizar y analizar el conocimiento existente e interpretar aportes dispersos para proponer nuevos marcos de comprensión, en este caso, desde la psicopedagogía.

La elección de este diseño responde a la naturaleza del objeto de estudio. Suárez distingue la investigación documental como tipo de investigación científica y sostiene que “puede llegar a valiosos aportes teóricos y presentar conclusiones científicas” mediante un riguroso análisis que va más allá del mero ejercicio de recopilar y ordenar datos e incluso abordar redefiniciones que sirvan de base a nuevas propuestas de trabajo (2007, p. 18).

Es justamente ese alcance el que persigue este trabajo, no la mera recopilación de literatura, sino su análisis e integración para proponer una lectura psicopedagógica del periodo de silencio. Dentro de este diseño documental, la revisión de la literatura adopta un enfoque narrativo ya que, a diferencia de la revisión sistemática, sujeta a un protocolo cerrado y replicable, la revisión narrativa privilegia la síntesis interpretativa y flexible de las fuentes. En coherencia con ello, la propia autora advierte que la metodología no debe asumirse con un

orden rígido y preestablecido a priori, sino como el manejo de los procedimientos y técnicas usados “en forma dinámica y flexible” (Suárez, 2007, p. 19).

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-exploratorio. El alcance es descriptivo en tanto se propone caracterizar el periodo de silencio y sistematizar los criterios que permiten distinguirlo de los trastornos del lenguaje, y exploratorio en tanto aborda un objeto sobre el que, en el ámbito iberoamericano, existe escasa producción científica, de modo que el trabajo no busca verificar hipótesis previas, sino abrir y ordenar un terreno todavía poco transitado (Hernández Sampieri et al., 2014). Creswell (2014) sostiene que, en este tipo de investigación, el investigador asume un rol activo en la interpretación, que aquí no recae sobre mediciones, sino sobre la propia literatura especializada.

El material relevado se organizó de manera temática y no cronológica, en función de los ejes conceptuales que estructuran el trabajo, siguiendo las lógicas de organización de síntesis de conocimiento descritas por Cooper (1988) y Hernández Sampieri et al. (2014). Por tratarse de una investigación documental, el estudio no recolecta datos primarios ni trabaja de manera directa con niños, familias o instituciones: su conjunto documental está constituido por la producción académica publicada sobre el tema.

Fuentes de Acceso a la Información

En una investigación documental, las fuentes constituyen el soporte que “concentra y transmite el dato y la información valiosa e idónea del proceso” (Suárez, 2007, p. 45). Nos son un dato aislado, sino el material del que se extrae la información y sobre el que se razona. Esas fuentes pueden ordenarse según dos criterios distintos: Por su soporte Arias (2012) las clasifica impresas, audiovisuales o electrónicas. Este trabajo se apoyó, en todos los casos en fuentes electrónicas de acceso abierto. Por su nivel bibliográfico se recurrió a tres. Las fuentes primarias corresponden a los artículos de investigación empírica que componen el

Estado del Arte y a las obras fundacionales del campo. Las fuentes secundarias incluyen las revisiones sistemáticas y de alcance, y los artículos teóricos publicados en revistas científicas. Las fuentes de referencia o terciarias comprenden los manuales de referencia, documentos normativos y los datos contextuales de organismos internacionales. En todos los casos se privilegió, siempre que fue posible, el acceso a la fuente primaria antes que a su cita indirecta.

Estrategia de Búsqueda de las Fuentes

La localización de las fuentes bibliográficas se realizó mediante los buscadores como Google Scholar y ResearchGate, complementados con la consulta de plataformas y bases académicas como Cambridge Core, PubMed, Scopus, Dialnet y SciELO. Se consultaron, además, repositorios de universidades hispanoamericanas y europeas. Para contextualizar el tema de estudio se consultaron datos de organismos oficiales de sus sitios oficiales, como UNICEF, Naciones Unidas y el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR).

La delimitación del conjunto documental se estableció a partir de cuatro dimensiones.

- La primera es el periodo de publicación: para las fuentes empíricas que integran el Estado del Arte, se adoptó el recorte de 2021-2025, con el propósito de recuperar la producción más reciente con el problema de estudio. Las fuentes teóricas y fundacionales, en cambio, no se restringieron temporalmente, ya que el desarrollo conceptual del campo exige recuperar obras clásicas que se remontan a los estudios pioneros de comienzos del siglo XX como la investigación de Ronjat (1913).

- La segunda es la zona geográfica: no se aplicó una restricción territorial, con el fin de relevar la mayor cantidad de evidencia disponible, aunque se reconoce la marcada

concentración de la producción empírica en contextos anglosajones, escandinavos y de Europa occidental, y la consiguiente escasez de estudios iberoamericanos específicos.

- La tercera es el área lingüística de las fuentes, que abarcó el español y el inglés.
- La cuarta es el tipo de bilingüismo: se incluyeron exclusivamente trabajos referidos al bilingüismo secuencial en niños de 3 a 6 años, y se dejaron fuera los relativos al bilingüismo simultáneo y al bilingüismo en adolescentes y adultos.

Sobre la base de estas dimensiones, el conjunto de estudios empíricos quedó conformado por las nueve investigaciones y la revisión de alcance que integran el Estado del Arte, a las que se sumaron las obras teóricas y fundacionales que sustentan el marco teórico.

