

# Teoría y práctica del bilingüismo

experiencia y aproximaciones para su estudio

**Universidad Nacional Autónoma de México**

Enrique Luis Graue Wiechers

*Rector*

**Secretaría general**

Leonardo Lomelí Vanegas

*Secretario general*

**Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción**

María del Carmen Contijoch Escontria

*Directora*

Claudia Guadalupe García Llampallas

*Secretaria General*

Karen Beth Lusnia

*Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada*

Enio Ramírez Campos

*Jefe del Departamento de Publicaciones*

Comité Editorial

María del Carmen Contijoch Escontria

*Presidenta*

Claudia Guadalupe García Llampallas, Karen Beth Lusnia, Noëlle Groult Bois, Lourdes Cuéllar Valcárcel, Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril, Laura García Landa, Claudia Lucotti Alexander, Ioana Cornea, Daniel Rodríguez Vergara, Silvia López del Hierro, Leonardo Herrera González, Enio Ramírez Campos, Óscar García Benavides

# Teoría y práctica del bilingüismo

experiencia y aproximaciones para su estudio

## **Compiladores**

Alina María Signoret Dorcasberro

Alma Luz Rodríguez Lázaro

Jhon Evaristo Flórez Osorio

Rosa Esther Delgadillo Macías



Universidad Nacional Autónoma de México

2018

Primera edición, agosto de 2018

D. R. © Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán  
04510 México, D. F.

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción  
publicaciones@enallt.unam.mx

**Diseño de portada**

Enio Ramírez Campos

**Ciudad editorial y Formación**

TESTO

idea + edición + comunicación

**Coordinación editorial**

Enio Ramírez Campos

ISBN: 978-607-30-0666-8

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de

los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
--------------	---

## **Aproximaciones sobre la teoría y práctica del bilingüismo**

El control inhibitorio en el hablante bilingüe Armando Quetzalcóatl Angulo Chavira	15
---------------------------------------------------------------------------------------	----

Problematizing the Need for English in Latin America and Prescriptive Ways of Being and Becoming Bilingual Christian Fallas Escobar	35
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

La planificación del bilingüismo en estudiantes y profesores de L2/LE Jhon Evaristo Flórez Osorio	67
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

El papel del bilingüismo en investigación de educación en ciencias para escolares sordos Lesly Guadalupe Morales Sánchez	87
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

La conceptualización de una lengua ágrafa y su relación con el fracaso escolar Alejandro Hernandez Canarios	105
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## **Bilingüismo y enseñanza-aprendizaje de lenguas: evidencia en distintos contextos**

El bilingüismo en el aula y la traducción pedagógica: análisis de seis expresiones japonesas José Carlos Escobar Hernández	129
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Adquisición bilingüe: el caso de alumnos chinos 149  
Rosa Esther Delgadillo Macías

El presente de indicativo de estudiantes  
principiantes de francés-lenguas extranjera 169  
Alina María Signoret Dorcasberro

Dificultades del bilingüismo español/alemán en niños  
que crecen en México. Ejemplos de un estudio de caso 193  
Ulrike Sperr

El resultado de ver televisión en inglés, en estudiantes  
universitarios fronterizos: Un enfoque al bilingüismo 211  
Erick M. Rodríguez González y Ana Rosa Zamora Leyva

### **Experiencias en la enseñanza de lenguas: el caso de los hablantes de herencia de español**

Un modelo de aprendizaje vivencial para alumnos  
hispanohablantes de herencia 233  
Alice B. Emery

La enseñanza del español como lengua de  
herencia en los Estados Unidos: teoría y práctica 255  
María Luisa Parra-Velasco

# Introducción

**N**uestro tiempo vive grandes cambios y la necesidad constante de innovación. En un mundo con más de 6,000 lenguas internacionales, regionales, nacionales y locales, las nuevas democracias y los desafíos sociopolíticos del Siglo XXI impulsan la movilidad de las personas. En términos de Jacques Attali (2013), actualmente más de 200 millones de habitantes viven fuera de su país natal, y en treinta años esta cifra podría ascender a mil millones. La movilidad requerida por el Siglo XXI exige así una habilidad de integración y apropiación de lenguas y culturas extranjeras.

La educación actual debe entonces formar estudiantes para la vida, ciudadanos con destreza personal, social, cultural, académica y profesional, con una competencia en lengua materna y en lenguas extranjeras. Para ayudar a los jóvenes profesionistas a incorporarse al tejido socioeconómico de hoy, los profesores deberán estar formados a su vez conforme a la sociedad global y a la alfabetización digital. El profesor de lenguas extranjeras tiene por ende la responsabilidad de enseñar la lengua meta como un factor de desarrollo y entendimiento entre nuestras sociedades internacionalizadas.

En el marco de este entorno social vemos la relevancia de reflexionar acerca de la relación entre la teoría del bilingüismo y su práctica en diversos contextos académicos. Con esto en mente, se realizó el 3er. Foro de Bilingüismo, el cual tuvo como objetivo realizar esta reflexión con investigadores interesados en este tema.

El resultado de este evento académico es esta obra que reúne a 12 especialistas de diferentes instituciones internacionales y nacionales que desean compartir sus experiencias y aproximaciones para el estudio del bilingüismo, entre ellas: la Universidad Nacional de Costa Rica; Gateway Community College, New Haven, Connecticut, EE.UU; Harvard University; la Escuela Normal de Especialización, CDMX; la Universidad de las Américas Puebla; la Universidad Autónoma de Baja California; la Universidad Pedagógica Nacional; el Centro de Enseñanza para Extranjeros, la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, y la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En tres diferentes rubros, los autores abordan temáticas referentes a la teoría y práctica del bilingüismo; al bilingüismo y la enseñanza-aprendizaje de lenguas; y a las experiencias en la enseñanza de lenguas en los hablantes de herencia de español.

En un primer momento, en el rubro titulado **Aproximaciones sobre la teoría y práctica del bilingüismo**, en su trabajo titulado *El control inhibitorio en el hablante bilingüe*, Armando Quetzalcóatl Angulo Chavira plantea que “la adquisición de un segundo código lingüístico modifica los procesos de control inhibitorio en el lenguaje, debido a la constante supresión de la L1 o la L2 para evitar interferencia” (p.9), y estudia esa relación en la adquisición léxica de bilingües.

En el capítulo *Problematizing the Need for English in Latin America and Prescriptive Ways of Being and Becoming Bilingual*, Christian Fallas Escobar cuestiona los discursos dominantes del contexto académico que plantean que para consolidar un futuro profesional y ser bilingüe en inglés en Costa Rica hay una vía considerada como “correcta”. Oponiéndose a esta postura, el autor enfatiza la necesidad de desarrollar en los alumnos una postura crítica y reflexiva frente a este planteamiento reforzando la duración de exposición a

la lengua meta y el carácter positivo de las experiencias personales durante la vivencia educativa.

Por otra parte, en su capítulo *La planificación del bilingüismo en estudiantes y profesores de L2/LE*, Jhon Evaristo Flórez Osorio ahonda en los conceptos de política y planificación del lenguaje, específicamente en la planificación del estatus y su relación con los tipos de bilingüismo que desarrollan los estudiantes de lenguas extranjeras. El autor concluye que “la planificación del estatus debería funcionar como uno de los elementos claves en torno al cual giren las políticas y la planificación del lenguaje sobre los tipos de bilingüismo a desarrollar en una institución de enseñanza de lenguas, mejorando así la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje de las lenguas, a través de un proceso continuo y sistematizado de revisión, evaluación, diseño e implementación de los planes curriculares; evidentemente, en este proceso se deben involucrar los diferentes actores de la política y la planificación del lenguaje” (p.71).

En el capítulo *El papel del bilingüismo en investigación de educación en ciencias para escolares sordos*, Lesly Guadalupe Morales Sánchez plantea que “no todas las lenguas son orales y – por tanto – no todas las lenguas se hablan; en México y en el mundo existen lenguas no orales, lenguas que se señan” (p. 74) y, en el contexto de la Educación Básica estudia el bilingüismo con la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como lengua materna y el español escrito como segunda lengua, considerando que “la educación que reciban los sordos deberá contemplar el uso de la LSM como estrategia específica para favorecer tanto sus interacciones interpersonales como sus aprendizajes escolares, principalmente los que refieren al manejo de la lengua escrita, el pensamiento matemático y la educación científica” (p.75).

Centrándose en la educación bilingüe de una población de Sordos, en el texto *La conceptualización de una lengua ágrafa y su rela-*

*ción con el fracaso escolar*, Alejandro Hernández Canarios analiza las percepciones del profesor hacia sus alumnos y el impacto de estas percepciones en el rendimiento académico de sus estudiantes. El capítulo resalta que “el éxito o fracaso escolar del Sordo está íntimamente relacionado con su socialización lingüística en casa y, por supuesto, con la pertinencia de un modelo bilingüe que retome elementos culturales de sus comunidades y reconozca a las lenguas de señas como sistemas. Aunque estas nociones no se han visto del todo modificadas, la nueva concepción hacia la sordera ha empezado a cambiar la tendencia de los estudios hacia unas formas más comprensivas que tomen en cuenta nuevas prácticas educativas en las que se reconozca a las lenguas de señas como herramientas básicas para las situaciones de enseñanza y aprendizaje” (pp.106-107).

En el segundo momento de la obra llamado **Bilingüismo y enseñanza-aprendizaje de lenguas: evidencia en distintos contextos**, en su capítulo *El bilingüismo en el aula y la traducción pedagógica: análisis de seis expresiones japonesas*, José Carlos Escobar Hernández, revisa “algunos conceptos básicos relacionados con el bilingüismo y la traducción pedagógica y la importancia de ésta última como un recurso pedagógico, al ser vista aquí como un mecanismo natural, un objetivo final deseable, y al *considerar* que el ejercicio de la traducción es una más de las destrezas adquiridas por los procesos de enseñanza-aprendizaje propios del aula” (pp.113-114).

En el capítulo *Adquisición bilingüe: el caso de alumnos chinos*, Rosa Esther Delgadillo Macías detecta los problemas ortográficos y morfosintácticos de producciones escritas que presentan los alumnos asiáticos que estudian en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La académica concluye que “identificar con criterios lingüísticos los errores cometidos por alumnos chinos, nos permite determinar que aún nos encontramos ante un interlenguaje limi-

tado que puede corresponder a un bilingüismo sustrativo, el cual con un buen tratamiento pedagógico puede ayudar a este tipo de alumnos a que vaya desarrollando un bilingüismo coordinado” (p.162).

En su trabajo *El presente de indicativo de estudiantes principiantes de francés-lenguas extranjera*, Alina María Signoret Dorcasberro ofrece datos lingüísticos para “entender la adquisición bilingüe y el interlenguaje - i.e. “el desarrollo de la competencia de la segunda lengua por parte de los estudiantes” (Lightbown y Spada, 2013: 220) que es independiente de la lengua materna y de la lengua meta y tiene una lógica propia (Van Patten y Benati, 2010) -, con base en los errores interlinguales que caracterizan al bilingüismo sustractivos y compuesto, y en los errores intralinguales y normativos que caracterizan al bilingüismo coordinado” (pp.147-148).

La investigación *Dificultades del bilingüismo español/alemán en niños que crecen en México- Ejemplos de un estudio de caso* de Ulrike Sperr se basa en las producciones de Daniel, un niño bilingüe español-alemán de 10 años de edad, de madre alemana y de padre mexicano. En el interlenguaje del infante la autora resalta la presencia de transferencias bidireccionales entre las dos lenguas, y los beneficios del bilingüismo alemán-español dado que “el alemán es una lengua reconocida y con un estatus alto en la sociedad mexicana y aditivo porque la sociedad mexicana considera el bilingüismo de Daniel un enriquecimiento lingüístico y cultural y una ventaja para su desarrollo cognitivo” (p.170).

En el artículo *El resultado de ver televisión en inglés, en estudiantes universitarios fronterizos: Un enfoque al bilingüismo* de Erick M. Rodríguez González y Ana Rosa Zamora Leyva se analiza el impacto de los medios de comunicación en la adquisición del inglés en estudiantes hispanohablantes y se plantea que “la televisión sí representa beneficios en el rendimiento académico y el

bilingüismo de estudiantes universitarios” (p.196).

En el tercer rubro del libro intitulado **Experiencias en la enseñanza de lenguas: el caso de los hablantes de herencia de español**, en el texto *Un modelo de aprendizaje vivencial para alumnos hispanohablantes de herencia*, Alice B. Emery revisa el término *lengua de herencia* (LH) e investiga la pérdida del español como primera lengua por parte de estudiantes mexicanos, puertorriqueños, dominicanos, y ecuatorianos, “debido al cambio a otra lengua dominante por parte del individuo” (p.203).

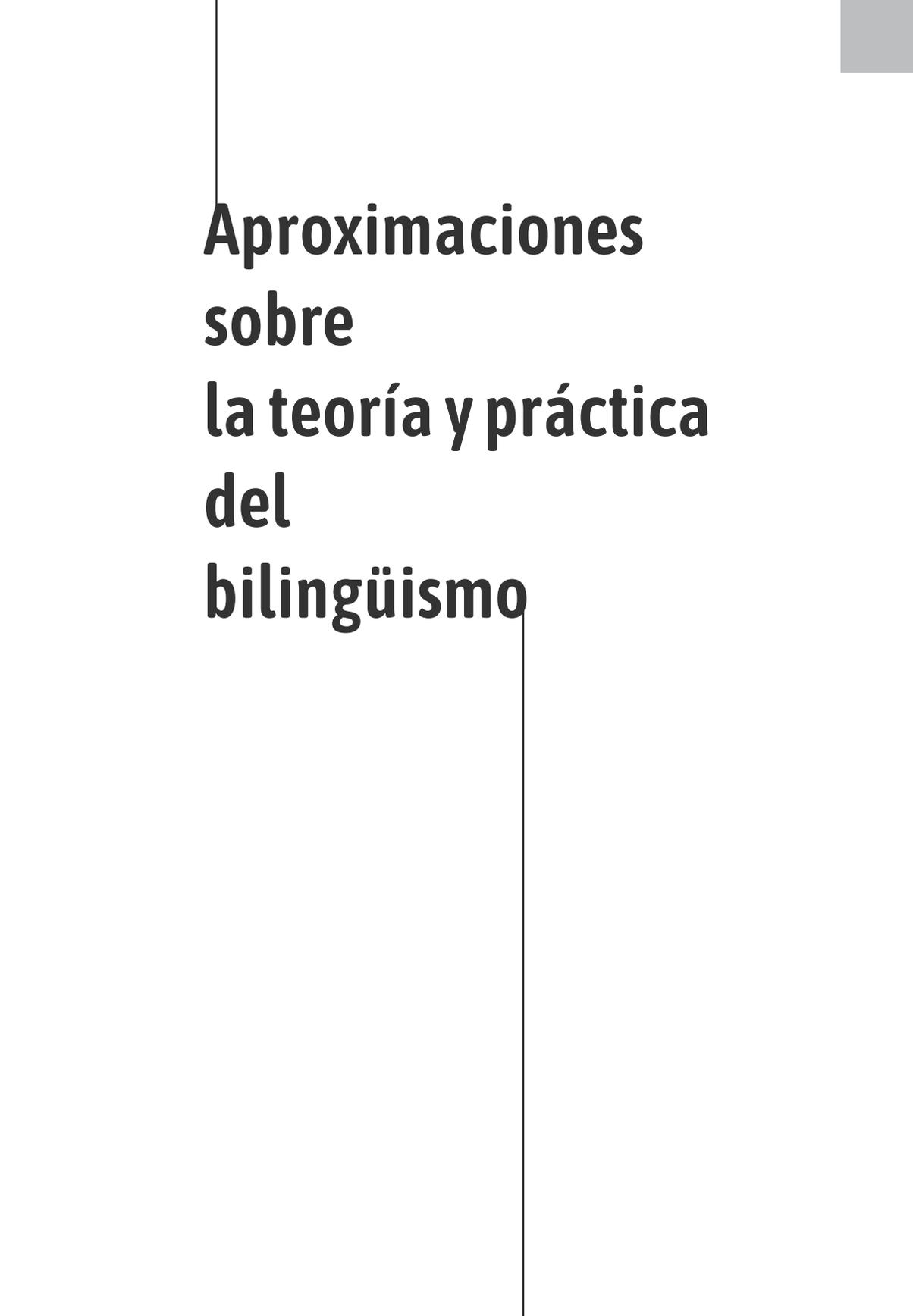
Finalmente, en el capítulo titulado *La enseñanza del español como lengua de herencia en los Estados Unidos: Teoría y práctica*, María Luisa Parra-Velasco torna su mirada hacia las migraciones, específicamente hacia los latinos en Estados Unidos que “enfrentan la discriminación contra su lengua y cultura, ya sea por ser latinos o por no hablar una variedad prestigiosa del español” (p.238).

Esperamos que esta obra sea una oportunidad para el lector de explorar y enriquecer sus conocimientos respecto al quehacer de todos sobre la teoría y práctica del bilingüismo.

Alina María Signoret Dorcasberro

### **Referencia:**

Attali, J. (2013). Un monde en marche, L'Express, 3251, 82.



**Aproximaciones  
sobre  
la teoría y práctica  
del  
bilingüismo**



# El control inhibitorio en el hablante bilingüe

**Armando Quetzalcóatl Angulo Chavira**

Laboratorio de Psicolingüística, Facultad de Psicología  
Universidad Nacional Autónoma de México  
angulo-chavira@outlook.com

## Introducción

**E**n la sociedad actual, la población requiere del aprendizaje de una segunda lengua (L2) para generar mejores oportunidades de empleo, interactuar exitosamente en un ambiente intercultural o acceder a conocimiento científico actualizado. Sin embargo, aunque el número de hablantes de una L2 ha aumentado, diversos factores socio-económicos-culturales influyen para que una persona no tenga acceso al aprendizaje de una L2, tales como: un sistema educativo deficiente, situaciones de pobreza, dificultades en el aprendizaje, entre otros.

Por lo anterior, el estudio de los cambios cognitivos subyacentes al aprendizaje de una L2 se ha vuelto relevante. Además de tener beneficios sociales, el aprendizaje de una L2 modifica la dinámica de los procesos cognitivos superiores y la organización cerebral. En primera instancia, al ser un proceso relacionado al lenguaje, el aprendizaje de un segundo código lingüístico modifica la forma en que el lenguaje es

procesado; no obstante, si se analiza a detalle el uso de la L2 y su interacción con la lengua materna (L1), necesariamente requiere de la interacción con otros procesos cognitivos. Por ejemplo, el almacenamiento de dos etiquetas (p. ej., cat-gato) para referirse a un mismo objeto, podría requerir de una capacidad de memoria más eficiente o más amplia. Entonces surge un cuestionamiento ¿los bilingües tienen mejor memoria que los monolingües? La evidencia experimental sugiere que los bilingües son mejores que los monolingües en algunos tipos de memoria de trabajo (Blom, Küntay, Messer, Verhagen, & Leseman, 2014). Del mismo modo algunas preguntas que resultan relevantes son: ¿Cómo los bilingües evitan que los idiomas se combinen mientras hablan? ¿Un idioma es reprimido mientras hablan otro? ¿La supresión de un idioma es completa o parcial?

Dichas preguntas han sido exploradas a través de investigación científica en las últimas décadas. Los acercamientos experimentales destacan el control inhibitorio como uno de los mecanismos implicados en el uso simultaneo de dos códigos lingüísticos. En los siguientes apartados se describen y se discuten cómo es la relación entre la inhibición, y el uso y la adquisición de una segunda lengua. En la primera parte se detallará el proceso de control inhibitorio, así como sus diferentes componentes cognitivos y conductuales. En la segunda, se describirá la relación entre la inhibición y los procesos lingüísticos. En la tercera, se desarrollaran las modificaciones al sistema léxico cuando se adquiere una L2 y como interviene la inhibición en las modificaciones del sistema léxico. Finalmente, se explicará cómo la inhibición de dominio específico tiene un efecto en la inhibición general.

## Aspectos generales del control inhibitorio

El control inhibitorio, también llamado inhibición, es un componente de las funciones ejecutivas que sirve para interrumpir respuestas conductuales o cognitivas con la finalidad de responder adaptativamente a las demandas del medio. Permite suprimir la información irrelevante o distractora ya sea interna –proveniente del individuo– o externa –proveniente del ambiente– (Leon-Carrión, García-Orza & Pérez-Santamaría, 2004) Asimismo, la inhibición sirve para retrasar la tendencia a generar respuestas impulsivas, automáticas y respuestas ya iniciadas (Flores-Lázaro & Ostrosky-Solís, 2008). Todo lo anterior con el objetivo de llevar a cabo respuestas que permitan al individuo cumplir metas y realizar las actividades de la vida cotidiana.

Harnishfeger (citado en Friedman & Miyake, 2004:4) propone que la inhibición está compuesta por tres dimensiones. La primera es el componente volitivo; es decir, si es intencional o automático. Esto implica la existencia de un esfuerzo voluntario del individuo (p. ej., suprimir pensamientos distractores) o es un proceso automático (p. ej., elegir el significado de una palabra de acuerdo con el idioma utilizado). La segunda dimensión hace énfasis en si la inhibición es cognitiva o motora; es decir, si está relacionada con otros procesos cognitivos como el pensamiento, la atención o la memoria, o si se relaciona con controlar movimientos motores como caminar. Finalmente, la tercera dimensión hace una distinción entre la inhibición activa o la resistencia a la interferencia. La inhibición activa es la supresión de estímulos que entorpecen el procesamiento cognitivo en curso; en contraste, la resistencia a la interferencia está relacionada con la prevención de la interferencia antes de que se lleve a cabo el procesamiento cognitivo.

De acuerdo con lo anterior, se han propuesto distintas taxonomías de la inhibición. Por ejemplo Nigg (2000) clasifica la inhibición en cuatro subprocesos: a) control de interferencia, b) inhibición cognitiva, c) inhibición conductual, e d) inhibición óculo-motora. En contraste, Friedman & Miyake (2004) engloban estos cuatro subprocesos en sólo tres: a) resistencia a la interferencia de distractores, b) resistencia a la interferencia cognitiva, e c) inhibición de respuestas preferentes. Friedman & Miyake (2004) engloban en la inhibición de respuestas preferentes, la inhibición conductual y la inhibición óculo-motora, debido a que en ambos casos el proceso de inhibición ocurre sobre una respuesta motora. A continuación se detallaran cada tipo de inhibición de acuerdo con la clasificación de Friedman & Miyake (2004).

*Control de interferencia.* La función principal de este tipo de inhibición es suprimir la interferencia debido a la competencia de recursos o de estímulos irrelevantes para una tarea. De esta forma, el individuo puede mantener la atención en los estímulos relevantes e ignorar los distractores. La interferencia puede causar un retraso en el procesamiento cognitivo o evitar que este ocurra. Uno de los ejemplos más claros de control de interferencia se puede observar en la tarea *Stroop*. La tarea consiste en la presentación de palabras que hacen referencia a colores (p. ej., azul, verde, amarillo, rojo), escritos con tinta de un color diferente al expresado por las grafías (p. ej., palabra “azul” escrita con tinta roja). El participante debe identificar verbalmente el color de la tinta y evitar leer el contenido escrito de la palabra. La interferencia semántica del contenido escrito de la palabra provoca un retraso en el tiempo de reacción de nombramiento del color y en la precisión al nombrarlos; es decir los participantes son más lentos y cometen más errores. Por lo tanto, el control de interferencia permite realizar tareas en las cuales se debe inhibir información que entorpece el cumplimiento de un objetivo.

*Inhibición cognitiva.* Este tipo de inhibición permite suprimir los contenidos mentales que interfieren con la memoria de trabajo. El contenido que se suprime es aquel que se activó previamente pero que en ese momento ya no es relevante para la tarea. Esto disminuye el espacio en la memoria y permite reutilizarlo con nueva información útil. Por lo tanto se vuelve más eficiente el proceso de memoria de trabajo. A diferencia del control de interferencia, la inhibición cognitiva funciona en los procesos de memoria de trabajo antes de que ésta se lleve a cabo. Un ejemplo de este proceso es escoger el significado de la palabra (p.ej., banco) durante una lectura. De acuerdo con el contexto se debe inhibir el significado de “banco” como institución bancaria o “banco” como mueble de cocina. Aunque en este ejemplo es un proceso automático también puede propiciarse por los esfuerzos volitivos del sujeto.

*Inhibición conductual y óculo-motora.* Permite controlar los movimientos motores por medio del retraso o la interrupción de respuestas preferentes o en curso. Una respuesta preferente se refiere a conductas automatizadas por el cuerpo. Tal es el caso de los movimientos oculares, ya que se realizan movimientos oculares reflejos (automáticos) cuando aparecen objetos en el campo visual periférico. En este caso, la inhibición de los movimientos oculares facilita actividades como leer o manejar, en las cuales se debe fijar la vista a un sitio específico en ambientes con múltiples objetos distractores que interactúan en el campo visual. Por su parte, la inhibición de respuesta en curso se refiere a detener una conducta ya iniciada. Por ejemplo, un individuo que está apunto de cruzar la calle –incluso su cuerpo ya programó el primer paso– observa que el semáforo cambia a rojo, entonces la inhibición en curso debe detener la conducta motora de caminar con la finalidad de evitar un accidente. Estos tipos de inhibición se han estudiado a través de diversos paradigmas como la tarea anti-sacada en la cual los participantes deben mirar al objeto que aparece en la periferia

del campo visual o mirar al lado contrario, de acuerdo con las pistas señaladas por el experimentador. Otro paradigma es el *stop signal* en la cual los participantes deben responder presionando una tecla, pero inhibir la respuesta al escuchar una pista auditiva variable.

Un último aspecto relacionado con el control inhibitorio es su desarrollo. Existe evidencia de que los bebés desde los primeros meses de vida ya presentan rasgos de inhibición (Clohessy, Posner, & Rothbart, 1991; Frick, Colombo, & Allen, 2000; Garavan, Ross, & Stein, 1999); sin embargo, el desarrollo de la inhibición se optimiza en la adolescencia y continua su desarrollo aún en la etapa adulta (Luna, 2010). Esto es debido a que la inhibición depende principalmente de estructuras pertenecientes a la corteza prefrontal (Dillon & Pizzagalli, 2008) y esta es el área cerebral que tarda más en desarrollarse. El desarrollo de la inhibición y la corteza prefrontal es importante porque el aprendizaje de una L2 puede llevarse a cabo en edades tempranas, o muy tardíamente en el desarrollo. Por lo tanto, el impacto de la inhibición en el aprendizaje de una L2 podría ser diferente en relación con la edad de adquisición.

## Control inhibitorio y procesamiento del lenguaje

La inhibición ha sido un concepto fundamental para explicar el procesamiento del lenguaje. La participación de la inhibición en el lenguaje se introduce en los procesos de comprensión y producción, ya que facilita la explicación de muchos fenómenos lingüísticos que se puede observar en el hablante de forma natural o experimental. A continuación se detallará la función de la inhibición de acuerdo con distintos modelos de procesamiento del lenguaje.

Marslen-Wilson (1989:15) propone el modelo de Cohorte, en éste, se trata de explicar cómo es la comprensión y el procesamiento de palabras. Dicho modelo postula que existe un procesamiento continuo de las entradas lingüísticas. Desde el momento en el que el oído percibe los fonemas, se comienza el procesamiento del lenguaje a través de la activación e inhibición de candidatos léxicos. Este proceso se realiza fonema a fonema hasta llegar al punto de unicidad o punto de reconocimiento de la palabra, que es el conjunto de fonemas con el cual una palabra puede ser reconocida sin error (Belinchon & Riviere, 2002). De acuerdo con este modelo el reconocimiento de la palabra “perfume” se realizaría como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Ejemplo de modelo de cohorte de Marslen-Wilson (1989).

Fonema percibido	Posibles candidatos léxicos	Inhibición de candidatos léxicos
/P/ (primer corte)	Pizza, puma, pollo, perfume, payaso.... (palabras con /p/)	Avión, barco, cocina, diente,.... zapato (palabras sin /p/)
/P/e/ (segundo corte)	Pelota, perfume, pe- nacho, pescado... (pa- labras con /p/e/)	Pizza, puma, pollo, payaso.... (palabras con /p/ sin /e/)
/P/e/r/ (tercer corte)	Perro, perfume, peri- co, pera... (palabras con /p/e/r/)	Pelota, penacho, pescado (palabras con /p/e/ sin /r/)
/P/e/r/f/ (tercer corte)	Perfume, perfil, per- fundir... (palabras con /p/e/ r/f/)	Perro, perico, pera... (palabras con /p/e/r/ sin /f/)

/P/e/r/f/u (cuarto corte)	Perfume, perfundir... (palabras con /p/e/r/ f/u/)	Perfil... (palabras con /p/e/r/f/sin/u/)
/P/e/r/f/u/m/ (punto de unicidad)	Perfume (reconocimiento de la palabra)	(inhibición de otras palabras)

McClelland (1979) propone el modelo de TRACE en el cual se postulan distintos niveles de decodificación para la comprensión de una palabra: el nivel de características acústicas, el nivel de fonemas y el nivel de palabras. La activación pasa de niveles inferiores a niveles superiores. Primero, los rasgos acústicos activan los fonemas correspondiente, posteriormente, los fonemas activados activan las palabras. En este modelo la inhibición se realiza entre candidatos del mismo nivel; es decir, la activación de un fonema inhibe otros fonemas y la activación de una palabra inhibe otras palabras.

Otros modelos de producción de palabras fueron propuestos inicialmente únicamente como excitatorios pero introdujeron después el concepto de la inhibición. Tal es el caso del modelo de *spread activation* de Dell (1986). El modelo de propagación argumenta que la activación de un elemento lingüístico se propaga libremente a otros elementos lingüísticos del mismo nivel o de otros niveles, de acuerdo con la cercanía de estos elementos. Sin embargo, la evidencia experimental hizo necesario implementar el concepto de inhibición lateral (en el mismo nivel) tal como lo hizo el modelo de TRACE, ya que diversos fenómenos experimentales no podían ser explicados por pura activación lingüística (Berg & Schade, 1992).

Entre la evidencia experimental que ha hecho necesario el concepto de inhibición está el efecto de *priming*. El *priming* se definió inicialmente como un efecto de facilitación de un estímulo pre-

cedente sobre un estímulo objetivo (Meyer & Schvaneveldt, 1971). Meyer & Schvaneveldt (1971) realizaron una tarea de decisión léxica en la cual presentaron dos palabras de forma escrita (p. ej., enfermera-doctor). Los participantes debían presionar un botón si ambas palabras pertenecían a la lengua del participante y otro botón si esta condición no se cumplía. Sorprendentemente, encontraron que los participantes fueron más rápidos en responder a las palabras relacionadas (p. ej., enfermera-doctor) que a las palabras no relacionadas (p. ej., mantequilla-doctor). Aunque el efecto de *priming* facilita el tiempo de procesamiento de los estímulos lingüísticos relacionados, evidencia posterior encontró que también había efectos de interferencia comparado con una condición neutra. Por ejemplo, un par de palabras no relacionadas (p. ej., mantequilla-doctor) tuvo un mayor tiempo de reacción que un par de estímulos control como símbolos y otra palabra (p. ej., #####-doctor), donde se espera que se procese solamente la palabra sin influencia de otro estímulo lingüístico (Berg & Schade, 1992). Este efecto de interferencia se puede observar a distintos niveles de procesamiento, por ejemplo, en el *priming* fonológico, las palabras frecuentes provocan una mayor interferencia que las infrecuentes debido a que tienen una mayor competencia de candidatos léxicos (O'Seaghdha & Marin, 1997), además, también se ha encontrado interferencia semántica en este tipo de tareas (Levelt et al., 1991).

Dada la importancia de la inhibición en el procesamiento del lenguaje, es natural pensar que cuando se adquiere una L2 y se acopla al sistema lingüístico del individuo, se utilizan mecanismos similares de procesamiento para realizar efectivamente la comprensión y producción de la L2. Sin embargo, existen muchas preguntas al respecto: ¿El procesamiento de la L2 es igual a de la L1? ¿Existen mecanismos extra que permitan utilizar la L2? ¿Existe interferencia entre las dos lenguas? ¿Existe un papel extra de la inhibición en el cambio de una lengua a otra? Si hay un constante uso de la inhibi-

ción para suprimir la L2 o la L1 ¿Esto podría favorecer a otros tipos de inhibición? ¿Qué ocurre si la inhibición es deficiente como en el caso de niños o durante el deterioro cognitivo? Aunque la evidencia experimental no ha respondido por completo estas dudas, en el siguiente apartado se describirá que sucede con el control inhibitorio en personas que adquieren una L2.

## Control inhibitorio y la adquisición de una L2

Se ha planteado que el acceso léxico en el hablante bilingüe es diferente al del monolingüe. Kroll & Stewart (1994) propone en el modelo jerárquico revisado, que existe un almacén léxico para cada lengua, pero un mismo almacén conceptual. Los almacenes léxicos están interconectados entre sí y cada uno de ellos se interconecta con el almacén conceptual bidireccionalmente. Cabe aclarar que el acceso al léxico se relaciona con la competencia del hablante en la L2, dado que los hablantes poco competentes recurren a un acceso léxico de dos pasos, el primero de ellos es la activación de la palabra de la L2, posteriormente, la traducción por medio del almacén léxico de la L1, y finalmente, el acceso al almacén conceptual. En contraste, un bilingüe competente puede acceder directamente al nodo conceptual por medio de su L2. Lo anterior es relevante debido a que a nivel de palabra, las estrategias de bilingües principiantes podrían relacionarse con estrategias de co-activación de los almacenes léxicos; mientras que, un hablante competente requiere inhibir las conexiones entre almacenes léxicos para evitar la interferencia entre ambas lenguas y poder acceder directamente al almacén conceptual.

Otro modelo sobre el acceso léxico bilingüe propuesto por Dijkstra & Van Heuven (2002), llamado Modelo Bilingüe de Activación

Interactiva (BIA, por sus siglas en inglés: The Bilingual Interactive Activation model). Dicho modelo plantea cuatro niveles de procesamiento, el nivel de características acústicas, el nivel de fonemas o letras, el nivel de palabras y el nivel conceptual o de lenguaje. Entre los niveles hay procesos de activación e inhibición. Específicamente en el nivel de palabras existe inhibición lateral de las palabras de la L1 sobre la L2 y viceversa.

Uno de los conceptos que se retoman en los modelos del procesamiento del lenguaje bilingüe es el de interferencia entre L1 y L2. La interferencia se observa en bilingües incluso desde los dos años de edad. Por ejemplo, Von Holzen y Mani (2012) en una tarea tipo priming evaluaron a niños bilingües alemán-inglés de 21 a 43 meses. En una de sus condiciones, los infantes escuchaban una palabra prime en su L2 y después vieron simultáneamente dos imágenes, una relacionada fonológicamente por medio de traducción y un distractor. Por ejemplo, la palabra *leg* (pierna) –perteneciente a la L2– se relaciona con la palabra *stein* (piedra) –perteneciente a la L1– a través de la traducción de la palabra prime *bein* (pierna). De tal forma que la presentación auditiva de *leg* se traduce a la palabra *bein* y esta última se relaciona por medio de la rima con *stein*. Las autoras encontraron un efecto de interferencia en comparación con ensayos únicamente de relación fonológica de L1 a L2 (p. ej., *bein-stain*) en los cuales se encontró un efecto de facilitación. Esto pone de relieve la interferencia que causa el uso de dos códigos lingüísticos en la infancia. Las autoras admiten que su evidencia difiere de la encontrada en estudios similares con adultos:

“El efecto de interferencia que se encuentra en el priming fonológico a través de la condición de traducción ofrece una interesante adición a la limitada literatura sobre bilingües en adultos sobre este tema. Aunque Costa et al. (1999) no encontraron un efecto de priming similar... Sugerimos que la diferencias encontradas en el presente estudio y en Costa et al. (1999) dan cuenta de los resultados”.

Una posible explicación para estos resultados, que no se discute en el manuscrito original, es la implicación del control inhibitorio. En los infantes, la falta de maduración de los lóbulos frontales encargados del control inhibitorio podría ocasionar ineficiencia en el control de interferencia de la L1 sobre la L2 y viceversa. Es posible que los niños con mejores habilidades de inhibición y los adultos, al tener un sistema de control inhibitorio más desarrollado puedan evitar la interferencia. Aunque esta sea una explicación plausible, es importante recalcar que el control de la interferencia entre L1 y L2 se consolida también con una mayor competencia en la L2, ya que aunque la persona sea adulta, si tiene poco entrenamiento en la L2 presentará este efecto de interferencia.

La evidencia anterior pone de manifiesto la importancia de la inhibición cognitiva en los procesos de adquisición y uso de una L2. Interesantemente, la adquisición de una L2 tiene un efecto en otros tipos de inhibición, además de la utilizada en los procesos de acceso léxico, tal es el caso del control de interferencia y la inhibición de conductual. Estos se explorarán en el siguiente apartado.

## Inhibición de dominio general en los bilingües

Existe una cantidad impresionante de estudios que han encontrado una relación entre el desempeño en una L2 y el rendimiento en tareas de inhibición. A continuación se describirán algunos de los estudios que cuentan de mejoras en la inhibición general relacionado a la adquisición de un segundo código lingüístico.

Una de las diferencias entre bilingües y monolingües que se ha encontrado frecuentemente es en el control de interferencia con la *Simon task*. La tarea consiste en dos botones que están asociados a un color, un botón para cada mano (p. ej., izquierda-rojo, dere-

cha-verde). Posteriormente se presentan figuras de ambos colores en ambos lado de la pantalla. El participante debe responder al color independientemente de la posición; sin embargo, aunque la instrucción no depende de la posición, los participantes son más lentos en responder cuando el color se presenta del lado contrario al botón de respuesta (p. ej., figura color verde de lado derecho de la pantalla, botón verde de lado izquierdo). Se ha observado un menor tiempo de reacción en personas bilingües que en monolingües; es decir, los bilingües tienen una mejora en el control de interferencia (Bialystok, Craik, et al., 2005). Otras ventajas en el control de interferencia de bilingües sobre monolingües se ha reportado en otras tareas de control de interferencia como la *flanker task* y la tarea Stroop (Zhou & Krott, 2015). En las tareas de inhibición conductual también se han encontrado diferencias entre bilingües y monolingües. Se ha reportado un mejor desempeño –medido a través del tiempo de reacción– en la tarea anti-sácada. Los bilingües son más rápidos y precisos en dichas tareas que los monolingües por lo que los autores concluyen que los bilingües también tienen una mejora en la inhibición conductual (Bialystok, Craik, & Ryan, 2006).

La mejora en diferentes tipos de inhibición relacionada a la adquisición de una L2 se ha explicado por medio del *switching* que es el cambio entre un idioma y otro. Las personas bilingües necesitan constantemente cambiar de una lengua a otra; sin embargo, al hacer el cambio, deben cuidar que un idioma no cause interferencia sobre el otro idioma. Uno de los mecanismos que pueden utilizar para evitar dicha interferencia es la inhibición léxica. Las personas con un mejor desempeño en la L2 son capaces de reducir el costo cognitivo del cambio entre lenguas. Este costo se refiere a utilizar más tiempo para realizar el cambio de idioma o evitar fallos en el cambio. De acuerdo con Green & Eckhardt (1998), la reducción del costo de cambio de lengua se vale de recursos de la inhibición.

Podría ser que por esta razón, los hablantes eficientes de una L2 también son inhibidores eficientes.

Entonces surge la pregunta: ¿El bilingüismo mejora los procesos de control inhibitorio o la inhibición mejora el desempeño bilingüe? Por una parte, las personas bilingües tienen mejor desempeño en inhibición que los monolingües (Bialystok, Craik, et al., 2005; Bialystok et al., 2006). Lo cual indica que el aprendizaje de una L2 podría mejorar la inhibición. Sin embargo, una pregunta que surge sobre esta evidencia es: ¿Es el bilingüismo *per se* o es el aprendizaje de una habilidad lo que mejora los procesos de inhibición?

Aprender otra habilidad que requiera inhibición también favorece la inhibición específica y general. Por ejemplo, se ha reportado que los músicos son mejores que los no músicos en la inhibición de sonidos distractores (Kanganovich et al., 2014), lo cual indica que mejoran la inhibición de dominio específico. Asimismo se ha descrito que los músicos tienen una mayor inhibición inter-hemisférica que los no músicos; es decir son capaces de inhibir partes del cuerpo contralateral para evitar movimientos reflejos (Stewart, 2008). Este tipo de inhibición motora se puede observar claramente en un baterista, ya que pueden disociar las extremidades del cuerpo para tocar de diferente forma cada elemento de la batería, pero alguien que no toca batería tiende a sincronizar los movimientos de las extremidades. Por lo tanto, los músicos también son mejores en la inhibición motora, lo que puede sugerir inhibición en la inhibición en general.

Por otra parte, algunos estudios como el de Liu, Liang, Dunlap, Fan, y Chen (2016) muestran cómo el entrenamiento de inhibición de dominio general (no lingüística) mejora el proceso de cambio de una lengua a otra. Esto podría demostrar que la inhibición facilita el dominio de una L2; empero, en este caso la inhibición sólo mejora el proceso de switching y supresión de una lengua. Podría ser que la inhibición no intervenga en otros fenómenos de

la adquisición de la L2 como: la adquisición de vocabulario, las asociaciones léxicas, etc. Debido a lo anterior, aún falta explorar con más detalle la naturaleza de los procesos inhibitorio de dominio general sobre el hablante bilingüe.

Un último punto para abordar es la edad y la inhibición en personas bilingües. Dado que las diferencias encontradas en el control inhibitorio entre bilingües y monolingües están relacionadas con la edad (Bialystok, Martin, & Viswanathan, 2005). Usualmente se observa un efecto más grande de mejora en la inhibición bilingüe en niños y adultos mayores, que en adultos jóvenes. Una interpretación de estos resultados está relacionada a los procesos de desarrollo y deterioro cognitivo. Por una parte, en la niñez, el desarrollo de los sistemas de funcionamiento ejecutivo hacen más evidente los cambios cuando se estimula un proceso cognitivo, ya que propicia un desarrollo más rápido del sistema, mientras que el sistema no estimulado mantiene un desempeño promedio e inmaduro. Por otra parte, el deterioro cognitivo en la vejez provoca la situación inversa. La estimulación de sistema evita el deterioro de la función, mientras que la falta de estimulación hacen más evidentes los efectos del envejecimiento en las funciones ejecutivas. Sin embargo, en los adultos jóvenes que acaban de terminar el desarrollo de las estructuras y sistemas cerebrales encargados de la inhibición, se encuentra en el punto máximo de rendimiento del sistema, por lo que las diferencias entre bilingües y monolingües resultan menos evidentes.

## Conclusiones

La inhibición es un concepto fundamental para entender el procesamiento cognitivo de los hablantes bilingües. Este proceso cognitivo

está implicado en los diversos aspectos del bilingüismo como el acceso léxico y el cambio de una lengua a otra. Asimismo, el uso de recursos inhibitorios de dominio específico en el lenguaje tiene repercusiones positivas en los procesos de control inhibitorio de dominio general como en el control de interferencia y la inhibición conductual. Sin embargo, es necesario continuar con el estudio de la inhibición en las personas bilingües ya que la inhibición es un concepto clave para la comprensión de los cambios subyacentes a la adquisición de una segunda lengua.

## Referencias

- Belinchon, M., & Riviere, A. (2002). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. España: Trotta.
- Berg, T., & Schade, U. (1992). The role of inhibition in a spreading-activation model of language production. I. The psycholinguistic perspective. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21(6), 405–434. doi:10.1007/BF01067522
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Grady, C., Chau, W., Ishii, R., Gunji, A., & Pantev, C. (2005). Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: Evidence from MEG. *NeuroImage*, 24(1), 40–49. doi:10.1016/j.neuroimage.2004.09.044
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Ryan, J. (2006). Executive control in a modified antisaccade task: Effects of aging and bilingualism. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 32(6), 1341–1354. doi:10.1037/0278-7393.32.6.1341
- Bialystok, E., Martin, M. M., & Viswanathan, M. (2005). Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control. *International Journal of Bilingualism*, 9(1), 103–119. doi:10.1177/13670069050090010701

- Blom, E., Küntay, A. C., Messer, M., Verhagen, J., & Leseman, P. (2014). The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish-Dutch children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *128*, 105–119. doi:10.1016/j.jecp.2014.06.007
- Clohessy, A. B., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1991). The development of inhibition of return in early infancy. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *3*(4), 345–350.
- Dell, G. S. (1986). A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological Review*, *93*(3), 283–321. doi:10.1037/0033-295X.93.3.283
- Dijkstra, T., & van Heuven, W. J. B. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, *5*(03), 175–197. doi:10.1017/S1366728902003012
- Frick, J. E., Colombo, J., & Allen, J. R. (2000). Temporal Sequence of Global-Local Processing in 3-Month-Old Infants. *Infancy*, *1*(3), 375–386. doi:10.1207/S15327078IN0103\_6
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: a latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, *133*(1), 101–135. doi:10.1037/0096-3445.133.1.101
- Garavan, H., Ross, T., & Stein, E. (1999). Right hemispheric dominance of inhibitory control: an event-related functional MRI study. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *96*(14), 8301–8306. Retrieved from <http://www.pnas.org/content/96/14/8301.short>
- Green, D. W. D., & Eckhardt, V. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, *1*(2), 67–81. doi:10.1017/S1366728998000133

- Kanganovich, N., Kim, J., Herring, C., Schumaker, J., MacPherson, M., & Weber-fox, C. (2014). Musicians show general enhancement of complex sound encoding and better inhibition of irrelevant auditory change in music: An ERP study. *European Journal of Neuroscience*, *37*(8), 1295–1307. doi:10.1111/ejn.12110.Musicians
- Kroll, J., & Stewart, E. (1994). Category interferences in translation and picture naming evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations.pdf. *Journal of Memory and Language*, *33*, 149–174.
- Levelt, Schriefers, Vorberg, Meyer, Pechman, & Havinga. (1991). The time course of lexical access in speech production: A study of picture naming. *Psychological Review*, *98*(1), 122–142. doi:10.1037/0033-295X.98.1.122
- Liu, H., Liang, L., Dunlap, S., Fan, N., & Chen, B. (2016). The effect of domain-general inhibition-related training on language switching: An ERP study. *Cognition*, *146*, 264–276. doi:10.1016/j.cognition.2015.10.004
- Belinchon, M., & Riviere, A. (2002). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. España: Trotta.
- McClelland, J. L. (1979). On the time relations of mental processes: An examination of systems of processes in cascade. *Psychological Review*, *86*(4), 287–330. doi:10.1037/0033-295X.86.4.287
- Meyer, D. E., & Schvaneveldt, R. W. (1971). Facilitation in recognizing pairs of words: evidence of a dependence between retrieval operations. *Journal of Experimental Psychology*, *90*(2), 227–234. doi:10.1037/h0031564
- Nigg, J. T. (2000). On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: Views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. *Psychological Bulletin*, *126*(2), 220–246. doi:10.1037//0033-2909.126.2.220

- O'Seaghdha, P., & Marin, J. (1997). Mediated Semantic-Phonological Priming: Calling Distant Relatives. *Journal of Memory and Language*, 252(36), 226–252. doi:10.1006/jmla.1996.2488
- Stewart, L. (2008). Do musicians have different brains? *Clinical Medicine, Journal of the Royal College of Physicians of London*, 8(3), 304–308. doi:10.7861/clinmedicine.8-3-304
- Von Holzen, K., & Mani, N. (2012). Language nonselective lexical access in bilingual toddlers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(3), 321–335. doi:10.1016/j.jecp.2011.02.002
- Zhou, B., & Krott, A. (2015). Data trimming procedure can eliminate bilingual cognitive advantage. *Psychonomic Bulletin & Review*. doi:10.3758/s13423-015-0981-6



# Problematizing the Need for English in Latin America and Prescriptive Ways of Being and Becoming Bilingual

**Christian Fallas Escobar**

Universidad Nacional de Costa Rica  
cristhian.fallasescobar@utsa.edu

“I don’t think we did go blind, I think we are blind, blind but seeing. Blind people who can see, but do not see.”

JOSÉ SARAMAGO, *Blindness*

## Introduction

The desire for English (Motha, 2014) spreading in countries such as Japan (Kubota, 2011), Korea (Park, 2010), and Indonesia (Sugiharto, 2015) has also become a pressing reality in Costa Rica, Central America. The ever-growing *English Frenzy*, as Park (2010) calls it, has been transformed into a push for the study of English as a Foreign Language (EFL) to be made mandatory in the K-16 national curriculum and into the creation of multiple language institutes catering to the current ‘need’ to learn English. Discourses emanating from different directions have contributed to this English frenzy and to the construction of the learning English as a desirable inevitable endeavor (Motha, 2014). On the one hand, within the macro Costa Rican context, dominant discourses

circulate that connect the learning of English to sometimes over-inflated promises for success, professionalism, and favorable money-related outcomes, causing individuals to decide to invest in the learning of English. On the other hand, once incorporated into EFL classrooms, these individuals face other discourses that prescribe 'correct ways' of being and becoming bilingual, most of which permeate language curricula and transform into classroom practices. More specifically, these discourses depict translanguaging (García, 2010) as detrimental to language learning and bilingualism itself.

Given the ubiquitousness of these discourses and the danger of turning a blind eye to the repercussions they may have for individuals majoring in EFL, I resolved to study the views that 14 EFL majors in a Costa Rican university hold regarding these discourses. To this end, two discussion activities were orchestrated in which these learners were confronted with the two types of discourses aforementioned. In this enterprise, my aim was to examine the extent to which these EFL majors legitimized or de-legitimized these circulating discourses that encourage the learning of English and prescribe 'correct ways' of being/becoming bilingual. I finish this paper by acknowledging the power of agency these students have gained within the program and advocating for critical discussion spaces to be created all along the EFL program, so that learners can examine the role of English in Latin America and consider diverse ways of being/becoming bilingual, other than the ones constructed by dominant discourses.

## Theoretical Considerations

This paper aims to confront a group of EFL learners to circulating narratives about (1) the need for English in Latin America and (2) prescriptive ways of being and becoming bilingual, for the purpose

of examining the extent to which these participants legitimized or de-legitimized these dominant ideologies. Thus, in this section, I discuss the concepts of *discourse* and *global flows* before venturing into calling for the creation of spaces where EFL students are not positioned as consumers of the ideologies implicit in the circulating discourses but as critical examiners of any structures of oppression, marginalization, or inequity embedded in EFL teaching and learning.

### *Global Flows and the Legitimation of Discourses*

Here, discourse is understood as any instance of language-in-use that rationalizes ways of thinking, being and doing and thus constructs a version of reality (ideologies). Put differently, discourse is taken to, "...deal with meaning in social, cultural, and political terms, a broader approach to meaning than is common is much mainstream linguistics" (Gee, 2011: ix). That is, I focus on "... ideas, issues and themes as they as expressed in talk" (ix), especially in everyday talk among seniors from a college program in EFL at a Costa Rican university. The premise I base this work upon is that in communication, individuals do more than convey information; they also (de)-legitimize social constructions of reality and the (de)-valued social practices comprising them.

As Gee (1990) explains, in any given context, competing discourses portraying contradictory versions of reality co-exist, yet it is the discourses carrying the ideologies of privileged sectors of society that become legitimized. When clusters of these discourses come together, the ideologies in them become regimes that individuals consent to believe in and act upon. In modern society, the ideologies implicit in these dominant discourses spread rapidly around the globe propelled by *global flows* (Appadurai, 1996). According to Appadurai, ideas are born in privileged regions of the world and spread so that privilege is not lost (ideascapes). In this enterprise,

the media help these ideas traverse the world (mediascapes) and become undeniable truths. Once the ideascapes find their way into the mediascapes, the dominant ideologies colonize everyday discourse and individuals continue their dissemination. In everyday interactions (van Leeuwen, 2007), individuals use diverse discursive strategies (*authorization, evaluation, rationalization, and mythopoesis*) to (de)-legitimize dominant ideologies and thus endorse particular social practices.

### *The Circulating Dominant Discourses in Question*

Motha and Lin (2014) claim that circulating discourses are positioning English as a desirable/inevitable task. The ‘English frenzy’ developing in Korea (Park, 2010) as a result of the government and corporate sector constructing EFL as indispensable for success in the current global economy resembles the push for English in Japan (Kubota, 2011) dictating that EFL competence enhances economic gain for both nations and individuals. The panorama is not dissimilar in Costa Rica, where EFL has become mandatory in K-16 and multiple bilingual schools/EFL institutes have flourished.

As Motha and Lin expound, the entire non-English speaking world has developed a desire “... for what is believed to lie beyond the doors that English unlocks” (2014: 332). More specifically, this desire develops given that: “...the English language carries enticing meanings and is connected to social advancement, opportunity, modernity, [and] wealth...” (Motha, 2014: 4). And thus, individuals engage in EFL learning, hoping that it will afford them access to the prosperity promised by the circulating discourses. Worldwide, individuals learn to connect fluency in English to happiness and therefore “... develop deep-seated desires for the language and all that it represents” (Motha, 2014: 58-59). As these discourses propagate, the acquisition of English is configured both “as a drive

toward a desirable goal or as a flight from an undesirable condition” (Motha & Lin, 2014: 335). This and many other discourses are disseminated by the media and then adopted as mantras by individuals, rendering themselves accomplices in the propagation of these ideologies.

Similarly, another cluster of discourses prescribes ‘appropriate’ ways of becoming/being bilingual, driven by what has been termed *the monolingual bias* (Ortega, 2010), which defines bilingualism in monolingual terms. As May (2010) asserts: “Monolingual bias occurs because the notion of monolingual norms as an invariant standard presupposes monolingualism to be the unmarked, unexamined category and ‘native speaker’ competence to be a uniform benchmark in relation to second language learning”. Under this perspective, proficiency in an L2 implies acquiring monolingual-like proficiency; this against the extensive existing literature on bi/multilingualism demonstrating that “... all the languages in the multilinguals’ repertoire complement one another to produce the type of composite language competence that suits their needs...”.

The monolingual bias casts a negative light on individuals learning an L2 by characterizing them as “...speakers of *interlanguages*... that is, as failed monolinguals rather than successful bilinguals...” and “... pathologizing [...] language transfer, mixed systems, convergence, and the interpenetration of systems, which are all central to language interaction in the ecology of multilingualism” (May, 2014: 8). Ortega (2010) criticizes the current trend to focus on why learners of additional languages do not accomplish monolingual-like competence in the L2, instead of focusing on “understanding the process and consequences of becoming bilingual or multilingual later in life” (Ortega, 2010: 33).

More specifically, the discourses comprising the monolingual bias demonize the practice of *translanguaging* inherent in multi

lingual speakers. Emergent bilinguals are faced with warnings to keep their L1 and L2 separate, to avoid cross-linguistic contamination/negative transfer. Further, the practice is associated with laziness and evidence of semi-bilingualism; so much so that EFL teachers prohibit it, causing emergent bilinguals to feel apologetic (Sayer, 2012). Still today, the trend is to keep the L1/L2 separate because doing otherwise is counterintuitive/detrimental to bilingualism. This despite that “For the so-called bilingual or multilingual speaker, there is only one linguistic repertoire from which speakers select social features to match the construction of what is socially defined as two or more languages” (García & Flores, 2014: 148)

### *Resisting the Dominant Discourses*

The pressing need for English worldwide and prescriptive ways of being/becoming bilingual are discourses that have become so strong that EFL teachers/learners have turned a blind eye to the ideologies implicit in them. Fortunately, as Mignolo (2012) states, “... we have other choices, even the possibility to think in and from the borders, to engage in border thinking as a future epistemological breakthrough”. In his advocacy for epistemic disobedience, he calls for criticism of the dominant discourses used to manage the entire planet and shape it to meet the interest of powerful elites. He calls for local histories to be brought to the forefront and used to create alternative knowledges that are more representative of the local histories.

Problematizing these discourses, however, requires that both teachers and learners engage in open dialogue about the ideologies implicit in the spread of English and in the prescriptive ways of being and becoming bilingual. This dialogue would not only bring

clarity to the learners as to why they decided to invest in EFL learning but also turn them into critical agents capable of disrupting structures of oppression, inequity, and marginalization implicit in the dominant discourses that permeate EFL. In Motha and Lin's words, "Working to become explicitly alert to our desires can help us consciously evaluate just whose interests are being privileged in the context of our "educational" practice of socializing certain desires and prohibiting others. This type of consciousness of desire is tightly related to [...] the process of coming to understand the contradictions inherent in the social, economic, and political arrangements within which we exist..." (2014: 337).

Undeniably, "We need to [...] offer multiples readings of what happens when English is learned, of what happens to an individual when she or he learns English, of what happens to the world when entire populations learn English..." (Motha, 2014: 132). TESOL has the responsibility to theorize desire in connection to English in ways that both teachers and learners can "...resist manipulation, consciously re/negotiate and re/design the structure of desire non-coercively, and ... [develop] critical awareness of the workings of desire on multiple levels, including within teachers and learners themselves, within the TESOL profession and the ELT industry, and within the curriculum" (Motha & Lin, 2014: 333). This is precisely the endeavor of this paper, in which participants are confronted to the aforementioned clusters of discourses.

## Methodology

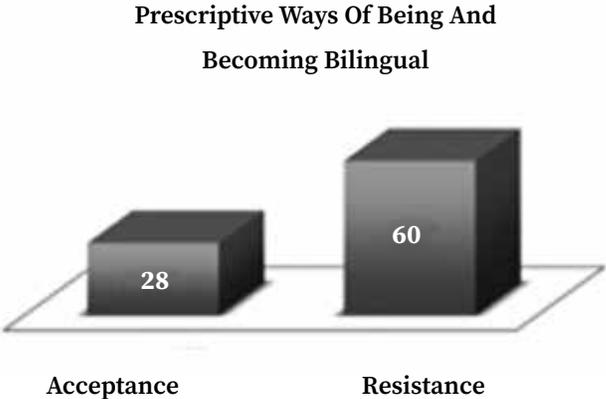
The 14 participants in this study (ages ranging from 21 to 25) were finishing their fourth year in an EFL program at a public university in Costa Rica. While most only majored in this EFL program, a few were also studying administration and the teaching of English at the time that this research was conducted. The entire group agreed to participate in two focus groups in which they were to examine the two clusters of dominant discourses this paper focuses on. To this end, the class was divided into focus groups.

For the first discussion, they were assigned to read a paper by Motha and Lin (2014) and to find brochures/flyers that Costa Rican EFL Institutes utilize to advertise their services. Once in the focus group, they were given a guide that prompted them to compare the ideas in the paper to the publicity they found. For the second, they were assigned to read a paper by Fallas & Dillard-Paltrineri (2015) and to interview a teacher and a student about translanguaging in the EFL classroom. Once in the focus group, they were provided with a guide that prompted them to compare the ideas in the paper to the ideas they obtained by means of the interview, so that they could draw their own conclusions.

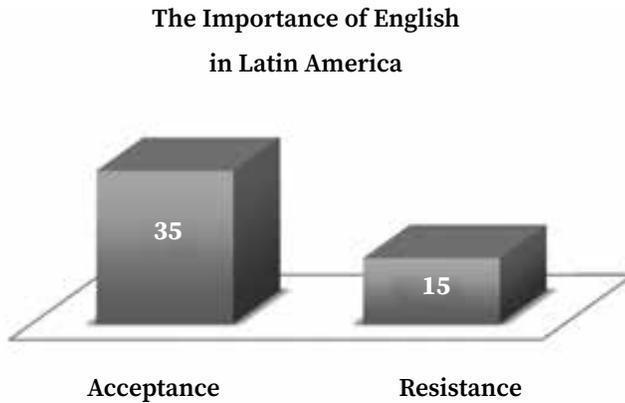
The recorded data (nearly 6 hours) were transcribed and analyzed inductively in order to maximize my understanding of how participants legitimized or de-legitimized the targeted circulating discourses.

## Analysis of Findings

Two conflicting phenomena were found in the data, as shown in figures 1 and 2 below. Regarding the prescriptive ways of being/becoming bilingual, the participants showed a clear pattern of resistance: 60 instances of de-legitimation were found, more than doubling those instances of legitimation (28). Interestingly, however, as to the need for English in Latin America, the respondents showed more acceptance: the instances of legitimation (35) more than doubled those of de-legitimation (15). As the data show, participants agree that English is an inevitable endeavor but sustain that the prescriptive ways of being/becoming bilingual are illogical in face of their own experience learning English.



**Figure 1.** Participants’ reactions to prescriptive ways of being and becoming bilingual.



**Figure 2.** Participants' reactions to the importance of English in Latin America.

One may think that individuals capable of resisting the discourses prescribing correct ways of being/becoming bilingual will also resist the discourse legitimizing the need for English in Latin America. These conflicting opinions, however, must be understood in light of the variable of *time of exposure* to the discourses. On the one hand, the respondents have been bombarded since childhood with the idea that English is a necessary tool in the job market, which has caused the discourse to become deeply rooted in their minds and harder to resist. On the other hand, the discourses about the correct ways to be/become bilingual are more recent ideas that they were exposed to as adults, in the EFL program, and thus easier to challenge.

And yet, *time of exposure* alone does not explain the conflicting opinions, as while it determines the extent to which they accommodate or resist, *personal experience* also seems to play an important role. As young full-time students, participants do not have first-hand evidence regarding whether or not English confers access to success, professionalism, and money. Hence, having no point of reference to resist the ideology of English as marvelous

tongue, participants fall back on the discourses they have been socialized into since childhood. Concerning prescriptive ways of being/becoming bilingual, for which they showed resistance, they have four years of experience being in classrooms that control, regulate, and prohibit the use of the L1. Therefore, their resistance can be understood in light of their having *personal experience* accommodating to monolingual instructional practices that they render illogical, unnecessary, and absurd.

All in all, these results only point to the fact that in forming critical professionals capable of challenging discourses: (1) the longer the exposure to the discourses the harder it becomes for learners to challenge them as they have become blind to the implicit ideologies, (2) personal experience plays an important role in having access to first-hand evidence to (de)-legitimize discourses and ideologies. In the subsequent section, these results are further illuminated by sample instances of legitimation and de-legitimation.

### *Instances of (De)-Legitimation of Dominant Discourses*

In this section, I examine the instances in which the participants de-legitimized prescriptive ways of being and becoming bilingual and the ones in which they legitimized the need for English in Latin America. The excerpts show evidence of the students' critical thinking skills or lack thereof and also provide evidence of the amount of work that still needs to be done in the EFL program that the participants completed if the aim is to form autonomous critical thinkers free of social blindness (Saramago, 1998).

## Prescriptive Ways of Being and Becoming Bilingual

All in all, the participants' instances of resistance can be lumped into four main categories: (a) why prohibiting translanguaging in the EFL class does not make sense, (b) the consequences of prohibiting translanguaging in the EFL class, (c) what causes students to feel translanguaging is wrong, and (d) why there is no reason to feel bad about translanguaging. Each one of these categories is developed below.

Regarding the first category, Mercedes reported that the idea that translanguaging is detrimental to L2 learning is unrealistic because in practice L2 learners translanguage (#1) and that it is impossible to avoid comparing the L1 to the L1 (#2). To that, Belita added that translanguaging is a common practice (#3), which according to Mercedes, they do not do on purpose (#4). Contrary to the idea that the L1 is used as a crutch, Braulio claimed, the L1 is resorted to as just another way to communicate (#5). In addition, Belita asserted that she doubts there are L2 learners who do not translanguage, thus referring to the naturalness of the practice (#6). In the same line, Julian claimed that at beginner levels, translanguaging is used as a tool for learning whereas at higher levels it can happen naturally/unconsciously (#8). In contesting that translanguage is evidence of semi-bilingualism, Anabel asserted that the practice actually means that L2 learners are skillful at using both L1/L2 (#7). Finally, Mercedes defended that referring back to the L1 actually helped her better understand the structure of the L2, thus delegitimizing the practice of language separation (#9).

Excerpt	Why Prohibiting Translanguaging Does Not Make Sense
#1	<b>Mercedes:</b> But I think that, I think that this idea [that translanguaging is detrimental to L2 learning] is like, just an idea... because in practice everybody does it this way...

#2	<b>Mercedes:</b> Exactly, but if you know that in your native language it is not done in that way, you're gonna make a comparison, I think it's impossible that no one does a comparison...
#3	<b>Karla [reading]:</b> Translanguaging outside of the EFL classroom is detrimental to L2 learning. <b>Belita:</b> WE DO IT ALL THE TIME.
#4	<b>Mercedes:</b> We don't realize... We just start talking in English and then go to Spanish, then go back to English, and we don't do it on purpose, we just do it because, and that's it...
#5	<b>Braulio:</b> I think that we have used it as a crutch... but not all the time, sometimes when we speak Spanish it's not because it's used as a crutch, Spanish is used as another way to say things...
#6	<b>Belita:</b> I don't think you'll ever find a person who speaks English and Spanish and who is bilingual, without using translanguaging, cuz, I mean, that doesn't exist, you cannot...
#7	<b>Paulina [reading]:</b> Students feel guilty when they translanguage in the EFL classroom. <b>Anabel:</b> No, because if they're able to translanguage they're very good at vocabulary
#8	<b>Julian:</b> For me, it is two processes, when you are learning, cuz if you don't handle the vocabulary, well, it's a way to complement your ideas, but at some point when you handle the language, you do it like, without noticing...
#9	<b>Mercedes:</b> Well, I remember that when I studied the first year, in high school, I was very good in Spanish, so when the professors were explaining grammar, I always related that to Spanish, and they always scolded me, but I got to understand that that was the way that I could understand the grammatical structures...

**Figure 3.** Instances of de-legitimization of prescriptive ways of being and becoming bilingual.

As regards the second category, the participants showed concern that prohibiting translanguaging (L1 use) in the EFL classroom can have serious consequences for learning. Julian, Anabel, and Estela concurred that prohibiting L1 use may cause a sense of discouragement and frustration that may result in learners discontinuing their L2 learning endeavor (#1). Similarly, Mercedes reported that being forced to stay on the L2 only may cause a decline in participation due to a feeling on the part of the students that they lack the tools to communicate their ideas (#2). Moreover, Leonora criticized teachers' insistence on displacing the L1 from the classroom because she thought that, rather than help, the veto on the L1 use causes learners to fail at completing the assigned tasks (#3). Finally, on the matter of whether or not L1 use in class hinders learning, Julian stated that actually the opposite may be true; that not being allowed to use the L1 when needed can cause learners to feel confused and thus learning can be hindered (#4).

Excerpt	The Consequences of Prohibiting Translanguaging (L1 Use) In the EFL Class
#1	<p><b>Julian:</b> And also, I think that if you don't do that, you can discourage someone cuz that person will say: Why am I going there if I don't understand enough?</p> <p><b>Anabel:</b> So people will decide to drop out of the course, just because they don't want, maybe they are forced, maybe they wanna practice the language but they don't want to be forced.</p> <p><b>Estela:</b> And they will get frustrated and they will hate their professors....</p>
#2	<p><b>Mercedes:</b> I remember that when I was in the first years, I preferred not to participate because I knew I lacked vocabulary, and I knew that I would get stuck trying to explain something, but when I was talking to classmates or someone who might be flexible in the use of Spanish, I would practice and I would ask like, how do you say that in English?</p>

<p><b>#3</b></p>	<p><b>Leonora:</b> I'm doing a project in children education. Well, the thing is that I went there and I was doing an observation, and the girl was giving the class, well, she was a native. She was giving the class but they were children, they were 6 years old, so sometimes they didn't get it, so she was trying to explain to a kid something and she was trying to say what he has to do in English, and the kid was like, he was looking at her, and he didn't understand, and I wanted to say it to him in Spanish, but I was afraid that she was going to tell me something. And then the student did it wrong but it was because he didn't understand. The thing is, since they are kids, they are getting accustomed to this only-English environment, they are not being allowed to speak Spanish. They are 6 years old and when they speak Spanish, she corrects them in English...</p>
<p><b>#4</b></p>	<p><b>Julian:</b> I would say the other way around, not using the L1 hinders and confuses people because if you don't understand, you're not gonna learn.</p>

**Figure 4.** Instances of de-legitimization of prescriptive ways of being and becoming bilingual.

Participants also had clear ideas as to why students believe that translanguaging is detrimental to L2 learning. Karla claimed that by using the L1 only to clarify whatever students do not understand, teachers construct the L1 as a crutch/evidence of semi-bilingualism (#1). That is, teachers send the message that the L1 is only resorted to when students fail to understand or lack proficiency. In hearing that, Belita confessed that she had been taught that L1 use is wrong and that she had, up to recently, bought into this idea (#2). Continuing, Belita and Karla expressed that not only teachers but also students believe that L1 use causes the brain to become lazy, which they unreservedly disagreed with (#4). Further, Braulio complained that the prohibition of translanguaging displaces Spanish and relegates the blended use of the L1/L2 to informal settings only (#3). Karla then expressed unabashed resistance to this prohibition

and claimed that Spanish has been constructed as a monster in the L2 classroom (#5), thus explaining why students often become accomplices in the demonization of translanguaging. When Belita and Karla claimed that not knowing is perfectly normal in the L2 classroom, Braulio raised a key issue: that the prohibition of the L1 only demonstrates that EFL classrooms operate upon the assumption that students should already know English prior to entering the program (#6). Interestingly, Karla claimed that oftentimes students do not use the L1 in class because they have been taught that doing so only shows their deficiencies in the L2, thus revealing why there is still resistance to accept translanguaging as a natural and beneficial practice (#7).

Excerpt	What Causes Students to Feel that Translanguaging (L1 Use) is Wrong
#1	<b>Karla:</b> I wanted to say that Leonora's example of [mentions name of professor] is an example of professors teaching us that Spanish is a crutch because she says that she only uses it to clarify, so.... you clarify something when it's not clear, not understandable...
#2	<b>Belita:</b> The problem, I think, is that we get to know that through experience and also if we have like bad experiences because, at the beginning, well, I have to say that three years ago, I didn't think that this could happen. For me, Spanish had to be banned in the classroom. That's what they teach us since the beginning. We must speak English in the classroom, because that's your goal, right? To learn English...
#3	<b>Braulio:</b> Exactly! Something that I think, if you think about this, actually that's what our career demands us... In the classroom, we are supposed to do that, we're supposed to leave Spanish out and use what we have, which is English.... and I also think that you, what you were saying, that we are not two persons in one, we are one person and we have both languages, we're bilingual... But this bilingualism, we're only able to use it outside the classroom, like in informal situations...

#4	<p><b>Belita [reading]:</b> Translanguaging is an act of laziness/evidence of semi-bilingualism....</p> <p><b>Karla:</b> In this case, I'm amazed at how many professors think in that way...</p> <p><b>Belita:</b> and not only professors but also students, they think that if a professor translates a word, their brains are gonna get lazy because we would expect them to translate all the words, and that we're not gonna look them up, and I think that's not true, AT ALL....</p>
#5	<p><b>Karla:</b> And I also wanted to mention what all of you were saying, since we started learning, they taught us, or they portrayed Spanish as a monster in this story of bilingualism...</p>
#6	<p><b>Belita:</b> but it's okay not to understand, that's the purpose of coming to class...</p> <p><b>Karla:</b> what is wrong with not knowing?</p> <p><b>Braulio:</b> That's a problem because students are asked to already know things before they come here.... they are not coming to learn but to re-inforce what they already learned...</p>
#7	<p><b>Karla:</b> I think that we don't use Spanish because they have taught us that Spanish is a crutch, they have implemented that idea in us, but no, Spanish can be a good resource, you can learn more...</p>

**Figure 5.** Instances of de-legitimization of prescriptive ways of being and becoming bilingual.

Regarding the last category, Braulio claimed that L2 learners should not be afraid of speaking English with native speakers based on the idea that their proficiency in the L2 is deficient and that actually they should feel proud that they are able to navigate spaces in two languages. Similarly, Nidia compared her experience learning English to her experience in Mandarin classes and explained how in the latter, translanguaging is a normal practice and that

there is no pressure to stay in the L2, to which she added that she thought there was nothing wrong with.

As evident in the excerpts above, the students resisted the prescriptive ways of being and becoming bilingual that favor language separation and demonize the practice of translanguaging. Their resistance showed evidence of their capacity to engage in epistemic disobedience (Mignolo 2009) when several conditions are met: (1) when they are given the space to become critical examiners of discourses/ideologies, (2) when they have personal experiences to draw conclusions from, and (3) when they have been exposed to these discourses/ideas for a short period of time.

Excerpt	There is No Reason to Feel Bad about Translanguaging
#1	<b>Braulio:</b> Something interesting is that sometimes we're afraid of speaking English with natives because we think we're gonna be judged, that we're gonna be judged because maybe we're deficient in some aspects of the language, but actually, we shouldn't be afraid, we should feel proud because we not only speak English but also Spanish and the fact that we can at least communicate in a certain way in English should be an advantage and not something you should be afraid of or ashamed of....
#2	<b>Nidia:</b> I just wanted to say that I told you this last time that we don't have like this pressure in Mandarin, not only because we cannot communicate, because we don't know anything, but it is because when we start the career here we don't know much but we're supposed to know... In Mandarin class, we are not supposed to know anything and so the teacher speaks Spanish in class, and there is nothing wrong with that...

**Figure 6.** Instances of de-legitimization of prescriptive ways of being and becoming bilingual.

## The Importance of English in Latin America

As exposed elsewhere in this paper, the participants mostly legitimized the importance of English in Latin America. The conclusion drawn was that given that most of them are full-time students and lack experience to (dis-)prove what English really affords access to, they accepted the ideologies that connect English to professionalism, success, and money. Their instances of legitimation can be lumped into four main categories: (a) what we learned since childhood, (b) English as a desirable and inevitable task, (c) what English represents for me, and (d) that is the way it is and there is nothing wrong with that.

With respect to the first category, in five instances, the participants reported that the idea that learning English is important was transmitted to them since childhood. Belita was the first one to admit that her generation had been bombarded with this discourse of English as the language of professionalism, prosperity and success since they were little (#1). Nidia then joined in and explained that such a barrage of messages had led her to choose to major in EFL, without the slightest hesitation (#2). Later, Mercedes shared an interesting experience in which she explained how she (and other classmates as well) chose English over French because, in her head, English was more important (#3). Belita, in turn, also reported that she started taking additional EFL courses driven by her parents' advice as to the importance of English (#4). Jesús shared a similar experience where his father was a big influence on his choice for English (#5). Finally, Belita explicated that her choice (and probably other people's too) may be influenced by this implanted desire for economic prosperity, to which English is connected (#6).

Excerpt	What We Learn Since Childhood
#1	<b>Belita:</b> What I mean is that this kind of desire is implanted in our brains since we are little, well, for this kind of generation.
#2	<b>Nidia:</b> Since I was a child, I heard people say English was important and that is why since I was very little I've had this thought in my mind that I have to learn English. Actually, when I was in high school, I didn't even have to decide if I wanted to learn French or English because I had that idea in my mind that I had to study English. I didn't even choose, I just said: "Yeah, English!"
#3	<b>Mercedes:</b> What is interesting is, when I was in high school, we had like two professors: the one that taught French and the one that taught English. The one that taught French was really good, I mean, if you spent those 3 years with her, you would leave high school knowing to communicate in French, maybe not being bilingual, but having like a really good basis. And the one that taught English was really bad, and we didn't learn anything, and she said like "potato" [She mimics 'incorrect' pronunciation]. She was really bad and we actually laughed at her and from the one hundred students that we had in our generation, just one group wanted to choose French and there were very few of them. And I was like, why? And I am now regretting that decision because, why did I choose English? It was because of this [referring to discussion around the position of English in the world]. It was a bad professor and I knew that I was not going to learn anything, and even though I knew that, I chose English because it was more important.
#4	<b>Belita:</b> When I was in high school I took a course on English [additional to the English taught in high school] because my parents told me that that was the best thing that I could do.
#5	<b>Jesús:</b> I was influenced by my father because he was... he was learning the language in that moment... He had a, aaaaaaaah, how can I say????? Nowadays is the DVD player. <b>Angélica:</b> He had a VCR. <b>Jesús:</b> Yeah, he had a lot of lessons.

#6	<b>Belita:</b> So, imagine, you are comparing the identity of speaking English in a proper way to being rich. Of course, we desire to be rich, since we are born, because since the first moment you ask a kid what they want be and they say, I don't know "I want to be.... I want to have a lot of money. I want to have a big house. I want to have this amazing car." And we still have that desire in our mind. It's a goal that maybe we cannot reach...
----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Figure 7.** Instances of legitimization of the importance of English in Latin America.

Concerning the second category, opinions were divided into English as a desirable task and as an inevitable endeavor. The views the participants hold echo the claims made by Motha and Lin (2014), Kubota (2011), Park (2010), and Sugiharto (2015) that an English frenzy has been spreading around the world driven by either desire or fear, as discussed in the paragraphs below.

On the one hand, Braulio reported that people need to study English in order to be successful/accomplish their goals (#1). Karla affirmed that speaking English is a requisite to being able to travel around the world because, allegedly, everybody speaks English (#2). Similarly, Leonora claimed that institutes offer quick English courses because people need to get a job and make money fast (#3). Belita, in analyzing an advertisement, explained how English is connected to having a better future (#4). Analogously, Jesús reported that EFL learning has become desirable because English allows for broader communication, which also assumes that everyone around the world should speak English (#5). In the same line of thought, Ronald, Angélica, and Nidia explicated that English is connected to having access to an imaginary international community of English speakers, which explains people's choice for EFL (#6 and #7). Mercedes, later, raised the key point that learning English is not like learning other languages because people engage in the former thinking of accomplishing goals, which does not include becoming bilingual (#8).

On the other hand, they also reported English to be an inevitable task. Julian spoke of English not being a luxury anymore and becoming a requirement (#9). Similarly, Belita coincided that English has been made a requirement in all majors at the college level, which creates pressure to learn the language (#10). Adding to this, Nidia explicated that a friend of hers had to learn English because it was included in his academic program for accreditation purposes (#12). This demonstrates that the pressure to study English also comes from college level institutions. Jesús, in turn, spoke of a friend who had to learn English, against her own will, because she was unable to get a job; this despite the fact that she is bilingual in Spanish and French (#11). Lastly, Mercedes, Julian, Anabel and Angélica asserted that in our modern society not knowing English may cause individuals to be discriminated and excluded, or taken to be illiterate and ignorant (#13, #14 and #15).

Excerpt	English: A Desirable or Inevitable Task?
#1	<b>Braulio:</b> We have been imposed the idea that everybody has to learn English in order to be successful, so we have this necessity, or this desire of learning English as to get to our goals.
#2	<b>Karla:</b> So if you don't know English, you can't travel around the world because everybody speaks English, so in order for you to travel, you need to know English. So somehow they are selling us the desire to travel because we all want to travel, that's a desire that has been exposed to us, in the movies and by the media, but also with this desire now also comes the desire of learning English. It's interesting how this thing of the desire work in us because first you have the desire to travel, right? And in order to travel you need to have the desire to learn English because otherwise you don't accomplish your first desire, which is traveling.

#3	<p><b>Leonora:</b> There are some courses that are even just to work in a call center.... and they are really fast, like six months, and you're ready to work in a call center. And they do this because they know that the society, what the society is looking for, is for money, because we need to have money to survive and that is really sad, but that's how it works... so I think that this kind of marketing, they are focusing on quick courses, in order for those people to work in job that requires English and start earning money like really fast...</p>
#4	<p><b>Belita:</b> and then it says "Pensá en grande, pensá en ingles!" ...  <b>Braulio:</b> If you wanna think of a big future, you gotta think of English first.  <b>Leonora:</b> They are selling us an idea Aad we are buying it, that's the worst part....</p>
#5	<p><b>Ronald:</b> If you learn English, you can communicate with a lot of people because they also speak English, you can know about a lot of things that you wouldn't if you only speak one language: Spanish.</p>
#6	<p><b>Ronald:</b> that is what I said, because people want to, eh h h h h, to be part of that community and they think that if they don't speak as an, as an American, they are going to be...  <b>Angélica:</b> we won't be part of that....</p>
#7	<p><b>Belita:</b> Let me ask you a question: Why is our first language less desirable than English?  <b>Nidia:</b> It's not that it's less desirable, it's that society has taught us we have to learn, especially English, for you to succeed...  <b>Nidia:</b> You want to be part of this international community, so that is why a second language, which is English, is more desirable than the first one....</p>
#8	<p><b>Mercedes:</b> it's not the same desire to learn French, to learn Italian or Portuguese than to learn English. When you hear someone talking about learning English, they are not thinking about learning a language, they are thinking of benefits that learning English will give them.</p>

#9	<p><b>Julian:</b> 15 years ago English was necessary but now you need to combine it with another major....</p> <p><b>Ronald:</b> I think that in the past, it was a luxury, and today it's a requirement.</p>
#10	<p><b>Belita:</b> ... English is a requirement in ALL the careers... That's why you feel like, like that pressure to do it [study English] even though you don't like it... I know a lot of people that hate English and they're studying it, even though they hate it, because they must.</p>
#11	<p><b>Jesús:</b> I have a friend that she is a French speaker, she, she learned it here, and she tried to get a job, eh, all the enterprises told her: "You need at least 80% of English".... So she doesn't like English, but she has to learn it because of that....</p>
#12	<p><b>Nidia:</b> I have a friend who is studying theater [acting] here and he told me that he has to take instrumental English this semester and I asked him why and he told me that if they wanted the major to be accredited, they must have at least one course in English... So it's a must.</p>
#13	<p><b>Mercedes:</b> I think that it's because, like, society has imposed this idea that you have to talk in English, speak in English, speak English, and when you do not and get to face, aaahhh, circumstances or situations in which you should know English, feel bad, discriminated and excluded because you don't know the language.</p>
#14	<p><b>Julian:</b> Nowadays, if you don't speak another language, you are illiterate.</p> <p><b>Anabel:</b> An ignorant.</p>
#15	<p><b>Angélica:</b> Well, I think since English is the universal language, also all the advertisements like influence you to speak English because that way, you will be, I don't know, a better business person... With the marketing English has, it's like the way you can fit in the world.</p>

**Figure 8.** Instances of legitimation of the importance of English in Latin America.

On the subject of the third category, the participants shared what English represents for them, as seasoned and proficient L2 learners and emergent bilinguals. Jesús (#1) confessed that he aspires to get a job with English whereas Ronald (#1) and Karla (#4) coincided that they want to travel, for which English will be useful. Likewise, Ronald explained that for him English is like a door to new opportunities such as job hunting and traveling abroad (#2). Further, Braulio said he knows that English proficiency does not secure jobs but serves as a good opportunity (#3). Leonora stated that she does not want to be one of those people who do not speak English and that she wants to be more open minded, analytical and critical; the implicature being that English grants her all that (#4). Ronald stated that he is learning English to communicate with people around the world; something that allegedly he would not be able to do if he only speaks Spanish. Finally, Nidia asserted that English represents openness to the world whereas Belita stated that she could not imagine herself without English because the language allowed her to see the world for what it is.

Excerpt	What English Represents for Me
#1	<p><b>Jesús:</b> In the future I would like to have a job and English fits in that because I will need it to get a job.</p> <p><b>Ronald:</b> Well, I have always wanted to travel and English is very useful.</p>
#2	<p><b>Ronald:</b> Maybe a useful tool... well, depending on how you use it, can give you many benefits... I think English.... how can I say this???? It's not like a gate, like a gate of new opportunities. A door to new opportunities because not only can you get a job here but you can find something in another place. For example, you can go to the USA, Canada or England, you can find new things...</p>

#3	<p><b>Belita:</b> ... We only know that we need to learn English, but we don't really know why.... in ourselves... we know why because of what our society says, but not why we want...</p> <p><b>Karla:</b> ... for example, me that I'm studying English and business administration, they say "So you are going to earn a lot of money!" and I don't even have a job [everybody laughs] so that is not a guaranty that learning English....</p> <p><b>Braulio:</b> it's not a guaranty but it's like an opportunity, let's say....</p>
#4	<p><b>Karla:</b> So somehow they are selling us the desire to travel... because we all want to travel... that's a desire that has been exposed to us, in the movies and by the media, but also with this desire now also comes the desire of learning English... It's interesting how this thing of the desire work in us because in order... first you have the desire to travel, right? And in order to travel you need to have the desire to learn English because otherwise you don't accomplish your first desire, which is traveling. So there is like a chain of desires that are imposed on us and that we are following....</p>
#5	<p><b>Leonora:</b> I don't want to be one of these persons, one of this people, these people, who don't speak English, but I want to know and to have the knowledge, to be more open minded, and analytical and critical...</p>
#6	<p><b>Ronald:</b> If I learn English, I can communicate with a lot of people because they also speak English, you can know about a lot of things that you couldn't be able if you only speak one language: Spanish.</p>
#7	<p><b>Nidia:</b> For me English represents my openness to the world...</p>
#8	<p><b>Belita:</b> It's part of my life... I cannot imagine my life without English anymore. Now I can see the world as it is, not only this tiny country in Central America, now I can see the rest of the world.</p>

**Figure 9.** Instances of legitimation of the importance of English in Latin America.

As regards the last category, two participants openly expressed their beliefs that the discourses connected to English are true and that there is nothing wrong with them. Mercedes claimed that the English frenzy is a response to a reality; one that requires English to accomplish goals and have access to more opportunities. She did not blame marketing of EFL learning for the growing interest in English; instead, she claimed that English is the lingua franca and thus learning English is inevitable for many purposes (#1). Then she moved on to say that there is nothing wrong with the English frenzy spreading around the world and with people trying to improve their lives by learning English, and that learning English opens people’s minds (#2). Even further, she said that the idea that English allows for broader communication is not a total lie; which, as she asserted, is not possible if one only speaks Spanish. She spoke of English as a lingua franca, as a common agreement to allow for international communication (#3). Finally, Leonora stated that she sees no problem in the language itself but conceded that people should learn English because it is a requirement in the current globalized labor market (#4).

Excerpt	That’s the Way It Is and There Is Nothing Wrong with That!
#1	<p><b>Mercedes:</b> But also it is a response to a reality, you know, people that in the past learned English had more opportunities than the people who didn’t. Nowadays, most of the people try to get English because it’s a necessity... With marketing or without marketing, we know that it’s the lingua franca, and if we want to work in business administration or something that is related to international affairs, and things like that, it’s better if you know it. It’s not that if you don’t know English, you’re not going to succeed, but it will be a great tool....</p>

#2	<b>Mercedes:</b> It doesn't have anything wrong... the bad thing here is that if you change your identity or your language, or you think that you cannot be successful just because of who you really are, but I think that this desire or this implanted idea is making people, like, like, get to study a new language and open their minds... and I think that that actually is not that wrong... I think it's not something wrong that people are trying to improve their lives by learning another language... maybe they can improve their lives in other ways and maybe English is not the correct answer for each person, but it doesn't have anything wrong
#3	<b>Mercedes:</b> But that is not a total lie, if you speak only Spanish, you're not going to be able to communicate with a lot of people, as when you speak English... it's because it's the lingua franca, everybody... it's like a common agreement... "Let's speak English, so everybody can talk to everybody!"
#4	<b>Leonora:</b> I think that maybe the problem is not the language itself.... I mean, we need to learn the language because nowadays it's a requirement in almost any job....

**Figure 10.** Instances of legitimization of the importance of English in Latin America.

## Conclusions and Recommendations

The results of this study suggest that (1) *length of exposure* to a discourse and (2) *personal experience* play a crucial role in the extent to which EFL learners become capable of legitimizing or de-legitimizing discourses. In the case of the participants in this study, these two conditions shaped their capacity to engage in epistemic disobedience (Mignolo, 2009), as they de-legitimized prescriptive ways of being and becoming bilingual (for which they have experience and which is a recent discourse) but legitimized the importance of English in Latin America (for which they have little to no

experience and which is a discourse they have been exposed to since childhood). In other words, the longer the exposure to the discourse the more like it has become deep rooted in the learners' mind and thus the harder it becomes to de-legitimize it. In addition, the less experience the learners have with the discourse the more likely they are to accept it.

This, however, should not be discouraging, as it only demonstrates that depending on *length of exposure* and amount of *personal experience*, tackling discourses and the ideologies implicit in them will necessitate a different approach. More *experience* with and shorter *length of exposure* to a discourse will make it easier for the learners to legitimize or de-legitimize it. Conversely, the less *experience* and the longer *the exposure* to the discourse the more likely the learners will resort to the media and other external sources to legitimize or de-legitimize the discourse. But experience alone, however, will not suffice.

In face of the results of this study, it follows that further efforts must be made in the EFL program in this university to enable students to acquire the capacity to further challenge discourses around the need for English in Latin America, prescriptive ways of being and becoming bilingual or any other discourses/ideologies that may be perpetuating structures of oppression, injustice and inequity in and outside of the curriculum. The university has the responsibility to form critical professionals committed to working towards causing positive social change and not only automatons who obediently abide by circulating discourses/ideologies.

As a matter of fact, discourses/ideologies, such as the ones tackled in this paper, have been naturalized with the passing of time, and thus necessitate that professors expose students to various counterarguments. In doing so, professors should take into consideration length of exposure to the discourses/ideologies, and whether or not the learners have any experience with them. Those

discourses that students do not have experience with call for professors to create the spaces for them to experience for themselves and thus become able to challenge them. University education should not necessarily only take place inside the classroom. It is crucial that students be sent out to experience the political and economic tensions shaping the lives of people in their communities by interviewing alumni about their own experience as professionals, interacting with members of their community, and analyzing authentic materials as T.V. commercials, and newspaper articles, which may provide the raw material for them to engage in a critical examination of the discourses/ideologies of the social world they will navigate as professionals.

Today, the logic seems to be that the spread of English and its privileged position is justified by the economic power of the USA. This should not be surprising given that, only this way can the vested interests of the elite remain intact. What should be shocking is how little has been done to create counterarguments that power can be shared with and distributed among non-English-speaking countries. If current structures of oppression, inequity and marginalization are to be broken, spaces should be opened in which EFL teachers/learners can discuss how prosperity/development is possible in multiple languages.

Teachers and learners cannot continue to turn a blind eye to these dominant discourses/ideologies, and instead, they should create spaces where students can discover a landscape of possibilities: one where English is a choice and not an obligation; one where individuals do not choose EFL learning out of fear; one where English can be learned for purposes other than material-based ones; one where Spanish can also be connected to success, professionalism, advancement, opportunity, modernity, and enlightenment; one where L2 learners do not need to separate languages and where they can see translanguaging as a natural and beneficial practice;

and one where L2 learners are seen in a positive light. It is about time that we, as Latin Americans, take charge of what we have been doing for over three decades –the teaching of English– redefine it in our own terms and disrupt the trend to take local designs and apply them globally (Mignolo, 2012) so that we can create our own understanding of L2 learning and bilingualism.

## References

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). “Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?” *The Modern Language Journal*, 94, 103-115.
- Fallas, C. & Dillard-Paltrineri B. (2015). “Students’ and professors’ conflicting beliefs about translanguaging in the EFL classroom: Dismantling the monolingual bias.” *Revista de Lenguas Modernas*, 23, 301-328.
- García, O & Flores N. (2014) “Multilingualism and common core state standards in the United States”. In May, S. (Ed). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education* (147-166). London: Routledge.
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London, England: Falmer Press.
- Gee, J. P. (2011). *How to do discourse analysis: A toolkit*. New York: Routledge.
- Kubota, R. (2011). “Questioning linguistic instrumentalism: English, neoliberalism, and language tests in Japan.” *Linguistics and Education*, 22 (3), 248-260.

- Motha, S. (2014). *Race, empire, and English language teaching: Creating responsible and ethical anti-racist practice*. NY: Teachers College Press.
- Motha, S., & Lin, A. (June 01, 2014). "Non-Coercive Rearrangements: Theorizing Desire in TESOL". *TESOL Quarterly: a Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English As a Second Dialect*, 48, 2, 331-359.
- Mignolo, W. (2009). "Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom". *Theory, Culture and Society*, 26(7-8), 159-181. doi:10.1177/0263276409349275
- Mignolo, W. (2012). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ortega, L. (2014). "Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA". In S. May (Ed.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education* (32-53). London: Routledge.
- Park, J. S. -Y. (2010). "Naturalization of competence and the neoliberal subject: Success stories of English language learning in the Korean conservative press". *Journal of Linguistic Anthropology*, 20 (1), 22-38.
- Saramago, J. (1998). *Ensayo sobre la ceguera*. México: Alfaguara.
- Sayer, P. (2013). "Translanguaging, TexMex, and Bilingual Pedagogy: Emergent Bilinguals Learning through the Vernacular." *TESOL Quarterly* 47(1), 63-88. doi:10.1002/tesq.53
- Sugiharto, S. (January 01, 2015). "The multilingual turn in Applied Linguistics? A perspective from the periphery." *International Journal of Applied Linguistics (united Kingdom)*, 25, 3, 414-421.
- Wallace, K. (2002). "Local literacies and global literacy." In Block, D., & Cameron, D. (eds.). *Globalization and language teaching* (pp. 101-114). London: Routledge.

# La planificación del bilingüismo en estudiantes y profesores de L2/LE

**Jhon Evaristo Flórez Osorio**

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

Universidad Nacional Autónoma de México

jhonnyef@yahoo.com

## Introducción

**E**l propósito de este capítulo es abordar los conceptos de política y planificación del lenguaje, específicamente lo referente a la planificación del estatus, y su relación con los tipos de bilingüismo que desarrollan los estudiantes de L2/LE. En primer lugar haremos una revisión teórica general de los conceptos de política y planificación del lenguaje, centrándonos en la microplanificación del lenguaje y en la planificación del estatus; en segundo lugar, presentaremos los conceptos de *estatus amplio* y *estatus limitado*; en tercer lugar abordaremos los tipos de bilingüismo coordinado, subordinado y compuesto; y finalmente la planificación del bilingüismo en estudiantes y profesores de L2/LE.

La planificación del bilingüismo en los estudiantes y profesores es una herramienta que puede contribuir enormemente al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y culturas.

## Política y planificación del lenguaje

Kaplan y Baldauf (1997) plantean que la política del lenguaje está relacionada con cualquier acción (intencionada o no intencionada) que tiene algún efecto en el lenguaje; por ejemplo, en el área de la educación se toman decisiones que han incluido cambios en el lenguaje, sin que las acciones que siguieron a estas decisiones estuvieran dirigidas al uso de la lengua. Estos mismos autores plantean que la planificación del lenguaje se relaciona con las ideas, leyes y regularizaciones, reglas de cambio, creencias y prácticas con la intención de cambiar una situación o de evitar algún cambio en la estructura o uso de la lengua. Es decir, que la política y la planificación del lenguaje son diferentes pero ésta última hace parte, o debería ser parte, de la política del lenguaje; por lo tanto, aunque haya casos en los que se tomen decisiones dirigidas al lenguaje, muchas veces no se puede hablar de una planificación. Por ejemplo, en muchas instituciones de educación se diseñan planes y programas de estudio en los que se incluye la enseñanza de una segunda lengua, sin que necesariamente se planifique el proceso de enseñanza-aprendizaje de esa lengua ni se contemplen todos los elementos que harían parte de la planificación. Es decir, que en muchos casos no se puede hablar de planificación del lenguaje, sino exclusivamente de política del lenguaje.

Mackey (2006) plantea que la política del lenguaje es una herramienta multidimensional que permite comprender la naturaleza y la esencia del lenguaje y la política, y que la planificación del lenguaje es un instrumento de la política del lenguaje. Es decir, que la política del lenguaje se refiere a las decisiones que se toman frente al lenguaje mientras que la planificación tiene que ver con la instrumentalización de esas decisiones. Asimismo, las decisiones sobre el uso de la lengua pueden ir de lo interpersonal a lo inter-

nacional y de lo familiar a lo laboral, desarrollándose por lo tanto en diferentes niveles (macro, meso o micro). Por ejemplo, una política macro que establece la enseñanza de una segunda lengua en un país (como el caso del inglés en las escuelas primarias en México) y una política a nivel micro relacionada con la lengua que los padres deciden que se use en su casa (una familia indígena en México donde se habla maya u otomí).

Mackey (2006) también sugiere que la política del lenguaje no es una herencia permanente, ya que la misma política que para una generación representaba una liberación, se puede convertir en una carga para la siguiente. Las situaciones a las que está sometida una lengua cambian de una generación a otra y, por lo tanto, las políticas del lenguaje deberían adaptarse a dichos cambios. Este mismo autor argumenta que los conflictos de la lengua no siempre disminuyen con el tiempo, sino que pueden aumentar conforme a otros valores (el ingreso, la educación y la etnicidad) que interactúan con los de una lengua distinta. Es decir, que la política del lenguaje no es sólo sobre la lengua ya que su *razón de ser* puede inferirse como un subtexto, desde el momento en que el lenguaje a menudo se hace pasar por un apoderado de algo más (la religión, la raza, la clase o la etnicidad); por lo tanto, es necesario tener en cuenta los contextos geolinguísticos y sociolinguísticos (el territorio, las lenguas, el uso de la lengua, las funciones de la lengua y la gente) en que debe operar la política del lenguaje porque ésta depende de ellos.

### ***Actores de la política y planificación del lenguaje***

Los actores de la política y la planificación del lenguaje son quienes intervienen en los procesos de toma de decisiones y de implementación de éstas. Estos actores pueden estar representados

por personas, instituciones o gobiernos (directa o indirectamente) involucrados en el desarrollo e implementación de políticas que se relacionen, o no, con el lenguaje o que puedan afectarlo. Por ejemplo, un gobierno que esté interesado en los procesos de globalización (a nivel comercial o educativo) puede tomar decisiones frente a las lenguas extranjeras que se deben, o no, enseñar en el sistema educativo para formar a sus ciudadanos; asimismo, una institución como la Real Academia de la Lengua puede hacer modificaciones y tomar decisiones sobre el uso de la ortografía de la lengua; en otros casos, algunos profesores de lengua extranjera pueden decidir si dentro de su salón de clase se enseña diversidad y variación lingüísticas o si se le da más énfasis a la estructura formal de la lengua. En los ejemplos anteriores podemos ver que los actores de la política y la planificación del lenguaje son diversos y, que a pesar de que tradicionalmente las decisiones y su implementación se hacen de los niveles macro a los micro, cada uno de ellos cumplen una función específica e importante (Baldauf, 2006a). Por lo tanto, entender quiénes son y cuáles son las funciones de los actores de la política y la planificación del lenguaje es vital para comprender cómo operan estos procesos de toma de decisiones e implementación de las mismas.

### *La planificación del lenguaje*

De acuerdo con Kaplan y Baldauf (1997) se requieren cinco pasos diferentes para poder hablar de planificación del lenguaje. El primer paso se refiere a una investigación de la situación sociolingüística; el segundo paso es un informe detallado de la situación sociolingüística; con base en el paso anterior, el tercer paso tiene que ver con la determinación de los objetivos de la planificación; el cuarto paso comprende la planificación de las acciones más in-

dicadas para llegar a la situación deseada; el quinto paso consiste en la ejecución de las acciones del paso cuatro, incluyendo una evaluación permanente de los resultados para poder hacer ajustes de ser necesario.

En muchos casos, el proceso de planificación se inicia en el paso tres dejando de lado la necesidad de investigar primero la situación existente; como consecuencia, las decisiones que se toman no tienen un fundamento real y todo el proceso suele fallar. Un ejemplo de lo anterior puede observarse en una institución de educación superior en la cual se decide enseñar una segunda lengua como parte de los programas de estudio sin que se haya realizado un estudio sociolingüístico previo sobre el contexto geolinguístico de la lengua. El ejemplo ilustra una acción que no puede considerarse como planificación del lenguaje sino simplemente como política del lenguaje. En este sentido, García Landa y Terborg (2006) señalan que la planificación del lenguaje es un factor indispensable en las sociedades modernas, ya que de esta manera los recursos que se tienen a su disposición pueden ser aprovechados y planeados de una manera eficiente que proporcione el máximo beneficio posible.