Se consideraron pertinentes aquellas fuentes que abordaron el periodo de silencio, la adquisición secuencial de una segunda lengua en la primera infancia, la evaluación de niños bilingües y la diferenciación respecto de los trastornos del lenguaje. Se priorizaron las publicaciones de procedencia académica confiable y disponibles en texto completo. Se descartaron los trabajos centrados en la enseñanza de lenguas extranjeras como contenido curricular, por no responder directamente al objeto de estudio de este TFI.

La búsqueda se organizó a partir de un conjunto de descriptores en dos lenguas en español e inglés, en español se utilizaron: periodo de silencio, bilingüismo temprano secuencial, adquisición de segunda lengua, niños bilingües emergentes, evaluación bilingüe y trastorno del desarrollo del lenguaje, mutismo selectivo y diagnóstico diferencial y en inglés se emplearon: silent period, silent stage, sequential bilingualism, second language acquisition, emergent bilingual children, dual language learners, bilingual assessment, developmental language disorder y selective mutism.

Procesamiento de Análisis

El tratamiento del material siguió las etapas propias de la investigación documental sistematizadas por Suárez (2007). En un primer momento, se realizó un arqueo general de las fuentes, entendido como la localización, identificación y registro de la información pertinente al tema-problema. Sobre ese conjunto se efectuó una lectura analítica de cada fuente, dirigida a reconocer los aportes conceptuales y sus hallazgos. El material se organizó luego en torno a los ejes conceptuales que estructuran el trabajo, la caracterización del periodo de silencio, su diferenciación respecto a los trastornos del lenguaje, la evaluación del niño bilingüe y las implicancias psicopedagógicas, y no de manera cronológica. Dentro de cada eje se llevó adelante un análisis comparativo de los autores: se identificaron las convergencias y las divergencias entre sus posiciones, procurando que cada autor aportara su mirada específica en la comprensión del fenómeno. Esa lectura comparativa se integró, finalmente, en una síntesis interpretativa que, en línea con lo planteado por Suárez (2007), no se detiene en la recuperación de información por sí misma, sino que avanza hacia la redefinición de enfoques y criterios.

Capítulo 5

Discusión Teórica

Este capítulo articula de manera interpretativa los hallazgos de la revisión desarrollada en los capítulos anteriores. Cada apartado retoma cada uno de los objetivos específicos y discute sus implicancias a partir de la evidencia revisada hasta converger en una síntesis final que responde al objetivo general.

El Bilingüismo Temprano Secuencial como Marco Interpretativo

La revisión de la literatura permitió fijar un punto de partida para comprender que el bilingüismo infantil no es una versión simple y reducida del bilingüismo adulto ni constituye un factor de riesgo para el desarrollo. En este sentido, como se estableció en el marco teórico, el bilingüe no es la suma de dos monolingües. Se trata de un hablante con una configuración lingüística única y dinámica, en la que las dos lenguas se organizan entre sí. Esas lenguas no compiten entre sí ni funcionan de manera aislada. A partir de este marco, el primer objetivo específico permitió delimitar conceptualmente el bilingüismo temprano secuencial en niños de 3 a 6 años, considerando distintos factores lingüísticos, cognitivos y socioculturales que intervienen en ese proceso.

Conforme a la hipótesis de interdependencia de Cummins (1979) se apoyan en una base cognitiva que habilita la transferencia de competencias de una a la otra. El conjunto de documentos empíricos revisado sostiene esta lectura. Quick y Hartmann (2021) mostraron que la mezcla de códigos en la primera infancia no obedece a una confusión lingüística, sino que se apoya en patrones extraídos del input, secuencias fijas y marcos con espacios abiertos que el niño completa con las palabras de la otra lengua. Montanari et al. (2024), por su parte, documentaron, en un seguimiento longitudinal de niños bilingües emergentes, una

variabilidad individual tan marcada que vuelve inviable cualquier criterio uniforme de evaluación.

El plano sociocultural, y en particular el grado de reconocimiento y validación de la lengua del hogar en el entorno escolar, condiciona el despliegue de los procesos cognitivos y lingüísticos. De esta interrelación se sigue una consecuencia interpretativa: aquello que, leído desde una norma monolingüe, podría tomarse como un déficit constituye una variabilidad esperable del desarrollo. Cualquier fenómeno que se observe dentro del desarrollo bilingüe, incluido el periodo de silencio, debe interpretarse contra esta línea de base, no contra los parámetros del desarrollo monolingüe.

El Periodo de Silencio: una Fase Constitutiva en Disputa

El segundo objetivo buscó caracterizar el periodo de silencio como fase constitutiva en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

La literatura revisada describe un fenómeno que es, a la vez, ampliamente documentado y teóricamente disputado. La tradición naturalista y psicolingüística, que incluye a Krashen (1982), Tabors (1997) y Saville–Troike (1988) concibe el silencio como una fase activa de preproducción, durante la cual el niño procesa el input y construye habilidades internas mediante estrategias como el habla privada y la observación estratégica del entorno. La línea crítica, encabezada por Roberts (2014) y con antecedentes en McLaughlin (1984), Gibbons (1985) y Swain (1985), cuestiona la universalidad del concepto, la ambigüedad de su definición operacional y una base empírica sostenida en su mayoría en estudios de caso. La evidencia empírica reciente introduce un matiz decisivo en esa disputa. Cekaite y Simonsson (2023), mediante registro en vídeo de preescolares suecos, documentaron que los niños bilingües emergentes participan activamente en las actividades antes de producir el lenguaje en L2, mediante la imitación motriz, la participación periférica y

el uso de la L1 con pares. La revisión de alcance de Kan et al. (2025) sistematiza ese repertorio (comunicación no verbal, habla privada, recurso a la lengua materna) y subraya que reconocerlo mejora el cribado y el diagnóstico diferencial. Lo que se discute, entonces, es el alcance y la universalidad del periodo de silencio, no la existencia de una actividad comunicativa que ocurre por debajo del umbral de la producción oral.