## Microplanificación del lenguaje

La planificación del lenguaje está orientada hacia cuatro tipos de actividades específicas que son la planificación del estatus, la planificación del corpus, la planificación del lenguaje en la educación y la planificación de prestigio (Baldauf, 2006b); asimismo, la planificación del lenguaje puede ocurrir en tres diferentes niveles: macro o nivel político, meso o nivel organizacional/comunidad

y micro o nivel individual (Kaplan & Baldauf, 2003). Aunque el nivel macro es el que más se ha estudiado y, como se mencionó anteriormente, las políticas y la planificación del lenguaje tradicionalmente se hacen en este nivel, los estudios micro contribuyen de manera sustancial para entender mejor la forma en que se relacionan estos tres niveles.

Baldauf (2006b) sugiere que en la ecología lingüística el nivel macro está más relacionado con los objetivos generales y las estructuras fijas de la política y la planificación del lenguaje, mientras que el nivel micro tiene que ver con los procesos, las actividades, las dinámicas y las relaciones a nivel de los individuos; en este sentido, las prácticas en el nivel micro permiten la operativización de las políticas y la planificación del lenguaje y, por lo tanto, deberían describirse y explicarse de manera detallada.

Baldauf (2006b) argumenta que los actores son uno de los elementos más relevantes en la microplanificación del lenguaje; sin embargo, tradicionalmente no se les ha dado la importancia necesaria, ya que usualmente en el nivel macro se creía que la planificación se llevaba a cabo por un grupo de *planeadores desinteresados y expertos* que se encargaban de investigar los requerimientos lingüísticos, sociales, culturales, políticos y educativos para tomar las decisiones, que ellos consideraban, más apropiadas. Muchas veces estas decisiones se toman sin tener en cuenta los primeros dos pasos de la planificación del lenguaje (realizar un estudio sociolingüístico y hacer un análisis detallado del mismo). Por esta razón, la microplanificación del lenguaje y sus actores se convierten en una pieza clave para observar, identificar, describir, analizar, implementar y evaluar las políticas y la planificación del lenguaje que sean más pertinentes de acuerdo con los contextos geolingüístico y sociolingüístico.

## La planificación del estatus

Cooper (1989) define la planificación del estatus como los esfuerzos para generar cambios en las funciones de la lengua de una comunidad; es decir, que este tipo de planificación tiene que ver con aspectos relacionados con el uso de la lengua en un contexto particular. A su vez, Kaplan y Baldauf (1997) proponen que la planificación del estatus se relaciona con los objetivos sociales externos para las lenguas (y sus usos) que se van a tener en cuenta dentro de una sociedad con respecto al ambiente de las lenguas y a la ecología de las lenguas que se va a crear (véase también Terborg, 2006). Es decir, que la planificación del estatus tiene que ver directamente con cuáles son los propósitos sociales, institucionales o individuales del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua.

En la siguiente sección se presenta una propuesta de planificación del estatus, la cual hace una diferenciación clara entre un estatus amplio y un estatus limitado. Diferenciar entre un estatus amplio y un estatus limitado es importante porque le permite al estudiante y al profesor desarrollar un proceso de planificación más consciente y sistemático, que a su vez puede generar resultados más exitosos en el aprendizaje/enseñanza de la lengua meta.

### *Estatus amplio versus estatus limitado*

Flórez-Osorio (2015) define el estatus como el grado de conciencia que los estudiantes, profesores y demás actores que intervienen en el proceso de política y planificación del lenguaje tienen con respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje de la L2/LE; este grado de conciencia está directamente relacionado con las siguientes preguntas:

- ◆ ¿Por qué se estudia/enseña la L2/LE?
- ◆ ¿Para qué se estudia/enseña la L2/LE?
- ◆ ¿Qué funciones de la L2/LE se necesitan o se quieren aprender?
- ◆ ¿En qué situaciones concretas se necesita o se requiere comunicarse en la L2/LE?
- ◆ ¿Con cuánto tiempo se cuenta para aprender/enseñar/practicar/usar la L2/LE?
- ◆ ¿Con qué recursos se cuenta para aprender/enseñar la L2/LE?
- ◆ ¿Quién enseña/aprende la L2/LE?
- ◆ ¿Dónde se aprende/enseña la L2/LE?
- ◆ ¿Cómo se evalúa y se le da seguimiento al proceso de enseñanza/aprendizaje de la L2/LE?

Con base en las definiciones de planificación del estatus propuestas por Cooper (1989) y Kaplan y Baldauf (1997), Flórez-Osorio (2015) elaboró una propuesta para clasificar y describir el estatus en *estatus amplio* y *estatus limitado*. Los conceptos de *estatus amplio* y *estatus limitado* se definen con base en el grado de conciencia que los alumnos, los profesores y demás actores que intervienen en el proceso de política y planificación del lenguaje tienen sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de la L2/LE; es decir con base en las preguntas formuladas anteriormente.

Flórez-Osorio (2015) propone que el *estatus amplio* es un *grado alto de conciencia* que el sujeto (alumnos, profesores y demás actores que intervienen en el proceso de política y planificación del lenguaje) tiene sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, mientras que el *estatus limitado* corresponde a un *grado bajo de conciencia* que el sujeto (alumnos, profesores y demás actores que intervienen en el proceso de política y planificación del lenguaje) tiene sobre

el proceso de enseñanza/aprendizaje. Este grado de conciencia se relaciona directamente con la actitud que el sujeto tiene frente al uso de la L2; así que una actitud positiva estaría relacionada directamente con un estatus amplio y una actitud negativa estaría relacionada con un estatus limitado.

### **Escala valorativa para medir el *estatus amplio o limitado***

El grado de conciencia de los sujetos puede variar significativamente; es decir, que aunque un sujeto esté clasificado dentro de un rango de estatus amplio o estatus limitado, aun así puede existir una variación que indique un proceso de transición tanto al interior como al exterior de una misma categoría. En consecuencia, el grado de conciencia se desarrolla en un continuo que puede ir variando en el sujeto. Por ello, puede existir un rango entre un estatus más amplio y un estatus menos amplio, así como un estatus menos limitado y un estatus más limitado, tal y como se ilustra en el cuadro 1.

<b>Estatus</b>	<b>Puntuación</b>	<b>Descripción del proceso de transición</b>
Más amplio	81-100 puntos	El sujeto ha desarrollado un estatus más amplio y por lo tanto el grado de conciencia sobre su proceso de enseñanza/aprendizaje es más alto. Este sujeto puede presentar interferencias en la producción de L2 debido a factores lingüísticos y extra-lingüísticos (por ejemplo la falta de conocimiento de algún elemento del sistema lingüístico, desviación de alguna regla, desconocimiento de algún contexto de uso, etc.), pero esto no se debe necesariamente al grado de conciencia. Sin embargo, es importante resaltar que un sujeto con este perfil, sería capaz de identificar y analizar estas interferencias y de manera autónoma trabajar para superarlas.

Menos amplio	60-80 puntos	El sujeto ha desarrollado un estatus menos amplio y por lo tanto el grado de conciencia sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje es menos alto. Este sujeto puede presentar interferencias en la producción de L2 debido a factores lingüísticos y extralingüísticos (por ejemplo la falta de conocimiento de algún elemento del sistema lingüístico, desviación de alguna regla, desconocimiento de algún contexto de uso, etc.), pero esto no se debe necesariamente al grado de conciencia. Sin embargo, es importante resaltar que un sujeto con este perfil, sería capaz de identificar y analizar estas interferencias y de manera asistida trabajar para superarlas.
Menos limitado	41-59 puntos	El sujeto ha desarrollado un estatus menos limitado y aunque el grado de conciencia sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje es relativamente menos limitado. Este sujeto presenta interferencias en la producción en L2 debido a factores lingüísticos y extralingüísticos (como la falta de conocimiento del sistema lingüístico, desviación de las reglas, desconocimiento de los contextos de uso particular, transferencias de L1 a L2, etc.), lo cual estaría relacionado con el grado de conciencia. Un sujeto con este perfil, no sería capaz de identificar, analizar y superar estas interferencias sin asistencia.
Más limitado	20-40 puntos	El sujeto ha desarrollado un estatus más limitado y el grado de conciencia sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje es más limitado. Este sujeto presenta interferencias en la producción en L2 debido a factores lingüísticos y extralingüísticos (como la falta de conocimiento del sistema lingüístico, desviación de las reglas, desconocimiento de los contextos de uso particular, transferencias de L1 a L2, etc.), lo cual estaría relacionado con el grado de conciencia. Un sujeto con este perfil, no sería capaz de identificar, analizar y superar estas interferencias sin asistencia.

**Cuadro 1.** Escala valorativa de medición del estatus (Flórez-Osorio, 2015)

Esta escala valorativa de medición del estatus permite abordar la planificación del estatus desde diversos niveles y con un carácter tanto cualitativo como cuantitativo. Es decir, que esta escala puede ayudar a los profesores, estudiantes, investigadores y demás personas interesadas en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas para describir su proceso de desarrollo del estatus.

En la planificación del estatus es fundamental indagar sobre el tipo o los tipos de bilingüismo que el estudiante está desarrollando porque esto permitirá tener una mejor comprensión del proceso de planificación del aprendizaje/enseñanza de la lengua. Es decir, identificar y entender cuáles son los tipos de bilingüismo que existen le permite a los profesores y estudiantes proponer y fijar metas claras y concretas en el aprendizaje/enseñanza de la lengua.

A continuación se presentan los tipos de bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado.

## Bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado

Al revisar la bibliografía es posible encontrar diversas clasificaciones de los tipos de bilingüismo; por ejemplo, véase Raisman y Signoret (2005) y Signoret y Da Silva (2011). A continuación presentaremos los tipos de bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado que se desprenden de la propuesta de Weinreich (1953 y 1968).

### *Bilingüismo coordinado*

En el bilingüismo coordinado la estructura psicolingüística y neurolingüística del bilingüe desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos; es decir, que para una palabra se dispone de dos significantes y de dos significados (Da Silva & Signoret, 2010). De acuerdo con

Paradis (1981, 1987 & 2004), este tipo de bilingüismo corresponde a una persona que habla las dos lenguas como si fuera un individuo monolingüe único en cada lengua, lo cual hace que no se presenten interferencias o mezclas entre las dos lenguas; asimismo, el bilingüe coordinado posee un solo sistema cognitivo que le permite desarrollar dos sistemas lingüísticos diferentes que le dan la posibilidad de ver y percibir el mundo de dos maneras y por eso agrupa o disocia ciertos rasgos.

### ***Bilingüismo compuesto***

En el bilingüismo compuesto el bilingüe tiene un solo significado para dos significantes, por lo cual no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en las dos lenguas sino que necesita ambas lenguas para pensar y para comunicarse (Da Silva & Signoret, 2010). Esto significa que la L1 y la L2 del bilingüe convergen en una amalgama (Weinreich, 1953 y 1968; Paradis, 1981, 1987 y 2004) y por lo tanto se observan interferencias bidireccionales en ambas lenguas.

### ***Bilingüismo subordinado***

De acuerdo con Weinreich (1953 y 1968), el bilingüismo subordinado denota un desequilibrio de desarrollo lingüístico en los dos idiomas pues la lengua materna se ha consolidado mientras que la L2 está en vía de desarrollo; es decir, que el bilingüe subordina continuamente la L2 a la L1 (Weinreich, 1953 y 1968; Paradis, 1981, 1987 y 2004). Asimismo, en el bilingüismo subordinado el individuo percibe el mundo desde su L1 (Da Silva & Signoret, 2010); es decir, que en términos de la estructura cognitiva, el almacenamiento cognitivo se realiza en un solo lugar como en el caso de los monolingües.

En las secciones anteriores se presentó una propuesta de estatus amplio y estatus limitado y los tipos de bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado. A continuación, se presenta una propuesta de planificación del bilingüismo en estudiantes y profesores de L2/LE, ya que representan las diferentes fases del proceso por las que pasan los aprendientes de una L2/LE

### La planificación del bilingüismo

Es bien sabido que el bilingüismo, las lenguas conectadas en la realidad mental y social de un hablante y las lenguas en contacto en una sociedad se funden y se convierten en una posesión personal, la cual es mediada por los procesos de educativos de la escuela. Es precisamente en la escuela, como eje del proceso de enseñanza/aprendizaje, donde se configura el bilingüismo en términos de instrucción formal. Sin embargo, un sistema de enseñanza que provee a sus alumnos con el conocimiento de una L2/LE no implica que contemple una enseñanza bilingüe, ya que como lo plantea Siguan (2001), dentro de esta definición general caben muchas variedades de enseñanza bilingüe, dependiendo de:

- ◆ Los objetivos que se propongan
- ◆ El papel que se atribuya a las diferentes lenguas del programa escolar
- ◆ Si se trata de lenguas habladas en contextos sociales amplios (escuela, familia, comunidad, trabajo, etc.)
- ◆ Si se trata de lenguas (extranjeras) habladas en contextos restringidos (escuela, trabajo)

En este sentido, es necesario recordar que la planificación del estatus en contextos de enseñanza/aprendizaje de lenguas precisa saber cuestiones como:

- ◆ ¿Qué aspectos de las lenguas deberían ser conocidos, aprendidos y enseñados?
- ◆ ¿Quién debería aprenderlas?
- ◆ ¿Quién debería enseñarlas?
- ◆ ¿Cuándo debería comenzar la enseñanza y bajo qué circunstancias?
- ◆ ¿Con cuáles recursos deberían enseñarse?
- ◆ ¿Cómo debería evaluarse el proceso de enseñanza/aprendizaje?

Es evidente que las políticas del lenguaje no siempre han contemplado un proceso de planificación del estatus claro y coherente. Por ello, una de las alternativas más viables para relacionar de manera más eficiente las políticas y la planificación del lenguaje con el desarrollo de ciertos tipos de bilingüismo es a través de la implementación de proyectos en microplanificación del lenguaje en el salón de clases, ya que estos proyectos involucran a otros actores claves como los estudiantes y profesores.

Usualmente, se pasa por alto el hecho de que los estudiantes estén o no conscientes sobre el proceso de aprendizaje de una lengua (planificación del estatus) ya que el profesor cumple con la función de orientarlos; sin embargo, una de las labores fundamentales de los profesores y demás actores de la política y la planificación del lenguaje en las instituciones de enseñanza de lenguas debería ser trabajar con los estudiantes para desarrollar una planificación del estatus cada vez más amplia.

A continuación presentamos un cuestionario que puede ser utilizado por estudiantes, profesores y demás actores de la política

y la planificación del lenguaje para reflexionar sobre el grado de conciencia (estatus) que tienen frente al proceso de enseñanza/aprendizaje de una L2/LE.

### **Cuestionario**

#### **Planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje de L2/LE**

El objetivo de este cuestionario es brindarles a estudiantes, profesores y demás actores de la política y la planificación del lenguaje una guía para que planifiquen su proceso de enseñanza/aprendizaje de L2/LE y, por ende, el tipo de bilingüismo que se desea desarrollar.

#### **Instrucciones**

A continuación aparecen una serie de preguntas, agrupadas en cinco categorías, que pueden utilizarse para planificar el estatus frente al proceso de enseñanza/aprendizaje de una L2/LE y el desarrollo de ciertos tipos de bilingüismo. Las preguntas no están jerarquizadas en un orden específico; por lo tanto, es posible empezar a trabajar con aquellas que nos parezcan más interesantes. Sin embargo, es necesario abordar todas las preguntas (más otras que puedan surgir) para lograr tener una perspectiva más integral sobre la planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje de una L2/LE.

#### **Conceptos básicos**

- ◆ ¿Cómo defino lengua, comunicación, cultura, aprendizaje, enseñanza, recursos de aprendizaje, evaluación?
- ◆ Cuando aprendo/enseño una lengua ¿qué es lo que aprendo/enseño y cómo lo aprendo/enseño?
- ◆ ¿Cuáles son mis estilos de enseñanza/aprendizaje?

### **Relación con la lengua y las culturas**

- ◆ ¿Por qué estudio/enseño esta L2/LE?
- ◆ ¿Cuánto tiempo llevo estudiando/enseñando esta L2/LE?
- ◆ ¿Puedo comunicarme en situaciones de la vida real usando esta L2/LE?
- ◆ ¿Qué experiencia tengo con esta L2/LE y sus culturas?

### **Expectativas con la lengua y las culturas**

- ◆ ¿Qué espero aprender/enseñar dentro y fuera del salón de clases?
- ◆ ¿Cómo espero aprenderlo/enseñarlo?
- ◆ ¿Con cuáles recursos puedo hacerlo?
- ◆ ¿Dónde puedo aprender/enseñar la L2/LE?
- ◆ ¿Cuáles son los contextos de uso de la lengua?

### **Roles en la enseñanza/aprendizaje de la lengua y las culturas**

- ◆ ¿Cuál es mi rol como estudiante/profesor dentro y fuera de la clase?
- ◆ ¿Cómo evalúo y le doy seguimiento al proceso de aprendizaje/enseñanza?

### **Tipos de bilingüismo y enseñanza/aprendizaje de la lengua y las culturas**

- ◆ ¿Qué tipo de bilingüe soy en este momento?
- ◆ ¿Qué tipo de bilingüe quiero llegar a ser?
- ◆ ¿Cómo puedo llegar a ser ese tipo de bilingüe?

Flórez-Osorio (2015) sugiere que si un estudiante o profesor tiene un estatus más amplio sobre su proceso de enseñanza/aprendizaje de una L2/LE, muy seguramente desarrollará un bilingüismo más coordinado; es decir, que si la reflexión generada por las preguntas del cuestionario anterior contribuyen con el desarrollo de un estatus cada vez más amplio, el desarrollo de este estatus amplio podría propiciar el desarrollo de un tipo de bilingüismo más coordinado.

En este sentido, el cuestionario es una herramienta valiosa que ayuda a analizar la relación que se establece entre la planificación del estatus y los tipos de bilingüismo, permitiéndonos plantear dos preguntas fundamentales:

- ◆ ¿Cómo ayudar a los estudiantes para que hagan una transición más exitosa con miras a desarrollar un bilingüismo cada vez más coordinado?
- ◆ ¿Cómo evitar que los estudiantes se queden estancados en tipos de bilingüismo como el subordinado y el compuesto?

La importancia de este cuestionario radica en que permite hacer una reflexión profunda sobre la planificación del bilingüismo en estudiantes, profesores y demás actores a través de las preguntas que conforman las diferentes categorías. A partir de esta reflexión es posible analizar no sólo los roles que juegan los alumnos, los profesores, el currículo, los materiales sino también las relaciones que se establecen entre estos.

## Conclusión

La principal conclusión a la que se ha llegado es que es de vital importancia describir la planificación del estatus como:

- ◆ un continuo que los sujetos van desarrollando a lo largo de su proceso de enseñanza/aprendizaje.
- ◆ un continuo que puede variar dependiendo de diversos factores (por ejemplo las diferencias propias de cada sujeto, la periodicidad con que los sujetos estudian la lengua, el contexto de aprendizaje, los usos que los sujetos le dan a la lengua, las formas en cómo se evalúa el proceso de enseñanza aprendizaje, entre otros).

El Cuestionario de planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje de L2/LE es una herramienta que permite analizar y reflexionar sobre los roles que juegan los diferentes actores de la planificación y las relaciones que se establecen entre estos. La información que se genera a partir de este cuestionario permite integrar los diferentes puntos de vista de la planificación (el estudiante, el profesor y la institución). Es decir, que se tiene una visión más integral y detallada sobre la planificación del bilingüismo.

Desde esta perspectiva, la planificación del estatus debería funcionar como uno de los elementos claves en torno al cual giren las políticas y la planificación del lenguaje sobre los tipos de bilingüismo a desarrollar en una institución de enseñanza de lenguas, mejorando así la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje de las lenguas, a través de un proceso continuo y sistematizado de revisión, evaluación, diseño e implementación de los planes curriculares; evidentemente, en este proceso se deben involucrar los diferentes actores de la política y la planificación del lenguaje.

## Referencias

- Baldauf, R. (2006a). Rearticulating the Case for Microlanguage Planning in a Language Ecology Context. En *Current Issues in Language Planning*, Vol. 7 (p.147-170). DOI <http://dx.doi.org/10.2167/cilp092.0>
- Baldauf, R. (2006b). Planificación y política del lenguaje: tendencias recientes, direcciones futuras en R. Terborg. & L. García Landa (coord.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, Vol. 1. México: CELE-UNAM.
- Cooper, R. L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Australia: Cambridge University Press.
- Da Silva, H. & Signoret, A. (2010). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua* (2da edición). México: Editorial Trillas.
- Flórez Osorio, J. (2015). *La planificación del bilingüismo en estudiantes de inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. Tesis de Maestría. México: CELE-UNAM.
- García Landa, L. & Terborg, R. (2006). Presentación en R. Terborg. & L. García Landa (coord.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, Vol. 1. México: CELE-UNAM.
- Kaplan, R. & Baldauf, R. (1997). *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kaplan, R. & Baldauf, R. (eds.). (2003). *Language Planning in the Pacific Basin*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mackey, W. F. (2006). Las dimensiones de la política del lenguaje en R. Terborg. & L. García Landa (Coord.) *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, Vol. 1. México: CELE-UNAM.

- Paradis, M. (1981). Neurolinguistic Organization of a Bilingual's Two Languages. En J. Copeland (ed.). *The Seventh LACUS Forum*. Columbia: Hornbeam Press.
- Paradis, M. (1987). Le bilinguisme. En J. Rondal & J. P. Thibaut (eds.) (1987). *Problèmes de Psycholinguistique*. Brussels: Mardaga.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Raisman, A. & Signoret, A. (2005). Bilingüismo escolar: ¿sí?, ¿no?, ¿por qué? En N. Ignatieva & V. Zamudio (eds.). *Las lenguas extranjeras en un mundo cambiante. Selección de textos del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: CELE-UNAM.
- Signoret, A. & Da Silva, H. (2011). *L'Acquisition d'une langue seconde* (1ra edición en francés). México: UNAM
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- Terborg, R. (2006). La ecología de presiones en el desplazamiento de lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. En *Forum: Quallitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research* (Revista en línea) en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/167/373>.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact: Findings and Problems* (2da edición). The Hague: Mouton.

# El papel del bilingüismo en investigación de educación en ciencias para escolares sordos

**Lesly Guadalupe Morales Sánchez**  
Universidad Pedagógica Nacional  
lesgpmosa@gmail.com

“Ellos no tienen dificultades en el aprendizaje como a menudo se supone, sino que son educados por adultos que no están bien preparados para comunicarse con ellos de manera efectiva”  
(HERRERA, 2014 p. 145)

## Introducción. La importancia del bilingüismo en la educación de sordos señantes

Vivimos en un país plurilingüe y multicultural; la gran cantidad de lenguas que se *hablan* en México lo han constituido como un territorio lingüísticamente diverso. Aunque el español es la lengua mayoritaria y hegemónica, el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales (2008) refiere que en el país existen 68 lenguas originarias cuyas variantes ascienden hasta 364. Sin duda, el reconocimiento y la validez oficial de éstas abona a la visibilización de diversos grupos vulnerados; no obstante, debemos tener en cuenta que no todas las lenguas son orales y —por tanto— no todas

las lenguas se *hablan*; en México y en el mundo existen lenguas *no orales*, lenguas que se *señan*.

La Lengua de Señas Mexicana (LSM) es ejemplo de ello, pues está compuesta por un sistema representacional que —a través de combinatorias entre diversas configuraciones manuales, movimientos espacio/temporales y gestos faciales— permite a sus usuarios generar significados y expresarlos en contextos comunicativos variados; la LSM es mucho más que un conjunto de mímicas empleadas para socializar una idea, es una lengua que en 2011 fue declarada oficialmente como nacional; así se reconoce su validez en el artículo 14 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

El reconocimiento de la LSM como una lengua nacional tiene múltiples repercusiones en el ámbito educativo, una de ellas es que los sordos señantes —al igual que cualquier persona perteneciente a un grupo lingüístico nacional distinto al dominante— tienen derecho a recibir una educación de calidad en su lengua; otra repercusión es que se debe procurar su acceso a la lectura y escritura del español durante su tránsito por la educación básica, es decir, su educación debe enmarcarse en las dinámicas del bilingüismo, implicando la interacción de dos sistemas de representación con canales y modos de expresión-recepción diferenciados.

Ante tal situación, el Estado mexicano ha propuesto una *educación bilingüe* para la atención educativa de las personas sordas, un bilingüismo que implica a la LSM como primera lengua y al español escrito como segunda, esto con el fin último de alcanzar las metas del currículo oficial, en los niveles que conforman la educación básica y obligatoria. Con base en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2011) la educación que reciban los sordos deberá contemplar el uso de la LSM como estrategia específica para favorecer tanto sus interacciones interpersonales como sus aprendizajes escolares, principalmente

los que refieren al manejo de la lengua escrita, el pensamiento matemático y la educación científica.

## Breve caracterización del bilingüismo de los sordos

El bilingüismo de los sordos posee características particulares que difícilmente son equiparables con las inherentes al bilingüismo de los oyentes; una de estas características es la diferencia entre el modo de producción y recepción de las lenguas involucradas en su bilingüismo: las lenguas de señas son percibidas por un canal visual y se expresan kinésica y gestualmente; las orales, se perciben por un canal auditivo y se expresan de forma oral.

Múltiples son las nociones conceptuales que han ayudado a dar mayor precisión a la caracterización de los distintos tipos de bilingüismo; una de ellas es la de Modelo *Bilingüe Inter-Modal* propuesta por Plaza Pust (2008) para designar a los bilingüismos que involucran lenguas con distintos canales de producción-recepción, específicamente para los que implican una lengua de señas y una o más lenguas orales; por otra parte, para aquellos que involucran lenguas con los mismos canales (orales o señados) Morales (2008) ha acuñado el concepto de *Bilingüismo Intra-Modal*.

Sin duda, ambas concepciones permiten matizar los tipos de bilingüismo posibles en sordos señantes; no obstante —aunque éstos pueden presentar variaciones— hay una función del lenguaje que los asemeja: la comunicación. Independientemente de los canales y modos que los señantes usan para producir y percibir su código lingüístico, son sujetos que se comunican efectivamente; en palabras de Skliar (1995) el habla es únicamente un medio de expresión y las señas un código alternativo.

Pero el estudio de la comunicación de los sordos a través de las lenguas de señas no es asunto exclusivo de la lingüística, también la sociolingüística aporta elementos que permiten ampliar el análisis de los procesos comunicativos de señantes monolingües y bilingües. Un objeto de estudio que se ha visto enriquecido a partir de la vinculación de factores sociales y lingüísticos es la denominada *Comunidad Sorda* (Fridman, 1999), un lugar privilegiado en el que se adquieren y practican las lenguas de señas. Se trata de una comunidad lingüística y cultural minoritaria que principalmente define el ingreso, la participación y la permanencia de sus miembros por aspectos como: el uso de la lengua de señas con fines comunicativos, el sentimiento de identidad grupal, el compartimento de ciertas directrices culturales y —en general— una identificación positiva hacia el *ser sordo* (Julianrea, 2012). El hecho de identificar a un sordo prioritariamente por factores lingüísticos y culturales (y no por una situación médica-clínica) permite definir su situación desde lo lingüístico y no a partir de lo deficitario. En este planteamiento radica la riqueza de reconocer al sordo como bilingüe.

El papel de la lengua de señas es proporcionar una base semántica para comprender y conocer el mundo (Baixeras & Sarrionandia, 2005). Esta base ayuda a la construcción de herramientas cognitivas y lingüísticas elementales. Por su parte, la lengua escrita —al ser percibida a través de un canal visual— es un sistema lingüístico que permite formar un vínculo que facilita relaciones entre la LSM y el español; pero no se trata de relaciones que puedan ser entendidas sólo a partir del análisis de la materialidad de cada lengua, sino de interacciones complejas que involucran maneras particulares de pensar y reconstruir la realidad: las diferencias de modo y canal de producción-recepción de las lenguas que participen en el bilingüismo de los sordos no sólo impactan en la *for-*

ma de su comunicación, sino en el *fondo* de sus representaciones mentales (modelos explicativos) y en la manera de significar sus experiencias; escolares y no escolares.

De esta forma, la escritura es una herramienta cultural que ayuda a los sordos señantes a mediar entre la lengua mayoritaria en su versión oral como un mecanismo de integración social y las posibilidades que la gestualidad da a los señantes para su comunicación; por ello es muy importante que adquieran una lengua escrita como segunda lengua, pues ésta los pondrá en mayores posibilidades de desenvolverse de forma exitosa hacia la autonomía en la sociedad.

## Educación bilingüe bimodal

A la luz de considerar al sordo como bilingüe bimodal está el hecho de que ni las teorías generales de enseñanza ni las de investigación educativa son necesariamente aplicables a la educación de escolares sordos (Herrera, 2014). Al respecto, Moores (2010, citado en Herrera, 2014) puntualiza que la oferta educativa actual de los países latinoamericanos no responde a las características lingüísticas, culturales y de aprendizaje de los sordos señantes, pues no considera las características de aprendizaje visual, la incorporación de las lenguas de señas en los procesos pedagógicos ni las creencias ni modos culturales de este grupo en las propuestas educativas.

El reto del bilingüismo en la educación de los sordos consiste en solventar las complejidades que implica aprender y desarrollar dos lenguas de modalidad distinta para favorecer el aprendizaje de los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores definidos en los planes y programas educativos.

Con relación a lo anterior, Skliar (1999) propone una serie de premisas que la educación bilingüe de sordos debería contemplar:

- ◆ Crear las condiciones lingüísticas y educativas apropiadas para el desarrollo bilingüe y bicultural de los sordos.
- ◆ Generar un cambio de estatus y de valores en el conocimiento y uso de las lenguas en cuestión.
- ◆ Promover el uso de la primera lengua, la lengua de señas, en todos los niveles escolares.
- ◆ Difundir la lengua de señas y la cultura de los sordos más allá de las fronteras de la escuela.
- ◆ Determinar los contenidos y los temas culturales que especifiquen el acceso a la información por parte de los sordos.
- ◆ Promover acciones hacia el acceso de los sordos a la profesionalización laboral.
- ◆ Definir y dar significado al papel de la segunda lengua en la educación de los sordos.

Sin duda, el reconocimiento del derecho que los sordos tienen respecto a la adquisición y uso de la lengua de señas es fundamental, pues —como se ha observado— la LSM constituye un medio que permite la participación de este grupo en el ámbito educativo, en igualdad de condiciones y oportunidades.

Estos planteamientos merecen recuperarse para reflexionar sobre la educación del sordo, pues es totalmente inadmisibile que se siga interviniendo educativamente a partir de modelos que no tomen en cuenta las necesidades lingüísticas de este y otros grupos culturales; sin embargo, no debemos creer ingenuamente que atendiendo a la cuestión de la lengua de los señantes se resuelven —de facto— sus dificultades educativas. Las dinámicas de enseñanza y aprendizaje son mucho más complejas que eso.

Al respecto, autores como Skliar (1999) preguntan: ¿se debe creer que una vez resuelto el problema del lenguaje queda resuelto, automáticamente, el problema de la educación de los sordos? ¿Acaso el lenguaje y la educación son sinónimos?

La respuesta a dichas preguntas está relacionada con la función de la escuela como agente socializador: los sordos no sólo requieren de ser integrados a un sistema escolarizado; es primordial generar propuestas educativas que tomen en cuenta las necesidades lingüísticas de los alumnos y apuesten por la constante formación de docentes preparados en el ámbito disciplinar y en lo referente al manejo de las lenguas de señas.

La educación para sordos requiere escuelas bilingües en las que el carácter bimodal de dicho bilingüismo sea aprovechado por docentes que tengan expectativas positivas respecto al desempeño de sus alumnos y los ayuden a desarrollar su competencia curricular, pero no sólo en el campo del lenguaje y la comunicación; también en el que respecta al desarrollo del resto de los campos formativos como: el pensamiento matemático y, en el relativo al conocimiento y exploración del mundo natural y social (que contiene a *la educación en ciencias*).

## La situación lingüística del sordo en el aula de ciencias

Al interior del campo disciplinar de la Educación en Ciencias coexisten una serie de líneas de investigación e intervención para el estudio de los fenómenos educativos relacionados con disciplinas científicas como la biología, física, química y geología; una de estas

líneas de investigación es la de comunicación en el aula. Desde la visión epistemológica de dicha línea, el lenguaje en la Actividad Científica Escolar (en adelante ACE) adquiere un papel relevante pues se entiende que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias implica procesos comunicativos dialógicos entre los participantes del acto educativo.

Esta aseveración posiciona al lenguaje como instrumento mediador del aprendizaje: le da un rol protagónico en tal proceso (Márquez, 2008). Aunado a lo anterior, autores del campo de la enseñanza de las ciencias como Lemke (1997), Márquez & Espinet (2003), Sanmartí (2002), Revel (2010) entre otros, simpatizan con la visión constructivista y sociocultural de Vigotsky sobre el papel de la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues entiende que dicho proceso constituye una práctica cultural situada en una comunidad específica con historia, prácticas, tradición y hábitos específicos propios; desde esta perspectiva, las funciones mentales de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje de las ciencias se analizan en conexión con el contexto social.

Comprender la idea de que existe cierta conexión entre el desarrollo de las funciones mentales del sujeto y las condiciones contextuales en las que éstas se constituyen es fundamental para entender la educación científica escolar de los sordos, pues nos brinda elementos analíticos para comprender que sus posibilidades de generación de pensamiento científico se encuentran mediadas por las dinámicas posibles entre lengua, comunidad, cultura y condiciones materiales del medio en el que desarrollen su aprendizaje.

Se sabe que posibilitar la participación de los alumnos en la clase es tarea del docente; sin embargo —como se ha mencionado— no todos los alumnos sordos cuentan con la competencia lingüística necesaria para participar en ella. Una gran parte de las personas sordas son analfabetas (Martínez de Antoñana y Augusto,

2002); la mayoría no logra un dominio suficiente de las estructuras sintácticas complejas, en sus producciones escritas predomina la presencia de oraciones simples y la existencia de errores sintácticos (Herrera, 2003). En este escenario y desde la lógica disciplinar referida, cabe preguntarnos: ¿Qué posibilidades tiene la población sorda de aprender temas científicos con un panorama como éste?

Una de las principales dificultades específicas con las que se encuentra un sordo señante al intentar aprender temas científicos es que el lenguaje científico es específico y diferente del que se utiliza en situaciones cotidianas; por tanto, debe ser enseñado de forma explícita (Lemke citado en Márquez, 2008); esta diferencia entre el lenguaje científico y el de uso cotidiano radica principalmente en dos aspectos:

- ◆ Tiene su propia jerga, contiene palabras que no son usadas recurrentemente en situaciones de la vida diaria; por ello, los estudiantes necesitan aprender nuevos conceptos, lo que representa todo un léxico especializado.
- ◆ Hay palabras que tienen diferentes significados para el uso en la vida cotidiana y para el lenguaje de las ciencias al interior de la clase de ciencias o el laboratorio; razón por la cual, los alumnos deben desarrollar habilidades de reconocimiento de polisemia en los vocablos utilizados (Aleixandre, 2003).

Tomando en cuenta las características del lenguaje científico y el papel que el desarrollo de tal lenguaje tiene en el aprendizaje de la ciencia escolar, es posible darse cuenta de la relevancia que tiene la lengua de señas en la significación de nociones, conceptos, procesos y procedimientos relacionados con el desarrollo del pensamiento científico.

Dicho sea de paso, aunque el dominio inicial de una lengua de señas apoya al posterior desarrollo de una competencia comunicativa en español que permita a los señantes la comprensión de textos; la mayoría de los materiales existentes sobre *las ciencias* sean libros de texto, aplicaciones, vídeos, simuladores, monografías y páginas de consulta en internet (por mencionar algunos) están escritos en español y dirigidos a usuarios monolingües oyentes, no a bilingües bimodales: esta es otra de las principales dificultades con las que las personas sordas se encuentran al intentar aprender contenidos relativos a las ciencias naturales.

Dadas las dos dificultades anteriores (1.- la existencia de lenguaje científico especializado y 2.- la ausencia de material especializado elaborado en LSM) el panorama educativo y el pronóstico de aprendizaje de los señantes puede parecer desalentador; sin embargo, desde la *línea de comunicación en el aula de ciencias* se afirma que la comunicación en estos espacios de aprendizaje está basada en la utilización de diferentes modos semióticos y que el discurso científico es multimodal (Márquez y Espinet, 2003), es decir, que —aunque la escritura es una modalidad protagónica para la comunicación de los saberes científicos— ésta no necesariamente es la única ni la mejor para todos los aprendices.

Lemke (1997) propone que los conceptos científicos son al mismo tiempo: verbales, visuales, matemáticos y accionales; siendo así, pueden ser expresados por más de un canal de comunicación, proporcionando información que enriquece la situación educativa. Partiendo desde esta lógica, existen formas en que el acceso de los estudiantes a los contenidos de ciencias puede ser posibilitado; quizá se deba echar mano de formas ideográficas, señadas, icónicas y audiovisuales de comunicación/representación para lograr que los alumnos señantes logren acceder a los contenidos previstos curricularmente.

Superar los retos que trae consigo el cumplimiento del derecho de los señantes a aprender ciencias en las aulas es una ardua tarea que aún estamos en aras de resolver; sin embargo, a continuación se referirán algunas nociones que pueden ayudar a los docentes y formadores de docentes bilingües para sordos a tener mayor claridad sobre cómo solventar algunas de las implicaciones que traen consigo las dos dificultades para el aprendizaje científico que anteriormente se presentaron:

1. Al respecto de la existencia de un lenguaje científico especializado, se aconseja al docente tener presente y no olvidar que la reconstrucción de los significados en la clase de ciencias es una práctica semántica y pragmática que debe ser orientada a que el alumno reconozca que hay diferencias entre el lenguaje usado en el contexto cotidiano y el de las ciencias.

Esto no implica comunicarles que uno es superior al otro, más bien hacerles notar que el lenguaje científico les será de utilidad para interpretar los fenómenos naturales con mayor precisión, que les servirá para hablar del mundo a través del lenguaje de las ciencias (Revel, 2010; Sanmartí, 2002). Para esto el docente debe diferenciar claramente entre el discurso de la comunidad científica y el científico escolar.

Si el docente hace un adecuado uso del lenguaje, el discurso científico debe tener transformaciones cuando se plantea para ser compartido con el público en general no experto en la materia que cuando es para ser publicado en alguna revista de investigación o libro para especialistas, en este caso para su enseñanza tener en cuenta que dominar el lenguaje de las ciencias en el ámbito escolar no debe

ser visto como recordar la definición de una palabra, sino ir hacia ser capaz de aplicar el concepto a la descripción, interpretación y argumentación acerca aspectos de fenómenos naturales.

2. Sobre la ausencia de material especializado elaborado en LSM cabe mencionar que, en el caso de los sordos señantes, la LSM les ayuda a formarse modelos explicativos cotidianos, pero la estructura de éstos puede no contener los elementos que conforman al modelo científico consensuado que explica el fenómeno en cuestión.

Es cierto que utilizar al lenguaje como método para la construcción de la ciencia escolar recupera las formas naturales que los alumnos conocen y han practicado anteriormente, esta es una ventaja que proporciona el lenguaje como herramienta cognitiva; pero no debemos privilegiar *una sola forma de lenguaje* cuando hay múltiples maneras de presentar y representar los diferentes contenidos educativos.

La utilización de la LSM en la enseñanza de las ciencias ayuda a dar sentido específico a una palabra, relacionándola con un fenómeno, lo cual no sólo implica la nominación sino un proceso cognitivo más complejo que permite atribuir propiedades a un fenómeno físico o natural a partir de un símbolo. En un plano más complejo, el proceso que diseña y lleva a cabo el maestro es que a través de la metáfora, la analogía (lenguaje figurado) hace más accesible el conocimiento nuevo o recién presentado; el papel de ese lenguaje figurado, y especialmente de la metáfora va en relación con un sistema interpretativo de los alumnos que, sin duda, está en relación con el desarrollo de su cognición.

Recordar que el lenguaje juega un importante papel en la metacognición ayuda al docente a focalizar sus actividades

de enseñanza en el desarrollar el pensamiento autónomo del alumno, pensamiento que desembocará en la construcción de otros aprendizajes futuros. Son las prácticas comunicativas humanas las que hacen surgir las funciones mentales del individuo; por ello, disponer de herramientas lingüísticas y metacognitivas sobre nuevos conceptos modifica la propia función mental de los estudiantes.

Sea en LSM, en español escrito o a partir de algún otro recurso o sistema semiótico es importante promover prácticas lingüísticamente diversas y re-estructurantes en las situaciones educativas planteadas con los sordos para el trabajo en el aula.

## La investigación acerca de la educación científica de sordos bilingües

En relación con el apartado anterior, al realizar una búsqueda en la literatura especializada se identificó que existen propuestas de intervención educativa con estudiantes sordos acerca de disciplinas científicas principalmente desde una visión deficitaria o compensatoria, no desde la Enseñanza de las Ciencias o desde un enfoque socio-antropológico de la sordera.

Es de reconocer que los trabajos encontrados y revisados (principalmente tesis de grado) dan cuenta del impacto positivo de secuencias o materiales didácticos respecto a las formas de interacción de los alumnos sordos en grupos integrados al aula regular y a un nivel conceptual sobre el aprendizaje de temas como son el crecimiento de plantas y tipos de mezclas; pero lo hacen desde una visión positiva o empírica de la ciencia (visión esencialista

que - aunque ha sido la más difundida en las prácticas escolares - la escritura de este texto no comparte).

La importancia de centrarse en el análisis multidisciplinar de los fenómenos educativos reside en que desde cada disciplina se ofrecen diversas posibilidades de comprensión, por ejemplo desde el campo de la lingüística existe un marco teórico que permite describir, explicar y comprender a las lenguas de señas, pero - desde la Educación en Ciencias - es posible entender la actividad científica escolar; de esa manera, es posible construir conocimiento que ayude a responder preguntas de investigación relacionadas con la educación de la población bilingüe bimodal.

## Conclusiones

La adopción de enfoques interdisciplinarios para la investigación de fenómenos educativos, permite un acercamiento distinto y propositivo a problemas cotidianos del aula; al ser vistos y reconfigurados con otras miradas teóricas y metodológicas, es posible generar propuestas distintas, como el enfoque aquí expuesto. A partir del modelo bilingüe bimodal en la educación de los sordos señantes se impacta en el papel que tiene la Lengua de Señas Mexicana para el desarrollo de la investigación, pues pasa de ser un *aspecto técnico* (para la construcción de los datos en el ámbito metodológico) a ser una *herramienta conceptual* que permite estudiar el fenómeno desde la lingüística y sociolingüística como marcos conceptuales.

- ◆ Rencuentra a las lenguas de señas como *lenguas completas* y no como *recursos técnicos remediales*.

- ◆ Favorece una descripción del alumno sordo a partir de sus características lingüísticas y no de sus carencias sensoriales.
- ◆ Permite contextualizar el ambiente escolar —del sordo— que remite a las formas comunicativas sin instalarse en el déficit.
- ◆ Posibilita proponer criterios para la elaboración de desarrollos curriculares congruentes con las necesidades educativas de los alumnos sordos. Y nos aleja del sentido común.
- ◆ Ayuda a vincular campos disciplinares a favor de la mejora del rendimiento escolar.
- ◆ Reposiciona a estos sistemas semióticos como válidos para la generación, difusión y preservación de conocimientos socialmente válidos.
- ◆ Posiciona social y académicamente a una lengua — la LSM — que históricamente ha sido considerada sustractiva para sus usuarios dejando de remitir a un grupo minoritario vulnerado.

El interés se dirige a responder o al menos dar alguna orientación a retos como: la elaboración de propuestas pertinentes dirigidas a los sordos generando referentes teóricos que respondan a las necesidades de este grupo respecto a la educación en ciencias; lograr que los alumnos avancen en el desarrollo de sus habilidades para representar, interpretar, predecir, explicar y comunicar fenómenos biológicos, físicos y químicos. Y que a través del trabajo de investigación sea posible llegar a una comprensión más compleja de los fenómenos educativos y en consecuencia a soluciones que reflejen dicha comprensión; avanzando hacia intervenciones educativas congruentes y pertinentes que beneficien a grupos especialmente desfavorecidos.

## Referencias

- Augusto, J., Adrián, J., Alegría, J., & De Antoñana, R. (2002). Dificultades lectoras en niños con sordera. *Psicothema*, 14(4), 746-753.
- Baixeras, P. & Sarrionandia, G. (2005). Capítulo 9. Barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos sordos. En *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera* (pp. 141-154).
- Diario Oficial de la Federación (14 de enero de 2008). Instituto Nacional de lenguas Indígenas Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. [Archivo PDF]. Recuperado de [http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN\\_completo.pdf](http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf)
- Diario Oficial de la Federación, (2011) Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Diario Oficial de la Federación. [Página web] Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011)
- Fridman, B. (1999). *La comunidad silente de México. Viento del sur*. [Archivo PDF] Recuperado de [14.http://www.cultura-sorda.org/la-comunidad-silente-de-mexico/](http://www.cultura-sorda.org/la-comunidad-silente-de-mexico/)
- Herrera, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educ. Educ.* Vol. 17, No. 1, 135-148. ISSN 0123-1294
- Juliarena, G. E. (2012). Bilingüismo en sordos. En *IV Jornadas Internas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*.
- Lemke, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós. Barcelona.

- Márquez, C. & Espinet Blanch, M. (2003). Comunicación multimodal en la clase de ciencias. En *Enseñanza de las Ciencias* (Vol. 21, pp. 371-386).
- Márquez, C. (2008). La comunicación en el aula. En C. Merino, A. Gómez & A. Adúriz-Bravo (coords.). *Áreas y Estrategias de Investigación en la Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 127-146). Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Morales, E. (2008). Características generales del bilingüismo inter-modal (lengua de signos/lengua oral).
- Plaza Pust, C. y Morales, E. eds. (2008) *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Revel, A. (2010). Hablar y escribir ciencias. En Meinardi, E. González, L. Revel, A. Plaza, M. (coord.). *Educación en ciencias*. (166-183) Buenos Aires: Paidós.
- Sanmartí, N. (2002). Enseñar ciencias en los inicios del siglo XXI. En *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria* (11-29). Madrid: Síntesis educación
- SEP. (2011) Políticas educativas. En *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (pp. 21 - 40). México: SEP, Dirección de Educación Especial.
- Skliar, C. (1995). *Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el proyecto de educación bilingüe para los sordos*. [Archivo PDF] Recuperado de [http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/VSkliar\\_variables.pdf](http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/VSkliar_variables.pdf)



# La conceptualización de una *lengua ágrafa* y su relación con el fracaso escolar

**Alejandro Hernández Canarios**

Escuela Normal de Especialización, CDMX  
alejandro.canarios@gmail.com

## Introducción

**E**n la actividad cotidiana del aula los docentes generan juicios sobre los orígenes, capacidades y posibilidades de logro escolar de sus alumnos; se forman ideas de la diversidad sociocultural de su aula y, forjan expectativas acerca de quiénes son sus aprendices, qué hacen ahí, de dónde vienen y hacia dónde van (Poveda, 2003).

En este texto se defiende la idea de que dichos supuestos influyen en las representaciones que los maestros construyen sobre las posibilidades de éxito o fracaso académico de sus estudiantes; para sostener tal argumento se explorarán algunas premisas de la educación intercultural bilingüe (EIB) de Sordos<sup>1</sup> y se problematizará sobre cómo los juicios, ideas

---

<sup>1</sup> Desde una visión socioantropológica, se escribe Sordo con letra mayúscula inicial para aludir a un individuo que se asume y es asumido como miembro de una *comunidad Sorda*, de un colectivo social que comparte rasgos culturales, lingüísticos e identitarios (Oviedo, 2006).

y expectativas que se tienen de las características lingüísticas de dicha población pueden impactar en la dinámica de su escolarización, pues la sordera es una condición que socialmente tiende a ser más asociada a la noción de déficit que a la de diferencia lingüística (Fridman, 2009).

Primero se referirán algunas ideas que nos ayuden a pensar a los Sordos como sujetos que —al aprender una lengua de señas [LS] distinta a la suya, hacerse de habilidades orales y/o apropiarse de herramientas de lengua escrita— desarrollan un tipo de bilingüismo no siempre socialmente reconocido; luego se esbozará un cuestionamiento hacia el presunto carácter ágrafo<sup>2</sup> de las lenguas de señas [LS] y se mencionarán posibles tópicos derivados de dicho planteamiento; por último, se reflexionará sobre el papel de las diferencias sociolingüísticas en los contextos familia-escuela y su convergencia con la noción de fracaso escolar que centra la causa de éste en las características individuales de los estudiantes.

Aunque este texto pretende ser un modesto insumo para futuras discusiones sobre la educación bilingüe de las comunidades Sordas, su intención más general es abonar al entendimiento de que los sentidos que atribuimos a sujetos, objetos y prácticas de la realidad orientan tendencias en las formas en que percibimos y evaluamos los quehaceres de la vida escolar.

Para nada se trata de un estudio exhaustivo sobre las relaciones entre actores, instituciones y logro académico, pero sí constituye una invitación al lector a pensar sobre la naturalización de determinadas ideologías lingüísticas y su influencia en la dinámica de procesos de escolarización bilingüe.

---

2 Se denominan lenguas ágrafas aquellas que no cuentan con un sistema de escritura generado por sus usuarios y, por tanto, no se pueden escribir. Las lenguas de señas son un ejemplo de lenguas ágrafas.

## La sordera desde una mirada socioantropológica

Durante siglos los sordos han sido subestimados, en tiempos pasados se llegó a especular que no tenían lenguaje y se les miró como seres bestiales, infrahumanos e ineducables (Furth, 1981). Esta forma de conceptualizar a la sordera se comenzó a enraizar en México desde mediados del siglo XIX y, aunque parte de tal imaginario fue heredado a la tradición clínica de los estudios sobre discapacidad (Jullian, 2002), hoy nuestras formas de entendimiento del Otro dialogan cada vez más con miradas comprensivas de una humanidad en diversidad.

Como resultado histórico de dichos diálogos, las propuestas de intervención educativa y lingüística para sordos han sido variadas y abundantes; no obstante —para los fines de este texto— las agruparemos en dos grandes enfoques: el oralista y el gestualista (Muros, 1998). Ambos enfoques constituyen lógicas de intelección que tienen como base entendimientos distintos sobre la sordera y sus posibilidades de atención.