Sobre lo que permanece en disputa, la lectura psicopedagógica de este trabajo no busca pronunciarse en términos de verdadero o falso, sino conservar productivamente su tensión. Lo relevante no es determinar si el periodo de silencio existe como una etapa universal y obligatoria, sino reconocer dos cosas al mismo tiempo: que una ausencia prolongada de producción en un niño bilingüe emergente puede corresponder a una etapa típica y activa del desarrollo, y que esa interpretación no puede asumirse de manera automática. El propio debate teórico funciona, en este sentido, como una advertencia frente a lo que este trabajo denomina el error simétrico: el riesgo, de igual gravedad en ambas direcciones, de patologizar un proceso normal o de naturalizar y, con ello, desatender una dificultad genuina. Es aquí donde la distinción diagnóstica pasa a primer plano.

La Frontera Diagnóstica: el Periodo de Silencio y los Trastornos del Lenguaje

El tercer objetivo, núcleo del trabajo, abordó los criterios diferenciales entre el periodo de silencio y los trastornos del lenguaje. La revisión permite advertir que esa fase puede confundirse tanto con el mutismo selectivo, como lo define el DSM-5-TR (APA, 2022), como con el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) según los criterios del consenso CATALISE (Bishop et al., 2017). La sistematización de estas distinciones, recogida en la tabla comparativa del marco teórico, permite identificar los rasgos que, interpretados en conjunto, orientan la diferenciación.

El criterio decisivo para la psicopedagogía es la evaluación de la primera lengua. El periodo de silencio es específico de la L2: el niño conserva su competencia comunicativa en la L1, manifiesta un procesamiento receptivo activo y la fase resulta transitoria y ligada al contexto del nuevo entorno lingüístico. El trastorno del desarrollo del lenguaje, en cambio, afecta a todas las lenguas del niño, incluida la L1, y no se circunscribe a la situación de exposición a una segunda lengua. El mutismo selectivo, por su parte, se caracteriza por una inhibición de origen ansioso en situaciones sociales específicas, pese a una competencia lingüística preservada. De allí se desprende un principio interpretativo: un niño silencioso en L2, pero comunicativamente competente en su L1, está, con alta probabilidad, transitando un periodo de silencio; las dificultades que se presentan de manera transversal en ambas lenguas constituyen, en cambio, un signo de alerta que justifica una evaluación más profunda.

Tres estudios mencionados en el Estado del arte precisan esta frontera:

Ní Chéileachair et al. (2023) hallaron que las propiedades léxicas del habla espontánea en la L2 apenas distinguen a los niños con TDL de sus pares de desarrollo típico durante las etapas tempranas de adquisición, de modo que los marcadores superficiales resultan poco fiables.

El reporte parental estudiado por Abutbul-Oz y Armon-Lotem (2022) cobra aquí un valor que excede al instrumental: al recuperar el desarrollo del niño en su L1, no solo supe la dificultad de evaluar directamente ambas lenguas, sino que reintroduce en el diagnóstico la voz de la familia, desplazando el eje desde la mediación aislada hacia una lectura situada de la trayectoria del niño.

Y el estudio de caso Alley (2025) opera como advertencia en dirección inversa: el perfil de una niña bilingüe de 4 años y 10 meses no se ajustaba ni al periodo de silencio típico ni al mutismo selectivo, sino al de una niña bilingüe con retraso del lenguaje. La frontera

diagnóstica, por lo tanto, no se resuelve por descarte, sino por convergencia de indicadores. Este principio exige valorar el repertorio lingüístico completo del niño y no solo su desempeño en la L2, lo que remite directamente al problema de la evaluación.

La Evaluación Bilingüe y el Problema del Sesgo Monolingüe

El cuarto objetivo examinó los modelos y las herramientas de evaluación bilingüe en función de su adecuación. La discusión de los hallazgos conduce a una reformulación del problema: buena parte del riesgo del diagnóstico erróneo no se origina en el silencio del niño, sino en el propio dispositivo. Aplicar pruebas estandarizadas normalizadas sobre poblaciones monolingües expresa lo que Grosjean (2010) denomina sesgo monolingüe: la incapacidad del instrumento para captar una configuración lingüística en desarrollo. El problema no es, entonces, que el niño no hable, sino que el instrumento no pueda leer lo que el niño efectivamente sabe y hace con su repertorio completo. Kan (2024) constató que el conocimiento léxico previo opera de manera distinta en cada grupo, ya que predice el aprendizaje de palabras en la L1 en los niños con desarrollo típico y en la L2 en aquellos en riesgo de TDL, de donde se sigue que las trayectorias de adquisición no se comprenden si se observa una sola lengua. Smolander et al. (2025) hallaron que los niños con desarrollo típico y baja exposición a la L2 pueden rendir por debajo del umbral en pruebas de comprensión sin presentar déficit lingüístico alguno, lo que eleva de manera sustancial el riesgo de sobrediagnóstico cuando no se pondera exposición acumulada. Eikerling et al. (2023) mostraron en preescolares hispanohablantes recientes en Italia que un cribado sensible al bilingüismo, apoyado en medidas no sesgadas como la repetición de no-palabras, identifica con precisión la presencia o la ausencia de dificultad del lenguaje. El sesgo monolingüe no es, en suma, una objeción teórica: es un efecto real. Frente a esta limitación, este trabajo identificó alternativas consistentes. La evaluación dinámica, que valora el potencial de aprendizaje del niño más que un producto estático, y el principio de complementariedad de