Dicho de manera muy sintética, el propósito general del enfoque oralista es que los sordos se comuniquen a partir de los recursos acústicos, auditivos y visuales que la lengua oral les proporciona, es decir, intentando desarrollar habilidades que les permitan hablar (pronunciar palabras oralmente), oír lo más posible (entrenarse auditivamente) y *leer* los labios (adiestrarse visualmente).

Desde este enfoque, a los sordos se les nomina y clasifica por grado de pérdida auditiva y se les pretende *rehabilitar* según la severidad de ésta. Las propuestas pertenecientes a éste aspiran a normalizar las capacidades lingüísticas de los sordos a partir de la lógica oral de la lengua hegemónica.

Para Sánchez (1998) las formas de atención oralistas divisan al individuo como única causa de sus problemas comunicativos e ignoran el carácter contextual e interactivo de todo proceso educativo; asimismo, centran su atención en las dificultades funcionales del sujeto y no dan cuenta de sus posibilidades lingüísticas y comunicativas.

El refrán lo dice: *el sordo no oye, pero bien que compone*; esta frase popular condensa y ejemplifica la construcción del sordo como sujeto que —al estar privado de una función biológica, la audición— es incapaz de comprender claramente la oralidad y, por tanto, se ve en la necesidad de reconstruir (quizá deformar) el contenido del mensaje que se espera entienda; de acuerdo con Melgar (2009), desde la mirada hegemónica de lo oral, las capacidades comunicativas de los sordos siempre serán inferiores a las de los oyentes.

En contraste con este tipo de conceptualizaciones, el enfoque gestualista parece ser más comprensivo con los sordos, pues —sin dejar de lado ni desconocer los supuestos biologicistas sobre la sordera— advierte que sus producciones lingüísticas no necesariamente deben circunscribirse a la lógica de la oralidad para ser comunicativamente funcionales y socialmente reconocidas.

Desde la óptica gestualista se refiere al Sordo como individuo perteneciente a una comunidad lingüística minoritaria que tiene una cultura y una lengua propia; colectivo análogo a cualquier comunidad de hablantes no nativos del español; con la diferencia de que la modalidad de producción y recepción de su lengua es viso-gestual y no auditivo-oral como en las lenguas habladas (Fridman, 2009). En este sentido, se promueve que los Sordos adquieran una lengua de señas<sup>3</sup> que —cual lengua natural— les permita

---

3 No existe una lengua de señas única y universal: hay una gran variedad de ellas. En México, se reconoce a la Lengua de Señas Mexicana [LSM] como

simbolizar su mundo, expresar sus ideas e interactuar con otros individuos que compartan dicho sistema lingüístico.

Este enfoque abona a la idea de que, entre Sordos y *no Sordos*, las diferencias son fundamentalmente lingüísticas, no fisiológicas; por lo tanto, las propuestas que lo conforman apuestan por el reconocimiento de las diferencias comunicativas e identitarias de los Sordos a través de las posibilidades kinésicas y gestuales<sup>4</sup> del lenguaje como capacidad humana. Pretenden tomar las lenguas de señas como lenguas base de la comunidad Sorda y, a partir de ellas, fomentar futuros aprendizajes (sociales, lingüísticos, escolares, etcétera).

Referido lo anterior, cabe puntualizar que las futuras aseveraciones de este texto comulgan con la perspectiva socioantropológica de la Sordera, retoman postulados del enfoque gestualista y pretenden abonar a las discusiones teóricas que desde éste se proponen. En esta lógica, resulta más coherente y pertinente generar puentes conceptuales entre Sordera y bilingüismo que entre sordera y discapacidad, pues —éstos últimos— nos llevarían a situar inevitablemente nuestro foco de análisis en el déficit del sujeto y no en sus capacidades comunicativas y lingüísticas. A continuación trataremos al respecto este último punto.

---

sistema lingüístico y comunicativo generado y apropiado por la comunidad Sorda nacional (Cruz, 2008).

<sup>4</sup> La noción de posibilidades kinésicas y gestuales a la que este texto alude no tiene que ver con movimientos físicos de un lenguaje corporal, sino con conjuntos de configuraciones manuales, gestuales y posicionales que - insertas en el complejo sistema lingüístico de una lengua de señas - son susceptibles de generar funciones semióticas y expresivas a partir de su combinatoria.

## ¿El Sordo como sujeto bilingüe?

Aunque la relación entre Sordera y bilingüismo ha sido muy estudiada, todavía resulta poco familiar para algunas personas: cuando se piensa en un sujeto bilingüe, rara vez se evoca a un individuo lingüísticamente competente en los binomios lengua de señas-lengua de señas, lengua de señas-lengua escrita o lengua de señas-lengua oral.

Esto sucede porque la representación cotidiana que generalmente asociamos a la competencia comunicativa en dos lenguas se encuentra atravesada por la *ideología naturalizada* de que dichas lenguas deben ser fundamentalmente orales y de prestigio social.

Para profundizar sobre la aseveración anterior conviene tener presente que el bilingüismo es un fenómeno social heterogéneo que ha sido estudiado desde diversas perspectivas; en el argot disciplinar de éste comúnmente se hace referencia a conceptos como bilingüismo equilibrado, dominante, compuesto, coordinado, simultáneo, sucesivo, etcétera. Cada categorización constituye una forma diferenciada de pensar al objeto de estudio y abona a su complejización; por ello, en aras de entender por qué rara vez se piensa a un Sordo como sujeto potencialmente bilingüe, se retomará la clasificación de Lambert (1975 en Bermúdez & Fandiño, 2012) sobre bilingüismo aditivo y sustractivo.

Dicha tipificación pone el foco de análisis en la valoración social de ambas lenguas y en el potencial cultural que sus usuarios encuentran en cada una de ellas; de igual modo, alude a la presencia de relaciones jerárquicas entre lenguas en contacto y entre posibilidades de interacción sociocultural de sus usuarios. Así, mientras el bilingüismo español-inglés generalmente se considera *aditivo*, el correspondiente a español-lengua de señas mexicana [LSM]

puede ser habitualmente contemplado como *sustractivo*, pues la valoración social de la primera lengua meta (inglés) respecto a la segunda (LSM) regularmente es mayor. Esta puntualización pone de manifiesto la existencia de unos bilingüismos más visibles y valorados que otros: revela escenarios de poder y desigualdad lingüística, escenarios de andar frecuente para diversas comunidades lingüísticas minoritarias; entre ellas las indígenas y las Sordas.

Como ya se ha referido, es lugar común pensar a los Sordos como sujetos discapacitados a quienes les hace falta oír mejor y hablar bien para acercarse a los estándares fisiológicos, cognitivos y sociales de la *normalidad* (oyente y hablante); sin embargo, ahora sabemos que no se trata de seres incompletos, sino de personas que —en las dinámicas de una sociedad fundamentalmente oral— pueden desarrollar bilingüismo en sistemas de representación distintos al hegemónico.

Las lenguas de señas tienen una compleja estructura morfosintáctica y pragmática propia (Cruz, 2008); por ello, deben ser reconocidas como sistemas semióticos, no cual meros recursos mímicos de los que los Sordos echan mano para expresarse. Son lenguas completas y, en este sentido, los Sordos señantes son sujetos potencialmente bilingües cuando leen, escriben, hablan o señan en una lengua distinta a la suya.

Aceptar lo anterior y advertir que las relaciones entre lenguas de señas, orales y escritas son asimétricas y desiguales no sólo abona a complejizar sus posibles vínculos, sino a tomar en cuenta las concepciones y apreciaciones lingüísticas de sus usuarios como elementos de análisis para futuros estudios sociolingüísticos sobre la cuestión. Tales elementos aparecen como relevantes por su potencial de mostrar relaciones de poder en contextos amplios y manifestaciones de asimetría lingüística en espacios educativos formales a diferentes escalas.

Recuérdese que el papel del lenguaje en el aula es fundamental, pues no sólo es el principal instrumento interaccional; en ocasiones también es objeto de enseñanza y más a menudo funge como indicador de aprendizaje de los alumnos. Esta triple función hace de los *saberes sociolingüísticos* de los docentes un tipo de conocimientos clave para la toma de decisiones sobre la intervención educativa inmediata hacia los estudiantes (Poveda, 2003).

A continuación trataremos sobre un saber sociolingüístico asociado a las posibilidades de escritura y literacidad de las lenguas de señas e intentaremos problematizar sobre su influencia en la valoración de producciones escolares textuales (no sólo escritas) de alumnos Sordos que desarrollan su bilingüismo en el binomio LSM –lengua escrita.

## La Lengua de Señas Mexicana: una presunta lengua ágrafa sin literacidad<sup>5</sup>

Múltiples han sido los avances que –desde diferentes disciplinas y perspectivas– se han generado sobre el conocimiento de las lenguas de señas [LS]: se sabe que poseen características morfosintácticas específicas que las posicionan como sistemas semióticos complejos (Stokoe, 2005), que sus usuarios generan hipótesis interlingüísticas sobre sus relaciones con la escritura (Baez, 2009) y que los modelos educativos propuestos para ellos deben atender a sus especificidades cognitivas y culturales (Herrera, 2014); no obstante, en afán de seguir promoviendo maduración conceptual

---

<sup>5</sup> A diferencia del concepto de *alfabetización*, el de *literacidad* permite concebir a la lengua escrita como práctica socialmente situada; no como proceso genérico imparcial al contexto en que se desarrolla.

al respecto y posibilitar el surgimiento de nuevas ramas de estudio, a menudo es pertinente mantener dudas razonables sobre premisas arraigadas en los discursos cotidianos de las comunidades que construyen y apropian tales saberes.

En este apartado se anotarán reflexiones relativas al carácter ágrafo de las lenguas de señas (Macchi & Veinberg, 2005); puntualmente se expondrán sentencias que ayuden al lector a advertir los peligros de dar por hecho que tales lenguas —al no contar con una modalidad escrita generada por sus usuarios— carecen de literacidad. El argumento que se defiende en esta sección es que, aun sin un sistema de escritura propio, las comunidades Sordas generan textualidades originales (literacidades) de circulación y reconocimiento social.

Para desarrollar tal premisa, nos permitiremos dudar de la propiedad absoluta del carácter ágrafo de las lenguas de señas (porque quizá no sean tan ágrafas) y —luego de definir una postura al respecto— propondremos algunas ideas que contribuyan a una caracterización de las *literacidades Sordas*. Iniciemos primero con una situación que, además de ejemplificar una práctica comunicativa de un estudiante Sordo, nos permitirá comprender mejor las futuras sentencias de este texto.

El docente salió de su aula y un alumno le escribió una nota para comunicarle lo que había ocurrido durante su ausencia: “Hoy salon alumanas platicar no atencion”<sup>6</sup>. Probablemente lo que el estudiante quiso escribir fue: Hoy en el salón las alumnas platicaron y no pusieron atención.

Sin duda, la presente viñeta resulta insuficiente para establecer cualquier tipo de generalización sobre el tema que aquí se aborda; no obstante, se pretende que el lector pueda observar en la oración

---

6 Escritura observada el 17/03/15 en el cuaderno de uno de mis alumnos Sordos que cursa el sexto grado de primaria.

entre comillas principalmente dos cuestiones: 1) una escritura con intención comunicativa auténtica y 2) un ejemplo de *escritura sorda*, una producción textual con léxico de lengua oral (español) y sintaxis de lengua de señas (LSM).

Cabe mencionar que —en la educación bilingüe de Sordos— este tipo de escrituras son de presencia constante y que un supuesto de lugar común que puede derivarse de éstas es que los Sordos escriben un *español imperfecto* que no les permite comunicarse eficazmente con los demás; pero, basta con observar algunas de sus prácticas sociolingüísticas para desmentir tal conjetura, pues —a partir del uso de medios tecnológicos como herramientas culturales (Dussel, 2012)— se comunican de forma escrita a través de mensajes de texto vía celular y de aplicaciones digitales como *Facebook*, *WhatsApp* y correo electrónico.

En investigaciones relativas a lo anterior, autores como Massone, Buscaglia y Bogado (2005) apuntan a que los Sordos aprenden a leer y a escribir sobre la marcha porque en sus conversaciones por correo electrónico observan una escritura base y - a partir del monitoreo constante entre pares - apropian y adaptan elementos lingüísticos de su lengua y de la lengua escrita mayoritaria a ellos. Al parecer, incluso sin un sistema propio de escritura y con un *imperfecto* dominio del español, los Sordos utilizan la lengua escrita como herramienta de simbolización del mundo y se comunican a través de ella.

No obstante, en la práctica educativa cotidiana, tendemos a enlistar una serie de errores fonológicos, morfológicos y sintácticos en los que identificamos incurren los Sordos regularmente (Torres, Urquiza & Santana, 1999) y - a partir de nuestro conocimiento de la audición / oralidad - ideamos formas educativas diferenciales que no siempre reconocen las estrategias visuales y kinésicas que generan para apropiarse del español como segunda lengua.

Al respecto, Melgar (2009) advierte que cuando las producciones escritas espontáneas de los Sordos —denominadas *escrituras sordas*— son tomadas como derivadas de una lengua oral (no de una de señas) tienden a evaluarse como incorrectas y primitivas, pues a menudo sus características morfosintácticas no corresponden ni se asemejan a las convencionales de la lengua escrita.

En intento de síntesis: si visualizamos la producción “Hoy salon alumanas platicar no atencion” desde una lógica oral, evidentemente nos encontramos ante una oración *mal escrita* susceptible de ser tachada como reprobatoria porque no cumple con las convencionalidades de la lengua escrita española; por el contrario, si miramos el mismo texto desde un enfoque gestualista observaremos que el alumno redactó la frase pensándola en señas y, por tanto, su sintaxis es la de una frase propia de la LSM: es una producción aprobatoria que da cuenta de formas de razonamiento del alumno y que puede ser tomada como escritura base para futuras reflexiones interlingüísticas.

He aquí una de las primeras relaciones posibles entre ideologías lingüísticas sobre las lenguas de señas y el fracaso escolar de sus usuarios; sin embargo, para seguir problematizando sobre la cuestión, hacia este punto de la reflexión habría que preguntarse si las *escrituras sordas* deben ser visualizadas como muestra del escaso dominio del español que pueden llegar a tener los Sordos o como evidencia gráfica de que las lenguas de señas no son ágrafas.

Evidentemente no sólo se trata de una pregunta retórica, sino de la reiteración de que las ideologías lingüísticas de los actores escolares influyen en la dinámica de ciertos procesos educativos formales e informales. Esbozemos una postura al respecto.

Con base en el análisis de *escrituras sordas* y la observación de ciertas regularidades en ellas, autores como Melgar, Pichardo, Álvarez, Ordoñez y Moctezuma (2010) ponen en cuestión la

propiedad absoluta del carácter ágrafo de las lenguas de señas, pues identifican que los Sordos escriben de manera auténtica con regularidades que parecen dar cuenta de la combinatoria escrita de su lengua. Argumentan que las *escrituras sordas* deben ser reconocidas y validadas socialmente como elaboraciones auténticas de las comunidades Sordas.

Sin duda, tales planteamientos son reveladores; no sólo porque tomarlos como verdaderos permitiría desmoronar la idea de que los Sordos no saben escribir, sino porque recuperar sus elaboraciones escritas como insumos de reflexión permitiría a alumnos y docentes visibilizar los procesos cognitivos y las estrategias lingüísticas que utilizan en el desarrollo de su bilingüismo.

Se trata de una postura crítica y revitalizadora de las discusiones sobre las características constitutivas de las lenguas señas; no obstante —para el posicionamiento que se moldea en este texto— las proposiciones generadas desde esta perspectiva resultan insuficientes para negar el carácter ágrafo de las lenguas de señas, pues hay otras lenguas ágrafas (como el chinanteco y el quechua) que también logran ser escritas por sus usuarios a partir de un *préstamo lingüístico* que hace el español (en este caso) de sus grafías para representar los sonidos que las componen; pero se trata de eso, de un *préstamo* que en ninguna circunstancia es comparable con proceso sociohistórico, cultural y político que implica la construcción de un sistema de escritura y su legitimación por la comunidad lingüística: no es lo mismo prestar lengua que generar lengua.

Poner en cuestión el carácter ágrafo de las lenguas de señas (Melgar 2012) es válido y disciplinariamente sano; pero, si lo que se desea es argumentar que éstas tienen una forma de escritura gráfica generada por sus usuarios, no basta con evidenciar que los Sordos escriben grafías, palabras, oraciones o redacciones complejas con fines comunicativos porque la significatividad de éstas —al

generarse desde un sistema sonoro— está fundamentalmente relacionada con las valoraciones que desde las lógicas oyentes se hacen sobre la escritura. Se cae en la paradoja de valorar la escritura de las lenguas de señas a partir de sistemas alfabéticos (sonoros) que poca relación tienen con el carácter ideográfico de la gestualidad.

En todo caso, para dar cuenta de producciones lingüísticas generadas desde *lógicas Sordas* (quizá visokinésicas), habría que situar el foco de análisis —por ejemplo— en los múltiples dibujos e ideogramas que a menudo se observan en sus producciones textuales, pues éstos (siendo convencionales o no) poseen significado, aparecen en textos auténticos y les son comunicativamente funcionales porque tienen reglas de interpretación compartidas por la comunidad. En este sentido, las LS son lenguas que se pueden *escribir* pero que —paradójicamente— no por ello dejan de ser ágrafas; por lo menos no relativamente.

## Literacidades sordas: más allá de la escritura

Hasta ahora se ha cavilado sobre las posibilidades de escritura de las lenguas de señas pero, no se olvide que la escritura no es la única forma de textualidad. Hay otro asunto que quizá sea de mayor relevancia que develar si éstas son ágrafas o no: desmentir la idea de que en las comunidades Sordas no hay circulación social de producciones escritas de elaboración local, pues - al conceptualizar a las lenguas de señas como desprovistas de escritura - se tiende a mirar a los señantes como sujetos que no producen escritura auténtica. Esto no es ni remotamente cierto, pero seguro también generan otras elaboraciones textuales; sobre éstas deseamos matizar.

Es cierto que la escritura ha sido una herramienta cultural de vital importancia para la humanidad y que como sistema simbólico goza de gran valoración social, pero las demandas educativas de la pluralidad evidencian cada vez más la pertinencia y necesidad de echar mano de diversos sistemas semióticos para la educación, comunicación y generación de saberes e identidades de grupos humanos (Hernandez, 2016).

Es por lo anterior que, en intento de cuestionar el sentido adquirido de la relación entre las lenguas de señas y las lenguas escritas, se retoman aportes teóricos del bilingüismo en Sordos (Obregón, 2011) y las lenguas emergentes en comunidades señantes (Le Guen, 2014) para abonar al argumento de que —aun sin escritura— las comunidades Sordas generan literacidades multimodales no siempre visibilizadas por las miradas hegemónicas de las lenguas orales y escritas.

A decir de autores como Barton y Hamilton (2004):

La literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal. (p. 109)

Por ello habría que trascender la discusión sobre las producciones de los Sordos en el protocolo del papel y pasar a la aproximación analítica de sus elaboraciones en otro tipo de formatos y registros (a partir de los medios tecnológicos e internet, por ejemplo). Al respecto, los medios audiovisuales resultan un interesante insumo para explorar las literacidades de Sordos, realizaciones

que —dicho sea paso— se caracterizan por tener propiedades de multimodalidad<sup>7</sup> (Krees, 2000) y simultaneidad.

¿Por qué no pensar que las literacidades de los Sordos pueden ser mejor registradas en video que en papel? ¿Por qué seguir insistiendo en acotar las producciones textuales de los señantes a aquellas que caben en dos dimensiones? ¿No sería enriquecedor probar las posibilidades comunicativas de recursos distintos a las letras? ¿Qué hay de los emoticones, *gifs.*, fotografías, dibujos, ideogramas y videos en sus múltiples formatos? Probablemente echar mano de estos recursos semióticos para la intervención y evaluación de las capacidades comunicativas de los Sordos abriría interesantes posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

Debemos ser claros y reconocer que las textualidades que los Sordos generan a partir de combinatorias entre medios tecnológicos y recursos audiovisuales tienen el potencial de permitirles compartir una cosmovisión con el mundo, socializar sus conocimientos, reflexionar sobre su lengua y —por supuesto— contrastar entre usos y particularidades de dos o más lenguas al desarrollar su bilingüismo.

El hecho de que las lenguas de señas sean ágrafas no significa que carezcan de literacidad; del mismo modo, el que no legitimemos sus textos no significa que no haya una necesidad comunicativa satisfecha con sus práctica letradas y que éstas no gocen de cierta autorización colectiva.

Atraverse a debatir la cualidad categórica de ciertos supuestos sedimentados en el campo disciplinar nos lleva a desempolvar algunas de nuestras nociones teóricas y a volver a mirar sobre nuestros pasos para asegurarnos de no haber sido indiferentes a la naturalización de ideologías posiblemente enraizadas en las comprensiones y explicaciones que tenemos del objeto de estudio.

---

<sup>7</sup> La presencia de letras, números, ideogramas, dibujos y otros marcadores gráficos denota que en sus producciones escritas existe un carácter multimodal que vincula diferentes formas de representación para generar significados.

Ojalá algunas de estas ideas sirvan al lector para repensar no sólo las formas de escritura y textualidad de los Sordos, sino parte de la complejidad de relaciones y dinámicas que - en el desarrollo de un bilingüismo no siempre visibilizado - pueden llegar a generarse. Por supuesto, no se trata de una disertación exhaustiva sobre la cuestión, pero sí de un intento por sistematizar reflexiones al respecto. A continuación, se plantearán brevemente algunos vínculos entre ideologías lingüísticas, familia y fracaso escolar.

## Las diferencias lingüísticas y el fracaso escolar

Los debates de si el fracaso escolar depende del individuo, la clase social, la institución educativa o el sistema económico-político siguen vigentes (Carraher, Carraher, & Schliemann, 2007). El germinado de diversos manuales de intervenciones educativas centradas en supuestos *déficit* de los alumnos, programas para la capacitación y actualización del magisterio, planes de gestión institucional de recursos, reformas curriculares e incluso constitucionales ha sido el fruto de tales discusiones.

Por ello, problematizar las nociones cotidianas sobre el logro educativo y descentrarlas de explicaciones que tomen como único responsables a los alumnos y maestros, debe iniciar por el reconocimiento de dimensiones no pedagógicas involucradas en la idea de fracaso escolar, pues en la escuela confluyen factores tanto pedagógicos como sociales (Ezpeleta, 1992).

Para autores como Ezpeleta (1992), Rockwell y Mercado (2003) hay condiciones históricas y materiales que abonan a explicar y a comprender la dinámica de las instituciones escolares; condiciones que con el tiempo hemos naturalizado y dotado de un carácter

fáctico, revistiendo así —con traje de invisibilidad y obviedad— a un conjunto de circunstancias que *posibilitan* y *limitan* los tiempos, espacios, formas y alcances de la experiencia escolar.

Desde esta perspectiva, el fracaso escolar es un fenómeno multifactorial que no sólo depende de actores individuales u organismos internacionales, sino de un entramado de condiciones y constructos sociohistóricos que regularmente obviamos o pasamos por alto en nuestra comprensión de la situación; como las representaciones sociales que se tienen sobre las características lingüísticas de los Sordos y su relación con la noción fracaso escolar, por ejemplo.

En este sentido, las ideologías lingüísticas (representaciones) no sólo influyen en la manera evaluar el logro académico, sino atraviesan la vida cotidiana de las escuelas pues, de acuerdo con Poveda (2003), la selección de estrategias de acción que los docentes realizan para la promoción del logro educativo de sus alumnos está relacionada con el tipo de saberes sociolingüísticos que los docentes construyen sobre el origen, características y consecuencias educativas de los diferentes estilos comunicativos de sus estudiantes.

Es decir, si un docente de Sordos supone que la escritura es la única forma de textualidad y literacidad posible para sus alumnos, sus esfuerzos se focalizarán en lograr producciones unimodales y apegadas a las convencionalidades de la lengua escrita; pero si —por el contrario— reconoce como válidos otros sistemas semióticos distintos a las grafías y los explora, promoverá que sus estudiantes aproximen a elaboraciones multimodales que, para su realización implican una serie de reflexiones distintas a las que conlleva la escritura de un texto: reflexiones propias de registros, textos y modos distintos al hegemónico.

Esta aportación resulta reveladora para visualizar la existencia de relaciones dialécticas entre representaciones sociales y prácti-

cas laborales (Guimelli, 2004); pero también para llevar la reflexión al terreno de lo educativo y mirar posibles vínculos entre representaciones sociales y prácticas escolares.

Es cierto que la escuela funge como espacio de socialización lingüística que intenta establecer puentes entre conocimientos disciplinares y cotidianos; pero no siempre lo logra, a veces dicha institución es incapaz de reconocer los formatos comunicativos de los estudiantes y adecuar su intervención con base en ellos (Poveda, 2003). En esta lógica, el fracaso escolar es originado por una ruptura sociolingüística entre las formas discursivas de la casa y las de la escuela (Stubbs, 1984); por tanto, uno de los elementos importantes en el interjuego de dimensiones que influyen en el éxito escolar son las familias, pues posibilitan insumos materiales y experiencias de socialización que permiten a los estudiantes la generación de capitales de conocimientos potencialmente útiles para sus futuras interacciones.

Sin embargo, aunque es imposible separar la vida de la escuela del medio determinado donde ésta se inserta, entre familia y escuela hay continuidades y discontinuidades; por ello —en lo que respecta a la educación de los Sordos— para autores como Furth (1981: 171) “...deberíamos establecer una relación entre ambiente social y el desarrollo intelectual y no entre la deficiencia lingüística y la inteligencia” ni tampoco entre condición fisiológica y desigualdad social.

El éxito o fracaso escolar del Sordo está íntimamente relacionado con su socialización lingüística en casa y, por supuesto, con la pertinencia de un modelo bilingüe que retome elementos culturales de sus comunidades y reconozca a las lenguas de señas como sistemas semióticos complejos que —además de poseer características distintas a los bidimensionales— son igualmente válidos para su educación.

Aunque estas nociones no se han visto del todo modificadas, la nueva concepción hacia la sordera ha empezado a cambiar la tendencia de los estudios hacia unas formas más comprensivas que tomen en cuenta nuevas prácticas educativas en las que se reconozca a las lenguas de señas como herramientas básicas para las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Pertusa & Fernández, 2004).

La divulgación de tales reflexiones a escalas mayores es un reto vigente para investigadores y educadores en la temática; si bien es una realidad que durante las últimas tres décadas las lenguas de señas han ganado cierto reconocimiento social (Muros, 1998), aún gran parte de los estudios sobre éstas y su relación con la Sordera son difundidos en espacios que guardan vínculos con áreas como la terapéutica, la rehabilitación y la educación especial: sitios que aún conservan sedimentos de los entendimientos asistenciales, clínicos y normalizadores de la atención a la diversidad.

Nuestra labor a futuro deberá ser estar al tanto de condiciones y construcciones históricas sedimentadas que —al ser reflexionadas— ayuden pensar el fracaso escolar no como hecho generado por actores individuales, sino como un fenómeno social amplio, complejo y multifactorial.

## Referencias

- Baez, M. (2009). *Diálogos con Sordos. Aportes para reinterpretar la alfabetización de Sordos*. Rosario: Laborde Editor.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2004). “La literacidad entendida como práctica social” En Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames, P., *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Bermúdez, J. R., & Fandiño, Y. J. (2012). “El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo”. *Revista de la Universidad de la Salle*: 99 - 124.
- Carraher, T., Carraher, D. & Schliemann, A. (2007). *El la vida diez, en la escuela, cero: los contextos culturales del aprendizaje de las matemáticas*. México: Siglo XXI Editores.
- Cruz, M. (2008). *Gramática de la lengua de señas mexicana*. Tesis de doctorado en lingüística. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios del Colegio de México, México.
- Dussel, I. (2012). “Más allá del mito de los nativos digitales. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital”. En M. Southwell, *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. (183 - 213) Rosario: Homo Sapiens Editores.
- Ezpeleta, J. (1992). “El trabajo docente y sus condiciones invisibles”. *Nueva Antropología*, XII(42): 27 - 42.
- Fridman, B. (2009). *De sordos hablantes, semilingües y señantes*. [Versión en electrónica] Cultura Sorda: 1 - 24.
- Furth, H. G. (1981). *Pensamiento sin lenguaje. Implicaciones psicológicas de la sordera*. Madrid: Ediciones Morova.
- Guimelli, C. (2004). “La función de la enfermera: Prácticas y representaciones sociales”. En J.-C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones*. (75 - 96) México: Ediciones Coyoacán.
- Hernandez, A. (2016). “Sordera y escritura: Una discusión más allá de la deficiencia y discapacidad”. *Problemas educativos en México: una mirada desde los estudiantes del DIE - CINVESTAV*. (22 - 23) México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- Herrera, V. (2014). “Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de Sordos”. *Educ. Educ.*: 135 - 148.

- Jullian, C. G. (2002). *Génesis de la comunidad silente en México*. Tesis de licenciatura en Historia. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Krees, G. (2000). "Multimodality". En B. Cope & M. Kalantzis, *Multiliteracies. Literacy Learning and the desing of social futures*. (179 – 199) New York: Routledge.
- Le Guen, O. (2014). "La documentación de una nueva lengua indígena en Yucatán: la lengua de señas maya yucateca (LSMY)." *Ichan Tecolotl. La casa del tecolote*: 3 - 8.
- Macchi, M. & Veinberg, S. (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños Sordos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Massone, M. I., Buscaglia, V. L., & Bogado, A. (2005). "Los Sordos aprenden a escribir sobre la marcha". *Lectura y vida*: 6 - 17.
- Melgar, J. F. (2009). "¿Qué funciona en la enseñanza de la lecto-escritura del sordo? Reflexiones sobre la educación del sordo". *Taller Señas Escribir*: 1 - 5.
- Melgar, J. F. (2012). ¿Por qué la seña no tiene escritura?. [Versión electrónica] *Cultura Sorda*: 1 - 7.
- Melgar, J. F., Pichardo, L., Álvarez, G., Ordóñez, E., & Moctezuma, M. M. (2010). "Escritura sorda: Los mitos tras la seña y las reglas para romper la frontera silenciosa". *Taller Señas Escribir*: 1 - 36.
- Muros, B. (1998). "Los métodos de enseñanza del lenguaje en el niño sordo". En J. Domingo & F. Peñafiel, *Desarrollo curricular y organizativo*. (153 - 163) Málaga: Aljibe.
- Obregón, M. (2011). *Una experiencia de construcción de un modelo bilingüe de enseñanza para niños sordos en la Ciudad de México*. [Versión electrónica] *Cultura Sorda*: 1-9.

- Oviedo, A. (2006). *Los Sordos y la Convención Internacional para la Protección de las Personas Discapacitadas*. [Versión electrónica] Cultura Sorda: 1-8.
- Pertusa, E., & Fernández, M. (2004). “La lengua escrita en el niño sordo: la escritura”. En *El valor de la mirada: sordera y educación*. (287 - 329) España: Universitat de Barcelona.
- Poveda, D. (2003). “Saberes sociolingüísticos en una clase multicultural. En *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*”. (67 - 97) España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (2003). “La práctica docente y la formación de maestros”. En *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. (115 - 132) México: DIE - Cinvestav.
- Sánchez, A. (1998). “La respuesta educativa a alumnos con déficit auditivo”. En J. Domingo & F. Peñafiel, *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño Sordo*. (17 - 29) Málaga: Aljibe.
- Stokoe, W. (2005). *El lenguaje en las manos: por qué las señas precedieron al habla*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stubbs, M. (1984). “Lavob y el mito de la deficiencia lingüística”. En *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. (64 - 85) Madrid: Cincel - Kapelusz.
- Torres, S., Urquiza, R. & Santana, R. (1999). *Deficiencia auditiva: Guía para profesionales y padres*. Málaga: Aljibe.



**Bilingüismo y  
enseñanza-aprendizaje  
de lenguas: evidencia  
en distintos contextos**

---



# El bilingüismo en el aula y la traducción pedagógica: análisis de seis expresiones japonesas

**José Carlos Escobar Hernández**

Centro de Enseñanza para Extranjeros  
Universidad Nacional Autónoma de México  
jceh@unam.mx

## Introducción

**E**n términos generales, se entiende por *bilingüismo* la capacidad de una persona para utilizar indistintamente dos lenguas en cualquier situación comunicativa y con la misma eficacia comunicativa. Hace algún tiempo, David Crystal (1991: 37-38) afirmaba que una definición como ésta ofrecía un marco de referencia para un amplio estudio lingüístico, principalmente en sociolingüística pero también en la enseñanza de lenguas extranjeras (o L2). De ello y de los debates que se dieron durante la década de 1990 sobre los distintos usos de la traducción dentro del aula, es innegable que es en ella donde el alumno desarrolla su capacidad (competencia) bilingüe tanto individual como social.<sup>1</sup>

---

1 Besse (citado por Sánchez Iglesias, 2009: 09) reconoce al menos cuatro usos para el uso de la L1: (a) traducción magistral, (b) explicaciones gramaticales y culturales, (c) traducción L1 a L2, y (d) gestión del grupo. En este capítulo nos ocupamos principalmente de la traducción

La primera es, por supuesto, su capacidad para procesar dos sistemas lingüísticos diferentes (uno de origen y otro de meta) y la segunda, los efectos de la existencia de bilingüismo en el grupo humano en el que se ve inmerso y que en el caso del Centro de Enseñanza Para Extranjeros (CEPE-UNAM), por ejemplo, es un espacio multilingüe y multicultural.

Dadas las circunstancias del medio conformado en el aula de lenguas extranjeras, particularmente en dicho Centro, lo mismo que el desarrollo gradual del bilingüismo por parte de cada alumno asistente, resulta interesante ver cómo es que el aula proporciona un espacio idóneo para el surgimiento de nuevos individuos bilingües en un ambiente que es multilingüe y multicultural, pues concurren a las clases extranjeros procedentes de todo el mundo que emplean el español como lengua franca. Igualmente curioso es el hecho de que ahí el desarrollo de su bilingüismo no está exento de influencias multilingües paralelas, dado que la inmersión se da en un contexto que permite usar no únicamente la LO (lengua origen) y la LT (lengua término) sino alguna(s) otra(s) lengua(s). Este fenómeno es importante porque apoya los procesos de pensamiento y comunicación que les impone su condición de estudiantes y futuros usuarios de una lengua adicional.

La lingüística aplicada, la psicolingüística y la neurolingüística se ocupan del bilingüismo individual, en tanto que la sociolingüística y la lingüística antropológica atienden al bilingüismo social pero, dado que el bilingüe es el usuario de dichas lenguas, el análisis de la manera y la eficacia en que transita entre una lengua el bilingüismo resulta de interés desde el punto de vista de la traducción pedagógica como una "estrategia inter-lingüística", razón por la cual debería ser parte de la formación lingüístico-pe-

---

que constantemente hace el aprendiz de L1 a L2 o el maestro que traduce significados al dar sus explicaciones.

dagógica de los docentes, auxiliados por la traductología por tratarse de una parte aparentemente imprescindible de los procesos que se desarrollan en el aula que bien puede considerarse como una quinta destreza que es necesario perfeccionar, según lo señala García-Medall (2001: 1).<sup>2</sup>

En el presente capítulo se revisan algunos conceptos básicos relacionados con el bilingüismo y la traducción pedagógica y la importancia de ésta última como un recurso pedagógico, al ser vista aquí como un mecanismo natural, un objetivo final deseable, y al considerar que el ejercicio de la traducción es una más de las destrezas adquiridas por los procesos de enseñanza-aprendizaje propios del aula. Para lograr esto, se presenta un breve análisis de seis expresiones tomadas del idioma japonés y del proceso seguido para su traducción y comprensión en español a manera de ejemplo de lo que sucede en el aula.

## Distintos tipos de bilingüismo

Un bilingüe es el punto de contacto entre dos lenguas, cada una de las cuales es un conjunto de símbolos que se encargan de dividir una realidad y de representar contenidos culturales distintos que son producto no sólo de la realidad material del entorno geográfico donde han surgido sino también del entorno creado por sus respectivos hablantes, el cual es tanto un producto de un devenir histórico como una condición presente y una proyección futura.<sup>3</sup>

---

2 Más aún, Sánchez Iglesias (o.c., pp. 32-33) anota que el Marco Europeo de Referencia ya la considera como una quinta destreza o "actividad de mediación".

3 Sobra decir que la traducción se realiza no sólo de una lengua a otra, sino "de una cultura a otra" (Vázquez-Ayora, 1977: 152).

Cabe recordar una definición que en el pasado se argumentó como razón para emplear el método directo y que ya señalaban Grittner (1977: 80-83) y Crystal (o.c), en el sentido de que la manera y las condiciones en que se aprende más de una lengua dan lugar a dos tipos básicos de bilingüismo: el coordinado y el compuesto. El primero es el resultado de un individuo que ha vivido y se ha desarrollado simultánea o paralelamente en dos países con lenguas y culturas diferentes (por ejemplo, México y París) y el segundo es el resultado de quien primero aprendió una lengua y posteriormente aprendió otra sin salir de su lugar de origen (por ejemplo aprender francés en un contexto mexicano), sin que ello signifique que no pueda manejar adecuadamente su segunda lengua. Lo importante en esta distinción era que el bilingüe coordinado emplea dos lenguas para comunicarse en dos culturas que sabe diferenciar, en tanto que el segundo las emplea para comunicarse sólo en una cultura y desconoce las diferencias culturales del país de donde procede su segunda lengua.

Lo anterior ayuda a contextualizar la naturaleza de la comunidad lingüística que conforman los estudiantes extranjeros que acuden al CEPE-UNAM para aprender español. Explica lo complicado que resulta la comunicación en un ambiente conformado por la multiplicidad de lenguas que conviven en la vida académica de tales alumnos en una zona de contacto de lenguas donde el español se convierte –o busca convertirse– en lingua franca y donde el alumno poco a poco se convierte en un bilingüe coordinado, conforme avanza en su aprendizaje, adquisición y manejo del español hasta convertirla en su segunda lengua.<sup>4</sup>

---

4 De facto, aprender en inmersión lo lleva a desarrollar dicho bilingüismo coordinado dado que se enfrenta, conoce y aprende sobre las diferencias culturales que subyacen a la lengua que aprende, algo que no brinda el aprendizaje en situación de no inmersión.

Al ingresar al CEPE, los alumnos se ven obligados a diferenciar entre las dos (o más) lenguas que manejan y también entre las dos (o más) culturas subyacentes. Asimismo al verse en la necesidad de establecer un contacto entre ellas –en una especie de meta-bilingüismo– sin saberlo recurren y desarrollan procesos de traducción concretos que comprenden las tres etapas básicas de la actividad traductora –análisis, transferencia y reestructuración–, dado que se ven obligados constantemente a trasladar de una lengua a otra el contenido de las expresiones que aprenden y buscan adquirir.<sup>5</sup> Con ello se insertan en un fenómeno de traducción que va de su lengua origen (LO) a la lengua término (LT), y viceversa.<sup>6</sup>

De lo anterior se pueden desprender dos tipos de bilingüismo que pertenecen tanto al ámbito escolar (individual) como al social:

- ◆ el *bilingüismo receptivo*, el cual implica que el sujeto, competente en su primera lengua, muestra capacidad para escuchar y leer en la segunda, pero no así para hablarla ni escribirla (ámbito individual / escolar), y
- ◆ el *bilingüismo funcional*, que es el uso efectivo que el estudiante hace de sus dos lenguas al participar en los acontecimientos comunicativos dentro y fuera del aula para atender sus necesidades de comunicación social y de supervivencia. Este uso está determinado por las personas que in-

---

5 Ello en un medio que impide recurrir a los diferentes usos de la lengua materna alguna vez señalados por Atkinson (citado por Sánchez Iglesias, o.c: p. 11) en cuanto a emplearla principalmente para obtener una respuesta, comprobar la comprensión, dar instrucciones y desarrollar estrategias de aprendizaje. En el CEPE los alumnos que hablan una misma lengua pueden ayudarse mutuamente pero el maestro suele ser incapaz de revisar o verificar que están entendiendo lo correcto.

6 Resulta interesante ver que ambas lenguas pueden funcionar como LO o como LT según el estudiante traduzca desde su propia lengua hacia el español o viceversa dado que ambas actividades se producen en el aula.

tervienen en los acontecimientos comunicativos que se le presenten, lo mismo que por los objetivos con que lo hacen.

Evidentemente, la adquisición final del idioma supone el logro de un *bilingüismo equilibrado* (el cual supone una alta competencia similar en ambas lenguas, así como el uso eficaz de ambas en circunstancias diversas) y un *bilingüismo productivo* (que adquiera la capacidad de hablar y escribir de manera creativa en dos lenguas).

No obstante, si bien este es un objetivo implícito en los cursos de lenguas extranjeras, se reconoce que el dominio idéntico –a nivel nativo– de dos lenguas, por parte de un individuo (el llamado *equilingüismo* o *ambilingüismo*) es poco menos que habitual, porque los sujetos bilingües tienden a utilizar sus dos lenguas en contextos y con propósitos diferentes, de modo que desarrollan destrezas lingüísticas distintas y producen textos diferentes en cada una de ellas. En todo caso, se entiende que la competencia bilingüe (tanto escolar como social) es variable a lo largo de la vida del sujeto.

Ahora bien, de las definiciones de traducción que suelen encontrarse en un diccionario, Hatim y Munday (2004: 03) sostienen que, al concebirla como “el acto de traducir” y como “la expresión oral o escrita del significado en otra lengua de alguna palabra, discurso, libro se la está definiendo tanto como un proceso lo mismo que como un producto, de suerte que el papel del estudiante, como traductor informal o como mero usuario de las lenguas que conoce, se centra en tomar el texto original (o TF - texto fuente) para convertirlo en un texto expresado en otra lengua (o LT – lengua término), lo que finalmente le lleva a un producto final que necesita ser claro y natural en dicha LT.

Sin duda, el complejo proceso de la traducción, además de ser inter-lingual, también es intercultural e inter-semiótico, dado que en el proceso es imprescindible el empleo de signos que resultan

generalmente distintos en el producto final, puesto que pueden no corresponderse en absoluto. Para comprobar esto habrá que basarse no sólo en los distintos procesos que suelen seguirse en una operación traductora formal y que llevan de la traducción literal a la traducción oblicua ampliamente estudiadas –con base en las aportaciones de la lingüística aplicada– desde finales de la década de 1970, además de la metalingüística correspondiente, es decir, de la relación entre lo signos y los sistemas culturales subyacentes.

Por tal motivo, resulta imprescindible repasar algunos de los procedimientos básicos de la ejecución traductora como un recurso que inevitablemente lleva a la aplicación, práctica y desarrollo propiamente dicho de la traducción pedagógica.<sup>7</sup>

## Procedimientos básicos de ejecución traductora

En la búsqueda de la correspondencia entre dos lenguas (traducción), autores como Vázquez-Ayora (o.c) han analizado la importancia y utilidad de aplicar diversos tipos de procedimientos que van desde la traducción literal –cuando ello no compromete la transferencia de significado– hasta los de: transposición, modulación, equivalencia, adaptación, amplificación y explicitación.

Al considerar que existen dos tipos de traducción –una literal

---

7 Término difundido por Lavault (1985) y citado por Sánchez Iglesias (o.c) en referencia a la traducción utilizada como parte de los procesos pedagógicos, tema que por muchos años causó polémica en el medio de enseñanza de lenguas extranjeras al considerar que el método de traducción es el más primitivo y menos eficaz para aprender una lengua. Esto en realidad es relativamente cierto porque, como se considera en el presente artículo, la traducción es una aplicación de lo aprendido además de un ejercicio, un recurso o material de aprendizaje, y que puede ser en sí una materia, con todo lo cual bien puede convertirse incluso en un método.

y otra oblicua- puede verse la importancia de estos conceptos ya que la primera suele ser un proceso al que recurren los estudiantes en sus primeras etapas de aprendizaje, en tanto que la segunda es –al menos en un nivel ideal- propia de los alumnos de nivel intermedio y superior.

Tratándose de lenguas emparentadas, y previo cuidado de falsos cognados y expresiones que pudieran dar lugar a un malentendido, la traducción literal no exige demasiado esfuerzo puesto que en muchos casos las lenguas se corresponden léxica y sintagmáticamente, como sucede por ejemplo entre el inglés, el francés, el italiano, el portugués y el español.

Pero, como esto no se da siempre y como son muchas las lenguas que convergen en el CEPE, aparentemente los maestros(as) suelen recurrir a diversos procedimientos técnicos que pueden estar empleando de un modo inconsciente, sin tener en cuenta que pertenecen al campo de la traducción. Por ende, conviene reconsiderar las características principales de tales procedimientos porque con ellos buscan ser fieles a la intención y genio de la expresión presentada en la LT. Tales procedimientos –en su mayoría imprescindibles- se caracterizan por los siguientes rasgos:<sup>8</sup>

- a. *Transposición* – Cambio o remplazo de una categoría gramatical por otra; por ejemplo: (a) “(speak) again” traducido como “volver a (hablar)”, (b) “through the night” traducido como “toda la noche”, (c) “waiting to go” traducido como “a la espera de ir”, etc. Este procedimiento permite el remplazo no sólo de unidades sino también de estructuras de

---

<sup>8</sup> Todos los ejemplos que se anotan se refieren únicamente al tránsito entre las lenguas inglés y español y fueron tomados de los publicados originalmente por Vázquez-Ayora (o.c, pp. 266-384). Pero en la siguiente parte del artículo se presenta la experiencia de emplear estos procedimientos de traducción cuando el alumno habla una lengua no emparentada con el español.

distinta clase; es decir, se realiza en los niveles léxico y sintáctico (lexémico y morfémico). Cabe recordar que hay muchas variedades de transposición, pues ello depende de las categorías gramaticales que participan en la transferencia del significado con la finalidad de lograr la naturalidad de expresión en la lengua término.

- b. *Modulación* – Cambio de símbolo o signo que, al atender al genio de la lengua, responde a la pregunta “¿Cómo se dice esto en nuestra lengua?”. Por ejemplo: (a) “to rest on one’s laurels” / “dormirse en sus laureles” (“descansar” no es natural en español), (b) “he washes his hands” / “se lava las manos” (“sus manos” resulta poco natural). Se trata de un cambio en la base conceptual de la proposición que no altera su sentido y por ende es un punto de vista modificado. Se emplea cuando la transposición da por resultado un enunciado gramaticalmente correcto pero que se opone al genio de la lengua (la manera en que la lengua divide la experiencia o realidad enunciada). Hay muchas variedades de modulación, pues ello depende de si al transferir el significado:
- (1) se va de lo concreto a lo general (“good look” se traduce por “examen detenido” en el caso de algo que se revisa),
  - (2) se opta por transferir la causa por el efecto (hablando del vuelo de un avión, “blind flying” significa “pilotaje sin visibilidad”),
  - (3) se cambia la parte por el todo (“articles of war” es un “código militar”, en español),
  - (4) se da una parte por otra (así “eye to eye” se traduce por “cara a cara”),
  - (5) se invierten los términos o el punto de vista (si alguien

dice "the trunk held everything", lo que está diciendo es que "todo cupo en el baúl"),

(6) se cambia el signo (por ende, la expresión "unarmed combat" es un "combate cuerpo a cuerpo"), o

(7) se pasa de una visión figurada a otra directa (así, "to kill the evening" es "arruinar la noche"), etc.

- c. *Equivalencia* (semántica) – Intercambio o adopción de frases hechas. Se trata de un caso extremo de modulación que confirma la "visión exocéntrica" de modismos, figuras de lenguaje, proverbios, dichos, locuciones y giros. Por ejemplo: "excuse me" que se traduce por "permiso" (si se trata de abrirse paso) o "perdón" (cuando se ha cometido una falta). También puede darse la equivalencia de situaciones: (a) "to pull somebody's leg" / "tomar el pelo a alguien", (b) "to be like two peas" / "parecer dos gotas de agua", etc. La equivalencia se relaciona con la experiencia humana y sociocultural que da a cada lengua su símbolo propio. Se sustituye una frase por otra pero no por alejarse del original es menos exacta.
- d. *Adaptación* – Cambio de situación por otra equivalente conforme a la "viabilidad cultural" de lo expresado. Se busca conformar el contenido a la visión y referencia particular de la LT, a sus convenciones y hechos socio-lingüísticos. Por ejemplo: (a) "Dear Amassador" / "Señor Embajador" (en el estilo epistolar), (b) "get an 'F' in the exam" / "reprobar el examen" (en el caso de la escuela), (c) "I'll buy you a drink" / "te invito una copa" (como forma de invitación) o (d) la unidades de medida y las maneras de contar, por ejemplo. Se conservan las situaciones que se viven en cada cultura conforme a usos y costumbres.
- e. *Amplificación* – Es un método complementario mediante el cual se puede hacer una equivalencia en la configura-

ción de unidades que son desiguales. Por ejemplo: (a) "we were dancing to the accordion" / "bailábamos al son del acordeón", (b) "the plant in México" / "La planta que opera en México", o (c) "to speak aloud" / "hablar en voz alta". También puede recurrirse a la economía o concisión (que obedece a razones de estructura). Por ejemplo: (a) "to sink low in the water" / "hundirse", o (b) "to grow old" / "envejecer". Las categorías gramaticales son básicamente las más susceptibles de amplificación.

- f. *Explicitación* – Es una forma complementaria de amplificación que obedece a razones de semántica. Con ella se expresa en la LT lo que está implícito en el contexto de la LO. Por ejemplo: (a) "a question of delegation" / "un problema de delegación de poderes", (b) "the house beyond" / "la casa que queda más allá", (c) "living for the moment" / "viviendo sólo el momento presente", (d) "internal and external auditors" / "auditores de la propia institución y de firmas contratadas". Se persigue con ello una aclaración o especificación, a fin de realzar un actante, señalar relaciones de causalidad y diluir ambigüedades.

Es posible afirmar que, con todos estos procedimientos técnicos de ejecución traductora, también se atiende a la traducción intercultural en su conjunto, no solamente porque el sistema de la lengua es un producto cultural, sino porque se vuelve necesario referir la cultura de la cual se crea.

Asimismo, es evidente que, aun desconociendo que estas formas de transitar de una lengua a otra constituyen procedimientos técnicos de traducción, se trata de fenómenos que se producen en el aula cuando se ayuda al alumno a expresar lo que tiene en mente y que intenta transmitir en la LT que aprende. Ello demuestra la necesidad de una traducción pedagógica como fuente de desarrollo

de la competencia comunicativa e intercultural exitosa que se tiene como objetivo de los cursos de lenguas extranjeras.

## Ejemplo de aplicación de los procedimientos de traducción en la explicación de seis expresiones japonesas<sup>9</sup>

### *Caso 1 – Hana Ni Arashi (Tormenta sobre las plantas en flor)*

Se trata de una frase fatalista que procede de una expresión más amplia: TSUKI NI MURAGUMO, HANA NI ARASHI, la cual puede traducirse como: "Nubes sobre la luna, tempestad sobre las plantas en flor".

Esta primera traducción –de por sí amplificada– resulta mucho más comprensible con una amplificación todavía mayor: "Cuando hay nubes sobre la luna es porque una tempestad va a caer sobre las plantas en flor", pero tal vez siga siendo culturalmente incomprensible y por ende no es una traducción. Pero, al comprobar que, cuando un japonés dice esto está pensando que el infortunio suele amenazar incluso al más feliz de los momentos, la frase ya sugiere los posibles equivalentes.

La frase "No todo en la vida es alegría" puede ser una primera opción, aunque si se atiende a la palabra "tempestad". Lo primero

---

<sup>9</sup> Las expresiones que se analizan en esta sección, lo mismo que las explicaciones que sirven de base, fueron tomadas de Maynard, M y Maynard, S. (1994: 04-33) y traducidas al español por el autor del presente capítulo para realizar el ejercicio de aplicación de los procedimientos y elaborar los comentarios y análisis.

que viene a la mente es la expresión: “Tras la tempestad viene la calma”. Sólo que en realidad no es un equivalente porque expresa un sentido totalmente opuesto pues afirma todo lo contrario de la expresión japonesa, es decir, va del problema a la calma y no al revés. Con ello puede pensarse que tal vez los hispanohablantes son más optimistas que los japoneses, si bien ellos pueden estar pensando que no hay que bajar la guardia nunca ni confiarse, sino estar preparados.

### **Caso 2 – Iwanau Ga Hana (*No decir es la flor*)**

Con esta frase se da a entender que a veces lo mejor es no decir algunas cosas, pero así traducida, no se entiende en absoluto.

Una transposición modulada puede resultar en algo como: “El silencio es bello (como una flor)” con lo cual se puede llegar a la expresión “El silencio es oro”, que es su equivalente y un claro ejemplo de intercambio de frases hechas entre la LO y la LT.

La diferencia cultural que aún debe considerarse es que la frase parece indicar el alto valor que los japoneses dan al silencio, lo cual explica su usual comportamiento callado y su aparente hermetismo, muy contrario al temperamento y personalidad de muchos occidentales.

### **Caso 3 – Minoru Hodo Atama No Sagaru Inaho Kana (*La plana de arroz maduro baja la cabeza*)**

Los japoneses han observado que cuando la planta de arroz madura y está lista para cosecharse el peso en su parte superior la dobla hacia el suelo, lo cual es visto por un japonés como la sabiduría que –al paso del tiempo– hace humilde a una persona y la hace inclinar la cabeza en un profundo respeto por la vida y la natura-

leza. De tal suerte, la expresión recuerda que la madurez produce humildad y respeto por los demás.

Luego de esta explicación se puede intentar una adaptación, ya que se han producido muchas frases de hombres célebres que hablan de la humildad. Por ejemplo, Albert Einstein dijo al respecto: "La madurez comienza a manifestarse cuando sentimos que nuestra preocupación es mayor por los demás que por nosotros mismos".

La frase japonesa es muy pragmática, en tanto que la de Einstein es mucho más conceptual aunque muy similar. Esta disparidad plantea el problema de que al ampliar la significación de lo expresado, con fines de aclaración, se cae en una especie de paráfrasis, como se ve por la forma en que Einstein ha expresado su pensamiento. De tal suerte, una adaptación simplificada bien podría ser: "Es de sabios ser humilde".

#### ***Caso 4 – Sanshoo Wa Kotsubu De Mo Karai (Aunque pequeño, el chile japonés es picoso)***

A pesar del reducido tamaño del chile japonés, éste contiene un poderoso picor. La frase resulta curiosa dado que de inmediato se puede pensar en un equivalente: "Chiquito pero picoso". La frase se adapta y es culturalmente viable, al menos en el español de México, dado que este país se tiene como base gastronómica una enorme variedad de chiles que ha llevado a expresar básicamente lo mismo que se expresa en japonés.

Con muy distintas palabras se tiene una expresión modulada que resulta natural en español (la LT) y que hace surgir la duda sobre si su origen es universalmente compartido, dado que en muchos países aparentemente se consumen alimentos igualmente picantes, si bien no todos pertenecen a la familia de los pimientos, como el wasabi que proviene de un tubérculo.

Curiosamente, otra palabra para "picoso" en japonés es "supai-shi" (del inglés "spicy", idioma en el cual también se emplea la palabra "hot" para referirse al picante).

### **Caso 5 – Take O Watta Yoo (Limpio como el bambú cortado por la mitad)**

Con esta frase se alude a la persona que es franca, abierta, honesta y moralmente correcta y justa. Los japoneses saben que, cuando un bambú es cortado por mitad a todo lo largo, se obtiene un corte limpio y perfectamente recto, de ahí el antiguo origen de la frase. Como se ve, la expresión empleada en español para explicarla es una ampliación y una explicitación dado el uso de unidades sintagmáticas desiguales y el trasfondo cultural implícito.

Por un lado, la palabra "limpio" no es parte de la expresión japonesa original y, por el otro, el verbo WATTA, que significa atravesar, se ha tomado aquí con el significado de "cortar" precisamente porque en su origen un espadachín diestro podía cortar de esta manera el bambú, lo cual requiere de una destreza extraordinaria, propia de un experto.

### **Caso 6 – Ame Ga Furo To Yari Ga Furoo To (Así caigan la lluvia o las espadas)**

La expresión con la cual se explica el significado resulta indescifrable sin una explicación acerca de su empleo: asentar la firme determinación que se espera de quien quiere alcanzar una meta dado que, una vez que se ha propuesto un objetivo, ha de alcanzarlo a como dé lugar.

Con esta la explicitación que se puede encontrar en la historia de la frase, que alude al guerrero que avanza en medio de una lluvia

de flechas durante un combate, se llega al equivalente "Llueva o truene" del español. Se trata de una equivalencia porque se trata de un intercambio de frases hechas, pero también hay aquí una adaptación dado que la frase se remonta a una época antigua.

Como se observa, en todas estas explicaciones de los seis casos expuestos se ha llevado a cabo un proceso de desambiguación, al proceder a la aclaración sobre el origen de los términos de todas y cada una de ellas, lo cual ha sido posible gracias a un procedimiento de traducción, el cual ha permitido encontrar la mejor solución en lo tocante al problema de traducción que ha planteado cada una de ellas.

## Conclusión

Contrario a quienes se han opuesto al ejercicio de la traducción en las clases de lenguas extranjeras, el ejercicio que ha dado pie al presente artículo demuestra que en la llamada negociación de significados, propia del proceso de enseñanza-aprendizaje que conforma la comunicación entre maestro y alumno dentro del aula, constituye un procedimiento de traducción pedagógica en el cual entran en juego los conocimientos culturales previos, el intercambio de información socio-cultural, y el esfuerzo de ambos por mejorar la comunicación y de esta manera lograr un mayor conocimiento y manejo de las lenguas empleadas.

Desde el inicio del aprendizaje se observa en el estudiante la imperiosa necesidad de traducir. Ya sea a señas, o con dibujos, gestos o sonidos, el maestro busca transmitir su mensaje incluso sin contar con la ayuda de un diccionario, lo cual no impide que muchas veces el alumno corrobore en él si ha entendido lo que se le ha dicho o se le ha presentado. De tal suerte, puede decirse

que, conforme el alumno progresa en el aprendizaje de la L2, su bilingüismo va pasando por diversas etapas que lo llevan a emplear gradualmente, y sin saberlo, alguna de las técnicas de traducción que han servido de base para ejemplificar el proceso de aprendizaje y adquisición de una LT.

Dependiendo de si su lengua está emparentada o no con el español, el estudiante podrá encontrar que lo que se dice en su lengua se puede decir en la misma forma y orden sintáctico, con lo cual estará recurriendo en principio a la traducción literal, la cual le ocasionará problemas cuando el maestro revise su tarea o escuche sus enunciados y éstos no correspondan al genio del español o bien estén lejos de la significación que el alumno pretende dar a su expresión.

Pero, conforme avance en su proceso de aprendizaje y adquisición, tanto él como el maestro estarán recurriendo constantemente a la transposición y el alumno descubrirá a cada paso que lo que dice en su lengua se expresa en español con distintas categorías gramaticales. Invariablemente, también queda por analizar qué pasa cuando el maestro deja pasar los ajustes que resultan de la aplicación de los procedimientos de traducción y admite del alumno expresiones que tienen forma de español pero resultan poco naturales o frecuentes.

Lo anterior indica claramente que el maestro debe mantenerse alerta sobre la comprensión y la producción del alumno cuando resulte evidente que lo que éste expresa contiene un punto de vista distinto y resulta extraño, en cuyo caso deberá explicar esto y al aclararlo estará recurriendo a la modulación, o bien a:

- a. la *equivalencia* (cuando le ayude a expresar lo que quiere con un intercambio de frases hechas),

- b. la *adaptación* (cuando cambie o agregue una situación distinta pero culturalmente viable que responde a los usos y costumbres de la cultura representada por la LT),
- c. la *amplificación* (cuando lo instruya para expresar lo que quiere de una manera ampliada o restringida y con unidades sintagmáticas desiguales), y
- d. la *explicitación* (al ampliar la significación de lo expresado con fines de aclaración y desambiguación).

Fuera de las consideraciones teóricas del método seguido, al profesor(a) de lenguas todavía le interesa sobremanera que el alumno logre exactitud y corrección en su expresión, por lo cual la aplicación sistemática y el desarrollo de la traducción como quinta destreza dentro de los objetivos buscados responde al requerimiento de exactitud, precisión, e idoneidad de las competencias gramatical, sociolingüística, estratégica e inter-cultural.

De cualquier modo, aun cuando no se apliquen debida y concienzudamente todos estos procesos de aplicación práctica de la traducción, es decir, aun cuando no los lleve a cabo de una manera que les permita ser considerados técnicamente como una operación traductora, como cuando se trata de una mera paráfrasis, el alumno se beneficiará de cualquier versión ampliada, corregida, comentada o interpretada de lo que haya dicho o de lo que se le esté explicando.

En el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje que se sigue dentro del aula, la traducción pedagógica –en cualquiera de sus formas– resulta viable y brinda un procedimiento de comunicación natural y seguro, por lo que debe ser considerada como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje que rigen el proceso de bilingüismo secuencial que los alumnos siguen en su apropiación de la LT.

## Referencias

- Crystal, D. (1991). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Cambridge: Blackwell.
- García-Medall, J. (2001). "La traducción en la clase de lenguas" en *Revista de Traducción e Interpretación*, No. 3 (pp. 113-140). Recuperado el 20 de agosto de 2015 de: [http://www.ub.edu/filhis/culturele/garcia\\_medall.html](http://www.ub.edu/filhis/culturele/garcia_medall.html)
- Grittner, F. M. (1977). *Teaching Foreign Languages* (2a. ed.). Nueva York: Harper and Row.
- Hatim, B y Munday, J. (2004). *Translation – an advanced resource book*. Nueva York: Routledge.
- Maynard, M.L. y Maynard, S. (1994). *101 Japanese Idioms – understanding Japanese language and culture through popular phrases*. EUA: Passport Books.
- Sánchez Iglesias, J.J. (2009). *La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica*. Recuperado el 31 de julio de 2015 de: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009\\_BV\\_10/2009\\_BV\\_10\\_22Sanchez\\_Iglesias.pdf?documentId=0901e72b80e24f2a](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_22Sanchez_Iglesias.pdf?documentId=0901e72b80e24f2a)
- Vázquez-Ayora, G. (1977). *Introducción a la traductología – curso básico de traducción*. EUA: Georgetown University Press.



# Adquisición bilingüe: el caso de alumnos chinos

**Rosa Esther Delgadillo Macías**

Centro de Enseñanza para Extranjeros  
Universidad Nacional Autónoma de México  
redm@unam.mx

## Introducción

**E**n este capítulo se exponen los avances de un proyecto más amplio: La detección de los problemas lingüísticos y culturales que presentan los alumnos asiáticos que estudian en el Centro de Enseñanza Para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En este reporte se muestra el análisis de diferentes errores presentados por estudiantes chinos de español como segunda lengua (L2).

El corpus empleado proviene de los exámenes finales realizados por alumnos chinos durante 2014. Estos errores se clasifican desde la perspectiva lingüística orientada, principalmente, a aspectos ortográficos y morfosintácticos por ser producciones escritas las que se han analizado.

Dada la naturaleza de la lengua china, siguiendo a Susan Gass y Margo Glew (2008:270) aquí consideramos el término bilingüe como alguien que está aprendiendo una segunda lengua después de haber aprendido una primera. Desde esta perspectiva, podemos referirnos al término bilingüismo como el proceso de aprendizaje de la lengua meta, así como al resultado del producto de ese aprendizaje.

Las producciones escritas funcionan, como señala Anna Wierzbick (2011:191) como un bilingüismo orientado a una importante fuente de conocimiento de la cognición humana en general. Cognición entendida como un proceso mental de conocer, aprender y entender cosas o significados. Esto nos conduce a identificar la forma de conocer y aprender de alumnos que poseen una lengua con características totalmente diferentes a las del español; iniciando por su escritura, organización sintáctica y forma de representación del mundo.

Con criterios lingüísticos y desde la perspectiva de un bilingüismo productivo<sup>1</sup>, entendido éste en términos de un *continuum*<sup>2</sup> y, como señala Bialystok (2001), que se puede medir en una escala incluida entre dos polos: en un extremo, el sujeto vive en la “total inconciencia de la existencia de otros idiomas; y en el otro extremo, maneja con total fluidez y con metacognición ambos idiomas (Signoret, 2005:2); intentamos sistematizar el tipo de “errores”<sup>3</sup> que presentan dichos alumnos chinos al estar aprendiendo el español como L2 y/o LE<sup>4</sup>, con la finalidad de proponer actividades que los ayuden a tomar conciencia de los errores y les permitan desarrollar un bilingüismo completo.

Rosa M. Sánchez Casas (1999:597) señala que la lingüística y la psicolingüística consideran a la persona bilingüe como la repre-

---

1 El *bilingüismo productivo*: alude a la capacidad de un individuo para hablar, escribir, escuchar y leer en dos lenguas, según el Centro Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/bilinguindiv.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilinguindiv.htm), consultada 20 junio 2016

2 El concepto bilingüe pueden ser situado en un continuo que va desde un ‘control nativo en dos o más lenguajes’ hasta la ‘mínima posesión de habilidades comunicativas en una segunda lengua o en una lengua extranjera’

3 Según Corder (1967) un error es una desviación del aprendiz de un idioma como resultado del desconocimiento de una regla correcta.

4 Lengua extranjera

sentación de un caso único y fascinante dentro del estudio de la competencia lingüística y del procesamiento del lenguaje.

En la adquisición de segundas lenguas en adultos existe una variedad de estudios relacionados con el conocimiento, adquisición y uso de las dos lenguas en el hablante bilingüe. Haugen (1969) afirma que el bilingüismo puede darse en distintos grados, comenzando en el punto donde el hablante de una lengua puede producir oraciones completas significativas en otra lengua. A esta noción de continuidad, Macnamara (1967) añade, además, que se deben considerar las distintas habilidades, aunque sea a un nivel mínimo, en su segunda lengua.

Kroll y de Groot (1997) consideran bilingües a todos aquellos individuos que usan de forma activa, o intentan usar más de una lengua, incluso en el caso de que no hayan adquirido fluidez en la segunda lengua. Los bilingües también pueden mostrar, al igual que diferentes niveles de competencia, distintos patrones de uso para cada lengua, teniendo en cuenta las distintas habilidades lingüísticas.

Por ello se decidió, en este momento, solo identificar el tipo de errores lingüísticos cometidos por dichos alumnos a lo largo de sus estudios desde el nivel inicial hasta el intermedio 3.<sup>5</sup>

Para la realización del análisis se tomó una muestra de 235 exámenes realizados en 2014, correspondientes a las 4 sesiones en que se aplican; incluye los niveles inicial, básico e intermedio. En dichos exámenes podemos considerar que los “errores”, siguiendo a Bialystok (2001) muestran un grado de dominio de la lengua meta.

---

5 Correspondientes a los niveles de español que se ofrecen en el CEPE.

## Aspectos cognitivos en la adquisición de una segunda lengua

Rod Ellis (2002:16) plantea que entre los procesos mentales que el estudiante emplea para convertir el input en conocimiento se encuentran el uso de sus conocimientos: el uso de la lengua materna, el empleo de estrategias de aprendizaje, o de las propiedades universales del lenguaje. Esos procesos pueden ser pensados como procesos de aprendizaje o medios por los que el alumno construye una interlengua, un sistema transitorio que refleja el conocimiento actual de los aprendices de L2. Otro proceso es el que da cuenta de cómo los aprendices se comunican con un lenguaje restringido o con el empleo de paráfrasis o cognados. Este proceso se conoce como estrategias de comunicación. Ambos procesos están íntimamente relacionados.

Un marco de trabajo que nos permite explorar la adquisición de una segunda lengua, Ellis (*op.cit.* 17), lo sintetiza en cuatro áreas: en la primera nos presenta las características del lenguaje del estudiante que corresponden a cuatro aspectos que proveen información acerca de cómo se realiza la adquisición. Estos cuatro aspectos corresponden a la atención que han recibidos los estudiantes: el tipo de error, la etapa de adquisición y el orden de las secuencias en que se presenta dicho error; la variabilidad y, finalmente, los rasgos pragmáticos relacionados con la manera de usar la lengua en un determinado contexto de comunicación.

La segunda área se relaciona con los factores externos e internos involucrados en el contexto de adquisición, en el tipo de input e interacción en la que se pone en juego la experiencia del estudiante.

En el área 3, se consideran los mecanismos internos que pone en juego el estudiante y los recursos que emplea en la comunicación: (1) la transferencia del conocimiento que tiene el estudiante de la L1, (2) los procesos universales involucrados para convertir el *input* en *intake* y la reestructuración del conocimiento del sistema de la L2, (3) la utilización del conocimiento innato de los universales lingüísticos, y (4) los procesos para emplear el conocimiento de la L2 en la actuación, principalmente cuando hay problemas de comunicación.

En el área 4, se focaliza en cómo aprende el lenguaje el estudiante, cuáles son sus motivaciones para aprender y qué tipo de estrategias usa.

## Proceso de escritura

Escribir “es un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y de memoria” (Hayes, 1996: 2). Desde el punto de vista de la producción lingüística y desde la perspectiva psicolingüística, con Garret (1984), podemos agregar que en la escritura la forma lingüística es fundamental, ya que, como señala, “en el nivel funcional del procesamiento sintáctico de una oración se lleva a cabo la traducción de la simbolización conceptual a una representación sintáctico-semántica” en la que se muestra el nivel funcional al cual se suman la recuperación de la forma fonológica de las categorías léxicas, el orden de palabras, la concordancia que corresponden al nivel funcional”.

La escritura, nos dicen Bialystok, Luk y Kwan (2005) no se da de manera aislada, en ella está implícito el proceso de la lectura, en el cual se involucran varias etapas: (1) la identificación del código del sistema ortográfico; (2) el reconocimiento de las unidades mínimas de la lengua con significado; (3) el orden de palabras en la expresión escrita; (4) la comprensión e interpretación de los mensajes escritos a partir del léxico. Lo anterior se asocia principalmente a la planificación, la textualización y la revisión, consideradas como las estrategias básicas para la producción escrita.<sup>6</sup>

Existe una gran variación en la que los idiomas representan en forma escrita, la palabra hablada. Algunas lenguas tienen una correspondencia ortográfica en cuanto a la correspondencia del sonido y la letra; y otras no, como es el caso del chino.

La escritura china se caracteriza por estar representada por caracteres conocidos como ideogramas que poseen forma, sonido y sentido.<sup>7</sup> En chino cada caracter representa una unidad de significado: aprender cómo leer un caracter o grafema no ayuda a la lectura de otro caracter en el cual existe un sonido similar.

En español, la palabra es rígida, pero su orden en la oración es sumamente flexible; en cambio en chino, las palabras adquieren significado específico sólo dentro de una frase o enunciado. Ese orden rígido es lo que determina su significado.

---

6 En: <http://www.upf.edu/dtf/personal/danielcass/index.htm> (consultada el 11 de julio de 2016).

7 Las generalizaciones que se presentan están tomadas de Arsovska, Liljana (2011). *Gramática práctica del chino*. México: El Colegio de México.

## Características de la lengua china

### *Nivel ortográfico*

El chino mandarín actual es un sistema de caracteres asociado al alfabeto latino. Este nuevo sistema ortográfico fue meramente utilitario para la transcripción fonética del chino, sin reemplazar a los caracteres que siguen siendo la forma normal de escribir la lengua china. El chino no cuenta con alfabeto. Está formado exclusivamente por ideogramas.

The image shows the Chinese characters for 'Spanish' (西班牙语) written in a traditional, calligraphic style. The characters are arranged horizontally from left to right: '西' (Spanish), '班' (Spanish), and '语' (Spanish).

**Figura 1.** Ejemplo de ideogramas

### *Nivel morfológico*

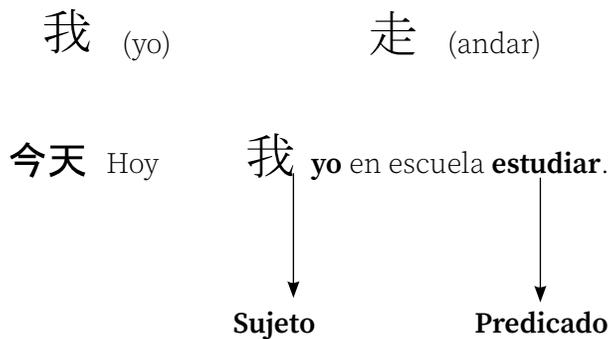
El chino como lengua aislante no tiene inflexiones; por eso, el uso del término morfología lo emplean para denominar la estructura de la palabra china, la cual puede estar formada por un solo carácter sin necesidad de considerar la morfología. La mayoría de las palabras tienen dos o más caracteres. Las palabras pueden estar constituidas por dos tipos de estructuras: la fija y la combinada. Los caracteres que conforman la estructura fija cuando aparecen solos no tienen que ver con el significado de la palabra. En la estructura, el significado de la palabra es la combinación de sus componentes. Por ejemplo: el verbo andar (en español), en chino se representa por el verbo andar que corresponde al primer carácter y el segundo es su complemento: camino.

**Figura 2.** Ejemplo de ideogramas (andar camino)

### *Nivel sintáctico*

Mientras que en español la palabra es rígida, su orden en la oración es sumamente flexible, en chino, la palabra es flexible, en tanto puede funcionar como sustantivo, adjetivo o verbo, lo cual hace que las palabras adquieran un significado específico sólo dentro de una frase o enunciado; por lo tanto, ese orden rígido de palabras en la oración es lo que determina su significado.

El orden de palabras en chino mandarín es fundamental en su sintaxis. Es un idioma con estructura SVO. El sujeto va delante del predicado mientras los complementos directo e indirecto se posponen; en cambio, los complementos circunstanciales suelen ir delante del predicado o del sujeto. Ejemplo:



**Figura 3.** Ejemplo de orden de palabras en chino

Para indicar el tiempo y el modo del verbo se utilizan palabras gramaticales en la frase; de la misma manera ocurre para expresar el plural y es obligatorio emplear clasificadores. Si bien no hay concordancia de género y número, sí hay correspondencia entre el clasificador y el nombre. Ejemplo:

*Bueno-na dos personas (dos personas buenas)*

Las **oraciones compuestas** en chino se enlazan por conjunciones (y, o, pero, porque) como suele ocurrir en español. Asimismo, las **oraciones subordinadas** mantienen la misma posición del componente sustituido. Existen tres tipos de oraciones subordinadas: circunstancial, sustantiva y adjetiva. Ejemplos:

*Yo donde él se paró, encontré su reloj.  
[Yo encontré su reloj donde él se paró.]*

*Yo creo que esa secretaria debe renunciarse.  
[Yo creo que esa secretaria debe renunciar]*

*Yo he leído que me recomendó el maestro aquel libro.*

**El orden de palabras en las oraciones pasivas** es sujeto + bei + agente + verbo. La palabra bei sirve para indicar la voz pasiva; el agente se puede omitir, pero nunca la palabra bei. Ejemplo:

*Hoy él en la avenida bei Juan con coche golpear muy fuerte  
[Él fue golpeado por Juan con el coche muy fuerte]*

**Las oraciones interrogativas** se forman agregando al final de la frase afirmativa la partícula mā. Ejemplo:

*Tú ir de compra mǎ?* [¿Fuiste de compras?]

Para expresar que una oración es exclamativa se usa la partícula modal **a**.

En las oraciones imperativas, el orden de palabras es igual al de las oraciones afirmativas, pero nunca se usan palabras gramaticales de tiempo y modo. A veces, suele emplearse la partícula **ba**. Ejemplo:

*Tú ba hoy comida traer!* [Trae la comida]

## Método

### *Sujetos de estudio*

Para conocer el tipo de bilingüismo que presentan los escritos de los alumnos chinos, se realizó una investigación exploratoria y cualitativa, en la que se analizaron los escritos de 239 sujetos: 74% con nivel universitario, 20% con escolaridad a nivel secundaria y 6% con escolaridad mínima; clasificados en los siguientes niveles: (26) iniciación, (36) básico 1, (36) básico 2, (38) básico 3, (29) básico 4, (38) intermedio 1, (26) intermedio 2, (10) intermedio 3.

Cabe mencionar que estos sujetos tienen características diferentes como son su lugar de origen, nivel de escolaridad, su profesión u ocupación o porque vienen por convenios y van a continuar sus estudios aquí en la UNAM; aspectos que constituyen una de las variables fundamentales para el análisis de los datos.

Sin embargo sí podemos señalar que los alumnos en niveles iniciales han desarrollado un interlenguaje que nos permite identificar algunos errores como son interferencias que, en algunos casos podemos inferir que provienen del inglés.

## *Instrumentos*

Se utilizaron 8 exámenes de colocación en las que los alumnos tienen que realizar las siguientes tareas:

1. Describir personas
2. Describir una situación
3. Escribir una carta para describir un lugar
4. Informar sobre las relaciones sociales
5. Describir la situación laboral de su país
6. Describir una celebración anotando gustos y experiencias
7. Narrar situaciones en las que haya concesiones
8. Argumentar en favor o en contra del problema de la migración en los países

## *Procedimiento*

Se revisaron los 239 exámenes y se clasificaron los errores encontrados por nivel bajo los niveles lingüísticos: ortográfico, morfológico, sintáctico y semántico-conceptual. Los errores se clasificaron por el número de alumno, la sesión en la que se presentó el examen, el nivel lengua en que fueron clasificados y el tipo de errores.

## *Errores ortográficos*

La ortografía en su organización es algo más que formas visuales llamados grafemas. Los sistemas de escritura tienen la función de transmitir mensajes mediante patrones o formas visuales que representan algún tipo de segmento lingüístico: fonemas, sílabas, morfemas o palabras. (Jiménez y Arteles, 2001:104).

## Análisis de datos

Lindgren, De Renzi y Richman (1985), a partir de la Hipótesis de la dependencia ortográfica, establecen que las habilidades que se adquieren en una lengua pueden estar influenciadas por su estructura ortográfica y por la predictibilidad de las reglas de conversión fonema-grafema. Así, los problemas en la escritura que surjan en una lengua u otra dependerán de las características específicas del sistema de la lengua meta. Sabemos que el chino no tiene una correspondencia directa entre el fonema y el grafema, dado su naturaleza tonal.

De ahí que en la ortografía, en la mayoría de los niveles de lengua, se note la influencia de la representación fonética de la palabra guardada en el léxico mental del alumno. En la representación gráfica se manifiesta la vacilación en el uso de algunas letras:

Entre los principales errores ortográficos podemos mencionar los siguientes fenómenos:

1. Vacilación entre la representación de las grafías /b/, /p/; /t/, /d/. Ejemplos: *\*zabatos por zapatos*; *\*comitas por comidas*.
2. Cambio de vocal (cierre vocálico). Ejemplo: *\*necisito por necesito*.
3. Reordenamiento o metástasis<sup>8</sup>. Ejemplos: *\*pereparamos por preparamos*.
4. Eliminación de vocal al inicio de palabra. Ejemplo: *\*guchando por escuchando*.

---

<sup>8</sup> Modificación de las letras en las palabras, o palabras en las frases.

## Errores morfológicos

Dentro de las variables que debemos considerar se encuentra el tipo de grafía, ya sea con escritura ortográfica o no; y su influencia en palabras cognaticias o no. Estos se derivan del tipo de relación de forma o significado existente entre las palabras del chino y del español.

Entre los principales errores morfológicos podemos señalar:

1. Error de concordancia de género entre el artículo determinado *el* y el sustantivo. Ejemplo: \*Mi escuela está en *el* universidad.
2. No emplean artículos al inicio de las frases. Ejemplos: \**Torre* muy famoso: \**Familia nobla* es.
3. Error de concordancia entre el pronombre *nosotros* y la conjugación del verbo que aparece en 3ª. persona plural. Ejemplo: \*Nosotros *estudian* en un salón.
4. Error de concordancia de género entre el adjetivo cuantificador y el sustantivo. Ejemplo: \*Tengo *muchos* clases.
5. Un problema fundamental es la conjugación verbal. Con mayor frecuencia con verbos irregulares por diptongación. Ejemplos: \**Quero* viajar, \**Puedemos* caminar.

## Errores sintácticos

Un aspecto fundamental que nos condujo a la selección de los errores asociados a la sintaxis fue el orden de palabras y el contexto, en tanto que en el chino los sustantivos y los adjetivos no tienen género ni número ni los verbos se conjugan en tiempo, número y persona. Como ejemplos de los errores encontrados podemos señalar:

1. El orden de palabras: Ejemplo: \**Yo espero tú en el aeropuerto.*
2. La generalización del uso de los pronombres de OD. Ejemplo: \**Los productos que no los necesitamos.*
3. Cambio de tiempo verbal. Ejemplo: \**Yo no entidió (entendía)*
4. Confusión entre los verbos saber y conocer, además de falta de concordancia de genero y número entre cuantificador y sustantivo. Ejemplo: \**Sabía muchos músicas.*
5. Generalización de la regla de verbos irregulares en futuro. Ejemplo: \**Cuando tendramos o podramos ...*
6. Ausencia de la preposición **a** antes de persona: Ejemplo: \**Lo que él le interesaba.*

## Interpretación de los datos

Dada la naturaleza de la lengua china, podemos afirmar con palabras de Altarriba y Heredia (2007:10) que reconocer los aspectos del lenguaje en sí mismos nos permite distinguir los niveles de fluidez bilingüe.

En el caso que nos ocupa, podemos señalar que hay un *continuum*, como lo propuesto por Bialystok. Ese continuum en los alumnos estudiados no inicia con un desconocimiento total del sistema lingüístico del español.

Desde el nivel inicial como podemos observar en \**La escuela es no chica* o en \**Ella la gusta café*, se nota que los alumnos poseen un interlenguaje que, aunque restringido, les permite, con ayudas visuales, dar un significado a lo que ven.

Tanto en el nivel inicial como en el básico 1, en las palabras escritas encontramos problemas ortográficos en los que se mani-

fiesta que el alumno aún no ha logrado almacenar la escritura de las palabras en español. Por ejemplo, notamos vacilación en el uso de las grafías **t** y **d** (vendetora por vendedora); **c**, **s**, **z** (mucica por música); vacilación en el uso de **r** y **l** (albores por árboles, leforma por reforma); aparece también un reordenamiento o metástasis (comparamos por compramos, peperamos por preparamos, pa-ractico por práctico).

En los niveles siguientes aparecen, con menos frecuencia errores en la vacilación de las grafías mencionadas, pero se muestra mayor estabilidad ortográfica excepto por la acentuación de las palabras.

Con relación a la morfología podemos señalar errores en los que se manifiesta la ausencia de morfemas de género y número, así como errores en la conjugación de los verbos. En este grupo podemos incluir los errores de sintaxis puesto que se constituyen el contexto del léxico que emplean los alumnos.

Entre los principales casos podemos mencionar los siguientes errores:

1. de concordancia de género entre artículo y sustantivo:  
*\*un torre, en el universidad*
2. de concordancia de género entre adjetivo y sustantivo:  
*\*muchos clases*
3. de concordancia de número entre adjetivo y sustantivo:  
*\*mucho edificios*
4. de concordancia entre pronombre personal sujeto:  
*\*Tú puede caminar*
5. de concordancia con la forma pronominal gustar:  
*\*Me he gustado*
6. por confusión de los verbos haber y tener:  
*\*cada recámaras hay baños*

7. por confusión de los verbos saber y conocer:  
*\*sabía muchos músicas*
8. por generalizar la regla de los verbos regulares en verbos irregulares en futuro: *\*hacerá, tendrá*
9. vacilación en la elección del verbo: *\*yo tengo estoy feliz*
10. por transferencia del orden de palabras del chino:  
*La escuela no es chico, en el pasado mes*

## Conclusiones

Identificar con criterios lingüísticos los errores cometidos por alumnos chinos, nos permite determinar que aún nos encontramos ante un interlenguaje limitado que puede corresponder a un bilingüismo sustractivo, el cual con un buen tratamiento pedagógico puede ayudar a este tipo de alumnos a que vaya desarrollando un bilingüismo coordinado.

Sabemos que el bilingüismo sustractivo se caracteriza, por un lado, por la transferencia de la lengua materna o por la interferencia de otras lenguas y, por el otro, por los errores de interlenguaje creado por el alumno.

Desde la perspectiva del rendimiento académico, podemos argüir que se nota una progresión en el empleo de las estructuras lingüísticas que los alumnos chinos requieren para la producción de mensajes escritos en español. Es evidente que aquellos estudiantes que tienen menor escolaridad requerirán de mayor esfuerzo para la adquisición de dichas estructuras.

Por otro lado, cabe recomendar una serie de ejercicios en los que se ponga atención a la forma, esto es, con una perspectiva pedagógica se conduzca a los alumnos a que, de una manera consciente, pongan en juego aspectos cognitivos como son la memoria,

la atención, la comparación cognitiva, la representación y la reestructuración. De esta manera, la escritura como una actividad de solución de problemas en la que intervienen la interacción de tres elementos: el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo, propiciará el desarrollo de los procesos fundamentales de la escritura como son la planificación, la traducción y la reescrituración en dichos alumnos.

## Referencias

- Arsovska, L. (2011). *Gramática práctica del chino*. México: El Colegio de México.
- Altarriba, J. & Mathis, K. M. (1997). Conceptual and Lexical Development in Second Language Acquisition, *Journal of Memory and Language*, 36, 550-568.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy development and learning to read: interactions among languages and writing systems, *Scientific Studies of Reading*, 9(1): 43-61.
- Cook, V. & Bassetti, B. (2011). *Language and Bilingual Cognition*. Nueva York: Psychology Press.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners Errors, *International Review of Applied Linguistics*, 5, : 161-9.
- Chin Ng, B. & Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism and Advanced Resource Book*. Londres: Routledge.
- Ellis, R. (2002). *The Study of Second Language Acquisition*. Nueva York: Oxford University Press.

- Gass, S. & Glew, M. (2008). Second Language Acquisition and Bilingualism. Altarriba, J. & Heredia, R. R. *An introduction to Bilingualism. Principles and Processes*. Nueva York/Londres: Lawrence Erlbaum associates.
- Garret, M. F. (1984). Syntactic process in sentence production: Applications to aphasic speech. En Caplan, D., Lecourts A. R. & Smith, A. (eds.). *Biological Perspectives on Language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Jackendoff, R. (1992). *Languages of the mind*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Jiménez, J. & Arteles, C. (2001). *Cómo corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Madrid: Editorial Síntesis
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En Levy, M. & Ransdell, S. (eds.). *The science of writing* (pp. 1-27). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Lindgren, S.D., De Renzi, E. & Richman, L.C. (1985). Cross-National Comparisons of Development Dyslexia in Italy and the United States. *Child development*, 56(6): 1404-1417.
- Namei, S. (2004). Bilingual Lexical Development: A Persian-Swedish Word Association Study, *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 363-388.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Scovel, T. (2001). *Learning New languages a Guide to Second Language Acquisition*. Estados Unidos: Heinle&Heinle.
- Sebastián, N., Bosch, L. & Costa, A. (1999). La percepción del habla. En Vega, M. & Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del español* (pp. 71-72). Valladolid: Editorial Trotta.

- Signoret D., A. (2005). Bilingüismo, cognición y metacognición. En Akerberg, M. (2005), *Adquisición de Segundas Lenguas. Estudios y perspectivas*. México: CELE-UNAM
- Wierzbicka, A. (2011). Bilingualism and Cognition: The Perspective from Semantics. En Cook, V. & Bassetti, B. (ed.). *Language and Bilingual Cognition: A Different Way of Thinking* (pp. 191-218). Nueva York: Psychology Press, Taylor & Francis.



# El presente de indicativo de estudiantes principiantes de francés-lengua extranjera

**Alina María Signoret Dorcasberro**

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

Universidad Nacional Autónoma de México

alina@unam.mx

## Introducción

**E**l objetivo del profesor de lenguas extranjeras es impulsar el desarrollo de una adquisición bilingüe idónea en sus alumnos. Para lograrlo es necesario que tenga un conocimiento meticuloso del sistema lingüístico, de la competencia transitoria de sus alumnos que se dirige hacia la lengua meta y que contiene rasgos de la lengua materna (LM o L1), rasgos de la lengua extranjera (L2) y rasgos mezclados (Corder, 1967).

Se puede obtener este conocimiento entrelazando diferentes modelos teóricos del ámbito de la psicolingüística que observan el mismo objeto de estudio - la adquisición lingüística como un continuo - desde diferentes perspectivas y que, por ello, se enriquecen y se complementan. Por una parte, recurrimos al Modelo del Bilingüismo propuesto por Weinreich (1953) que se centra en la relación y la distribución bilingüe de las dos lenguas en contacto psicolingüístico. Este modelo

es retomado por autores del Siglo XXI como Cook y Bassetti (2011) y De Groot (2011). Estos autores plantean la existencia de una progresión que evoluciona del bilingüismo *sustractivo* sustentado en “un sistema conceptual cuyo acceso es el léxico de L1” (De Groot, 2011: 449), y que contiene mayoritariamente rasgos de la lengua materna; al bilingüismo *compuesto* en donde “los dos idiomas comparten un mismo sistema conceptual” (De Groot, 2011: 449), y que conlleva rasgos mezclados de la lengua materna y de la lengua extranjera. El continuo desemboca finalmente en el bilingüismo *coordinado* estructurado en “dos sistemas conceptuales, uno para cada idioma” (De Groot, 2011: 449), con el cual el bilingüe logra un dominio equitativo de la lengua materna y de la lengua meta.

Este modelo denota la evolución de la convivencia psicolingüística entre la lengua materna y la lengua extranjera, sin embargo, requeriría de instrumentos lingüísticos finos para lograr una nomenclatura clara. Por ello, recurrimos al Modelo del Análisis de Errores (Richards, 1971) que sigue siendo un paradigma de referencia en el Siglo XXI (Alexopoulou, 2006, 2010). Este modelo se interesa en entender y clasificar las desviaciones de los estudiantes que permiten la evolución de la competencia transitoria. Esta competencia está sustentada en errores inter e intra lingüales. Por errores interlingüales se entiende los errores “generados por transferencias negativas con la LM o con otras lenguas previamente aprendidas” (Alexopoulou, 2010: 3), y los errores intralingüales son “generados por transferencias intralingüística, y resultan del conflicto interno de reglas de L2” (Alexopoulou, 2010: 3).

Dado que además de las desviaciones lingüísticas, nos interesa considerar las marcas normativas de la lengua extranjera, tomamos en cuenta el Modelo del Interlenguaje (Selinker, 1992) que es utilizado por autores de nuestro tiempo (Lightbown y Spada, 2013; Van Patten y Benati, 2010). Este modelo “pretende dar cuenta no

sólo de las producciones desviadas sino también de las correctas, es decir, de la producción total de los estudiantes, considerando que tanto unas como otras son relevantes en el proceso de aprendizaje” (Alexopoulou, 2010: 3).

Nuestro interés es entonces entender la adquisición bilingüe y el interlenguaje - i.e. “el desarrollo de la competencia de la segunda lengua por parte de los estudiantes” (Lightbown y Spada, 2013: 220) que es independiente de la lengua materna y de la lengua meta y tiene una lógica propia (Van Patten y Benati, 2010) -, con base en los errores interlingüales que caracterizan al bilingüismo sustractivos y compuesto, y en los errores intralingüales y normativos que caracterizan al bilingüismo coordinado. Obtenemos entonces las siguientes categorías:

1. El **bilingüismo sustractivo** se caracteriza por contener errores de transferencia lingüística de L1 a L2 “que surgen de los problemas generados en el aprendizaje por la estructura de L1” (Alexopoulou, 2006: 25). De esta manera “se tiene que partir de la L1 para llegar a comprender lo que ocurre en la interlengua de los aprendices” (Balbino, 2007: 36). Podríamos plantear la existencia de una etapa previa a las interferencias de la lengua materna en donde el alumno omite una palabra obligatoria en determinada estructura sintáctica (Alexopoulou, 2006: 21). El bilingüismo sustractivo contiene también errores interlingüales provenientes de interferencias de otras lenguas.
2. El **bilingüismo compuesto** presenta una amalgama de rasgos de L1 y de L2 como en los siguientes ejemplos:
  - ◆ Organización de la frase según la sintaxis de L1 + L2: *J'espere que tu repondres moi* en vez de “*J'espère que tu **me** repondras*”, en francés - L2. A pesar de la semejanza del

francés y del español en cuanto a la ortografía y al lugar del pronombre complemento de objeto directo que se sitúa antes del verbo conjugado (Espero que **me** contestes), el usuario desea utilizar la estructura infinitivo + pronombre complemento de objeto directo del español - L1 (contestar-**me**), y crea una estructura mezclada al usar el pronombre tónico *moi* después del verbo conjugado del francés - L2, utilizado para enfatizar.

- ◆ Organización de las palabras según la morfología de L1 + L2: *La troca* en vez de “*Truck*”, en inglés - L2 del español - L1. El usuario utiliza la raíz del inglés - L2 (*Truck*), y la morfología del femenino del español - L1 (-a).
  - ◆ Organización de la sílaba según la fonología de L1 + L2: *Torabajo* en vez de “Trabajo”, en español - L2 del japonés - L1. El usuario inserta vocales en las sílabas trabadas del español - L2 que reúnen 2 consonantes (tra/tre/tri/tro/tru).
  - ◆ Organización de los fonemas según la fonética de L1 + L2: *La troca* en vez de “*truck*”, en inglés - L2 del español - L1. El usuario utiliza el fonema /o/ del español - L1, en vez del fonema /ə/ del inglés - L2.
3. Finalmente, el **bilingüismo coordinado** es un continuo en donde los errores intralinguales desembocan en marcas del sistema normativo de la lengua meta. Consideramos así en este estudio que las flexiones correctas son el último eslabón del desarrollo de la etapa intralingual que sustenta el bilingüismo coordinado.

Por errores intralinguales entendemos las siguientes categorías:

1. La generalización, es decir, la “estrategia creativa mediante la cual el aprendiente intenta establecer paralelismos y

analogías a partir del conocimiento adquirido previamente” (Alexopoulou, 2006: 24).

2. La aplicación incompleta de las reglas, es decir, la “aplicación parcial de reglas que ya existen en la IL del aprendiente” (Alexopoulou, 2006: 25).
3. La ignorancia de las restricciones de las reglas que “reflejan el fracaso por parte del aprendiente para observar las limitaciones en la aplicación de una regla en contextos en que ésta no se puede aplicar” (Alexopoulou, 2006: 25).
4. Las marcas normativas de la lengua meta.

## Objetivos

En este capítulo centramos nuestra mirada en el desarrollo de la morfología del presente de indicativo del francés escrito. El interés por el desarrollo de la morfología del presente de indicativo estriba en el hecho de que es un elemento indispensable para la progresión de una competencia comunicativa en francés, por ser el tiempo verbal más usado en este idioma (Bérard y Lavenne, 1991). Por otra parte, “este rasgo de la gramática parece ser particularmente sensible al desarrollo” (Schumann, 1982: 341).

## El presente de indicativo

El francés conlleva aproximadamente 9500 verbos. Estos se clasifican en tres grupos en función de la terminación que presentan al infinitivo. Los verbos que terminan en ER (excepto el verbo *aller*) conforman el primer grupo; de-

terminados verbos en IR el segundo, y otros verbos en IR, en RE, en OIR, y el verbo *aller*, constituyen el tercero. El primer grupo muestra una gran sistematicidad en su conjugación. Esta regularidad concierne a la mayoría de los verbos del francés dado que aproximadamente un 96 por ciento de ellos pertenecen a este conjunto. Es con base en estas reglas que se desarrolla una gran parte de los nuevos verbos de este idioma. El segundo grupo muestra también una sistematicidad en su morfología y conlleva aproximadamente 300 verbos; en oposición al primero, enriquece lentamente su acervo. Por esta movilidad, se considera que estos dos primeros tipos de verbos tienen una conjugación viva y contrastan con el tercer grupo que tiene una conjugación muerta. En efecto, este grupo que está constituido únicamente por verbos de francés antiguo - aproximadamente por 30 verbos en IR, 30 en OIR, 100 en RE y el verbo *aller* -, no solamente no incrementan su repertorio sino que éste tiende a empobrecerse. Este último grupo se caracteriza por presentar numerosas irregularidades. Grévisse (2008) explica el adelgazamiento de este tercer conjunto de verbos planteando que los verbos irregulares del francés tienden, por las fuerzas de la analogía, a adoptar la conjugación regular o a desaparecer. Seguin (1989) plantea que los verbos del segundo grupo deberían también considerarse como una conjugación muerta dado que durante casi un siglo no ha modificado su repertorio. Más específicamente, la última adquisición de este grupo se observa en 1921 con el verbo *alunir*.

El presente de indicativo es una conjugación simple, es una conjugación que se conjuga por sí sola, sin la ayuda de un auxiliar. Su forma es entonces la de una sola palabra que incluye una raíz y una flexión que denota el modo, el tiempo y la persona. El indicativo considera la acción como una realidad; denota un evento que ocurre en

el momento mismo del acto comunicativo; sirve a dar información, indicar una costumbre, marcar un hecho real en un momento indefinido, referirse a un hecho del futuro, indicar que una acción es la consecuencia futura de otra, referirse a un hecho del pasado, remitirse a un suceso que ocurrió en un pasado lejano (Grévisse, 2008). Se observa así que el presente de indicativo tiene un gran espectro semántico y, por ello, es la conjugación más usada del francés. Bérard y Lavenne (1991) mencionan que la gran mayoría de los verbos regulares se reparten entre los dos siguientes tipos de conjugaciones:

Flexiones del singular de los verbos del 1er grupo	Flexiones del plural de los verbos del 1er, 2° y 3er grupos	Flexiones del singular de los verbos de los 2° y 3er grupos
Je -e		Je -s
Tu -es		Tu -s
Il -e		Il -t
	Nous -ons	
	Vous -ez	
	Ils -ent	

Cuadro 1. La morfología regular del presente del indicativo en francés.

Las flexiones irregulares son las siguientes:

Verbos del tercer grupo	Presente de indicativo
VOULOIR	Je veux, tu veux
POUVOIR	Je peux, tu peux
VALOIR	Je vauX, tu vauX
DIRE	Vous dîtes

FAIRE	Vous faites, ils font
ALLER	Il va, ils vont
VAINCRE	Il vainc
CONVAINCRE	Il convainc
<b>Auxiliares</b>	<b>Presente del indicativo</b>
AVOIR	J'ai, il a, ils ont
ÊTRE	Nous sommes, vous êtes, ils sont

**Cuadro 2.** Las excepciones del sistema morfológico del presente de indicativo en francés (Basado en Bérard y Lavenne, 1991).

## Las marcas sustractivas, compuestas y combinadas

Para clasificar las marcas de bilingüismo ideamos dos etapas de desarrollo. La primera corresponde al bilingüismo sustractivo y compuesto sustentado en errores interlingüales - i.e. las interferencias de L1 y de otras lenguas en el tejido discursivo de la lengua meta -, y la segunda al bilingüismo coordinado sustentado en marcas intralingüales - i.e. las marcas que resultan de los procesos de construcción de la lengua meta (Richards, 1971) -.

El bilingüismo sustractivo y compuesto se organiza en torno a las siguientes categorías:

### **Adaptación de la grafía de la lengua meta (L2) a la fonía de la lengua materna (L1):**

(1) “Je ve” /e/ (en vez de “je vais” /ε/ [Voy...]); (2) “j’e” /e/ (en vez de “j’ai” /e/ [Tengo...]); (3) “je ne se rien” /e/ (en vez de “je ne sais rien” /ε/ [No sé nada]); (4) “il e” /e/ (en vez de “il est” /e/ [Él es]); (5) “je detest()” (en vez de “je déteste” [Odio...]); (6) “je te present()” (en

vez de “je te *présente*” [Te presento a ...]; (7) “j’*habit()*” (en vez de “j’*habite*” [Vivo en ...]); (8) “je te *embrass()*” (en vez de “je t’*embrasse*” [te mando un abrazo]); (9) “je m’*appel()*” (en vez de “je m’*appelle*” [Me llamo...]); (10) “je *sui()*” (en vez de “je *suis*” [Soy...]). El alumno adapta la grafía de L2 a la fonía de L1; elimina los morfemas del presente del indicativo del francés que son átonos y, al igual que en español - L1, conserva las grafías que se pronuncian; evita así la regla morfológica del presente del indicativo.