Grosjean (2010) que exige evaluar al niño a través de sus distintas lenguas y dominios de uso, y, no solo en la L2, ofrecen una alternativa más adecuada a la población estudiada. La articulación propuesta en el marco teórico adquiere aquí su pleno sentido interpretativo: el filtro afectivo de Krashen (1982), de orden intrasubjetivo, y el sesgo monolingüe de Grosjean, de orden institucional, no operan por separado, sino que se potencian mutuamente. La exigencia institucional de producción temprana en la L2 eleva el filtro afectivo del niño, lo que prolonga el silencio; y ese silencio prolongado es leído por instrumentos monolingües como un déficit. Se configura así un circuito que se refuerza a sí mismo y que la intervención psicopedagógica debe estar en condiciones de interrumpir.

Implicancias Psicopedagógicas: del Diagnóstico al Acompañamiento

El quinto objetivo orienta la identificación de las implicancias psicopedagógicas y de las estrategias de intervención educativa. De lo discutido se desprende que el rol de la psicopedagogía es doble: por un lado, la prudencia diagnóstica, que supone evitar tanto sobrediagnóstico, es decir, la patologización de un proceso típico, como el subdiagnóstico, esto es, la desatención de una dificultad real; por otro, el acompañamiento activo del proceso. Entre las estrategias que la revisión permitió sistematizar se destacan la validación de la lengua del hogar, la reducción del filtro afectivo, el respeto por los tiempos de producción sin forzar el habla, la legitimación del translanguaging como recurso comunicativo, en la línea de García y Wei (2014), y el trabajo articulado con la familia y el equipo docente. Estas estrategias cuentan con respaldo empírico. Ese acompañamiento tiene, además, un correlato empírico en el propio conjunto de estudios: si en el estudio de Cekaite y Simonsson (2023) el juego guiado y el reconocimiento de la lengua del hogar sostenían la participación del niño silencioso, aquí esa evidencia deja de ser un dato aislado para volverse fundamento de una intervención: lo que allí se observó como cuestión favorable, la psicopedagogía puede deliberadamente propiciarlo. El respeto por esa fase inicial no es solo una recomendación

clínica: en el campo de la enseñanza de lenguas se lo ha incorporado, incluso, como un procedimiento didáctico deliberado, que sostiene un periodo sin exigencia de producción oral antes de avanzar y etapas productivas (Sánchez López, 1997).

Estas implicancias adquieren densidad propia al inscribirse en la tradición psicopedagógica argentina. La perspectiva de Pain (1985), que sitúa el problema de aprendizaje en la relación entre el sujeto y el conocimiento antes que en el sujeto aislado; la lectura situada y contextual de las dificultades del aprendizaje propuesta por Filidoro (2009, 2013); y la atención a la dimensión subjetiva y al espacio clínico-educativo desarrollada por Schlemenson (2009) le ofrecen al trabajo un encuadre específicamente psicopedagógico y localmente arraigado. Desde este encuadre, el periodo de silencio deja de concebirse como un déficit individual a medir y pasa a leerse como un proceso a interpretar en su contexto relacional, institucional y afectivo.

Síntesis: La Respuesta Psicopedagógica a la Pregunta de Investigación

La articulación de los cinco objetivos permite responder a la pregunta que orientó al trabajo: cómo puede la psicopedagogía interpretar el periodo de silencio en el bilingüismo temprano secuencial de niños de 3 a 6 años para evitar diagnósticos erróneos. La respuesta que emerge de la revisión es integrada y descansa en una serie de condiciones encadenadas. La psicopedagogía interpreta bien el periodo de silencio cuando lo lee contra una línea de base bilingüe, y no monolingüe, cuando conserva la tensión productiva del debate teórico, que la previene de los errores diagnósticos opuestos; cuando aplica criterios diferenciales centrados en la primera lengua y en el repertorio completo del niño; y cuando cambia la evaluación estática y monolingüe por enfoques dinámicos y complementarios. Hay todavía una condición más, quizá la que reordena a todas las demás: desplazar el eje desde la

medición del déficit hacia el acompañamiento del proceso, dentro de la atención clínico-educativa de la disciplina.

Con esto, el trabajo responde a su objetivo general, que era analizar el periodo de silencio en el bilingüismo temprano secuencial en niños de 3 a 6 años en contextos bilingües y sus implicancias psicopedagógicas. La investigación sostiene que el fenómeno se comprende mejor no como un síntoma, sino como una fase constitutiva, variable y dependiente del contexto, cuya interpretación correcta es, precisamente, lo que separa un proceso típico del desarrollo de una dificultad que requiere intervención. Interpretar bien esa frontera no es una cuestión meramente de términos: de ella depende que un niño que atraviese un proceso esperable no sea erróneamente etiquetado, y que un niño con una dificultad genuina acceda a tiempo al acompañamiento que necesita. En ambos casos, lo que está en juego es la trayectoria educativa y el bienestar de los niños bilingües emergentes, con lo que el trabajo retoma y cierra la problemática planteada en la introducción.

Capítulo 6

Conclusiones

El periodo de silencio en el bilingüismo temprano secuencial debe comprenderse como una fase constitutiva y variable del desarrollo, y no como un indicador de patología. De ello se sigue una precisión que este trabajo considera central: su relevancia para la psicopedagogía es diferencial y no nosográfica. El periodo de silencio no importa porque sea una entidad clínica, sino precisamente porque no lo es y, sin embargo, se confunde con entidades clínicas que sí lo son. Interpretarlo bien es, en rigor, el problema psicopedagógico que este trabajo se propuso esclarecer.

La conclusión de mayor alcance es que la dificultad diagnóstica no se localiza primariamente en el niño, sino en el marco interpretativo desde el cual se lo evalúa. La norma está inscrita dos veces: en los instrumentos estandarizados y en la expectativa institucional de una producción verbal temprana. Y esas dos inscripciones se retroalimentan hasta configurar el circuito descrito en la discusión, en el que la exigencia institucional termina produciendo aquello que más tarde se lee como déficit. Lo que la intervención psicopedagógica debe interrumpir no es el silencio del niño, sino ese circuito.

De allí se desprende el criterio que este trabajo propone como decisivo, y cuyo valor reside en su simetría. Evaluar la primera lengua protege en dos direcciones. Por un lado, evita patologizar un desarrollo típico: si el niño despliega su L1 con fluidez, la presencia de dificultades significativas en la L2 se explica por el proceso de adquisición y no por un trastorno. Por otro lado, evita naturalizar un trastorno real: cuando las dificultades atraviesan también la L1, dejan de poder atribuirse a la adquisición de una segunda lengua, y esa presencia constituye un indicador de alerta. Conviene, por eso, enunciarlo sin ambigüedad; la prudencia diagnóstica que aquí se defiende no equivale a la espera. No autoriza a postergar

una intervención necesaria, sino que exige fundamentar, con criterios, tanto la decisión de esperar como la de actuar.

Aportes y Contribuciones

La contribución específica de la psicopedagogía a este campo no consiste en aportar una nueva técnica de medición, y tampoco en importar instrumentos ajenos. Consiste en una manera de mirar que la disciplina ya posee. La concepción procesual de diagnóstico que sostiene la tradición clínica argentina, que entiende el diagnóstico como construcción y no como constatación de un déficit, converge con la evaluación dinámica desarrollada en el ámbito anglosajón para poblaciones bilingües: ambas suponen que lo relevante no es lo que el niño produce en un momento aislado, sino lo que puede producir cuando se le ofrece una mediación. Esa convergencia, y no la adopción de una batería, es lo que habilita a la psicopedagogía a intervenir sobre el problema. En ese desplazamiento de la mirada, que va de la medición del déficit al acompañamiento del proceso, se cifra la respuesta que el presente trabajo ofrece a la pregunta que le dio origen. Y de esa respuesta depende, en última instancia, algo que excede lo conceptual: que un niño que simplemente calla mientras aprende una lengua no sea confundido con un niño que necesita ayuda y que aquel que sí la necesita no quede esperándola en silencio.

La presente investigación, en tanto revisión teórica de carácter narrativo, no genera datos empíricos originales, pero ofrece aportes en tres planos: el académico, el profesional y el social. En el plano académico, el trabajo ofrece una revisión actualizada y ordenada de la literatura sobre el periodo de silencio y el bilingüismo temprano secuencial, con énfasis en la producción del periodo 2021-2025.

Sus contribuciones más específicas son, no obstante, de orden conceptual y son dos. La primera consiste en articular el filtro afectivo, de orden intrasubjetivo, con el sesgo

monolingüe, de orden institucional: dos nociones que la literatura aborda por separado y que, puestas en relación, describen el circuito analizado en la discusión, en el que la exigencia institucional termina generando el silencio que más tarde se lee como déficit.

La segunda consiste en señalar una convergencia hasta aquí poco explorada entre la concepción procesual del diagnóstico, propia de la tradición psicopedagógica argentina y la evaluación dinámica desarrollada en el ámbito anglosajón para poblaciones bilingües; convergencia que permite fundamentar una intervención situada sin depender de la importación de instrumentos. A ello se suma la integración, en un marco psicopedagógico unificado, de la caracterización del periodo de silencio y de su diferenciación respecto a los trastornos del lenguaje, dimensiones que la bibliografía disponible no ofrece articuladas de manera consolidada. A la vez, el trabajo contribuye a un campo escasamente desarrollado en lengua española rioplatense, en el que la mayor parte de la producción es de origen anglosajón, y documenta de manera explícita la vacancia empírica iberoamericana sobre el fenómeno en la franja etaria estudiada.

En el plano profesional, la investigación aporta al campo de la psicopedagogía clínica y escolar un conjunto de criterios diferenciales sistematizados, sintetizados en la tabla comparativa del marco teórico, que pueden orientar la distinción entre el periodo de silencio y los trastornos del lenguaje. En particular, el principio de evaluar la primera lengua y el repertorio completo del niño, así como una advertencia sobre el circuito que conjuga el filtro afectivo y el sesgo monolingüe, constituyen herramientas conceptuales de aplicación directa en la práctica diagnóstica y de intervención.

En el plano social, el trabajo aporta a la protección de la trayectoria educativa y el bienestar de los niños bilingües emergentes, una población en crecimiento, tanto por los procesos migratorios como por la diversidad lingüística autóctona presente en el territorio

argentino. Al contribuir a prevenir el sobrediagnóstico y el subdiagnóstico, la investigación incide sobre decisiones que tienen consecuencias concretas en la escolaridad y la subjetividad de los niños.

Limitaciones de la Investigación

El presente trabajo reconoce una serie de limitaciones que conviene explicar. La primera deriva de su propio diseño: en tanto revisión teórica de carácter narrativo, no produce datos empíricos, sino que sistematiza e interpreta el conocimiento disponible. Sus conclusiones tienen, por lo tanto, el alcance propio de una elaboración conceptual, y no el de una verificación.