### **Omisión del verbo:**

(11) “Il () plus petit” (en vez de “il est plus petit” [Es más pequeño...]); (12) “moi () seur petit” (en vez de “j’ai une petite soeur” [Tengo una hermanita]). El alumno omite el verbo para evitar la morfología del presente del indicativo.

### **Interferencia de otra lengua:**

(13) “Elle est 46 ans” del inglés-L2 (“she is 46 years old”). El alumno adopta una estructura lexical de otra lengua extranjera.

### **Préstamo de la lengua materna:**

(14) “Elles *van*” (en vez de “elles *vont*” [Van...]); (15) “*tengo* 2 seur” (en vez de “j’ai deux soeurs” [Tengo dos hermanas]). El alumno omite las marcas morfológicas del presente del indicativo en francés al utilizar el verbo conjugado en presente de indicativo del español - L1.

### Utilización de la raíz del francés - L2 y de la morfología del español - L1:

(16) “Je etudia” (en vez de “j’étudie” [Estudio...]). El alumno utiliza la raíz del verbo en lengua extranjera y la flexión en lengua materna.

La segunda etapa de la adquisición bilingüe corresponde al bilingüismo coordinado sustentado en marcas intralingüales. A continuación, se presentan algunos ejemplos respecto a la morfología del presente de indicativo en francés en la etapa coordinada e intralingüal.

### Generalización de una de las formas correctas del verbo conjugado:

1a persona del singular: (17) “Je va” (en vez de “je vais” [Voy...]); (18) “je veut” (en vez de “je veux” [Quiero...]); (19) “je vous présentez” (en vez de “je vous présente” [Le present a...]); 2a persona del singular: (20) “tu etudie” (en vez de “tu étudies” [Estudias...]); (21) “tu est” (en vez de “tu es” [Eres...]); (22) “tu a” (en vez de “tu as” [Tienes...]); (23) “tu me connaissez” (en vez de “tu connais” [Conoces...]); 3ª persona del singular: (24) “il vais” (en vez de “il va” [Va...]); (25) “elle ai” (en vez de “elle a” [Tiene...]); (26) “il peux” (en vez de “il peut” [Puede...]); (27) “il shorts” (en vez de “il sort” [Sale a...]); (28) “il travaille” (en vez de “il travaille” [Trabaja]); (29) “elle aimes” (en vez de “elle aime” [Le gusta/Ama a...]); (30) “ma soer as” (en vez de “ma soeur a” [Mi hermana tiene...]); (31) “ma famille habitent” (en vez de “ma famille habite” [Mi familia vive en...]); 3ª persona del plural: (32) “mes parents habitons” (en vez de “mes parents habitent” [Mis padres viven en...]). El estudiante generaliza una de las desinencias del verbo conjugado y la aplica a contextos de ese mismo verbo en donde no ha desarrollado aún la forma requerida.

### **Generalización de una forma correcta de otro verbo:**

(33) “Je *suis* un problème d’argente” (en vez de “j’ai un problème d’argent” [Tengo problemas de dinero]); (34) “J a grand” (en vez de “je *suis* grand” [Soy alto]). El alumno conjuga un verbo cuya carga semántica no equivale al contexto de la frase, por ejemplo, utiliza el auxiliar être en vez del auxiliar avoir. Generaliza una forma verbal cuya morfología ya maneja, a contextos que requieren de una flexión que le hace falta consolidar. Podríamos pensar que el aprendiente construye un sólo auxiliar y lo usa en ambos casos, y posteriormente consolida las dos conjugaciones.

### **Generalización de la morfología regular de los verbos del primer grupo:**

(35) “Je *finie*” (en vez de “je *finis*” [Termino...]); (36) “je te *décrive*” (en vez de “je te *décris*” [Te describo...]); (37) “tu *pouve*” (en vez de “tu *peux*” [Puedes...]); (38) “ils *avent*” (en vez de “ils *ont*” [Tienen...]). El estudiante emplea alguna de las flexiones del grupo verbal que muestra mayor sistematicidad en su conjugación, los verbos del primer grupo, en vez de la conjugación regular de los verbos del segundo y tercer grupo, y en vez de los verbos irregulares.

### **Generalización de una categoría verbal distinta del presente de indicativo:**

“Je te *ecrire*” (infinitivo), (40) “j’*aimé*” (participio pasado), (41) “j’*esperant*” (gerundio). El alumno omite la flexión al adoptar una forma verbal cuya morfología incluye menos información que la del presente del indicativo, al no denotar el modo y la persona.

### **Generalización de la flexión irregular de los verbos del tercer grupo:**

(42) “Je *croix*” (en vez de “je *crois*” [Creo que...]). El estudiante generaliza una de las flexiones irregulares de los verbos del tercer grupo, la flexión X, y la aplica a un contexto en donde se requiere de una flexión regular, la flexión S.

### **Aplicación incompleta de las reglas de alguna flexión del presente del indicativo:**

(43) “Nous *somme*”, (44) “nous *somms*”, (45) “nous *soms*” (en vez de “nous *sommes*” [Somos...]). El alumno ha construido parcialmente la marca morfológica del presente del indicativo dado que maneja ciertos constituyentes pero omite otros.

### **Ignorancia de las restricciones de las reglas:**

(46) “Il à dix huit anns” (preposición); (47) “elle *et* petit” (conjunción); (48) “ma soeur *ce* très joly”, (49) “*cette* tres petit”, (50) “ma vie *ces* super” (adjetivo o pronombre demostrativo); (51) j *attente*” (sustantivo). Ampliación de la función gramatical de ciertas palabras y utilización de una categoría de la frase diferente al verbo.

### **Marcas normativas de la lengua meta:**

El alumno utiliza las formas correctas del presente de indicativo del francés-L2.

## El estudio

En el caso de nuestra investigación nos interesa saber qué proporción de tipos de bilingüismo caracterizan el interlenguaje del presente de indicativo escrito de los alumnos principiantes con 140 horas de entrenamiento.

### *La metodología*

#### **El tipo de estudio**

Desarrollamos un estudio *confirmatorio*, en donde “el investigador conoce a fondo el fenómeno que quiere investigar, además ya posee una aproximación basada en un marco teórico y en los resultados de estudios exploratorios y/o descriptivos previos hechos por el mismo investigador o por otros autores” (Pick y López, 1984: 31, 32); *cuantitativo* dado que se basa en la medición y en el conteo plasmado en un estudio de frecuencias en donde se contabilizó una sola vez las estructuras repetidas; *transversal*, es decir que “se realiza en un momento determinado” (Pick y López, 1984: 33).

#### **La muestra**

Se seleccionaron aleatoriamente 30 alumnos universitarios mexicanos cuya lengua materna es el español —19 mujeres y 11 hombres—, de una población de 238. Todos ellos tienen entre 20 y 24 años de edad, son principiantes de francés-lengua extranjera habiendo cubierto ya 140 horas de clase, lapso que permitirá la aparición de una variedad de rasgos sustractivos, compuestos y coordinados.

## El instrumento de elicitación

Se aplicó un ejercicio de elicitación de 30 minutos. Este ejercicio consistió en escribir una carta de 150 palabras a un amigo presentándose y presentando a la familia. De esta manera, la actividad se centró en la función de dar información y recabó la variante vernácula por ser la más sistemática y estable. Cabe decir que al hablar de él mismo, de su familia, e interactuar con el receptor de la carta, se pretendió motivar al estudiante a producir la gama completa de las flexiones del presente de indicativo.

Los datos lingüísticos fueron recabados en forma escrita. Esta decisión se debe al hecho de que la mayoría de los morfemas del presente de indicativo son átonos y que, por esta razón, desde la variante oral no se hubiera podido saber si el alumno había omitido estos morfemas o si los había interiorizado correctamente a su Interlenguaje. Por ejemplo, en el caso de *je m'appelle, tu étudies, il habite*.

Por otra parte, la similitud fonética de ciertos morfemas gramaticales hubiera impedido detectar cuándo el alumno estaba utilizando el infinitivo de los verbos del primer grupo (*er=/e/*), el participio pasado de estos mismos verbos (*é=/e/*), o la flexión de la segunda persona del plural del presente del indicativo (*ez=/e/*), dado que en la cadena hablada las desinencias de estas tres formas están representadas por el mismo fonema, el de la */e/* cerrada del francés.

## Los resultados

Por una parte, notamos que en el acto de habla que concierne a este estudio —i.e. presentarse e identificarse—, el discurso de los

alumnos está fuertemente marcado por los verbos regulares del primer grupo, por los auxiliares, y en pequeña proporción, por los verbos del tercer grupo. Los verbos del segundo grupo están prácticamente ausentes (una expresión), esto se puede deber al hecho de que el campo semántico tratado no requirió de estos verbos, o a que los alumnos prefirieron utilizar sinónimos del primer grupo (p.e. je *termine* en vez de je *finis*).

Asimismo, podemos apreciar que la mayoría de los alumnos (24/30) empleó entre tres y cinco flexiones distintas de personas. Sin embargo, se nota que predominan las flexiones del singular, esencialmente la primera y tercera persona. En cuanto a las flexiones del plural, un tercio de los alumnos utiliza la primera y la segunda persona y, aproximadamente la mitad utiliza la tercera persona.

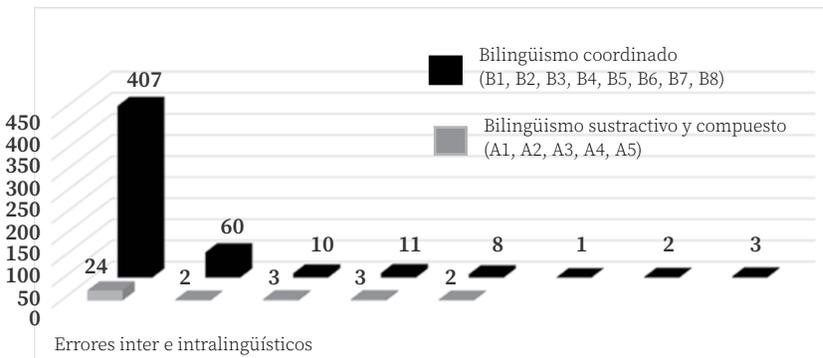
Por otra parte, se cuantificaron las marcas sustractivas, compuestas e interlingüales, y las marcas coordinadas e intralingüales, conforme a las categorías descritas en el inciso IV. Estos resultados se pueden apreciar en el cuadro y gráfica siguientes:

Marcas interlingüales del bilingüismo sustractivo y compuesto	%	Marcas intralingüales del bilingüismo coordinado	%
A.1: 24	4.4	B.1: 60	11.1
A.2: 2	0.3	B.2: 10	1.8
A.3: 3	0.5	B.3: 11	2
A.4: 3	0.5	B.4: 8	1.4
A.5: 2	0.3	B.5: 1	0.1
		B.6: 2	0.3
		B.7: 3	0.5

continua

		B.8: 407 (Verbos regulares: 278; Auxiliares: 116; Verbos irregulares: 13)	75.9
Total: 34		Total: 502	
			TOTAL: 536: 100%

**Cuadro 3.** Cuantificación de las marcas sustractivas, compuestas e interlingüales, y de las marcas coordinadas e intralingüales.



**Gráfica 1.** Cuantificación de las marcas del bilingüismo sustractivo, compuesto e interlingüal, y del bilingüismo coordinado e intralingüal.

Se observa que el discurso de los alumnos de finales de un primer semestre conlleva rasgos no-marcados por el sistema flexional del presente de indicativo que caracterizan las etapas iniciales del desarrollo del interlenguaje, sin embargo la proporción denotada en el Cuadro 3 y en la Gráfica 1 permite ver que estas marcas lingüísticas están en vía de extinción. Vemos así que al final de un primer semestre los estudiantes están dedicados a la tarea de construcción de reglas.

En otras palabras, en esta etapa del aprendizaje conviven rasgos inter e intralinguales, pero la proporción de ellos nos indica que el interlenguaje de los alumnos respecto a la morfología del presente de indicativo del francés, ha dejado el bilingüismo sustractivo y compuesto sustentados en la lengua materna, y se ha aventurado en la construcción de un bilingüismo coordinado hacia hipótesis consolidadas en redes sistémicas, conscientes y congruentes de la lengua meta.

En cuanto a las marcas interlinguales del bilingüismo sustractivo y compuesto, resalta la estrategia A1. Observamos así que el alumno principiante se basa en la fonía del español —lengua materna— y la adapta a la grafía de los verbos del 1er y 3er grupo, y a los auxiliares, omitiendo así las flexiones verbales del presente de indicativo.

Es notoria la presencia mayoritaria de las flexiones pertenecientes al bilingüismo coordinado, mostrando así que respecto al presente de indicativo en etapas tempranas, el Interlenguaje está en evolución hacia la norma de la lengua meta. En efecto, resaltan las marcas intralinguales B1 —es decir, la generalización de una de las formas correctas del verbo conjugado—; B2 —la generalización de una forma correcta de otro verbo—; el B3 —la generalización de la morfología regular de los verbos del primer grupo, el grupo de las regularidades, aplicadas a los verbos del tercer grupo y a los auxiliares—. Dichos rasgos muestran que los alumnos se encuentran construyendo el sistema regular de los verbos del 1er grupo (*tu t appelle, elle travaille, mes parents habitent* – en vez de *tu t'appelles, elle travaille, mes parents habitent*), y recurren a estas estrategias para entender las irregularidades de los auxiliares *avoir* y *être* (p.e. *ils avert* en vez de *ils ont*), y de los verbos del tercer grupo (*je voule* en vez de *je veux*, *tu écrive* en vez de *tu écris*, *vous faitez* en vez de *vous faites*). El empleo de estas marcas regulares puede ser in-

terpretado como una de las estrategias coordinadas iniciales que sustentan el desarrollo de las flexiones de estos verbos.

Más específicamente, el esfuerzo de construcción de nuestros alumnos se centra en la desinencia de la segunda persona del singular de los verbos regulares del primer grupo; para construir estas desinencias, el alumno se basa en la generalización de una de las formas del verbo conjugado.

El esfuerzo de construcción de nuestros alumnos se centra también en los verbos regulares e irregulares del tercer grupo. Para ello, utilizan la generalización de una forma de otro verbo y se remiten a la generalización de la morfología regular de los verbos del primer grupo. En cuanto a los verbos irregulares del tercer grupo, los alumnos emplearon escasamente, en 5 ocasiones, las desinencias irregulares correctas del verbo *aller*; y en 8 ocasiones las desinencias correctas de los verbos irregulares *vouloir* y *pouvoir* del tercer grupo.

Cabe destacar que los alumnos utilizan esas mismas estrategias (B2 y B3) para la construcción de la morfología de los auxiliares *avoir* y *être*.

Finalmente, es importante resaltar la fuerte presencia de las marcas normativas que conciernen a los verbos regulares del primer grupo, a los auxiliares y a los verbos *aller*, *vouloir* y *pouvoir* del tercer grupo. Cabe resaltar que de las 407 (100%) marcas correctas reportadas, 278 (68.3%) son de los verbos regulares; 116 (28.5%) de los auxiliares; y 13 (3.1%) de los verbos irregulares.

## Discusión

Nuestro estudio aporta datos que permiten ver que la conjugación más usada del francés por tener un gran espectro semántico —*i.e.*

el presente de indicativo—, inicia su consolidación en una etapa temprana de la adquisición lingüística, después de 140 horas de curso. En esta etapa se ha consolidado esencialmente la morfología de los verbos del primer grupo. Observamos así que, al igual que las tendencias de la evolución diacrónica del francés, el alumno tiende a utilizar las marcas regulares.

Por otra parte, observamos que el discurso de los alumnos de finales de un primer semestre conlleva rasgos no-marcados por el sistema flexional del presente de indicativo pero que estas marcas lingüísticas están en vía de extinción, y que los estudiantes están dedicados a la tarea de construcción de reglas y de un sistema de marcación. Notamos entonces también un paralelismo entre la evolución diacrónica del francés y la evolución del interlenguaje del alumno en cuanto al sistema de marcación, dado que los rasgos no-marcados de la gramática universal y del interlenguaje inicial se asemejan a los rasgos del francés antiguo, y los elementos de la gramática periférica pueden ser semejantes a los del francés contemporáneo y al interlenguaje de los alumnos avanzados.

Esta evolución de un sistema regular hacia un sistema irregular, y de un sistema de omisión a un sistema de marcación, o de un bilingüismo sustractivo, compuesto e interlingual a un bilingüismo coordinado e intralingual, nos conduce a pensar que —como lo plantea la discusión acerca de la gramática universal—, este fenómeno es un reflejo del proceder de la mente humana y que, por ello, se presenta tanto en la evolución histórica de las lenguas, como en los diferentes niveles lingüísticos del interlenguaje de los alumnos.

## Conclusión

Este trabajo expuso la relevancia de analizar y conocer la adquisición bilingüe para impulsar el rendimiento psicolingüístico y académico de los estudiantes. En efecto, este tipo de estudio arroja datos relevantes para la didáctica de las lenguas extranjeras dado que permite entender y respetar el desarrollo natural del interlenguaje y del bilingüismo de los alumnos. Este artículo mostró que el bilingüismo se organiza en un continuo que incluye, por un lado, el polo del bilingüismo sustractivo, compuesto e interlingual y, por otro, el coordinado e intralingual. Esta relación es dinámica y cambiante en el tiempo, dado que se modifica con las nuevas experiencias adquiridas.

Podríamos considerar que los diferentes tipos de bilingüismo podrían tener así distintas funciones durante el desarrollo del interlenguaje. El bilingüismo *sustractivo* podría ser un puerto de partida sustentado en la lengua materna, y el bilingüismo *compuesto* podría ser un laboratorio de exploración, creación y acomodación de hipótesis. El bilingüismo *coordinado* podría ser un puerto de llegada, y un área de almacenamiento de hipótesis consolidadas en redes sistémicas, conscientes y congruentes.

Dado que la psicología y de la psicolingüística ven al bilingüismo coordinado como un factor que impulsa la cognición (Bassetti y Cook, 2011), el rendimiento académico, y la movilidad social y profesional del estudiante, es relevante promover este tipo de bilingüismo sustentado en marcas intralinguales. Una manera de lograrlo sería impulsar decisiones pedagógicas que conduzcan al dominio de las dos lenguas en contacto. A continuación se presentan varios ejemplos:

- ◆ Promover una pedagogía accional formando actores internacionales diestros en las competencias personales, sociales, académicas y profesionales
- ◆ Idear un eje curricular sistémico entre el Nivel Básico, el Medio Superior y Superior
- ◆ Tomar en cuenta el usuario último como las instancias educativas, laborales y gubernamentales para elaborar los Planes y Programas
- ◆ Promover un sistema de inmersión (una persona, una lengua), y sólidas competencias de producción, comprensión, e interacción oral y escrita
- ◆ Ofrecer un entorno lingüístico sustancial con el cual el alumno pueda elaborar hipótesis, y hacer uso de las estrategias basadas en L2
- ◆ Manejar diferentes variantes lingüísticas y densidades discursivas (por ejemplo, el discurso de divulgación vs el discurso científico)
- ◆ Ofrecer una gama de actividades comunicativas y académicas (por ejemplo, el ensayo, el resumen)
- ◆ Usar la lengua para aprender a hablar de (un tema), y para aprender a hablar con (alguien)
- ◆ Utilizar L2 para acceder y crear conocimiento
- ◆ Aprender la idiosincrasia cultural de L1 y de L2

Este trabajo mostró además que las categorías del bilingüismo sustractivo, compuesto y coordinado se plasman en las marcas adquisicionales interlinguales e intralinguales del sistema lingüístico como la morfología escrita del presente de indicativo del francés (L2). Sería pertinente desarrollar futuras investigaciones centrándonos en otras estructuras y niveles lingüísticos.

## Referencias

- Alexopoulou, A. (2006) “Los criterios descriptivos y etiológicos en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva”. En *Revista Porta Linguarum*. Granada: Universidad de Granada, pp. 17-35.
- (2010) “Errores intralingüales e interlingüales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE”. En Civil, P. & F. Crémoux (2010) (Coord.): *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Madrid: Iberoamericana, pp. 1-10.
- Balbino, A. (2007) *La interlingua*. Madrid: Arco Libros.
- Bassetti, B. & V. Cook (2011) “Relating Language and Cognition: The Second Language User”. En Cook, V. & B. Bassetti (2011) (eds.): *Language and Bilingual Cognition*. Nueva York: Taylor & Francis Group, pp. 143-190.
- Bérard, E. & C. Lavenne (1991) *Grammaire utile du Français*. París: Hatier-Didier.
- Cook, V. & B. Bassetti (2011) (Eds.) *Language and Bilingual Cognition*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Corder, S.P. (1967) “The significance of learner’s errors”. En IRAL, núm. 5, pp. 161-70.
- De Groot, A. (2011) *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Grévisse, M. (2008) *Le Bon Usage*. Bruselas: Editions J. Duculot.
- Lightbown, P. & N. Spada (2013) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Pick, S. & A.L. López (1984) *Cómo investigar en Ciencias Sociales*. México: Editorial Trillas.

- Richards, J. (1971) "Error Analysis and Second Language Strategies". En *Language Sciences*, vol. 17, pp. 12-22.
- Selinker, L. (1992) *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman.
- Seguin, H. (1989) "Pour une taxonomie de la morphologie verbale en didactique de Français". En *Études de Linguistique Appliquée*, 75, pp. 124-37.
- Schumann, J.H. (1982) "Simplification, Transfer, and Relexification as Aspects of Pidginization and Early Second Language Acquisition". En *Language Learning*, 32, pp. 337-66.
- Van Patten, B. & A. Benati (2010) *Key Terms in Second Language Acquisition*. Nueva York: Continuum.
- Weinreich, U. (1953) *Language in Contact. Findings and Problems*. Nueva York: Publications of the linguistic Circle of New York 1.



# Dificultades del bilingüismo español/ alemán en niños que crecen en México. Ejemplos de un estudio de caso

**Ulrike Sperr**

Universidad de las Américas Puebla  
ulrike.sperr@udlap.mx

## Introducción

**E**l adjetivo “bilingüe” y el sustantivo “bilingüismo” tienen múltiples definiciones e interpretaciones que se pueden apreciar más en las escuelas privadas en México que se autodenominan “colegios bilingües” y que incluyen tanto escuelas donde sólo una maestra habla a los alumnos en inglés durante la jornada escolar, otras donde la cantidad de horas clase de inglés por semana es mayor a otras escuelas, así como otras más donde la mitad de las materias se imparten en inglés. “Bilingüe” no es un término protegido y parece servir a las instituciones de educación como atributo positivo y atrayente que se usa al gusto. De igual manera se puede observar un uso con múltiples significados en la sociedad en general, lo cual consta Baetens Beardsmore (1982) al notar que el bilingüismo como concepto tiene un sinfín de significados.

## Definiciones importantes

Por consecuencia, al revisar la literatura, encontramos definiciones casi contrarias de este término. Para los propósitos de esta investigación nos limitaremos en los siguientes dos extremos: La exigencia máxima a una competencia lingüística manifestada en un control parecida a la de un hablante nativo de las dos lenguas como la define Bloomfield (1935) y la exigencia mínima establecida por Macnamara (1967) como cualquier persona que pueda comprobar una competencia mínima en sólo una de las cuatro habilidades lingüísticas en una lengua que no sea su lengua materna.

De igual manera, también podemos encontrar un sinfín de conceptos diferentes cuando se trata de los diferentes tipos de bilingüismo, los cuales se describen según variables importantes que no solo comprenden la competencia lingüística, sino también la edad y el contexto de la adquisición de la segunda lengua. Stölting (1980) con referencia a la competencia lingüística habla de tres subcategorías: el equilingüismo en el cual los hablantes tienen muy buenas habilidades en las dos lenguas, el semilingüismo doble con habilidades débiles en las dos lenguas y el bilingüismo dominante en una de las dos lenguas. Hamers y Blanc (2000) establecen las subcategorías del bilingüismo temprano (hasta los once años de edad), medio (hasta los 17 años) y tardío (a partir de los 17 años) en cuanto a la edad de adquisición, mientras McLaughlin (1984) divide según la secuencia de la adquisición en simultáneo (la L2 se adquiere al mismo tiempo que la L1) y sucesivo (la L2 se adquiere después de la L1 y a menudo en un contexto diferente). Weinreich (1953) y De Groot (2011) distinguen el bilingüismo según su almacenamiento psicolingüístico, dividiéndolo en un *bilingüismo coordinado*, en el cual el bilingüe desarrolla dos sis-

temas lingüísticos paralelos separados uno del otro, donde el niño tiene dos significados y dos significantes para cada palabra y no ocurren mezclas entre las dos lenguas, un *bilingüismo compuesto* donde el niño tiene un solo significado para dos significantes sin poder descubrir las diferencias conceptuales entre las dos lenguas y necesitando las dos lenguas para poder pensar y expresarse con mezclas sucediendo entre las dos lenguas dentro de las frases y conversaciones (*code switching*) y un *bilingüismo subordinado* en el cual la lengua materna (L1) se encuentra consolidada y la L2 en desarrollo con transferencias unidireccionales ocurriendo de L1 a L2.

Hamers y Blanc (2000) además implantan el bilingüismo endógeno, en el cual las dos lenguas están presentes en la sociedad que rodea al niño y los adultos le hablan en ambas, vs. el bilingüismo exógeno donde se usa sólo una de las dos lenguas en la sociedad. Lambert (1974) y Hagège (1996) establecen los tipos sustractivo y desigual, donde el bilingüismo se considera un riesgo cognitivo y de identidad y la L2 tiene un estatus social bajo vs. el aditivo e igualitario que consideran el bilingüismo como enriquecimiento lingüístico y cultural y una ventaja cognitiva con ambas lenguas gozando el mismo estatus social. Grosjean (1998) descubre que con el *language mode* los bilingües adaptan su modo de comunicación mono o bilingüe a las situaciones y parejas comunicativas de cada situación que confrontan, es decir que las dos lenguas se activan con diferente fuerza y frecuencia. De ahí resulta una particularidad de habla en el discurso bilingüe, el cual comúnmente presenta con más o menos frecuencia los fenómenos de interferencia y *code switching* (cambio de código).

## Metodología

La investigación de la ocurrencia de interferencias y cambios de código se basa en mi hijo Daniel (10 años), bilingüe en español y alemán. Se observó e investigó su bilingüismo que cuenta con las siguientes características: Daniel crece en México con una madre alemana y un padre mexicano. Desde los 8 meses de edad atiende instituciones educativas de habla española recibiendo input en alemán solo en casa y durante la convivencia con su madre y su abuelo materno. Desde los 4 años de edad pasa por lo menos un mes al año en Alemania recibiendo input mayormente en alemán, usando el español solo en conversaciones telefónicas de corta duración. En Daniel desde su nacimiento hasta los 7 años de edad se pudo observar un bilingüismo principalmente receptivo cuando solo entendía el alemán y actuaba correspondientemente, el cual sin embargo en los veranos en Alemania se convertía en productivo, pero de vuelta en México regresó a ser puramente receptivo con el argumento “estamos en México” donde no habría necesidad de hablar alemán. Con respecto a la secuencia de la adquisición de las lenguas, en Daniel se puede determinar un bilingüismo simultáneo porque adquirió el alemán al mismo tiempo que el español desde su nacimiento. También es un bilingüismo igualitario porque el alemán es una lengua reconocida y con un estatus alto en la sociedad mexicana y aditivo porque la sociedad mexicana considera el bilingüismo de Daniel un enriquecimiento lingüístico y cultural y una ventaja para su desarrollo cognitivo.

Con referencia a los tipos de bilingüismo de Weinreich (1953) y De Groot (2011) surge cierta polémica para definir el bilingüismo de Daniel: Se puede considerar subordinado porque el alemán, su L2 aún se está desarrollando, su competencia lingüística varía

según la cantidad de input en cada lengua y la intensidad de uso durante las estancias en cualquiera de los dos países. Sin embargo, sus transferencias son bidireccionales, del alemán al español y viceversa, no sólo unidireccionales como lo establecen estos autores y no adquirió el alemán después sino durante su niñez. Daniel muestra un bilingüismo exógeno porque durante 11 meses al año usa las dos lenguas diariamente, el alemán sólo en casa y con su madre atendiendo una escuela mexicana, estando rodeado por un ambiente de habla española, el cual únicamente durante los veranos (5 a 6 semanas) en Alemania se convierte en un bilingüismo endógeno, ya que recibe únicamente input en alemán.

Desde los 5 años de edad se hicieron transcripciones directas de ciertas frases e enunciados pronunciados por Daniel que mostraban alternancias de código y/o interferencias. Además, se tomó una grabación con una instrucción específica previa, la de hablar sobre las ventajas y desventajas de México y Alemania y sus diferencias culturales. Posterior a esta primera fase de la investigación, se pretende hacer un estudio longitudinal del desarrollo de su bilingüismo en cuestión a estructuras translingüísticas específicas.

## Interferencia y *code switching*

En lo siguiente se analizarán frases y una narración de Daniel según la ocurrencia de interferencias y/o de *code switching* (alternancia de código, en lo siguiente abreviado CS por sus siglas en inglés). Como interferencias se denominan casos que se desvían de la norma lingüística de cualquiera de las dos lenguas por el contacto lingüístico entre las dos o bien se considerarán interferencias todas las consecuencias de la influencia de un sistema lingüístico

por otro, en este caso del español L1 por el alemán L2 y viceversa. De acuerdo a Weinreich (1953) éstas pueden cometerse a nivel fónico, mostrando un “acento extranjero”, a nivel gramatical de tipo morfológico o sintáctico o a nivel léxico-semántico. Autores como Hernández García (1998) además consideran interferencias a nivel discursivo, a nivel pragmático y a nivel gráfico.

CS es definido como la alternancia en el uso de dos o más lenguas dentro de un discurso, una oración o un componente (Poplack, 1979). En la literatura se encuentra evidencia de cierta polémica sobre el uso de CS: Por un lado es considerado una actividad que se realiza de forma inconsciente con el cambio no siendo intencional y el niño no estando consciente de haberlo cometido, en resumen, como prueba de la ausencia de diferenciación lingüística (Malakoff & Hakuta: 1991). Por otro lado, como reporta Poplack (1979: 581) el arte del CS consta precisamente en la habilidad de cambiar en varios límites sintácticos dentro de la oración, lo que se considera una característica típica de los bilingües que hablan con fluidez al contrario de los bilingües menos fluidos que prefieren cambiar la lengua sólo entre las oraciones. Un bilingüe balanceado según ella (1979: 583) tiene la opción de integrar su enunciado dentro de los esquemas de la otra lengua o de conservarlo en su estado original. Esto va de acuerdo a la experiencia en la comunicación diaria con Daniel que demuestra que aunque a menudo realiza CS de manera inconsciente, sí es consciente con qué interlocutores puede usar CS y con quienes no. No usaría palabras alemanas dentro de un discurso en español con destinatarios mexicanos.

## El estudio de caso

Daniel usa CS a nivel de oración, frase o palabra. La dirección de sus transferencias no es fija, sino uni y bidireccional. Las funciones que se le pueden atribuir a las ocasiones cuando comete CS son varias: tanto citas, especificaciones para el receptor, interjecciones, repeticiones, así como evaluación y comentarios de una secuencia en L1 o L2 por CS en L2 o L1, respectivamente.

Trataremos en lo siguiente los tipos de interferencia que podemos encontrar en el discurso de Daniel: En su caso no se puede identificar una interferencia fónica, un “acento extranjero” y tampoco una interferencia en la rítmica o entonación, probablemente porque adquirió las dos lenguas simultáneamente desde que nació y aprendió su fonología por imitación, incluso puede entender e imitar ciertos dialectos regionales del alemán y del español mexicano sin problema (por ejemplo los dialectos alemanes francón y sajón así como los mexicanos del Distrito Federal y Puebla). Sin embargo, a nivel gramatical, tanto en la flexión y conjugación de los verbos como en la sintaxis y el tiempo y modo de los verbos, sí muestra interferencias en las dos direcciones, pero principalmente de L1 a L2 (español a alemán).

En el área léxico semántica se pueden observar diferentes tipos de interferencias en su lenguaje: Ocasionalmente transfiere lexemas completas de L1 a L2 y viceversa, a veces adapta los lexemas españoles morfológicamente al sistema de la L2 (alemán) y viceversa y también usa calcos y préstamos.

En lo siguiente analizaremos algunos ejemplos de transferencias lingüísticas en el discurso de Daniel dividiéndolos en CS e interferencias; además se analizarán sus errores en la producción oral en alemán. Para una mejor comprensión, se incluirá una traducción cuando la mayor parte se encuentra en alemán. Los ejem-

plos se mencionan repetidamente cuando muestran fenómenos de CS o interferencia que pertenecen a varias categorías.

### **Análisis de ejemplos de cambio de código e interferencias**

Como es típico para un bilingüe simultáneo, Daniel alterna los códigos en su discurso tanto de L1 a L2 como viceversa. Además ocurren interferencias de diferentes tipos que se analizarán en el mismo momento. En primer lugar se analizarán algunos ejemplos de alternancia de código a nivel de frase o palabra de L1 a L2, después de L2 a L1.

#### **Interferencias y cambios de código de L1 a L2**

- a. *Está mojada mi achsel.*

Ocurre CS a nivel de palabra, se usa del sustantivo *Achsel* en alemán en lugar de *axila*.

- b. *Mamá, te pido perdón para que no digas que te haya veräppelt.*

Sucede CS a nivel de palabra, el participio *veräppelt* en alemán se usa según la sintaxis del español. Aquí sorprende el uso correcto del verbo coloquial “veräppeln” (burlarse) que generalmente sólo usan personas con una competencia nativa en alemán. Este verbo también es usado por Daniel en oraciones completamente en alemán como en *Morgen werde ich dich veräppeln* (Mañana me burlaré de ti.).

- c. *Ah sí, estos son los neuen.* (los nuevos, con referencia a unos goggles)

Ocurre una interferencia del plural español de la palabra *googles* en el adjetivo declinado alemán *neuen*. Es discutible si se consideraría interferencia o adaptación al esquema morfológico del español. Además se realiza CS a nivel de palabra.

### Interferencias y cambios de código de L2 a L1

- d. *Ich will, dass seine hijos nicht tristes y pobres sind.* (Quiero que sus hijos no estén tristes y pobres: Con referencia a una señora de la vecindad.)

Ocurre CS a nivel de palabra (*hijos*) en una y a nivel de frase en una segunda ocasión (*tristes y pobres*), lo cual comprueba la habilidad de Daniel de alternar el código por encima de los límites sintácticos.

- e. *Ich glaub, die hat nur 10 Pesos gekostet. Das ist doch ba-  
rato, ne?* (Creo que costó sólo 10 pesos. Es barato, ¿verdad? Con referencia a una araña metálica para la cabeza)

Se usa CS a nivel de palabra del adjetivo *barato* en español en lugar de *billig*. Se analizarán las mismas frases abajo para ilustrar el uso de palabras y expresiones idiomáticas.

- f. *Ich bin wie du, Mama, hab auch ein Chongo.* (Soy como tú, mama, también tengo un chongo.)

Nuevamente se observa CS a nivel de palabra. Es importante resaltar aquí que la morfología alemana de esta oración no se adaptó a la palabra en español *chongo*, porque por ser el objeto directo y de género masculino, se hubiera usado el artículo indefinido

en acusativo *einen* en lugar de *ein* de género neutro. Se puede suponer que Daniel prefirió usar la palabra en español porque el equivalente *Dutt* en alemán no es parte de su vocabulario activo.

- g. *Wenn ich nicht mich quitar wär, dann hätte Lula mich überfahren.* (Si no me hubiera quitado, Lula me hubiera atropellado. Con referencia a una perra)

La formación del condicional *Konjunktiv II* en alemán por una parte es correcta, ya que se usa como verbo auxiliar para su formación *sein* en primera persona y pretérito *wär(e)* en lugar del verbo *haben*. Por otra parte es equívoca porque se usa el infinitivo *quitar* en lugar del participio; en esta parte ocurre CS a nivel de palabra con el verbo español *quitar* en lugar de *weggehen*. Se observa una interferencia léxico-semántica al usar el verbo *überfahren* (atropellar en un vehículo) en lugar de *umrennen* (derribar), mientras que la formación del participio en el verbo no separable es correcta. La formación del condicional en la oración subordinada se realiza de forma correcta. Además se presenta una interferencia sintáctica en forma de calco sintáctico al usar la estructura del español con el pronombre reflexivo *mich* después del adverbio de negación *nicht* en lugar de usarlo después del sujeto *ich*.

- h. *Ich hab nur sagt, dass ich mal mit mein Hijos zusammen sein will, wenn ich mal hab.* (Sólo dije que quiero estar junto a mis hijos cuando tenga.)

Sucede CS a nivel de palabra con *hijos* en lugar de *Kinder*, probablemente por comodidad y rapidez en el habla, ya que *Kinder* en alemán es polisémico porque puede referirse tanto a niños en general como a hijos y no hay otro sustantivo en plural que incluya

*Söhne* y *Töchter* en alemán. También se puede suponer que Daniel no conoce el segundo significado de *Kinder* en alemán.

- i. *Der Mann, mit dem du gebailar hast in dein Cumpañaos.*  
(El hombre con el que bailaste en tu cumpleaños.)

Sucede CS a nivel de palabra en dos ocasiones (*gebailar* y *cumpañaos*). Se observa una interferencia de L2 alemán en la formación del participio pasado *gebailar* en lugar de *getanzt*. El uso de la preposición *in* es equivocada en este contexto, se usa en lugar de *auf* o *an*.

- j. —*Papa sagt, die Milch importiert nicht.* (Papá dice que la leche no importa.)  
—*Ich möchte sehen wie du das Film buskierst.* (Quiero ver cómo buscas la película.)

Ocurre una interferencia de verbos común en español: Se adaptan los raíces de los verbos en español al alemán por el uso del sufijo verbal *-ieren*.

- k. *Das ist für dich, damit du dein Brazo poner kannst.* (Es para ti, para que puedas poner tu brazo. Al alcanzar un cojín)

Ocurre CS a nivel de palabra: el sustantivo *brazo* y el verbo *poner* se usan en español, pero al mismo tiempo sorprende la conservación y estructuración correcta de la sintaxis alemana con el verbo al final en la oración subordinada iniciada con *damit*.

## Análisis de errores

1. a) *Wo hast du gebleiben?* (¿Dónde te has quedado?)  
 b) *Ich habe das geholen.* (He ido por él.)  
 c) *Die hat ganz schnell gerennen.*  
 (Ha corrido muy rápido.)

La formación del participio *Perfekt* se realiza de forma regular en lugar de irregular en *gebleiben* (en lugar de *geblieben*) y *gerennen* (en lugar de *gerannt*) y con la terminación *-en* en lugar de *-t* en *geholen* en lugar de *geholt*.

- m. *Weissen die nicht Spanisch?* (¿No saben español? Con referencia a 2 niñas conocidas bilingües en español e inglés)

Aquí hay una interferencia léxica, un calco del español *saber* a *wissen* (*saber*) en lugar de *können*. El verbo se conjugó incorrectamente de forma regular *weissen* en lugar de irregular *wissen*. Además resalta el uso coloquial del artículo demostrativo *die* en lugar del pronombre personal *sie*.

- n. *Alle willen von das, Mama.* (Todos quieren de esto, mamá.)

El verbo *wollen* se conjugó de forma irregular en plural en lugar de la conjugación correcta *wollen*. También se observa una interferencia y calco de la estructura verbal del español *querer de algo* en lugar de *Alle wollen davon*.

- o. *Ich will, dass seine hijos nicht tristes y pobres sind.* (No quiero que sus hijos estén tristes y pobres. Con referencia a una señora de la vecindad)

Se observa una interferencia del artículo posesivo *su* en español en forma de generalización del posesivo de la tercera persona de singular masculino *seine* en lugar del de singular femenino *ihre*. Sin embargo se mantiene la estructura sintáctica particular del alemán con el verbo *sind* al final de la oración subordinada iniciada con la conjunción *dass*.

- p. *Du musst mir den Bein streicheln.* (Me tienes que acariciar la pierna.)

Con *den* se usa el artículo equivocado de género masculino en lugar de neutro *das*, pero se identifica correctamente la aplicación del acusativo.

- q. *Ja und ich aushalte das.* (Sí y lo aguanto.)

En el momento de conjugar el verbo *aushalten*, no se separó el prefijo *aus* del verbo separable como sería correcto en *ich halte das aus*.

- r. *Ich hab nur sagt, dass ich mal mit mein Hijos zusammen sein will, wenn ich mal hab.*

En lugar del uso del participio pasado *gesagt* se usa la conjugación en tercera persona singular presente. El artículo posesivo *mein* no se declina en plural para adaptarse al plural de *hijos*. Se omite el artículo demostrativo en plural *welche* en la oración subordinada. La sintaxis después de las conjunciones *dass* y *wenn* en las oraciones subordinadas es correcta con los verbos al final.

- s. *Hhh, du hast geschimpfen, mit die Prinzessin Dani. Ich bin nämlich eine ganz feine Prinzessin.* (Has regañado a la princesa Dani. Es que soy una princesa muy fina.)

El participio pasado se forma con la terminación *-en* en lugar de *-t*. El artículo *die* no se declina en dativo como lo requiere la preposición *mit*.

- t. *Ich lieg auf den.* (Estoy acostado sobre él. Con referencia a un suéter)

Se usa el pronombre demostrativo *den* en lugar del adverbio pronominal *darauf*, además se aplicó el acusativo en lugar del dativo que sigue la preposición *auf* en caso de una posición fija.

### **Uso idiomático de particularidades en alemán**

- u. *Ich glaub, die hat nur 10 Pesos gekostet. Das ist doch barato, ne?* (con referencia a una araña metálica para la cabeza)

Se usa correctamente la partícula modal *doch* en alemán, lo cual se considera un aspecto sumamente difícil de manejar. Además se emplea la palabra *ne* de forma coloquial e idiomática al final de la oración con el significado de “¿verdad?”.

- v. *Hhh, du hast geschimpfen, mit die Prinzessin Dani. Ich bin nämlich eine ganz feine Prinzessin.* (Has regañado a la princesa Dani. Es que soy una princesa muy fina.)

Se observa el uso idiomático del conector causal *nämlich* en lugar de otros conectores sinónimos como *denn* o *weil*.

## Conclusiones

En México el alemán es considerado uno de los idiomas más difíciles de aprender, principalmente por su gramática, entre otras razones por sus tres géneros, las declinaciones respectivas y sus casos. Al mismo tiempo por las inversiones y la industria de los países germanoparlantes presentes en algunas regiones del país se considera la lengua extranjera más importante después del inglés y sus aprendices se prometen mejores oportunidades de trabajo al aprenderlo. Por la migración laboral que esto conlleva, en algunas regiones de México hay una gran comunidad alemana mientras que en algunas regiones alemanas residen temporalmente algunos mexicanos. Existe una larga historia de cooperación e intercambio entre ambos países. Todos estos factores dejan suponer que es un gran beneficio ser bilingüe en ambos idiomas.

Los análisis de este estudio mostraron resultados muy variados sobre el bilingüismo de Daniel: Sus alternancias de código ocurren principalmente del español al alemán probablemente porque en su lengua dominante, el español, no necesita de palabras en alemán para expresarse, tampoco en la otra dirección de alemán a español, sin embargo en ocasiones parece resultarle más cómodo. Las alternancias de su habla bilingüe entonces son bidireccionales.

Por un lado, en la mayoría de los casos Daniel presenta un alemán fluido y correcto con morfología y sintaxis correctas, incluso en casos complicados como la colocación final del verbo después de ciertas conjunciones o después de un verbo modal,

etc. También usa expresiones idiomáticas y fraseologías como sólo los hablantes con una competencia nativa lo hacen. Por otro lado presenta algunas interferencias del español, muchas de ellas calcos formales, pero también errores gramaticales en la flexión de los verbos, la formación de verbos y participios irregulares, la declinación de los artículos, etc. Como no se podrían observar en las producciones de un hablante nativo. Es decir que hay muchas características de su habla común que nos podrían hacer pensar que se trata de un nativo del alemán mientras que al mismo tiempo se pueden encontrar elementos que nos podrían hacer suponer lo contrario. Por ello surge la gran duda de ¿cómo denominar su segunda lengua, el alemán, como lengua materna o lengua extranjera? Sin embargo, si comparamos su adquisición del alemán con la del inglés como segunda lengua, existen diferencias claras en cuanto a la pronunciación y al uso correcto de la gramática: El alemán lo adquirió, no lo aprendió, pues produce oraciones y textos por intuición y sin pensar, también sin poder explicar metalingüísticamente los fenómenos gramaticales y el porqué del uso de ciertas estructuras. El inglés lo está aprendiendo como segunda lengua en la escuela y su proceso de aprendizaje / adquisición es típico para una segunda lengua: Para poder aprender, memorizar y reproducir ciertas estructuras y fenómenos, necesita explicaciones claras y aplicables así como muchas repeticiones.

Será interesante investigar los casos de otros niños bilingües en español y alemán para poder descubrir paralelas y diferencias. También se pretende llevar a cabo un estudio longitudinal para investigar el uso de estructuras específicas.

## Referencias

- Baetens Beardsmore, H. (1982). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Londres: Allen and Unwin.
- De Groot, A. M. B. (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals*. New York: Psychology Press.
- García, E. C. (1990). Bilingüismo e interferencia sintáctica, *Lexis*, 14, 151-195.
- García, E. C. (1995). "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnoprágmatas". En K. Zimmermann (ed.): *Lenguas en contacto en Hispanoamerica*. (51-72) Madrid: Biblioteca Iberoamericana.
- Grosjean, F. (1998). "Transfer and language mode". *Bilingualism: Language and Cognition*, 1 (3), 175-176.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob.
- Hamers, J.F. & M.A. Blanc (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández García, C. (1998). "Una propuesta de clasificación de la interferencia lingüística a partir de dos lenguas en contacto: el catalán y el español". *Hisperia: Anuario de filosofía hispánica*, 1, 61-80.
- Kroll, J.F. & A.M.B. de Groot (eds.) (2005). *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lambert, W.E. (1974). "Culture and language as factors in learning and education". En F.E. Aboud & R.D. Meade (eds.) *Cultural Factor in Learning*. Bellingan: Western Washington State College.
- Macnamara, J. (1967). "The bilingual's linguistic performance". *Journal of Social Issues*, 23,58-77.

- McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood: Volume 1. Preschool Children*. 2nd edition. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Malakoff, M. & K. Hakuta (1991). "Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals". En E. Bialystok (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*. (141-166) Oxford: Oxford University Press.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en Español: Towards a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581-618.
- Pütz, M. (1993). „Bilinguale Sprecherstrategien: Code-switching, Integration und ad-hoc Entlehnungen". En: L.M. Eichinger & J. Raith (eds.): *Sprachkontakte. Konstanten und Variablen* (181-195) Bochum: Dr. N. Brockmeyer.
- Signoret Dorcasberro, A.M. (2014). *Bilingüismo en la infancia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Signoret Dorcasberro, A.M., A.L. Rodríguez Lázaro, R.E. Delgadillo Macías & M.L.E. Jiménez Lara (eds.) (2014). *Psicolingüística del bilingüismo: diversos enfoques*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schelleter, C. (2000). "Negation as a crosslinguistic structure in a German-English bilingual child". En: S. Döpke (ed.) *Cross linguistic Structures in simultaneous bilingualism. Studies in Bilingualism 21*. (105-121) Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Stölting, W. (1980). *Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. Balkanologische Veröffentlichungen, 3*. Wiesbaden: Harrasowitz.
- Weinreich, U. (1953): *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

# El resultado de ver televisión en inglés, en estudiantes universitarios fronterizos: un enfoque al bilingüismo

**Erick Miguel Rodríguez González**

Universidad Autónoma de Baja California  
rodriguez.erick18@uabc.edu.mx

**Ana Rosa Zamora Leyva**

Universidad Autónoma de Baja California  
azamora@uabc.edu.mx

## Introducción. El bilingüismo en un contexto globalizador

Un contexto alrededor del mundo donde coexistan dos lenguas puede dar origen a distintos fenómenos lingüísticos como el bilingüismo. Considerando un caso internacional, se puede mencionar la interacción comunicativa de Brasil con Uruguay y Bolivia donde los hablantes de español interactúan con los de habla portuguesa, lo que resulta en el aprendizaje de la lengua del otro, ya sea de portugués a español o viceversa, como consecuencia de residir en esos contextos socio-espaciales próximos (Lipski, 2007). México es otro país donde también se manifiesta el bilingüismo generalmente en dos estratos: el interno y el externo. El interno se refiere a la interacción de la lengua española con

las lenguas indígenas y viceversa (Comisión para la Defensa del Idioma Español, 1982). El externo comprende la interacción del español con el inglés de Estados Unidos, país vecino a México. Considerando el último estrato, se puede citar el caso de los residentes de la ciudad de Tijuana, ubicada en el estado de Baja California, quienes viven y se desenvuelven en un contexto socio-espacial que les facilita convertirse en individuos bilingües. Este fenómeno del bilingüismo se debe a la proximidad con la ciudad de San Diego, así como otras ciudades en el estado de California, donde existe la venta y consumo de productos y servicios en ambas direcciones, de México a Estados Unidos y viceversa, esto a su vez, motiva que consumidores y vendedores se comuniquen en la lengua del otro para alcanzar una transacción satisfactoria (Ruiz, 1998: 9-11).

No obstante, el factor comercial no es el único que contribuye a la formación de un individuo bilingüe en Tijuana, existen otras situaciones que propician el bilingüismo. El deseo de mejorar económicamente provoca que una parte o toda la familia se mude a los Estados Unidos ya que las oportunidades laborales en dicho país son altas (Papail, 2002). Por otro lado, familias mexicanas que radican en Tijuana y cuentan con el estatus legal para residir o laborar en los Estados Unidos, mandan a sus hijos a estudiar a escuelas estadounidenses para aprender la L2 (inglés) y formarse en esa cultura, lo que después les facilita la reinserción en el entorno social de dicho país (Ruiz, 1998: 9-14; Papail, 2002: 89-93).