Una segunda limitación remite al sesgo geográfico y lingüístico de la literatura empírica disponible. La producción sobre el periodo de silencio se concentra mayoritariamente en el ámbito anglosajón, y la búsqueda bibliográfica realizada no identificó estudios empíricos iberoamericanos centrados específicamente en niños de 3 a 6 años. Ello implica que el marco interpretativo se apoya en evidencia generada en contextos sociolingüísticos distintos del local, lo que exige prudencia al trasladar sus conclusiones.

Una tercera limitación se vincula con el acceso a las fuentes: algunos estudios fundacionales fueron incorporados mediante citas secundarias al no disponerse de las obras originales.

Una cuarta delimitación es de orden teórico y atañe a uno de los constructos centrales del trabajo. La noción de filtro afectivo fue formulada, en su origen, para explicar el dominio incompleto de una segunda lengua en adolescentes y adultos, y su autor atribuyó a los niños pequeños un filtro bajo que solo se fortalecería con la llegada de la pubertad. El presente trabajo se apoya, por lo tanto, en una lectura correctiva de esa formulación, la que propone Gregg (1984) al objetar la restricción etaria, y ancla la dimensión afectiva del periodo de

silencio en evidencia contemporánea antes que en el modelo original. Esa operación es explícita y se encuentra fundamentada en el marco teórico, pero conviene reconocer que el constructo no fue diseñado para la franja etaria aquí estudiada. Por último, la amplitud de la franja etaria considerada y la heterogeneidad de las situaciones de bilingüismo migratorio y autóctono, con diversos grados de continuidad entre la lengua del hogar y la lengua escolar, limitan la posibilidad de generalizar las conclusiones a todos los niños comprendidos en el rango estudiado.

Líneas de Investigación Futuras

El presente trabajo final de integración, de carácter documental y exploratorio, no agota el estudio del periodo de silencio, sino que, al ordenar el estado de la cuestión y sistematizar sus criterios diferenciales, deja planteadas una serie de líneas de indagación que otras investigaciones podrían retomar. Estas líneas no son ajenas al recorrido realizado: se desprenden de las vacancias que la revisión documentó y de los interrogantes que cada capítulo fue dejando abierto. Se las organiza, a continuación, en cinco direcciones complementarias.

La primera es de orden empírico y regional. La revisión permitió constatar que la producción específica sobre el periodo de silencio en la primera infancia es mayoritariamente anglosajona, escandinava y europea y que no se hallaron estudios iberoamericanos que abordaran la franja de 3 a 6 años. Esta vacancia, documentada a lo largo del trabajo, reclama investigaciones empíricas realizadas en contextos hispanohablantes, y argentinos en particular, que describan cómo se manifiesta el periodo de silencio en las salas de jardín de infantes locales. Un diseño posible sería de tipo observacional y longitudinal, con seguimiento de niños bilingües secuenciales durante su primer año de escolaridad, que documentara la aparición, la duración y la resolución de la fase de silencio mediante registro

sistemático en el aula. Un estudio de esa naturaleza permitiría, además, comenzar a construir referencias locales de duración y variabilidad, hoy inexistentes, en lugar de trasladar de manera acrítica los parámetros informados en poblaciones extranjeras.

La segunda dirección se orienta a los instrumentos de evaluación. El trabajo mostró que los modelos adecuados para poblaciones bilingües, la evaluación dinámica y el reporte parental, no cuentan con versiones validadas para el español rioplatense y que las baterías estandarizadas disponibles fueron normalizadas en poblaciones y variedades lingüísticas ajenas a la de los niños argentinos. Se abre así la necesidad de diseñar, adaptar y validar instrumentos sensibles al bilingüismo para el contexto local: protocolos de evaluación dinámica que midan el potencial de aprendizaje antes que el rendimiento aislado, y cuestionarios de reporte parental centrados en el desarrollo de la lengua del hogar. La investigación en esta línea tendría un impacto directo sobre la práctica, ya que dotaría a los profesionales de herramientas que hoy deben improvisar o importar.

La tercera dirección profundiza en la frontera diagnóstica, que este trabajo sistematizó de manera técnica. Los criterios propuestos, el estado de la primera lengua, la comprensión receptiva, la comunicación no verbal, el tiempo de exposición, fueron ordenados a partir de la literatura, pero su valor predictivo no ha sido puesto a prueba de manera empírica en la población de interés. Investigaciones futuras podrían examinar, en estudios de seguimiento, en qué medida esos indicadores distinguen efectivamente a los niños que atraviesan un periodo de silencio transitorio de aquellos que presentan un trastorno del desarrollo del lenguaje y con qué grado de certeza. Este tipo de evidencia permitiría transformar un marco interpretativo, como el que aquí se ofrece, en un conjunto de criterios de sensibilidad y especificidad conocidas.

La cuarta dirección atiende las condiciones que rodean al niño silencioso. Distintos aportes reunidos en la revisión sugieren que la duración y el curso del periodo de silencio no dependen solo del niño, sino también del entorno: de las prácticas del aula, del reconocimiento de la lengua del hogar y de la carga afectiva asociada a la exigencia de hablar. Resta indagar, de manera sistemática, qué configuraciones del ambiente escolar acompañan mejor esta fase; en particular, el papel del juego guiado y de las intervenciones que reducen la presión sobre la producción temprana, así como la incidencia del filtro afectivo en niños pequeños; una cuestión que la propia literatura reconoce discutida. Se trata de trasladar el foco desde la sola caracterización del fenómeno hacia el diseño de entornos que lo acompañen.

La quinta y última dirección remite al terreno donde este trabajo se inscribe: la formación profesional y las políticas educativas. Dado que buena parte del riesgo diagnóstico no reside en el niño sino en el marco interpretativo desde el cual se lo evalúa, cobra sentido investigar cómo se forma ese marco en quienes intervienen. Serían valiosos los estudios sobre la formación de psicopedagogos y docentes en la interpretación diferencial del periodo de silencio, sobre las representaciones que unos y otros construyen acerca del niño bilingüe que calla, y sobre el modo en que el marco normativo de la educación intercultural se traduce, o no, en prácticas concretas de acompañamiento. De esa formación y de esas políticas depende, en última instancia, que un conocimiento como el que este trabajo sistematiza llegue efectivamente al aula y a los niños que lo necesitan.

Referencias

- Abdelilah-Bauer, B. (2013). *El desafío del bilingüismo: Crecer y vivir hablando varios idiomas*. Morata.
- Abutbul-Oz, H. y Armon-Lotem, S. (2022). Parent questionnaires in screening for developmental language disorder among bilingual children in speech and language clinics. *Frontiers in Education*, 7, Art. 846111.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.846111>
- Alley, B. (2025). *Silent period versus selective mutism in young bilingual children: A case study* [Tesis de maestría, Louisiana State University]. LSU Scholarly Repository.
https://repository.lsu.edu/gradschool_theses/6107/
- Altman, C., Harel, E., Meir, N., Iluz-Cohen, P., Walters, J. y Armon-Lotem, S. (2022). *Using a monolingual screening test for assessing bilingual children*. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 36(12), 1132–1152. <https://doi.org/10.1080/02699206.2021.2000644>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.^a ed., texto rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- American Speech-Language-Hearing Association. (s. f.). *Multilingual service delivery in audiology and speech-language pathology*. <https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/multilingual-service-delivery/>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.^a ed.). Episteme.

- Arksey, H. y O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32.
<https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Aronsson, K. (2020). Myths about bilingual learning in family life settings: Werner Leopold's child language biographies and contemporary work on children's play practices. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26, Art. 100226.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.03.011>
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5.^a ed.). Multilingual Matters.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Arco Libros.
- Bermúdez Jiménez, J. R. y Fandiño Parra, Y. J. (2012). El fenómeno bilingüe: Perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (59), 99-124.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M. y Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16 (4), 240–250.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>
- Birdsong, D. (Ed.). (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Lawrence Erlbaum.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. y CATALISE-2 Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary

- Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bligh, C. (2014). *The silent experiences of young bilingual learners: A sociocultural study into the silent period*. Sense Publishers.
- Boerma, T. y Blom, E. (2017). Assessment of bilingual children: What if testing both languages is not possible? *Journal of Communication Disorders*, 66, 65–76.
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.04.001>
- Borzone de Manrique, A. M. y Rosemberg, C. R. (2000). ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? *El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. Aique.
- Byers-Heinlein, K., Burns, T. C. y Werker, J. F. (2010). The roots of bilingualism in newborns. *Psychological Science*, 21(3), 343–348.
<https://doi.org/10.1177/0956797609360758>
- Cekaite, A. y Simonsson, M. (2023). Guided play supporting immigrant children's participation and bilingual development in preschools. *International Journal of Early Childhood*, 55(3), 403–420. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00370-1>
- Cooper, H. M. (1988). Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 1(1), 104–126. <https://doi.org/10.1007/BF03177550>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.^a ed.). SAGE.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1–43.

- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
<https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3–49). Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Multilingual Matters.
- Dueñas, G., Kahansky, E., y Silver, R. (Comps.). (2013). *La patologización de la infancia (III)*. Noveduc.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.
- Eikerling, M., Andreoletti, M., Secco, M., Luculli, B., Cha, G., Castro, S., Gazzola, S., Sarti, D., Garzotto, F., Guasti, M. T. y Lorusso, M. L. (2023). Remote screening for developmental language disorder in bilingual children: Preliminary validation in Spanish–Italian speaking preschool children. *Applied Sciences*, 13(3), Art. 442.
<https://doi.org/10.3390/app13031442>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Filidoro, N. (2008). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*. Biblos.
- Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica* (3.ª ed.). Biblos.

- Filidoro, N. (2013). Psicopedagogía: Pensar la intervención clínica en la escuela. En G. Dueñas, E. Kahansky y R. Silver (Comps.), *La patologización de la infancia (III)* (pp. 139–151). Noveduc.
- Galdames Franco, C. V. (1989). Bilingüismo y lectura: un intento de definición y algunas consideraciones relacionadas con la educación bilingüe. *Lectura y Vida*, 10(2).
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n2/10_02_Franco.pdf
- García, O., Kleifgen, J. A. y Falchi, L. (2008). *From English language learners to emergent bilinguals* (Equity Matters: Research Review No. 1). Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524002.pdf>
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3.^a ed.). Routledge.
- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language*, 16(1), 161–179. <https://doi.org/10.1017/S0305000900013490>
- Gibbons, J. (1985). The silent period: An examination. *Language Learning*, 35(2), 255–267.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01027.x>
- Granger, C. A. (2004). *Silence in second language learning: A psychoanalytic reading*. Multilingual Matters.
- Gregg, K. R. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, 5(2), 79–100. <https://doi.org/10.1093/applin/5.2.79>

- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3–15.
https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/3%20Grosjean.pdf
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. y Li, P. (2013). *The psycholinguistics of bilingualism*. Wiley-Blackwell.
- Hamers, J. F. y Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2.^a ed.). Cambridge University Press.
- Hartshorne, J.K (2022) When Do Children Lose the Language Instinct? A Critical Review of the Critical Periods Literature. *Annual Review of Linguistics* 8:143-151. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-032521-053234>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Kan, P. F. (2024). Word learning in bilingual children at risk for developmental language disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 33(6), 2746–2766.
https://doi.org/10.1044/2024_AJSLP-23-00489
- Kan, P. F., Jones, M., Meyers-Denman, C. y Sparks, N. (2025). Emergent bilingual children during the silent period: A scoping review of their communication strategies and classroom environments. *Journal of Child Language*, 52(3), 558–591.
<https://doi.org/10.1017/S0305000924000151>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.