## La influencia de los medios de telecomunicación en el bilingüismo

Ahora bien, la interacción no solo se limita al aspecto físico-presencial. Los medios de telecomunicación, como la radio o la televisión,

juegan un papel fundamental para que exista una interacción a distancia (Toussant y Navarro, 1991: 132). Como resultado de esta interacción constante, el individuo adquiere la habilidad para comunicarse en dos lenguas; esto le reporta beneficios en distintos campos: social, laboral, académico, etc. (Nah, Lim & Boon, 2012). El presente trabajo se realizó en un grupo de estudiantes de traducción bilingües quienes vieron un incremento en sus habilidades lingüísticas en la L2 como consecuencia de ver programas televisivos en inglés, durante su niñez, en los años noventa.

Durante los años noventa, la vecindad geográfica de Tijuana con Estados Unidos, específicamente con California, facilitaba el contacto comunicativo entre personas de ambos lados de la frontera, redundando así en beneficios para Tijuana. No obstante, esta clase de relaciones comunicativas resultaban recientes. Desde su fundación como asentamiento urbano, la ciudad de Tijuana ha sido influenciada por la sociedad estadounidense. Por citar un ejemplo, fue gracias a la ley Volstead, o ley seca, que Tijuana comenzó a ver un flujo creciente de turistas y compradores estadounidenses quienes buscaban poder adquirir bebidas alcohólicas en la ciudad; esto también dio pie a la construcción de “casas de juego, tiendas de souvenirs, bares, cabarets, restaurantes y servicios de hotelería” (Aguilar, 1999: 195-196). Gracias al flujo constante de turistas estadounidenses, Tijuana creció demográfica, económica e infraestructuralmente. Sin embargo, los beneficios no fueron solamente económicos y turísticos; también se vio un incremento en el uso de la lengua inglesa debido a que los visitantes no hablaban español, por lo que los comerciantes, con el fin de vender u ofrecer sus productos y servicios, debían aprender a usar dicha lengua para realizar transacciones exitosas.

En la frontera de Tijuana-California existe una interacción comunicativa frecuente e intensa donde “lo estadounidense se reproduce y recodifica de múltiples maneras” debido a los medios de comunicación masivos (Aguilar, 1990: 205-204). Estos medios

cuentan con características particulares como por ejemplo “la interacción entre las frecuencias [radiofónicas y televisivas] mexicanas y las norteamericanas que es cada día mayor” (Toussaint y Navarro, 1991: 132).

## La programación televisiva durante los años noventa en Tijuana

Para inicios de los años noventa, en Tijuana solo se podían recibir tres canales de televisión: el 6, 12 y 33, el primero en inglés y los dos últimos en español (Valenzuela, 1993 citado en Aguilar, 1999: 207). La programación en español se limitaba a retransmitir novelas, películas y música provenientes de la ciudad de México. Los noticieros locales, Síntesis y Notivisa, era la única programación transmitida en español que abordaba temas de interés en Tijuana, así como también en Ensenada y Rosarito (Valenzuela, 1993 citado en Aguilar, 1999: 208).

En años posteriores, el número de señales televisivas en inglés que podían ser recibidas en Tijuana aumentó. No obstante, las canales de televisión mexicanos, estatales y privados provenientes del centro del país, no contaban con una señal lo suficientemente fuerte para llegar a Tijuana por lo que su recepción era pobre y la señal que lograba llegar estaba compuesta mayormente por contenidos retransmitidos. Por el contrario, los canales estadounidenses sí contaban con la fuerza suficiente para emitir sus señales televisas, debido a su cercanía con la ciudad, lo que facilitaba su recepción; además, contaban con una programación diferente y atrayente (Toussaint y Navarro, 1991: 162). Toussaint y Navarro realizaron un estudio sobre la programación televisiva en Tijuana y su

popularidad, dicho estudio mostró que, a pesar de no tener buena calidad de recepción, los canales locales y capitalinos contaban con una amplia audiencia. Esto lo demostró una encuesta realizada a televidentes tijuanaenses, donde la muestra estaba compuesta por tres grupos, de 6 a 14 años, de 15 a 34 años y de 35 años en adelante. Sin embargo, “una porción significativa de la muestra, el 60 por ciento dijo sintonizar canales norteamericanos de televisión. De estos el favorito es el 39, con el 20.5 por ciento, vienen luego 6 con 8.9 por ciento, el 51 y 8 con 7.1 por ciento” (Toussaint y Navarro, 1991: 135).

Aunque una parte de la muestra mostró inclinación hacia la televisión nacional, en español, otra porción significativa mostró preferencia hacia la programación estadounidense, en inglés. La mayor parte de la programación televisiva mexicana en español recibida en Tijuana estaba dirigida hacia la audiencia adulta, por lo que, de acuerdo a Sánchez (1996: 56), se necesitaba importar programación estadounidense para llenar huecos en la transmisión mexicana; de esta programación importada, el 24.1% eran caricaturas y el 16.6% eran series. Como se puede apreciar, la programación estadounidense en Tijuana comenzaba a ganar audiencia. Sin embargo, el sector de la población que presentaba un mayor interés a la programación norteamericana eran los niños debido a las caricaturas y/o series, dirigidas hacia ellos. En este sector de la población es donde puede darse el bilingüismo, dependiendo del grado de exposición a la L2 al ver la televisión y la etapa temprana de desarrollo en la que se encuentre el infante, durante la cual se adquieren las habilidades comunicativas (Hoff, Core, Place, Rumi-che, Señor & Parra, 2012).

## Los efectos de la televisión en una L2 en niños

Al mirar televisión en una lengua diferente a la suya, el niño suele enfocarse más en establecer las relaciones entre las imágenes y los elementos auditivos para de esta forma entender las ideas expresadas (Morales, 1999: 10; Schmidt, Rich, Rifas-Schirman, Oken & Taveras, 2009). Cuando el menor, en una etapa temprana de desarrollo, comienza a ver la televisión en otra lengua y se esfuerza por comprender el mensaje de lo que se dice y hace, logra retener mejor el mensaje y consecuentemente aprenderlo; esto también se ve influenciado por la cantidad de exposición y frecuencia a la programación (Salomon, 1980 citado en Morales. 1999:11). Así lo demostró un estudio realizado por Salomon (1980, citado en Morales 1999), quien analizó los hábitos de niños israelíes de ver programas televisivos en inglés, en contraste con niños nativos del inglés. Los resultados mostraron que, con el fin de entretenerse y sacar provecho, los niños israelíes mostraban mayor grado de concentración y atención a los programas televisivos en inglés; esto resultaba en que, de una forma inconsciente, se vieran expuestos a la L2 y, por lo tanto, la adquirieran. En contraste, los niños que miraban la televisión en su propia lengua solían dar por sentado el contenido y no se enfocaban plenamente en lo que se decía, solo lo que se hacía, ya que para ellos esto era algo completamente cotidiano por lo que no obtienen ningún beneficio (Salomon, 1980 citado en Morales. 1999: 11).

El entretenimiento es la razón principal por la que el niño centra su atención en el contenido audiovisual que se transmite en la televisión. Con el tiempo, la inmersión constante en la L2 resultará en que el niño la adquiera y, hasta cierto punto, adquiera también la cultura de dicha lengua. Con relación a lo anterior, Navarro (2001: 119) habla sobre la tendencia llamada “interaccionismo social”,

como proceso de la adquisición de la L2, donde se argumenta que “el lenguaje se desarrolla como resultado de un intercambio comunicativo entre el niño y su entorno”. Asimismo, Lightbown y Spada (2000: 22) hablan sobre la postura “interaccionista” la cual sostiene que “el desarrollo del lenguaje es el resultado de una interacción entre la naturaleza humana compleja del niño con el entorno en el que se desarrolla”. Ambas posturas aluden al entorno de desarrollo como un factor principal para adquirir una L2. La televisión es uno de los elementos que componen su entorno y con el cual tiene interacción constante. El contenido televisivo es una emulación de interacciones reales pero con componentes sencillos de captar para el niño; esto es precisamente lo que ocurrió en el caso de los niños tijuanaenses.

De acuerdo a Gutiérrez (2002: 6), el tipo de bilingüismo infantil se categoriza en dos tipos: el bilingüismo precoz simultáneo, que es cuando el infante aprende dos lenguas al mismo tiempo, y el bilingüismo precoz consecutivo, que adquiere la L2 dos en un contexto informal o formal. El caso de los niños tijuanaenses que se analiza en este estudio entra dentro de los dos grupos mencionados ya que estuvieron expuestos a la L2, tanto en contextos formales (escuela) como informales (televisión) durante su desarrollo.

Al exponerse constantemente a la L2, el niño desarrolla la habilidad para integrarse, aunque no completamente, a la cultura de dicha lengua (Ninyoles citado en Sanchez, 1974: 21). La lengua que aprenden los niños a través de la televisión les permite comunicarse de manera más fluida mientras que cuando se aprende una L2 en ambientes académicos, formalmente, el individuo tiende a familiarizarse más con las reglas que con la cultura; estos pueden llegar a considerarse como individuos *pseudobilingües* ya que suelen utilizar la L2 mayormente con fines académicos o de investigación (Sánchez, 1974: 50).

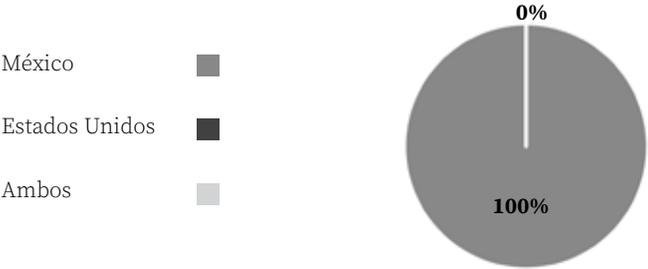
## Metodología

Para el presente estudio se realizó una encuesta para determinar hasta qué grado influyó en estudiantes universitarios el ver la televisión en inglés durante su infancia. Estos estudiantes nacieron y se desarrollaron durante los años noventa, periodo de donde parte este trabajo. La muestra está compuesta por estudiantes de la Licenciatura en Traducción de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); de los participantes, 10 fueron mujeres y 5 fueron hombres. Las edades oscilaron entre los 20 y 23 años. Además, 14 eran de nacionalidad mexicana y solamente 1 contaba con doble nacionalidad, mexicana y estadounidense. La encuesta se aplicó mediante la aplicación *Forms* de *Google*, la cual se encuentra disponible de forma gratuita y comprendía 14 preguntas, de las cuales 4 eran de índole personal y 10 se referían específicamente al bilingüismo.

## Análisis de resultados

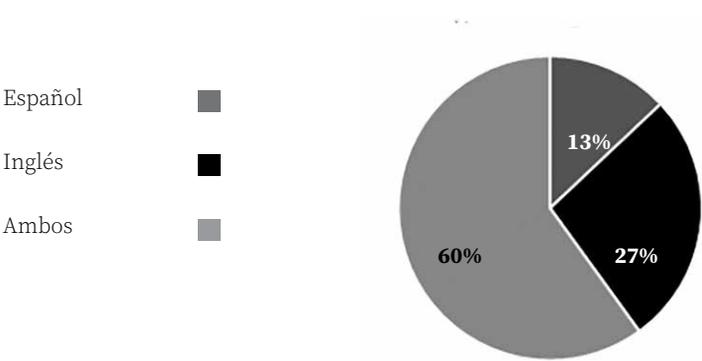
La primera pregunta (Fig. 1) ayudó para identificar el lugar de residencia durante la infancia de los sujetos de la prueba, del cual el 100% respondió vivir en México, durante sus años de desarrollo. Esto demuestra que los individuos vivían en una “comunidad bilingüe”, compuesta por elementos lingüísticos que propiciaban a que este fenómeno se diera (Sánchez, 1974: 28).

Fig. 1. ¿Dónde residías durante tu crecimiento?



Posteriormente, a los encuestados se les preguntó sobre la lengua en la cual solían ver más la televisión (Fig. 2). Los resultados fueron varios ya que la mayoría, el 60%, respondió haberla visto en ambas lenguas, español e inglés; mientras que el 27% prefería verla en inglés y el 13%, la minoría, la veía en español. Esto comprueba que el inglés fue una lengua de predilección al momento de sintonizar programación televisiva.

Fig. 2. ¿En qué lengua solías ver más la televisión?



La frecuencia y el tiempo de exposición a la L2 son factores importantes que influyen en la adquisición de esta y, por ende, en el desarrollo del bilingüismo (Salomon, 1980, citado en Morales,

1999: 11). Las siguientes preguntas se enfocaron en determinar la frecuencia (Fig. 3) y el tiempo invertido en ver la televisión (Fig. 4). De los resultados sobre la frecuencia se obtuvo que el 53% de los encuestados miraban la televisión todos los días, el 27% mencionó haber visto la televisión de entre 3 a 6 días a la semana y, por último, el 20% quien señaló invertir solamente 2 días o menos. En gran o menor medida, hubo una inversión semanal de tiempo en esta forma de entrenamiento. La siguiente pregunta se hizo en relación a las horas invertidas diariamente, los resultados mostraron que el 67% de los participantes invertía entre 2 y 4 horas diarias en mirar la televisión, mientras que un 33% dijo haber invertido 5 o más horas diarias. Los resultados de ambas preguntas evidenciaron que la mayoría de los participantes destinaba una gran cantidad de tiempo a esta actividad.

Fig. 3. ¿Con cuánta frecuencia veías la televisión a la semana?

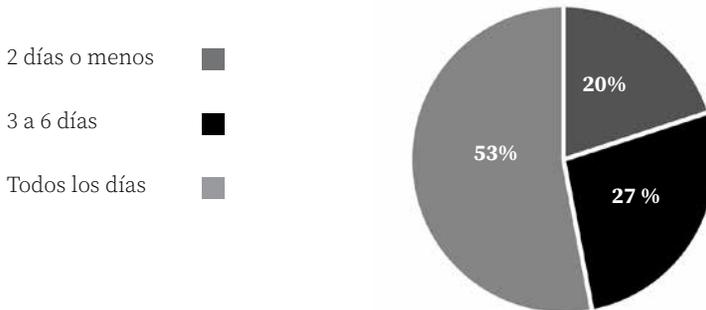
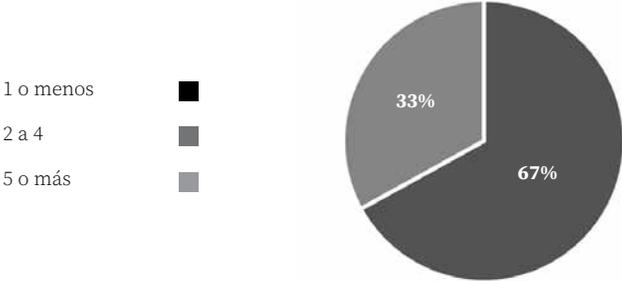
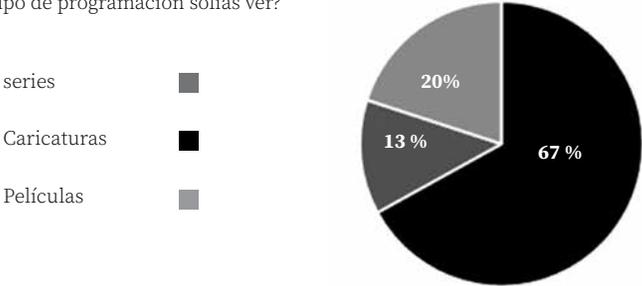


Fig. 4. ¿Cuántas horas dedicabas a ver la televisión en inglés



Como se mencionó anteriormente, la programación televisiva dirigida al público infantil eran principalmente caricaturas y series (Sánchez, 1996), en este sentido se trató de definir cuál de ambos contaba con mayor popularidad durante la etapa de niñez de los encuestados (Fig. 5). El 67% de las repuestas señaló a las caricaturas como la programación de mayor predilección, seguido por el 20% que fueron las películas y, por último, el 13% que fueron las series. Tal como había mencionado (Sánchez, 1996), esta clase de programación fue sumamente efectiva para atraer a este sector de la población, quien además recibió beneficios lingüísticos al familiarizarse con la L2.

Fig. 5. ¿Qué tipo de programación solías ver?



La repetición es otro elemento envuelto en la adquisición de una L2 (Navarro, 2010: 119). Por lo tanto, se les preguntó a los participantes si, mientras o después de mirar la televisión, repetían lo que escuchaban (Fig. 6). El 87% señaló que sí repetía lo escuchado en la televisión y el 13% dijo no repetir lo escuchado. Las respuestas anteriores permiten establecer una base inicial para determinar si la repetición favorece o no el proceso de adquisición del lenguaje y, paralelamente, de una L2.

Fig. 6. ¿Repetías lo que escuchabas en la televisión?



Además de la repetición, el practicar la L1 ayuda en el proceso de su adquisición ya que permite una interacción donde exista una retroalimentación (Perani, Paulesu, Galles, Dupoux, Dehaene, Bettiardi, Cappa, Fazio & Mehler, 1998: 1843). La siguiente pregunta en la encuesta se enfocó en determinar el porcentaje de los participantes que conversaban, o practicaban, lo que escuchaban en la televisión (Fig. 7). De la muestra, el 60% contestó que sí conversaba lo escuchado y el 40% dijo no haberlo hecho. Aunque no resulta ser un factor determinante en el desarrollo de la L2, practicar lo escuchado resulta un tanto significativo para asimilarla.

Fig. 7. ¿Tuviste la oportunidad de conversar en inglés sobre lo que veías en la televisión?



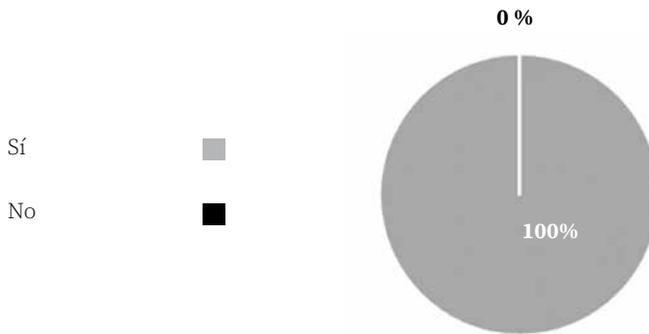
Posteriormente se les cuestionó a los participantes si habían percibido alguna mejora significativa en el manejo de la L2 como resultado de ver la televisión en dicha lengua (Fig. 8). El 100% mencionó haber visto un mejoramiento en el uso del inglés. El resultado de esta sección reveló que sí hay resultados positivos, sean poco o muchos, al ver televisión en otra lengua durante el proceso de adquisición de la L2.

Fig. 8. ¿La televisión en inglés te permitió tener un mejor manejo del inglés?



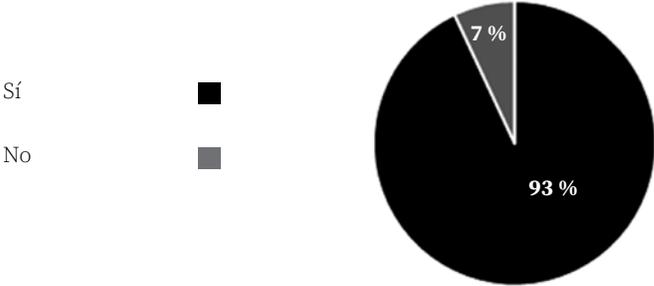
En una opinión general, se suele pensar que la televisión es incompatible con el rendimiento académico o el aprendizaje. No obstante, la respuesta a si se había visto algún beneficio en el campo académico o no al ver televisión demostró lo contrario (Fig. 9). De los encuestados, el 100% mencionó haber visto beneficios en el ámbito académico como resultado de haber visto la televisión en inglés durante su niñez; prueba de ello es que lograron ingresar a la carrera en la cual se encuentran actualmente, la Licenciatura en Traducción de la UABC que requiere de un dominio competente de la L2 (inglés) para quienes aspiren entrar en dicha carrera (Facultad de Idiomas, 2016).

Fig. 9. ¿Te ha beneficiado académicamente haber visto televisión en inglés?



Por último, se les preguntó a los encuestados si se consideraban bilingües (Fig. 10). El 93% contestó que sí y el 7% que no. La respuesta a esta pregunta da lugar a un estudio futuro sobre la percepción del bilingüismo en los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Traducción.

Fig. 10. ¿Te consideras una persona bilingüe?



## Conclusión

Los medios masivos de comunicación han logrado un impacto en la sociedad mundial desde la década de los años noventa hasta la actualidad donde se ha observado un avance tecnológico significativo (Abualrob & Shah, 2012). Entre los medios masivos de comunicación, la televisión es la que ha resultado más popular y eficiente en la difusión de información y contenidos que además han servido no solo de entretenimiento sino también para facilitar el aprendizaje. Uno de los aprendizajes obtenidos ha sido la adquisición de una L2 y la posible formación del individuo bilingüe.

La adquisición de una L2 es un proceso cognitivo complejo que puede experimentarse de distintas maneras y que además da como resultado el bilingüismo (Bhatia & Ritchie, 2013). Diferentes estudios (Wartella, Lauricella, Cingel & Connel, 2016; Lin, Cherng, Chen & Yang, 2015) han expuesto los aspectos negativos y las repercusiones de ver televisión en las personas y, sobre todo, en infantes. Asimismo, dentro del ambiente académico no se considera a la televisión como una herramienta educativa, y mucho menos se

acepta que mejore el rendimiento académico, ya que solamente se le observa como un medio de entretenimiento.

El presente estudio se centró en mostrar que la televisión sí representa beneficios en el rendimiento académico y el bilingüismo de estudiantes universitarios. Se analizó si los estudiantes de la licenciatura en traducción habían recibido beneficios académicos y lingüísticos como resultado de mirar la televisión en la L2 (inglés), durante su niñez. Al aplicárseles una encuesta para observar los beneficios lingüísticos, los resultados demostraron que sí les benefició porque el manejo obtenido de dicha lengua les permitió ingresar a una institución académica que requiere de sus aspirantes un manejo adecuado de una L2 (inglés, en este caso). Los resultados obtenidos refuerzan y complementan lo que mencionan Linebarger & Vaala (2010:177) en su estudio:

Existen evidencias considerables de que los infantes de dos años en adelante quienes miran televisión educativa adquieren el vocabulario presentado en este medio y también que son capaces de transferir un aprendizaje específico a un lenguaje más generalizado y presteza educativa, mayores habilidades narrativas, mayor auto concepto académico y mayor inclinación hacia la lectura durante la adolescencia.

Al ver televisión en una L2 durante su infancia, los sujetos, participantes en esta investigación, no solo se entretuvieron observando programación televisiva en otra lengua sino que también adquirieron y se familiarizaron con el uso de una L2. El conocimiento y manejo parcial de la lengua les ayudó en su rendimiento académico en el entorno universitario. Un claro ejemplo del impacto de la adquisición de una L2 en el rendimiento académico se puede observar en los proyectos de investigación (Zhitkova, Kozlovskaya & Kachalov, 2014). Gran parte de las fuentes de consulta biblio-

gráficas se publican en inglés (la L2 manejada por los sujetos del estudio) por lo que los alumnos que tienen a esta lengua como su L2 disponen de una mayor cantidad de información para realizar sus trabajos y facilitar su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el rendimiento académico no solo se observó en el aspecto lingüístico sino también en el aspecto cultural. En la licenciatura en traducción se les enseña a los estudiantes a considerar los aspectos culturales de un texto durante el proceso de la traducción (Bell, 1997). Los sujetos bilingües participantes del estudio al mirar la televisión aprendieron a detectar y conocer los elementos culturales de la L2 lo cual les benefició en su formación como traductores. En su estudio, Bieberly (2013) consideró a la televisión comercial como un material suplementario para enseñar inglés como L2 y cómo los anuncios publicitarios pueden ayudar a conocer a la cultura. Igualmente, la televisión resultó ser un medio alternativo que permitió estar en contacto con la cultura de la L2, lo que propició una mayor disposición a la diversidad lingüística y cultural que redundó en un beneficio al momento de acercarse a los diferentes encargos de traducción durante su formación académica y profesional.

Contrario a algunas opiniones, mirar la televisión, como forma de entretenimiento, puede ayudar en procesos de aprendizaje, como en este caso la adquisición de la L2, lo que también se manifiesta en el desarrollo del bilingüismo como se ha demostrado en este estudio. Los resultados del estudio pueden ayudar establecer un punto de partida para potenciar el uso de la televisión como instrumento de aprendizaje.

## Referencias

- Abualrob, M. & Shah, M. (2012). Science Technology and Society Modules Development Process and Testing on its Effectiveness. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 46, 811-816.
- Aguilar, J. (1999). Entradas a una etnografía de imágenes de Tijuana en los años noventa. *Estudios Sociológicos*, 17 (49), 193-214.
- Bhatia, T.K. & Ritchie, W.C. (2013). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism (2nd Ed.)*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Bieberly, C. (2013). Television Advertisements as a Window on Culture for Teaching English as a Second Language. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 106, 2588-2593.
- Comisión para la Defensa del Idioma Español (1982). *Lenguas en contacto: el español frente a las lenguas indígenas*. México: SEP.
- Facultad de Idiomas (2016) *Perfil de ingreso*. UABC. Consultado en: <http://idiomas.uabc.mx/web/licenciatura-en-traducion/perfil-de-ingreso>
- Gutiérrez, S. (2002). El fenómeno del bilingüismo en la comunidad uruguayo-brasileña de Rivera. *An. 2 Congreso Brasileño Hispanista*. Recuperado de: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100053&script=sci\\_arttext&tlng=%C3%A9s](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100053&script=sci_arttext&tlng=%C3%A9s)
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual Language Exposure and Early Bilingual Development. *Journal of child language*, 39 (01), 1-27.
- Lin, L., Cherng, R., Chen, Y. & Yang, H. (2015). Effects of television exposure on developmental skills among young children. *Infant Behavior and Development*, 38, 20-26.

- Linerbarger, D.L. & Vaala S.E. (2010). Screen Media and Language Development in Infants and Toddlers: An Ecological Perspective. *Developmental Review*, 30, 176 - 2002.
- Lipski, J. (2007). Cruzando fronteras/cruzando lenguas. In *Third Interdisciplinary and Colloquium on Hispanic/Latin American Literatures, Linguistics, and Cultures, El arte de (con) vivir/the art of (co) existence*. Recuperado de: <http://www.personal.psu.edu/jml34/cruzando.pdf>
- Morales, Ca. (1999). Inteligencia, medios y aprendizaje. *Revista Electrónica de Tecnología y Comunicación Educativas*, 13 (29), 1-18
- Nah, E.A., Lim, T.H. & Boon, M. (2013). Enhancing Student-Centered Learning through Usage of Television Commercial via Wiki. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 67, 144-155.
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación Filológica*, 2, 115-128
- Papail, J. (2002). De asalariado a Empresario: la reinserción de los migrantes internaciones en la región centro-occidente de México. *Migraciones Internacionales*, 1 (3), 77-102
- Lightbown P.M. & Spada, N. (2000). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Perani, D., Paulesu, E., Galles, N.S., Dupoux, E., Dehaene, S., Bettiardi, V., Cappa, S.F., Fazio, F. & Mehler, J. (1998). The bilingual brain. Proficiency and age acquisition of the second language. *Brian. A Journal of Neurology*, 121 (10). DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/brain/121.10.1841>
- Ruiz, O. (1998). Una reflexión sobre dos fronteras: los casos Livramento-Rivera y Tijuana-San Diego. *Frontera Norte*, 10 (19), 5-20.

- Sánchez, E. (1996). Flujos globales, globales, nacionales y regionales de programación televisiva. El caso de México. *Comunicación y Sociedad*, 27, 43-88.
- Sánchez, J.M. (1974). Bilingüismo, diglosia, contacto de lenguas. Hacia una delimitación de conceptos. *Anuario del Seminario de Filología Vasca Julio de Urquijo*. Vol. 8. Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/ASJU/article/view/7445/6647>
- Schmidt, M.E., Rich, M., Rifas-Schirman, S.L., Oken, E. & Taveras, E.M. (2009). Television viewing in infancy and child cognition at 3 years of age in a US cohort. *Pediatrics*, 123, 370-375.
- Toussaint, F. y Navarro, R. (1991). Frontera Norte: estructura de poder y medio de comunicación. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 4 (11), 131-168.
- Wartella, E., Lauricella, A.R., Cngel, D.P. & Connell, S. (2016). Children and Adolescents: Television, Computers, and Media Viewing. En *Encyclopedia of Mental Helth Friedman, H. Encyclopedia of Mental Health* (2nd ed.). pp. 272 - 278,
- Zhitkova, E.V., Kozlovskaya, E.V. & Kachalov, N.A. (2014). Using the Technology in Content-based Second Foreign Language Teaching at the Research University. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 154, 437-440.

# **Experiencias en la enseñanza de lenguas: el caso de los hablantes de herencia de español**



# Un modelo de aprendizaje vivencial para alumnos hispanohablantes de herencia

**Alice B. Emery, M.A.**

Gateway Community College, New Haven, Connecticut, EE.UU.  
alicebemery@gmail.com

## Introducción

“**S**oy latina pero mi castellano no es muy bueno. No sé cómo escribir en la manera que me gustaría”, dijo una estudiante en New Haven, Connecticut, EE.UU. La alumna que hizo este comentario refleja la perspectiva de muchos estudiantes de herencia hispana en los Estados Unidos. Orgullosos de sus herencias mexicanas, puertorriqueñas, dominicanas, ecuatorianas u otras, les duele no poder utilizar el idioma castellano en la medida y forma en que sus padres, familias y ellos mismos esperan. Enfrentan el racismo contra los hispanoparlantes en los Estados Unidos por un lado, y por el otro, el sentimiento de que no pertenecen a sus países de herencia porque no los conocen o les han dicho que “no hablan como mexicanos (o colombianos u hondureños)”. Adicionalmente, los hispanohablantes de herencia enfrentan estereotipos dentro y fuera de las comunidades hispanoparlantes acerca del prestigio de ciertas formas regionales del

idioma. Estos estereotipos presentan otro factor de inseguridad en el uso y aprendizaje del idioma de herencia, con posibles consecuencias fuertes en la motivación del hablante. La complejidad de crecer entre dos o más culturas está profundamente integrada en las actitudes, motivaciones e identidades de hablantes de lenguas de herencia (Ducar, 2012; Potowski, 2012), mientras existe una escasez de programas de lenguas diseñados para ellos. En este artículo, se presentan las primeras etapas de la planeación de un programa para jóvenes hispanoparlantes de herencia en New Haven, Connecticut que pretende responder a sus necesidades lingüísticas y de identidad.

El término *lengua de herencia* (LH) se define aquí como “la primera [lengua] en el orden de adquisición pero no completamente adquirida debido al cambio a otra lengua dominante por parte del individuo” (Polinsky & Kagan, 2007, p. 369, citado en Carreira & Kagan, 2011, p. 41). Los parlantes de herencia tienen “un conocimiento global pero incompleto” del idioma; muchos suenan como nativohablantes en fragmentos breves, pero tienden a fallar en la recuperación de léxico en muchos dominios y a nivel de sintaxis (Kagan & Dillon, 2009:164). Carreira y Kagan (2011, p. 62) realizaron una encuesta nacional de hablantes de herencia en los EE.UU., y aunque encontraron una gran diversidad en la población, pudieron definir el perfil general del estudiante de LH con estas características comunes:

“1) [Es] bilingüe secuencial de edad temprana, que adquiere el inglés después de adquirir la lengua de herencia; 2) tiene acceso limitado a la lengua de herencia fuera de la casa; 3) tiene habilidades auditivas y orales desarrolladas pero habilidades limitadas en la lectura y escritura; 4) tiene actitudes positivas hacia la LH; y 5) estudia la LH para conectarse con comunidades

de hablantes del idioma en los Estados Unidos y para entender mejor sus raíces.”

La encuesta realizada en el estudio de Carriera y Kagan encontró que los estudiantes de LH también mencionan oportunidades profesionales como parte de la motivación para estudiar el idioma.

El uso de la LH se reduce drásticamente cuando los niños entran al kinder, según la encuesta (Kagan & Dillon, 2009, p. 158). Este acontecimiento señala las carencias educativas experimentadas por muchos niños hispanohablantes en los Estados Unidos, una situación en la cual se fomenta un bilingüismo sustractivo (Lambert, 1974, Romaine, 1996, citados en Signoret, 2014), y desigual (Hagege, 1996, citado en Signoret, 2014), poniendo en riesgo no solamente sus habilidades académicas en español sino también en inglés.

En una aparente paradoja, la instrucción en las habilidades lingüísticas en español también refuerza las habilidades lingüísticas en inglés (la segunda lengua, o L2), y precisamente “el mejor indicador del desarrollo lingüístico cognoscitivo/académico en la L2 es el nivel de desarrollo lingüístico cognoscitivo/académico en la primera lengua (L1)” (Tucker, 2009, p. 41). Los beneficios sociales y la formación de identidad toman un rol particularmente importante en la justificación de un programa para estudiantes de un idioma de herencia (Tucker, 2009), y también es importante tomar en cuenta el desarrollo académico. Para los hispanohablantes de herencia, el estudio del español en registros formales tiene dos propósitos: primero, abre más oportunidades profesionales y sociales al hablante, y segundo, apoya las habilidades lingüísticas en inglés (o el idioma dominante) para mejor éxito académico en general.

## El contexto de New Haven, Connecticut

Según el censo oficial de los EE.UU. de 2010, el número de personas de origen hispano ha aumentado 56% en el condado de New Haven desde el año 2000. En la ciudad de New Haven, 27.4% de la población ahora es latina y el grupo más grande de inmigrantes en New Haven es mexicano (6,910 personas) (Buchanan *et al.*, 2015). En el estado entero, los alumnos de origen hispanohablante representan el 19% de todos los alumnos de primaria, secundaria y *high school* (preparatoria) (Pew Research Center, s.f.).

En este contexto social, el distrito educativo de New Haven ha implementado un programa de bilingüismo transicional para los hispanohablantes en los grados de primaria, secundaria y preparatoria. Los primeros treinta meses de instrucción (como máximo) se imparten en español, con una instrucción incremental en inglés como segunda lengua (ESL por sus siglas en inglés) con el fin de salir del programa y entrar en la corriente dominante en inglés. Los padres de familia tienen la opción de escoger la vertiente de bilingüismo transicional o la otra opción de “sumergir” a su hijo en inglés con o sin el apoyo de tutorías en ESL, según sus deseos (New Haven Public Schools, s.f.). Además de esta política generalizada para todas las escuelas de New Haven, hay dos escuelas primarias/secundarias en la ciudad que son de doble inmersión en español e inglés (*two-way dual immersion*). Sin embargo, este modelo termina en el cuarto año en una de las escuelas, y en la otra en el octavo año; posteriormente los alumnos hispanohablantes tienen sólo 45 minutos de instrucción en español por día, igual que sus compañeros no nativohablantes. La política acerca de la educación bilingüe está concebida como un puente de transición a la integración completa en la cultura escolar angloparlante, y por consecuencia promueve el bilingüismo sustractivo.

Cuando los alumnos hispanoparlantes llegan al nivel universitario, todavía no encuentran cursos adecuados para sus habilidades lingüísticas. Por ejemplo, cada vez más estudiantes hispanoparlantes en las universidades públicas en New Haven se registran en clases de español como segunda lengua (L2), no por razones de necesidad educativa sino por falta de opciones de cursos más adecuados para cumplir con los requisitos de graduación. Estas clases de L2 *a priori* no responden a las realidades lingüísticas y culturales de hispanoparlantes de herencia. En la práctica, los profesores buscan maneras de valorar los conocimientos de sus alumnos hispanohablantes en clase, sin embargo, una clase de L2 no puede reemplazar el valor educativo de un curso diseñado para el perfil de un alumno de LH. A la vez, la población hispanohablante en Connecticut está aumentando, y consigo el interés en su comunidad de fortalecer el idioma castellano.

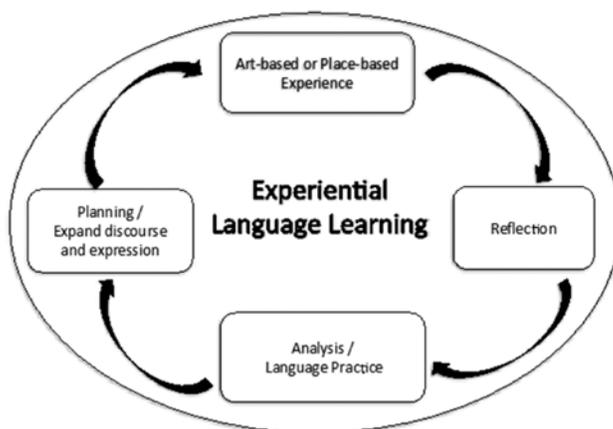
En una encuesta realizada por la autora entre agosto y octubre de 2015, siguiendo las pautas de Lynch (2012), se entrevistó a directores de escuelas públicas en el barrio de Fair Haven (parte de New Haven) donde la mayoría de los alumnos son de origen hispano (hasta el 80 o 90 por ciento en algunas escuelas); administradores de organizaciones no lucrativas en la comunidad latina; funcionarios en el departamento de educación de la ciudad; y jóvenes de origen hispano. Se detectó interés y entusiasmo por programas para jóvenes que podrían realizarse fuera de las horas de la escuela. Según los entrevistados, un programa de esta naturaleza podría ofrecer a los jóvenes convivencia y un lugar para mantenerlos ocupados y libres de los problemas de la calle. Las experiencias artísticas y el fomento del uso de español se vieron como muy valiosos; los entrevistados ofrecieron apoyo y sugerencias de potenciales colaboradores.

## El modelo pedagógico

Los enfoques “macro” recomendados para los programas de español de herencia, surgen de las realidades de la comunidad de los alumnos (Carreira & Kagan, 2011; Kagan & Dillon, 2009). Suelen ser actividades basadas en una variedad de proyectos o en investigaciones sociales/lingüísticas en la comunidad, con el objetivo de ayudarles a mejorar su conocimiento léxico-gramatical y reforzar su uso de registros formales (Wu, 2010). Las actividades más exitosas son usualmente las investigaciones en y para la comunidad que se extienden fuera del salón de clase y resultan en productos como el *digital storytelling* para una comunicación auténtica. En el proceso de crear y refinar sus productos finales, los alumnos fortalecen su idioma de herencia (Carreira, 2012).

El modelo que se propone aquí toma en cuenta el enfoque “macro” de Carreira y otros, y adicionalmente se basa en los enfoques de aprendizaje vivencial (Kolb, 1984) y de “Art-based Literacy” (Lan-day & Wooton, 2012) (Figura 1). En el paso preliminar del modelo, antes de empezar el ciclo, los participantes, junto con el facilitador, deciden la forma y tipo de proyecto que quieren hacer. El proceso para llegar a la decisión de qué hacer está inspirado en los procesos descritos por Freire (1968/2000) y Carreira (2012). Cuando el proyecto se ha articulado, el facilitador se comunica con un artista o un hispanohablante profesional que pueda ofrecer su pericia al trabajar con el grupo. El grupo empieza la experiencia –ya sea entrevistas en la comunidad, un proyecto social, obras de arte, clases de danza o coreografía, o una obra de teatro. Luego, en el paso de la reflexión, los alumnos escriben en diarios sus reflexiones sobre la experiencia y posteriormente, si así lo desean, pueden compartirlas con el grupo. En el paso de análisis, el facilitador trabaja con cada alumno por separado en aspectos léxico-gramaticales

que hayan sido problemáticos para él. En el paso de planeación y “expansión de discurso” los participantes planean el próximo paso, identificando a la vez nuevos retos artísticos, sociales y lingüísticos.



**Figura 1.** El ciclo de aprendizaje vivencial de lenguas (basado en Kolb, 1983)

Una crítica que se prevé es la observación de que los participantes están abordando demasiados retos a la vez. Es necesario enfatizar que los pasos de reflexión, análisis y planeación son intencionalmente parte del proceso, para poder aislar y trabajar aspectos lingüísticos en las formas en que surgen dentro de un contexto específico. En la actualidad, las corrientes educativas constructivistas, comunicativas y socioculturales indican la necesidad de enfoques de esta naturaleza para lograr un aprendizaje significativo (Council of Europe, 2014; American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2010).

## Un proyecto piloto

En el semestre de primavera del 2016 en Gateway Community College, que es una institución educativa post-bachillerato en New Haven, se implementó un proyecto para pintar un mural colaborativo sobre el tema del trabajo en un curso de español para principiantes. JoAnn Moran, muralista que se especializa en organizar grupos grandes para pintar obras públicas y alumna en este curso de español, dirigió la planeación artística en conjunto con la profesora de la clase (la autora de este artículo). Los objetivos lingüísticos del proyecto se expresaron en la siguiente manera: “los alumnos podrán hablar de colores y formas; pedir y ofrecer los utensilios para pintar; hablar de las acciones y responsabilidades de diferentes tipos de empleo; y escribir (mejorando múltiples versiones) una descripción de su empleo actual o del futuro.”

En el grupo de 20 alumnos había cuatro hispanoparlantes de herencia, dos de ellos con niveles orales altos pero con nivel de escritura limitado, y dos con excelente comprensión auditiva pero con confianza limitada en su habilidad de producir el idioma. El proyecto tenía la ventaja de poder responder a las diversas necesidades lingüísticas en la clase, para que cada alumno pudiera producir el lenguaje en el nivel de reto adecuado. En sus casos, los hispanoparlantes ayudaron a mantener la discusión en español durante el proceso de pintar. Al redactar sus composiciones, ellos tuvieron la oportunidad de utilizar un lenguaje más sofisticado que el que se enseñó a los principiantes, así que el proyecto, en su forma tanto colaborativa como individual, ofreció a los participantes muchas oportunidades de individualización y diferenciación en su aprendizaje.

Para empezar el proyecto, se dio una descripción de la obra de Diego Rivera, el muralista mexicano, y se presentaron reproducciones de sus murales y pinturas. Se habló brevemente del interés que tenía Rivera por cuestiones laborales y sociales, y en este espíritu, se propuso pintar un mural representando los empleos actuales o futuros de los alumnos en la clase. Tomando como inspiración las figuras en las obras de Rivera, los alumnos dibujaron representaciones de sus empleos. En algunos casos, modificaron una figura de Rivera para representar su empleo. Antes de entregar sus dibujos, los alumnos explicaron sus dibujos oralmente en la clase. Luego JoAnn creó una composición de los dibujos, y en preparación para las sesiones de pintura, ella y algunos miembros de la clase transfirieron las imágenes a una manta grande que serviría para el mural. Mientras tanto, los alumnos aprendieron los nombres de los colores, frases funcionales para pedir brochas, pinceles, pintura y agua, y practicaron estas frases en grupos. Ya habían aprendido anteriormente los nombres de las ocupaciones y muchos verbos y sustantivos relevantes al tema. Por tres días, la clase se dedicó a pintar. En el segundo día, los alumnos empezaron a utilizar mucho más lenguaje en español, y mientras pintaban, escuchaban música popular en español, escogida por ellos. Al terminar de pintar, colgar la obra, y corregir detalles en la pintura, los alumnos describieron lo que vieron en el mural. La figura 2 muestra el mural en la etapa final. En el último paso, los alumnos escribieron un borrador de su composición sobre su empleo. En clase, revisaron sus versiones preliminares para mejorar la expresión, gramática y vocabulario, y luego entregaron una versión final como trabajo culminante del semestre. El tema del trabajo, que fue relevante y de interés personal para los alumnos, se convirtió, a través de las composiciones o escritos, en un vehículo para integrar la mayoría de las estructuras y vocabulario aprendidos a lo largo del semestre.



**Figura 2.** Mural “Visiones de nuestro trabajo”, Junio 2016.

El mural estuvo en exhibición en un pasillo de Gateway Community College, para el disfrute de la comunidad de la institución. Al principio del siguiente semestre, se utilizó para las conversaciones en los nuevos grupos de Español para Principiantes. En el mural, tanto las representaciones claras de trabajadores como las ambigüedades y las yuxtaposiciones físicas entre ciertas figuras (por ejemplo, entre el conquistador y los libros y la mascota de Gateway, que es un león), las referencias de figuras en las pinturas de Rivera (por ejemplo, las indígenas, quienes en lugar de cargar elotes en sus regazos como en las pinturas originales, tienen un laptop y frascos científicos con muestras acuáticas), ofrecen múltiples oportunidades para la conversación e indagación de ideas.

## Evaluación del proyecto

Un componente importante de un modelo educativo es su evaluación, y en el futuro, la evaluación de este programa se hará en forma integrada con la actualización de profesores. La formación de “comunidades de práctica profesional” tiene el propósito doble de trabajar en forma colegial las cuestiones que surgen de la práctica docente, y a la vez formar las bases de la actualización profesional. Las culturas de colaboración profesional de esta naturaleza ofrecen para el profesor más oportunidades para la enseñanza reflexiva y la indagación constante sobre su propia práctica. A la vez, estos procesos colegiales ofrecen oportunidades para evaluar en forma continua el aprendizaje de los alumnos y los logros del programa (McDonald *et al.*, 2013).

Adicionalmente, las muestras de los trabajos escritos de los alumnos y sus auto-evaluaciones al principio y al fin del programa servirán también como fuentes de información cualitativa acerca de los logros y el progreso de los alumnos. También se obtendrá valiosa información aplicando cuestionarios y realizando entrevistas con las organizaciones en colaboración y los propios alumnos. Ésto nos proporcionará importante retroalimentación y nos permitirá modificar y mejorar el diseño original del programa.

En el caso del proyecto piloto, se aplicó un cuestionario y entrevistas selectas a los estudiantes. Al contestar la pregunta abierta ¿qué pensaste del mural?, las respuestas incluyeron el deseo de hacer más proyectos similares, comentarios como “*it was cool*”, que fue un buen descanso del trabajo académico tradicional, y que fue divertido. Los comentarios fueron similares al contestar la pregunta ¿qué te gustó más del proyecto? Por otra parte, al contestar la pregunta ¿qué es lo que menos te gustó del proyecto?, muchos dijeron que no hubo tiempo suficiente para terminar la pintura.

Al contestar las preguntas ¿qué aprendiste de español durante el proyecto? y ¿te ayudó a aprender español?, los estudiantes mencionaron el vocabulario específico de la pintura y el arte, y dijeron que la comunicación auténtica en español les ayudó. La profesora y la artista también reflexionaron que el tiempo fue muy corto para un proyecto tan grande, y en el caso de la profesora le hubiera gustado tener más tiempo para presentar y practicar el vocabulario nuevo, antes y durante las clases dedicadas a la pintura. Así mismo, faltó tiempo adecuado para la reflexión, que es un aspecto muy importante, especialmente para los alumnos de LH, para buscar maneras de expresarse en una forma más académica. La falta de tiempo se debió principalmente al hecho de que el proyecto se desarrolló espontáneamente a la mitad del semestre en respuesta a los intereses y habilidades de los estudiantes. Ahora está claro que un proyecto de esta naturaleza requiere ser iniciado al principio del semestre, para tener más tiempo para su planeación y realización, y utilizarlo productivamente durante todo el curso.

A pesar de las limitaciones, hubo tiempo suficiente para que los alumnos lograran producir trabajos expresivos y amplios que describieran sus planes, esperanzas y, a veces, frustraciones en sus empleos. Adicionalmente, se observó a los estudiantes de LH mostrarse contentos en un ambiente menos estructurado donde podían utilizar sus conocimientos lingüísticos en formas más variadas. Por ejemplo, un alumno preguntó a una alumna hispanoparlante cómo decir la palabra *stem* (tallo) para describir las flores en la mano de un agricultor. Ni ella ni la profesora se acordaron de la palabra correcta en el momento. El día siguiente la alumna me dijo que su madre la había dicho que era “tallo”, y me enseñó una imagen que su propia madre encontró en el internet, que consistía de un juego de palabras diciendo “tallo viendo” (por “está lloviendo”). Este tipo de conexión entre familia, escuela, conocimientos

previos, y el entendimiento de un juego de palabras que requiere un conocimiento amplio del idioma fue posible gracias al proyecto del mural. Adicionalmente, esta situación puso a la alumna en el lugar de experto del idioma, lo cual contribuyó a fortalecer su confianza en sus propios conocimientos lingüísticos y culturales.

## Los retos

Crear un programa de esta naturaleza, fuera de las limitaciones institucionales, ofrece más flexibilidad de tiempo y más oportunidades de colaboración con la comunidad en general. Aparte del proceso de identificar organizaciones colaboradoras en la comunidad, crear convenios y conseguir apoyo económico, hay una tarea imprescindible de concientización acerca del valor cultural, social y psicológico del multilingüismo para individuos, familias y la sociedad en general.

En la población estadounidense y en todos los grupos socioeconómicos existen creencias erróneas acerca del bilingüismo y multilingüismo, basadas en la “ideología del monolingüismo” (Lee-man, 2012; Valdés et al., 2012). Un mito común, por ejemplo, es la opinión de que dos idiomas están siempre en competencia para el desarrollo de las habilidades académicas, lo cual es una actitud que promueve el bilingüismo sustractivo y obstaculiza el desarrollo del bilingüismo aditivo. Para los propósitos de nuestra propuesta, posiblemente la tarea más crítica es educar al público acerca de los beneficios académicos y cognoscitivos del bilingüismo, los cuales hemos mencionado anteriormente en este artículo.

Adicionalmente, existen otros estereotipos y estigmatización acerca de las variantes del castellano que pueden ser una causa de resentimiento o vergüenza. Para contrarrestar estos estereotipos, los profesores de español requieren una actitud de respeto ante las muchas variantes de español que existen, y una apreciación y valoración de los conocimientos culturales variados y diversos que tienen los alumnos. Reconociendo el dinamismo y la naturaleza cambiante de las lenguas en contacto es un aspecto de inmensa importancia emocional, social y cognoscitiva para los hablantes de LH, porque ellos viven esta realidad todos los días. Una manera posible de enfocar la discusión sobre el lenguaje para lograr un ambiente de confianza y respeto es la creación de un proceso para indagar las variantes que existen entre las formas de habla de los participantes, sin juzgar ni criticar (Parodi, 2008; Carreira, 2012). Luego, con base en el proceso de exploración antes mencionado, los participantes investigan cuales aspectos léxico-gramaticales tienen más resonancia para la mayoría de hispanoparlantes, sobre todo en registros formales.

Finalmente, otro malentendido que existe en la población dice que el estudio de un idioma por necesidad debe ser un proceso descontextualizado; se cree que aprender un idioma y al mismo tiempo aprender cómo pintar (o entrevistar, jugar un deporte, cocinar, o bailar) es imposible. Una explicación de los enfoques actuales con su énfasis en el lenguaje contextualizado y la comunicación funcional (Council of Europe 2014; American Council on the Teaching of Foreign Languages 2010; Coyle, et. al., 2010) puede eliminar esta creencia errónea que es un resultado de la ideología del monolingüismo.

## Conclusiones

Aunque los aprendientes hispanoparlantes de herencia tienen necesidades complejas que requieren programas diseñados para ellos, la realidad en los Estados Unidos -- incluido New Haven -- es una panorámica de programas de lenguas que juntan a los estudiantes de LH con los de L2 en la misma clase. Es esta realidad que ha motivado a Carreira (2012) a promover técnicas y estrategias para integrar a las dos poblaciones en el salón de clase. Ella nota las fuerzas complementarias que cada grupo trae a la clase -- en el caso de los hispanoparlantes, son sus habilidades orales y sus conocimientos culturales, y en el caso de los aprendientes de L2, generalmente es el conocimiento formal de las formas gramaticales y las normas de la redacción. Una clase "mixta", dice Carreira, no va a reemplazar una clase específicamente diseñada para aprendientes de herencia, sin embargo ofrece oportunidades valiosas de aprendizaje para todos los participantes. Precisamente, el proyecto piloto apoyó este enfoque al mostrar la flexibilidad e individualización posible al enseñar a aprendientes del L2 junto con los hablantes de herencia.

Existe amplia evidencia documentada sobre el valor del arte para individualizar el programa para los alumnos (cf. Hubbard, 2007), y el proyecto piloto, a través de múltiples experiencias sensoriales y cognoscitivas, ofreció a todos muchas oportunidades para aprender y aceptar retos a su propio nivel. Adicionalmente, la creación del mural abrió puertas entre los alumnos, se conocieron mejor a través de sus interacciones y por el apoyo que se dieron uno al otro en el proceso de llevar la pintura a su fruición.

El proyecto piloto fue pequeño pero mostró resultados significativos y alentadores. Para los hispanohablantes, fue un vehículo para afirmar y valorar sus conocimientos lingüísticos y culturales

en un ambiente informal y abierto a la comunicación libre. Al escribir el trabajo sobre su empleo pudieron utilizar efectivamente sus habilidades, a veces en un nivel sofisticado. Para los alumnos de L2, que eran principiantes, fue una experiencia vivencial nueva de “inmersión” y lograron expresarse (aunque con limitaciones) auténticamente y “hacer cosas” activamente en el idioma nuevo. Sus trabajos escritos fueron simples pero efectivos, utilizando las formas aprendidas en el semestre. Es posible concluir que el proyecto piloto muestra la aplicabilidad de la propuesta de Carreira por el éxito de los aprendizajes de los alumnos de LH y L2 en la clase.

Así mismo, el proyecto piloto afirma los potenciales del modelo “Aprendizaje Vivencial de Lenguas” (Figura 1) que se propone aquí, con su ciclo de definir el proyecto, llevarlo a cabo, reflexionar y trabajar en los aspectos lingüísticos para poder empezar de nuevo. Los proyectos en el futuro nos mostrarán las limitaciones del modelo, pero hasta ahora los resultados del proyecto piloto sugieren que el modelo tiene muchas fuerzas.

Para poder mantener la continuidad en la oferta educativa en el futuro, es importante considerar la formación de profesores en la enseñanza de aprendientes de LH y proporcionarles una orientación al modelo pedagógico propuesto aquí. La preparación docente para artistas nativohablantes de español y para profesores de lenguas que buscan actualización se puede llevar a cabo en talleres. A la vez, estos talleres servirían como el primer paso en la formación de la necesaria comunidad de práctica, trabajando en el modelo educativo que se propone. Las instituciones de educación pública están en la posición para crear lazos con la comunidad de New Haven a través de sus clases de español y la formación de profesores. Las próximas etapas a seguir incluyen crear convenios con otras asociaciones en la comunidad hispanohablante para llevar a cabo talleres de arte u otros proyectos vivenciales.

La propuesta y modelo que se presentan están diseñados para responder a las necesidades detectadas en la comunidad de New Haven, Connecticut, donde se ha observado una falta de ofertas educativas en la lengua castellana para los hispanohablantes de la comunidad. En un enfoque educativo que integra a la comunidad, a los individuos, y a los intereses y las necesidades lingüísticas de los jóvenes, se espera ofrecer un modelo de desarrollo comunitario que es también un proceso educativo innovador y creativo, creado en respuesta al contexto social.

Me gustaría agradecer a los lectores anónimos del CELE que ofrecieron sugerencias que mucho han beneficiado este trabajo, a Emma Widener por sus excelentes sugerencias, y especialmente a Octavio Sotelo por su lectura minuciosa y sutil, que llevó a cabo siempre con una paciencia infinita y buen humor.

## Referencias

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2010). *Language learning for heritage and native speakers*. Consultado el 27 de enero de 2016 en <http://www.actfl.org/news/position-statements/language-learning-heritage-and-native-speakers-0>.
- Beaudrie, S. & Fairclough, M. (2012). *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Brinton, D., Kagan, O. & Bauckus, S. (eds.) (2008). *Heritage language education: A new field emerging*. New York: Routledge.

- Buchanan, M. & Abraham, M. (2015). *Understanding the impact of immigration in Greater New Haven*. New Haven: The Community Foundation for Greater New Haven.
- Carreira, M. (2012). "Meeting the needs of heritage language learners: approaches, strategies and research". En Beaudrie, S. & Fairclough, M. (eds.) *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*. (223-240) Washington, DC: Georgetown University Press.
- Carreira, M. & Kagan, O. (2011). "The results of the National Heritage Language Survey: implications for teaching, curriculum Design and professional development". *Foreign Language Annals*, 44, 40- 64.
- Council of Europe. (2014). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Consultado el 27 de enero de 2016 en [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp).
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: content and language integrated learning*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Ducar, C. (2012). "SHL's attitudes and motivations: reconciling opposing forces". En Beaudrie, S. & Fairclough, M. *Spanish as a heritage language in the United States: the state of the field*. (161-178). Washington, DC: Georgetown University Press.
- New Haven Public Schools (s.f.). *EL program options available to parents of ELL students in the New Haven public schools*. Consultado el 27 de enero de 2016 en <http://www.nhps.net/node/236>.
- Freire, P. (1968/2000). *Pedagogy of the Oppressed*. 30<sup>th</sup> Anniversary Edition. Nueva York: Bloomsbury Press.

- Hubard, O. (2007). *Complete engagement: embodied response in museum art education*. [Versión electrónica]. *Art Education*, Nov. 2007 (46-53). Consultado el 20 de junio en <https://artvolunteers.wikispaces.com/file/view/Complete+Engagement+Embodied+Response+in+Art+Museum+Education.pdf>
- Kagan, O. & Dillon, K. (2009). "The professional development of teachers of heritage language learners: a matrix". En M. Anderson & A. Lazaraton (eds.), *Bridging contexts, making connections* (155-175). Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Kolb, D. (1983). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Landay, E. & Wooten, K. (2012). *A reason to read: linking literacy and the arts*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Leeman, J. (2012). "Investigating language ideologies in Spanish as a heritage language". En Beaudrie, S. & Fairclough, M. (eds.) *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (43-59) Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lynch, B. K. (2008). "Locating and utilizing heritage language resources in the community". En Brinton, D., Kagan, O. & Bauckus, S. (eds.) *Heritage language education: A new field emerging* (321-333). New York: Routledge.
- McDonald, J., Mohr, N., Dichter, A. & McDonald, E. (2013). *The power of protocols*, 3ra edición. Nueva York: Teachers College Press.

- Parodi, C. (2009). "Stigmatized Spanish inside the classroom and out: a model of language teaching to heritage speakers". En Brinton, D., Kagan, O. & Bauckus, S. (eds.) *Heritage language education: A new field emerging* (199-214). New York: Routledge.
- Pew Research Center (s.f.). *Census Trends 2010*. Consultado el 28 de enero de 2016 en <http://www.pewhispanic.org/census-2010>.
- Pew Research Center (s.f.) *Demographic profile of Hispanics in Connecticut*. Consultado el 28 de enero de 2016 en <http://www.pewhispanic.org/states/state/ct/>.
- Potowski, K. (2012). "Identity and heritage learners: moving beyond essentials". En Beaudrie, S. & Fairclough, M. *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*. (179-199) Washington, DC: Georgetown University Press.
- Signoret Dorcasberro, A. (2014). *Bilingüismo en la infancia*. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Signoret Dorcasberro, A., Rodríguez Lázaro, A., Delgadillo Macías, R. & Jiménez Lara, M. (2014). *Psicolingüística del bilingüismo: diversos enfoques*. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tucker, G. R. (2008). "Learning other languages: the case for promoting bilingualism within our educational system". En Brinton, D., Kagan, O. & Bauckus, S. (eds.) *Heritage language education: a new field emerging*. (39-51) New York: Routledge.
- Valdés, G., González, S., López García, D. & Márquez, P. (2012). "Heritage languages and ideologies of language: unexamined challenges". En Beaudrie, S. & Fairclough, M. (eds.) *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (107-130). Washington, DC: Georgetown University Press.

- Webb, J. & Miller, B., Eds. (2000). *Teaching heritage language Learners: voices from the classroom*. Nueva York: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Wu, M. (2010). Heritage language teaching and learning through a macro-approach. *Working Papers in Educational Linguistics*, 25 (2), 23-33.



# La enseñanza del español como lengua de herencia en los Estados Unidos: teoría y práctica

**María Luisa Parra Velasco**  
Harvard University  
parra@fas.harvard.edu

## Introducción

**L**as últimas cifras del censo de población de los Estados Unidos reportan que la población latina en este país sobrepasa los 51 millones de habitantes. El grueso de esta población lo conforman niños y jóvenes entre cero y 20 años. 24.7% del total de estos niños cursan la escuela primaria, 21% la escuela secundaria y preparatoria y el 16.5% son estudiantes universitarios (Ennis, Ríos-Vargas y Albert, 2011).

Muchos de los jóvenes que entran a los niveles de educación superior (preparatoria y universidad) están interesados en tomar clases de español. Este interés por reconectar con la lengua y la cultura hispana está expandiendo a pasos agigantados el campo de la llamada enseñanza del español como lengua heredada (de aquí en adelante ELH). La enseñanza del ELH se diferencia del campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, precisamente, porque para

los jóvenes latinos, aunque vivan en Estados Unidos y dominen el inglés, el español no es una lengua extranjera. Es su lengua materna, su lengua de “herencia” familiar y cultural.

De ahí que, en los departamentos de lengua, a estos estudiantes se les llame “hablantes de herencia” (del inglés *heritage speakers*)<sup>1</sup>. Siguiendo la definición clásica de Valdés (2001, p. 2): “Los hablantes de herencia son individuos que han sido criados en hogares donde se habla una lengua diferente al inglés, y que hablan o solo entienden su lengua de herencia, siendo en algún grado bilingües en inglés y la lengua de herencia.”

Los programas de español para estudiantes latinos en Estados Unidos han aumentado de manera considerable en los últimos años, especialmente en las instituciones de educación superior (Beaudrie, 2012). Sin embargo, la creación de estos espacios pedagógicos ha implicado un enorme esfuerzo y compromiso por parte de muchos profesores, directores de programas de lenguas y administradores quienes reconocen el hecho de que una típica clase de español como lengua extranjera no puede satisfacer plenamente las necesidades e intereses de los estudiantes latinos.

Por esta razón, la creciente presencia de estos jóvenes latinos en las clases de lengua está motivando y generando nuevas agendas de investigación para estudiar de cerca las fortalezas y las necesidades de estos estudiantes y diseñar programas que los lleven a alcanzar sus metas lingüísticas y culturales (Valdés, 2001; Beaudrie & Ducar, 2005; Potowski, 2002; Parra, 2013a).

El presente artículo es una revisión general de algunos de los principales aspectos teóricos y prácticos que están delineado el campo de la enseñanza del ELH en los Estados Unidos y su significado para el desarrollo de la identidad etnolingüística de los jó-

---

1 De aquí en adelante usaré los términos “hablantes de herencia” y “latinos” de manera indistinta.

venes latinos. En la primera parte, ahondaré en las características de esta población: quiénes son estos estudiantes y cuáles son sus fortalezas y necesidades a nivel lingüístico, cultural y afectivo. En la segunda parte, esbozaré las propuestas de dos marcos teóricos generales y cómo influyen en el diseño de las propuestas pedagógicas para el aula de ELH. En la tercera parte, describiré las propuestas pedagógicas más recientes para el aula ELH. En la cuarta y última parte, reflexionaré sobre nuestro papel como maestros al trabajar con estos jóvenes el cual se extiende más allá de la enseñanza de la lengua misma para incluir el desarrollo de la identidad etnolingüística, la conciencia crítica y el empoderamiento de los estudiantes como agentes de cambio social. Finalmente, reflexionaré sobre la importancia de abrir espacios académicos donde se incorpore el estudio de las comunidades bilingües hispanas en los Estados Unidos, en este caso de los jóvenes mexico-americanos para sensibilizarnos a sus necesidades e intereses en su país de origen.

## Los jóvenes latinos: quiénes son y cuáles son sus fortalezas y necesidades

Los jóvenes latinos representan a una población sumamente heterogénea. Estos estudiantes tienen lazos lingüísticos y culturales con diferentes países de Latinoamérica. Como consecuencia, tienen diferentes bagajes histórico-culturales, hablan diferentes variantes del español y dominan diferentes registros de la lengua dependiendo del estatus socioeconómico y educativo de la familia.<sup>2</sup>

---

2 Como Valdés (2001) y Valdés y Geoffrion-Vinci (1998) señalan, la variante

Los jóvenes latinos también pertenecen a diferentes generaciones de inmigrantes en Estados Unidos: algunos llegan en edades escolares, otros llegaron a edades muy tempranas, otros más son hijos de padres inmigrantes pero nacidos en los Estados Unidos y, algunos más, son estudiantes de segunda o tercera generación que mantienen un lazo cultural y de comunidad con sus antecesores latinos, aunque ya no necesariamente lingüístico. Otra fuente central de diversidad reside en su experiencia educativa tanto en el país de origen como en los Estados Unidos. Esta experiencia tiene un papel central en la formación de sus habilidades lingüísticas y académicas tanto en español como en inglés. Por ejemplo, no es lo mismo un chico que ha sido alfabetizado en su país de origen y que migró a los Estados Unidos con algún grado de escolaridad en español que aquellos que nacen en Estados Unidos sin acceso a una educación formal en español (Valdés, 1997).

Como resultado de la diversidad de circunstancias socio-culturales únicas dentro de las cuales los estudiantes latinos han crecido y como resultado de los diversos grados de contacto entre el español y el inglés a los que han estado expuestos, estos jóvenes llegan al salón de lengua con diferentes grados de habilidades funcionales en español oral y escrito. Algunos investigadores han propuesto que estas habilidades forman un “continuum” bilingüe (Polinsky & Kagan, 2007) donde en cada extremo están los hablantes monolingües del español, por un lado, y del inglés, por otro. En medio del continuum hay una amplia variedad de posibilidades de dominios orales y escritos en ambas lenguas.

---

específica del español y la variedad de registros hablados por la familia tendrán características que codificarán la clase social de la familia y su educación. Estas características son identificadas por los profesores en el aula y pueden jugar un papel importante en el tipo de relación que el profesor establece con el estudiante, como veremos más adelante.

## El *continuum* bilingüe de los hablantes de herencia

Según investigaciones del Pew Hispanic Center (2013) y Krogstad, Stepler y Lopez (2015), alrededor de un tercio (36%) de los Latinos en edades 16 a 25 son dominantes en inglés, 41% son bilingües y 23% son dominantes en español. Un importante 79% de la segunda generación y un 38 % de la tercera se consideran con cierto dominio del español.

En las últimas dos décadas, se ha generado investigación importante para identificar las características del *continuum* bilingüe de estos jóvenes latinos (y de hablantes de herencia de muchas otras lenguas). Parte de esta investigación se ha centrado en el estudio de lo que algunos consideran áreas de vulnerabilidad en el sistema lingüístico de los hispanohablantes en los Estados Unidos por estar en continuo contacto con el inglés y por la falta de escolarización en español (Montrul, 2002 y 2004).

En su investigación de tres generaciones de mexico-americanos en Los Ángeles, California, Silva-Corvalán (1994) detectó, por ejemplo, que la morfología nominal e inflexión verbal tienden a verse afectadas por fenómenos de sobregeneralización y simplificación con el paso de las generaciones. Otros investigadores han identificado dificultad con la concordancia de género de algunas palabras (Lynch, 2008; Montrul, 2002 y 2004; Montrul, Foote & Perpiñán, 2008) y con formas irregulares e infrecuentes de los tiempos verbales, en particular en lo que se refiere al modo y aspecto. Así, Silva-Corvalán (1994) ha descrito cambios importantes en la expresión y contextos de uso de tiempos tales como el presente del subjuntivo, pretérito e imperfecto, el condicional y el futuro perfecto. También se han detectado cambios en la sintaxis de algunos hablantes con respecto al orden de palabras, las construccio-

nes pasivas y la comprensión de cláusulas relativas (Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2010).

Por otra parte, también se ha descrito que una ventaja que tiende a mantenerse en los hablantes de herencia es la fonología, cercana a aquella de los hablantes monolingües del español (Peyton, Ranard & McGinnis, 2001). Sin embargo, otros investigadores (Polinsky & Kagan 2007, p.17) mencionan evidencia anecdótica donde hablantes monolingües identifican un “cierto acento” en el habla de los hablantes de herencia.

Finalmente, se ha reconocido que, dado el intenso contacto entre el inglés y el español, no es de sorprender que encontremos en el habla cotidiana de las comunidades latinas fenómenos tales como cambio de código, transferencias y calcos. Algunas posturas teóricas han analizado estos fenómenos dentro del nivel léxico y sintáctico (Poplack 1980; Carvalho, 2012; Otheguy & Stern, 2010). Otras posturas han analizado estas prácticas lingüísticas a nivel discursivo y las han denominado “translenguar” del inglés *translanguaging* (García & Li, 2014; Otheguy, García, & Reid, 2015). Estas prácticas discursivas donde se usan los recursos de ambas lenguas para alcanzar objetivos de comunicación son manifestación del “amplio rango de niveles dinámicos de dominio de la lengua subordinada [en este caso el español] y permite ubicar a los hablantes en diferentes puntos del continuum dependiendo de su nivel de dominio de dicha lengua.” (Silva-Corvalán, 1994, p. 11).

## Necesidades y fortalezas

Si bien hay un acuerdo en que la dimensión lingüística es central para identificar a los “hablantes de herencia”, otras líneas de investigación han subrayado la importancia de tener una mirada más

amplia e inclusiva que conceptualice a los jóvenes latinos más allá de la dimensión lingüística (Carreira, 2004). Sin duda, conceptualizar las habilidades orales y escritas dentro de un continuum nos facilita organizar niveles de instrucción para trabajar con dichas habilidades. No obstante, los perfiles lingüísticos nos proporcionan una definición un tanto limitada del estudiante de lengua heredada (Carreira, 2004; Polinsky & Kagan, 2007). Se excluye a aquellos que no hablan la lengua de herencia —y cuyo perfil lingüístico es prácticamente idéntico a los estudiantes de lengua extranjera— pero conservan lazos familiares y afectivos con el idioma y la cultura (Carreira, 2012). Muchos de ellos toman la decisión de estudiar la lengua para formar parte de su comunidad de herencia (Hornberger & Wang, 2008). Se ha identificado que inscribirse a las clases de español, aún en niveles básicos, representa una motivación y una necesidad más allá de lo lingüístico (Beaudrie & Ducar, 2005). Son jóvenes deseosos de aprender y de reconectar con la cultura de casa, con las historias de sus padres y abuelos quienes dejaron la tierra natal para migrar a los Estados Unidos en busca de una vida mejor para sus hijos.

Así pues, una concepción amplia de los estudiantes de ELH debe incluir no sólo su perfil lingüístico. Aun cuando los jóvenes no hablen el español y lingüísticamente sean similares a los hablantes monolingües del inglés, habrán crecido dentro de un ambiente cultural que los diferencia de los anglohablantes y que les es sumamente significativo desde el punto de vista afectivo.

El centro de atención se vuelve entonces no solo la lengua sino las necesidades afectivas, las motivaciones y la identidad misma del estudiante (Carreira, 2004; He, 2006; Parra, 2016b). Hay que recordar que los niños y jóvenes latinos crecen y viven entre dos mundos, su hogar y su escuela (con el resto de la sociedad dominante), entre dos idiomas y dos conjuntos de valores culturales. En general, estos dos mundos no están integrados. Por el contrario,

entre ellos hay una relación dispar de poder, donde la sociedad americana impone su idioma y su cultura discriminando los mismos elementos de los hogares latinos. Los jóvenes crecen con mensajes negativos sobre su lengua y herencia cultural al tiempo que deben aprender el inglés y asimilarse a la cultura dominante para tener éxito en la sociedad. Algunos teóricos y críticos culturales han conceptualizado este modo de vida como un símbolo de “frontera” (*Borderlands*: Anzaldúa, 1999), “zona de contacto” (*Contact zones*: Pratt, 2007) o “tercer espacio” (*Third space*: Bhabha, 1990; 1996). En estos “espacios” se generan identidades complejas que tratan de integrar los aspectos significativos de ambas culturas a partir de expresiones creativas muchas veces en ambas lenguas. Un ejemplo de ello es el llamado “Spanglish” para unos, término que representa la identidad de frontera y activismo político de la comunidad; para otros, es un término que representa la estigmatización y discriminación hacia los jóvenes latinos que lo usan (Otheguy & Stern, 2010).

## Las teorías y su relación con la práctica

Como el lector ya puede anticipar, dos son los marcos teóricos generales que han guiado el desarrollo del campo de estudio del español como lengua de herencia: uno, enfatiza el estudio del sistema lingüístico y continuum bilingüe como tal, desprendido de las circunstancias y características del hablante; el otro, se centra, precisamente en las circunstancias y características del hablante para comprender el rango de posibilidades bilingües del mismo y su relación con aspectos afectivos y de formación de identidad. La elección de cualquiera de estos marcos impactará de manera profunda nuestro trabajo en el salón de clase.

## El sistema lingüístico

La investigación que se ha centrado en el estudio y análisis de los sistemas lingüísticos de los hablantes de herencia parten de la comparación de estos sistemas con aquellos de hablantes monolingües. El foco de dichos trabajos son las diferencias entre ambos sistemas (Montrul, 2002 y 2004) donde se asume que las áreas vulnerables del sistema lingüístico de los hablantes de herencia son el resultado de un proceso de adquisición “incompleta” del español consecuencia de la falta de *input* suficiente en casa y de la falta de una instrucción escolarizada.

En la práctica, si nos alineamos con esta posición teórica, nuestra meta última como maestros será compensar la falta de español y remediar los “errores” que el estudiante trae de casa. Esta concepción, aún muy común en los departamentos de lengua, conlleva, sin embargo, varios inconvenientes. Por ejemplo, se asume que existe la posibilidad de que un hablante tenga un dominio “completo” de la lengua, lo cual es sumamente difícil si se piensa en, digamos, la diversidad del léxico a lo largo y ancho del mundo hispanohablante, sus diferentes regiones y estratos socioculturales. También se genera la creencia de que existe un español “correcto.” Este criterio normativo es problemático ya que da por sentado que el español del estudiante, mismo que refleja la clase social de la familia, en general inmigrante de zonas rurales de los países de origen, será la versión incorrecta, mientras que el profesor usa la versión “correcta” (por tener un cierto nivel de educación formal). En realidad, no se trata de un tema de corrección sino de un tema de clase y raza donde los estudiantes traen al salón las variedades estigmatizadas de la lengua, mientras que el profesor habla las variedades de prestigio. Estas ideas contribuyen a la serie de mensajes negativos y de discriminación que los jóvenes latinos

han recibido sobre su lengua desde edades muy tempranas (Lynch & Potowski, 2014) y que ahora pueden verse reforzados por los profesores.

Entonces, el papel de los docentes es fundamental ya que, desde su posición, pueden valorar o estigmatizar el uso del español así como la cultura de la familia del estudiante (Brizuela & García-Sellers, 1999; Trueba & Bartolomé, 2000).<sup>3</sup> Sus actitudes hacia la lengua de los jóvenes refleja los valores y el estatus que otorgan a la lengua heredada tanto frente a la lengua dominante, el inglés (Beaudrie, 2012, p. 7) como frente a las variedades prestigiosas del español. Este desequilibrio de estatus le da a la relación estudiante-maestro una dimensión de poder que los profesores deben reconocer y evitar para minimizar sus efectos negativos en el ambiente de la clase (Potowski, 2001 y 2002).

Es importante recordar, no obstante, que no se trata de eliminar la enseñanza de la gramática o de la norma de una variante de prestigio del español. Los estudiantes quieren aprender el registro de prestigio que les permitirá desempeñarse en contextos sociales y académicos de manera exitosa. El problema consiste en valorar esta norma *a expensas* de la variedad y prácticas lingüísticas de los estudiantes. Son el lazo afectivo con su familia de origen. Además, estas variedades populares se están volviendo cada vez más importantes en ámbitos profesionales tales como la medicina y las leyes donde doctores y abogados deben atender a la población latina que habla, justamente, estas variedades.

---

<sup>3</sup> Desgraciadamente, abundan en Estados Unidos los ejemplos de profesores pidiendo a padres inmigrantes que dejen de hablar su lengua familiar para que su hijo no se “confunda” en el colegio mientras aprende inglés. También se escucha hablar de profesores que alientan a los padres a apuntar a sus hijos en programas bilingües, y de padres que rehúsan hacerlo porque temen que sus hijos sean discriminados o se queden rezagados académicamente.

## Los hablantes y sus prácticas lingüísticas

Dentro del campo de estudio del ELH hay otras propuestas teóricas que se centran, ya no en el sistema lingüístico per se, sino en los hablantes y sus prácticas comunicativas. Estas propuestas subrayan, por ejemplo, la necesidad de tener un marco conceptual de las lenguas de herencia desde la sociolingüística. Como varios autores nos recuerdan (Leeman, 2016; McKay & Hornberger, 1996; Moreno-Fernández, 1994; Preston & Bayley, 2000), la sociolingüística tiene mucho que ofrecer a la enseñanza del EHL (y de las lenguas extranjeras) ya que nos provee de la posibilidad de incorporar conocimiento no solo sobre las lenguas sino sobre la relación que éstas, sus variantes y sus hablantes guardan entre ellos dentro de una sociedad determinada. Los intercambios lingüísticos entre hablantes de diferentes lenguas (y sus variedades) en un contexto dado ponen en evidencia las dimensiones sociales, culturales y políticas de cada lengua y, por ende, las relaciones de poder entre los hablantes y sus grupos de pertenencia (Bourdieu, 1991).

Estas propuestas desde la sociolingüística y otras desde la lingüística crítica aplicada (May, 2015) sugieren que las habilidades bilingües de los hablantes de herencia, en este caso del español e inglés, se conciben no como sistemas incompletos o imperfectos sino como nuevas combinaciones de recursos multilingües de hablantes multicompetentes (Cook, 1996). Dentro de estas propuestas, las habilidades multilingües se conceptualizan e interpretan como la “actuación” (del inglés *performance*) de las identidades complejas que fluyen entre las dos culturas y se sirven de las dos lenguas (Parra, 2016b).

Por último, en el caso particular de los hablantes de herencia del español en los Estados Unidos, el translenguaje español-inglés está consolidándose de tal manera en las comunidades latinas que

hay quienes proponen que, de hecho, estamos ante la presencia del surgimiento de una nueva variedad del español: el español *de los Estados Unidos* (Otheguy & Stern, 2010).

¿Cuáles sería entonces la propuesta pedagógica para la enseñanza del ELH desde un marco teórico sociolingüístico y desde la lingüística crítica aplicada? ¿Qué enseñar sino es la gramática de la lengua? ¿Cómo ampliar el rango de habilidades lingüísticas en español al mismo tiempo que apoyamos el desarrollo de la identidad de los jóvenes latinos?

## Las propuestas pedagógicas para la enseñanza del ELH

Como hemos visto, los retos que enfrentan los profesores de ELH en el aula no son menores: deben trabajar con una población sumamente diversa en cuanto a países de origen, variedades del español, registros del mismo, raza y clase social, generación en los Estados Unidos y con distintas habilidades en español e inglés. Incluso, en algunas instituciones de educación superior, algunos jóvenes llegan con bajas destrezas académicas (Carreira, 2012).

Como alternativa a los modelos únicamente prescriptivos que enfatizan la corrección de errores en el sistema lingüístico, los modelos pedagógicos derivados de teorías enfocadas en los hablantes y sus prácticas lingüísticas proponen un curriculum comprensivo que reconozca e incluya: a) temas relevantes sobre la diversidad lingüística y cultural de las comunidades latinas en los Estados Unidos; b) una concepción amplia de lo que se entiende por “textos” para trabajar en el salón, que incluyan diversidad de materiales (literatura, ensayos, blogs, arte, música, películas)

y actividades; c) un marco desde la lingüística funcional para la enseñanza de la lengua; d) la posibilidad de generar diálogos que fomenten la conciencia crítica del estudiante y e) atención a las diferencias individuales. A continuación, describiré, brevemente, cada uno de estos aspectos.

### *Temas relevantes*

Es un acuerdo común en el campo de la enseñanza de ELH que el contenido que elijamos para la clase debe incluir temas relevantes y significativos para los estudiantes latinos (Webb & Miller, 2000; Scalera, 2004). Los temas relacionados con las diferentes experiencias migratorias, sociales, culturales y lingüísticas de la comunidad a la que los hablantes pertenecen (en su país de origen y en los Estados Unidos); la genealogía cultural y lingüística, las relaciones intergeneracionales y las tradiciones familiares, la comida y la música, la raza, los temas de género y de identidad son algunos de los temas que pueden cubrirse en dicho currículum. Estos temas dan amplias posibilidades para que los estudiantes participen activamente con su propio conocimiento y lo expandan al escuchar las experiencias de otros compañeros.

También son temas que permiten abrir las puertas al conocimiento de las distintas variedades del español y la problematización de los mitos que refieren a “el mejor español” o “el español correcto” y el significado de las variedades de contacto como el español de los Estados Unidos frente a las normas monolingües del español y del inglés.

### *Literacidad múltiple*

El trabajo con esta variedad de temas requiere del acceso a atractivos recursos didácticos para mostrar y elaborar la complejidad

de la experiencia latina en los Estados Unidos. Los textos tradicionales de literatura y artículos de periódico o revistas son siempre recursos que deben incluirse. No obstante, hay una amplia gama de medios de comunicación que ahora pueden integrarse a las clases para enriquecerlas. Textos literarios, películas y documentales, artículo de periódicos, blogs y artículos académicos escritos por autores latinos, música y artes visuales realizados por artistas latinos originarios de diferentes países hispanos, son algunos ejemplos de lo que el New London Group (1996) llama “literacidad múltiple” (del inglés *multiliteracies*). Para este grupo de académicos, interesados en una idea de alfabetización amplia y comprometida con causas sociales, la inclusión de textos más allá de los escritos y más allá del formato de las culturas occidentales, “crea un tipo diferente de pedagogía, uno en el que el lenguaje y otras formas de significado son recursos figurativos dinámicos, que los usuarios reformulan constantemente según trabajan para alcanzar sus diferentes propósitos culturales<sup>4</sup>.”

La enseñanza a través de la literacidad múltiple propone que el trabajo con cualquier tipo de texto siga cuatro principios pedagógicos para garantizar actividades productivas y significativas en el aula: a) práctica situada (¿Cuál es la relevancia de trabajar con este texto en el aquí y el ahora?); b) instrucción explícita (¿Qué quiero que mis estudiantes aprendan de este texto? ¿Cuál es el metalenguaje que necesitan para hablar y dialogar sobre el texto?); c) la reflexión crítica (¿Cómo se relaciona el texto con la experiencia del joven? ¿Qué preconcepciones presenta y cómo las podemos problematizar?); y d) la práctica transformativa (¿Cómo llevar el nuevo conocimiento y conciencia sobre el tema a una práctica concreta en la experiencia del estudiante y/o su comunidad?).

---

4 “Multiliteracies create a different kind of pedagogy, one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes.”

Es importante notar que los materiales y las actividades que se generan dentro del marco de la literacidad múltiple van más allá de los ejercicios para practicar reglas gramaticales. Por el contrario, son materiales y actividades que propician discusiones motivantes y productivas. El profesor debe pues considerar el trabajo con la lengua no sólo a nivel gramatical sino al nivel discursivo o textual y abrir posibilidades de que los jóvenes usen la lengua de manera creativa y significativa.

### *Un marco funcional*

Algunos expertos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y heredadas han propuesto que un marco de alfabetización desde la lingüística sistémica funcional (Halliday, 2007) que enfatice el nivel textual y discursivo es más efectivo para la enseñanza de la lengua que un marco normativo centrado en el nivel gramatical (Colombi, 2003 y 2012). Desde esta perspectiva, los profesores deben poner particular atención a las diferentes funciones que tiene la lengua escrita (y hablada) dentro de nuestras sociedades. El objetivo es que los estudiantes aprendan las características lingüísticas específicas que requiere cada contexto o situación y generen los textos (géneros textuales) adecuados a las especificidades metas comunicativas que se quieran alcanzar (Achugar & Colombi, 2008; Byrnes & Sprang, 2004; Kern, 2004). Por otra parte, uno de los objetivos centrales de la enseñanza del ELH desde los trabajos seminales de Valdés, Lozano y García-Moya (1981) ha sido promover en los estudiantes la “oportunidad de cultivar su lengua materna y la oportunidad de usarla para una comunicación significativa y para la *expresión creativa*”<sup>5</sup> (Valdés, Lozano & García-Moya, 1981, p. 14). Así, también se sugiere incluir oportunidades donde los

---

5 “Opportunity to grow in their mother tongue, and the opportunity to use it in meaningful communication and creative expression.”

jóvenes puedan expresar su creatividad en español e inglés para presentar y/o elaborar sus pensamientos críticos sobre los temas tratados en clase. Se propone la creatividad con las estructuras de los géneros textuales convencionales para desarrollar nuevas géneros textuales que reflejen las reflexiones de los jóvenes desde los espacios de frontera que habitan. (Martínez, 2005 y 2007).

### *La pedagogía crítica*

Uno de los objetivos centrales de las clases de ELH es el desarrollo de la conciencia crítica, *concientización* en palabras de Freire (2005) en los jóvenes latinos. El marco de la pedagogía crítica alienta la reflexión y el análisis a través del diálogo (Freire, 2005) para favorecer “una distancia teórica y crítica” de lo que se ha aprendido (New London Group, 1996, p. 87). Esta distancia permite a los estudiantes “criticar constructivamente [su nuevo conocimiento], tener en cuenta su ubicación cultural, extenderlo y emplearlo creativamente, para finalmente innovar por sí mismos dentro de las comunidades antiguas y nuevas”<sup>6</sup> (New London Group, 1996, p. 87).<sup>7</sup>

Un profesor que promueve la reflexión crítica sobre la ideología y las estructuras de poder que han dado forma a las creencias de los estudiantes sobre sus lenguas, culturas e identidades conceptualiza al estudiante no solo como receptor de información sino como generador de conocimiento. Lo conceptualiza desde el potencial que tiene para enriquecer la clase con su pensamiento, su lengua e historia. El profesor contribuye al desarrollo del estudiante más

6 “Constructively critique [their new knowledge], account for its cultural location, creatively extend and apply it, and eventually innovate on their own, within old communities and in new ones.”

7 El componente crítico de las multiliteracidades sigue algunos de los principios fundamentales de la pedagogía crítica de Paulo Freire (2005) y más recientemente de Henry Giroux (1991). Para ver una propuesta de aplicación de la pedagogía crítica de Freire a la enseñanza del ELH véase Parra, 2016a.

allá de lo lingüístico. Lo empodera para que sea un posible agente de cambio social.

### *Diferencias individuales y la enseñanza diferenciada*

Por último, los profesores de ELH deben tener en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes. Como ya he dicho aquí y en otro trabajo (Parra, 2013a) los jóvenes latinos representan la gran diversidad y complejidad social de los pueblos y culturas hispanohablantes. Por esa razón, Potowski y Carreira (2004) y Carreira (2012) han propuesto que la llamada “enseñanza diferenciada” (Tomlinson, 1999) es un marco pedagógico útil para identificar las necesidades y desarrollar los puntos fuertes del desempeño de los estudiantes, especialmente en clases mixtas donde aprenden a la par de estudiantes de español como lengua extranjera. Para Potowski y Carreira (2004), las principales ventajas de la enseñanza diferenciada incluyen la disponibilidad de múltiples materiales de aprendizaje, el ritmo flexible, diferentes criterios de evaluación, la asignación de trabajo a los estudiantes dependiendo de su grado de dominio de la lengua, la evaluación continua del estudiante incorporada en el plan de estudios y, principalmente, la participación de los estudiantes en el establecimiento de objetivos y estándares del curso.

## Nuestro papel como maestros

Quizá el elemento que requiera más reflexión crítica a la hora de diseñar un programa de ELH es nuestro propio papel como maestros. Por un lado, está nuestro papel de transmisores de conocimiento sobre la lengua. Basado en propuestas de investigaciones anterior-

res, Martínez (2016) incluye los posibles objetivos al respecto: el mantenimiento del español, la valoración de la propia variedad y la adquisición de variedades de prestigio, expansión del rango de habilidades bilingües, transferencia de habilidades de la lectoescritura, adquisición de destrezas académicas.

Por otra parte, como ya he dicho, nuestro papel debe extenderse más allá de lo lingüístico para incluir el desarrollo de actitudes positivas y conciencia crítica sobre la lengua, la identidad y las culturas de herencia y su relación con las dominantes. Debemos pensar en nuestro salón como un espacio colaborativo, una “comunidad de práctica” (Lave & Wagner, 1991) segura donde los estudiantes puedan dejar oír su voz, y expresar sus preocupaciones sobre los aspectos lingüístico, sociales, culturales y políticos que les interesan. El salón debe ser un espacio donde se les permita tomar contacto con su fuerza y resiliencia (Carreira & Beeman, 2014). La meta última es ayudar a que desarrollen lo que Juan Flores (2000) llama un “ethos alternativo”: un conjunto de valores y prácticas culturales creadas por sus propios medios y derechos para sus propios fines. En palabras de Carreira: “Para formular la esencia de la buena enseñanza de las lenguas heredadas: todo gira en torno al estudiante” (2012, p. 235) y su identidad (He, 2006; Parra, 2016b).

## Reflexiones finales

En este trabajo he presentado un resumen de algunos de los principales aspectos teóricos y prácticos que están dando forma al creciente campo de lo que hoy se conoce como enseñanza del español como lengua heredada. Este campo presenta retos importantes. Aún se debate entre marcos teóricos que parten de la normatividad

y la comparación de los sistemas bilingües con sistemas monolingües y aquellos que parten de la sociolingüística y se centran en el hablante y sus competencias para involucrarse en prácticas discursivas multilingües. El campo de ELH necesita seguir nutriéndose de teorías que reconozcan e incorporen el impacto que la creciente “superdiversidad” (Vertovec, 2007) -resultado de las continuas migraciones globales- tiene en los ambientes lingüísticos dentro de los cuales están creciendo las nuevas generaciones, entre ellas los jóvenes latinos en Estados Unidos. Estos jóvenes, la mayoría en las edades cruciales que determinan su futuro, constantemente enfrentan la discriminación contra su lengua y cultura, ya sea por ser latinos o por no hablar una variedad prestigiosa del español. También son jóvenes presas, cada vez más, de políticas migratorias que los amenazan con la deportación propia o de sus familias (Suárez-Orozco et al., 2011). Sin embargo, esto no los detiene para querer ser parte de una comunidad transnacional que crece entre México, Latinoamérica y los Estados Unidos día a día. Son jóvenes ávidos de aprender y contribuir a sus comunidades de origen y a sus comunidades en los Estados Unidos.

El futuro del campo de la enseñanza del ELH se beneficiaría de considerar la organización de un mayor número de plataformas, como este tercer Foro de Bilingüismo, donde estudiantes latinos, en este caso particular mexico-americanos, profesores e investigadores de México y Estados Unidos pudieran expandir su conocimiento sobre esta población y diseñar la pedagogía que fortalezca el desarrollo lingüístico, cultural y académico de estos jóvenes, al tiempo que se abren las puertas para una posible integración de la juventud mexico-americana a ambos lados de la frontera.

## Referencias

- Achugar, M. & Colombi M.C. (2008). Systemic Functional Linguistic Explorations into the Longitudinal Study of Advanced Capacities. En L. Ortega y H. Byrnes, (eds), *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities*. New York: Routledge.
- Anzaldúa, G. (1999). *Borderlands, La Frontera*. Second edition. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Beaudrie, S. M. (2012). Introduction: Development in Spanish heritage language placement. *Heritage Language Journal. Special Issue on Spanish Assessment* 9(1), i-xi.
- Beaudrie, S. M. & Ducar, C. (2005). Beginning level university heritage programs: Creating a space for all heritage language learners. *Heritage Language Journal*, 3(1), 1-6.
- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2010). *Prolegomena to heritage linguistics*. [White paper], University of Illinois & Harvard University. Retrieved from <http://nhlrc.ucla.edu/pdf/HL-whitepaper.pdf>
- Bhabha, H. (1990). The Third Space. In *Identity: Community, Culture, Difference*, J. Rutherford (ed), 207–221. London: Lawrence and Wishart.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press
- Brizuela, B. & García-Sellers, M.J. (1999). School Adaptation: A Triangular Process. *American Educational Research Journal*, Summer, 36:2, 345-370.
- Byrnes, H., & Sprang, K. (2004). Fostering Advanced L2 Literacy: A Genre-Based, Cognitive Approach. En H. Byrnes y K. Sprang, *Advanced Foreign Language Learning: A Challenge to College Programs*. Boston: Heinle.

- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term “heritage language learner.” Selected Articles from the *Heritage Language Journal* 2 (1).
- Carreira, M. (2012). Meeting the Needs of Heritage Language Learners: Approaches, Strategies, and Research. En S.M. Beaudrie y M. Fairclough, (eds), *Spanish as a Heritage Language in the United States. The State of the Field*. Georgetown University Press.
- Carreira, M. & Beeman T. (2014). *Voces. Latino Students on Life in the United States*. Santa Barbara: Praeger.
- Carvalho, A.M. (2012). Code-Switching: From Theoretical to Pedagogical Considerations. In S.M. Beaudrie & M. Fairclough (eds), *Spanish as a Heritage Language in the United States. The State of the Field*. Georgetown University Press.
- Colombi, M. C. (2003). Un Enfoque Funcional para la Enseñanza del Ensayo Expositivo. En A. Roca y M. C. Colombi, (eds), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Colombi, M.C. (2012). Advanced Bilingual Development in Spanish. En S.M. Beaudrie y M. Fairclough, (eds), *Spanish as a Heritage Language in the United States. The State of the Field*. Georgetown University Press.
- Cook, V. (1996). Competence and multi-competence. In G. Brown, K. Malmkjaer, & J. Williams (Eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 57–69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ennis, S.R., Ríos-Vargas, M. y Albert, N.G. (2011). *The Hispanic Population: 2010*. 2010 Census Briefs. Recuperado de <http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf>. Mayo 20, 2016.

- Flores, J. (2000). *From Bomba to Hip-Hop*. New York: Columbia University Press.
- Friere, P. (2005.) *Pedagogy of the oppressed*. Traducción de Myra Bergman Ramos. Edición del 30 aniversario. Continuum: Nueva York
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism & Education*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Halliday, M. A. K., (2007). *Language and Education. The Collected Work of M. A. K. Halliday*. J. J. Webster, (ed.). Vol. 9. London/New York: Continuum
- He, A. (2006). Toward and identity theory of the development of Chinese as a heritage language. *Heritage Language Journal* 4(1).
- Hornberger, N. & Wang, S. C. (2008). Who Are our Heritage Language Learners? Identity and bBliteracy in Heritage Language Education in the United States. En D. M. Brinton, O. Kagan, y S. Bauckus, (eds), *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. New York, NY: Routledge.
- Kern, R. (2004). Literacy and Advanced Foreign Language Learning: Rethinking the Curriculum. En H. Byrnes and H. H. Maxim, (eds), *Advanced Foreign Language Learning: A Challenge to College Programs*. Boston: Heinle.
- Krogstad, J.M., Stepler, R. & Lopez, M.H., (2015). *Hispanics English proficiency*. Pew Research Center.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leeman, J. & Serafini E. J. (en prensa, 2016). Sociolinguistics for heritage language educators and students: A model for critical translangual competence. En S. Fairclough y S. Beaudrie *Innovative approaches in HL pedagogy*, Georgetown University Press.

- Lynch, A. (2008). The linguistic similarities of Spanish heritage and second language learners. *Foreign Language Annals*, 41, 252-281. Retrieved August 9, 2012, from the University of Miami website: <http://works.bepress.com/andrew-lynch/4>.
- Lynch, A. & Potowski, K. (2014). La valoración del habla bilingüe en los Estados Unidos: Fundamentos sociolingüísticos y pedagógicos en Hablando bien se entiende la gente. *Hispania*, 97 (1), 32-46.
- Martínez, G. (en prensa 2016). Goals and beyond in hl education: from competencies to capabilities. En M. Fairclough y S. Beaudrie, S. (Eds.), *Innovative Approaches in Heritage Language Teaching: From Research to Practice*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- (2005). Genres and Genre Chains: Post-Process Perspectives on HL Writing. *Southwest Journal of Linguistics* 24 (1&2), 79-90.
- (2007). Writing Back and Forth: the Interplay of Form and Situation in *Heritage Language Composition*. *Language Teaching Research*, 11:1, 31-4.
- May, S. (2015), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Routledge.
- Mckay, L. S. & Hornberger, N. (1996). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(1), 39-68.
- Montrul, S. (2004). *The acquisition of Spanish. Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Philadelphia, PA: John Benjamins.

- Montrul, S., Foote, R., & Perpiñán, S. (2008). Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition. *Language Learning*, 58, 503-553.
- Moreno-Fernández, F. (1994). Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 1, p. 107-135.
- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Otheguy, R. & Stern, N. (2010). On so-called Spanglish. *International Journal of Bilingualism*, 15(1), 85-100.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Parra, M.L. (2016a). Critical Approaches to Heritage Language Instruction: How to Foster Students' Critical Consciousness. En M. Fairclough y S. Beaudrie, S. (Eds.), *Innovative Approaches in Heritage Language Teaching: From Research to Practice*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Parra, M.L. (2016b). Understanding identity among Spanish heritage learners: An interdisciplinary endeavor. En D. Pascual (Ed.) *Advances in Spanish as a Heritage Language*. John Benjamins.
- Parra, M.L. (2013a.) Expanding Language and Cultural Competence in Advanced Heritage- and Foreign-Language Learners Through Community Engagement and Work with the Arts." *Heritage Language Journal*, 10 (2), 115-142.

- Parra, M.L. (2013b). Exploring Individual Differences among Spanish Heritage Learners: Implications for TA Training & Program Development. In *Individual Differences, L2 Development and Language Program Administration: From Theory to Application*, C. Sanz & B. Lado (eds), 150-170. Boston: Cengage.
- Peyton, J. K., Ranard, D. A. & McGinnis, S. (Eds.). (2001). Heritage languages in America: Preserving a national resource. *Language in education: Theory and practice*. Washington, D.C. & McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Pew Hispanic Center (2013). *Between Two Worlds. How Young Latinos Come of Age in America*.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language & Linguistics Compass*, 1(5), 368-395.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish y Termino en Español: Toward a Typology of Code-switching. *Linguistics*, 18(7-8), 581-618.
- Potowski, K. (2001). Educating University Foreign Language Teachers to Work with Heritage Spanish Speakers. En B. Johnston and S. Irujo, (eds), *Research and Practice in Language Teacher Education: Voices from the Field. Selected Papers from the First International Conference on Language Teacher Education*. University of Minnesota: Center for Advanced Research in Language Acquisition.
- Potowski, K. (2002). Experiences of Spanish heritage speakers in university foreign language courses and implications for teacher training. *ADFL Bulletin*, 33, 35-42.
- Potowski, K. & Carreira, M. (2004). Towards Teacher Development and National Standards for Spanish as a Heritage Language. *Foreign Language Annals*, 37(3), 427-437.

- Pratt, M.L. (2007). *Imperial eyes: Travel writing and transculturation*. Second edition. London: Routledge.
- Preston, Dennis, y Bayley, Robert, (eds). (2000). *Second Language Acquisition and Language Variation*. John Benjamins.
- Scalera, D. (2004). The Invisible Learner: Unlocking the Heritage Language Treasure. *Language Association Journal*, 5(2), 2-5.
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change. Spanish in Los Angeles*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Suárez-Orozco, C., Yoshikawa, H., Teranishi, R. y Suárez-Orozco, M. (2011) Growing Up in the Shadows: The Developmental Implications of Unauthorized Status. *Harvard Educational Review*, 81(3), 438.
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trueba, T.E. & Bartolomé, L. (eds.) (2000). *Immigrant Voices: In Search of Pedagogical Reform*. Lanham, Md: Rowman and Littlefield Publishers.
- Valdés, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. In M. C. Colombi and F. X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes* (p. 8-44). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In *Heritage languages in America. Preserving a national resource*, J. Kreeft Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (eds), 37-77. McHenry, IL: Delta Systems.
- Valdés, G., Lozano, A. & García-Moya, R., eds (1981). *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims, and Methods*. New York, NY: Teachers College Press.

- Valdés, G., & Geoffrion-Vinci, M. (1998). Chicano Spanish: The problem of the underdeveloped code in bilingual repertoires. *Modern Language Journal*, 82, 473-501.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity & its implications, *Ethnic and racial studies* 30 (6): 1024-1054.
- Webb, J. B., & Miller, B. L. (Eds.). (2000). *Teaching heritage language learners: Voices from the classroom*. Nueva York, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.

# **Teoría y práctica del bilingüismo**

experiencia y aproximaciones para su estudio

fue editado en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), se terminó en septiembre de 2018. Para su composición se utilizaron los tipos Asap Condensed y Source Serif Pro en sus diferentes familias.