- Lightbown, P. M. y Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4.^a ed.). Oxford University Press.
- López, L. E., y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (20), 17–85.
<https://rieoei.org/rie/article/view/1041>
- McLaughlin, B. (1978). The Monitor Model: Some methodological considerations. *Language Learning*, 28(2), 309-332.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00137.x>
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Vol. 1. Preschool children* (2.^a ed.). Lawrence Erlbaum.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. Edward Arnold
- Meisel, J. M. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. En K. Hyltenstam y L. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan* (pp. 13–40). Cambridge University Press.
- Meisel, J. M. (2009). Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28(1), 5–34. <https://doi.org/10.1515/ZFSW.2009.002>
- Montanari, S., Simon-Cereijido, G., Bai, J y Subrahmanyam, K. (2024). Heritage language development in Spanish–English-speaking preschoolers: Influences on growth and challenges in the first year of English-only instruction. *Journal of Child Language*.
<https://doi.org/10.1017/S030500092400045X>
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847–862.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell.

- Muñoz Licerias, J. (Comp.). (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor.
- Naciones Unidas, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2024). *International migrant stock 2024*.
<https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migrant-stock>
- Ní Chéileachair, F., Chondrogianni, V., Sorace, A., Paradis, J. y De Aguiar, V. (2023). Developmental language disorder in sequential bilinguals: Characterising word properties in spontaneous speech. *Journal of Child Language*, 50(4), 954–980.
<https://doi.org/10.1017/S0305000922000241>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. y Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Novaro, G., Borton, L., Diez, M. L. y Hecht, A. C. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 173–201.
- Orellana, C. I., Wada, R., y Gillam, R. B. (2019). The use of dynamic assessment for the diagnosis of language disorders in bilingual children: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(3), 1298–1317.
https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-18-0202
- Organización Internacional para las Migraciones. (2019). *Glosario de la OIM sobre migración* (Derecho Internacional sobre Migración N.º 34).
<https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>

- Paap, K. R. y Greenberg, Z. I. (2013). There is no coherent evidence for a bilingual advantage in executive processing. *Cognitive Psychology*, 66(2), 232–258.
<https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2012.12.002>
- Paín, S. (1985). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Paradis, J. (2023). Sources of individual differences in the dual language development of bilingual heritage. *Journal of Child Language*, 50(4), 793–817.
<https://doi.org/10.1017/S0305000922000708>
- Paradis, J., Genesee, F. y Crago, M. B. (2021). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (3.^a ed.). Paul H. Brookes.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., Lewedeg, V. y Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 41–58. <https://doi.org/10.1017/S0142716400009863>
- Peña, E. D., Gutiérrez-Clellen, V. F., Iglesias, A., Goldstein, B. A. y Bedore, L. M. (2018). *Bilingual English-Spanish Assessment (BESA)*. Brookes.
- Peña, E. D., Iglesias, A. y Lidz, C. S. (2001). Reducing test bias through dynamic assessment of children's word learning ability. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(2), 138–154. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2001/014\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2001/014))
- Quick, A. E. y Hartmann, S. (2021). The building blocks of child bilingual code-mixing: A cross-corpus traceback approach. *Frontiers in Psychology*, 12, Art. 682838.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.682838>

- Roberts, T. A. (2014). Not so silent after all: Examination and analysis of the silent stage in childhood second language acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 22–40. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.09.001>
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Champion.
- Sánchez López, L. (1997). Investigación en la acción: el periodo silencioso como procedimiento didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Interlingüística*, (6), 93–98.
- Saville-Troike, M. (1988). Private speech: Evidence for second language learning strategies during the “silent” period. *Journal of Child Language*, 15(3), 567–590. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012575>
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós.
- Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Newbury House.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Smolander, S., Laasonen, M., Lahti-Nuuttila, P., Arkkila, E., Thordardottir, E. y Kunnari, S. (2025). Sentence comprehension and L2 exposure effects in 6-year-old sequentially bilingual children with typical development and developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 60(6), Artículo e70125. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.70125>

- Suárez, N. (2007). *La investigación documental paso a paso* (3.ª ed.). Consejo de Publicaciones, Universidad de Los Andes.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- Tabors, P. O. (1997). *One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Paul H. Brookes.
- UNICEF. (2025). *Child displacement and refugees*. UNICEF Data.
<https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/displacement/>
- Vázquez Marruecos, J. L., y Hueso Villegas, M. D. (1989). Problema actual sobre la adquisición y aprendizaje de la L2. *Adquisición de lenguas: teoría y aplicaciones* (pp. 563–566). Asociación Española de Lingüística Aplicada.
- Volterra, V. y Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5(2), 311–326.
<https://doi.org/10.1017/S0305000900007492>
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. Mouton
- Wong Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. En C. J. Fillmore, D. Kempler y W. S.-Y. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 203–228). Academic Press.