

Coincidencias en el **lenguaje** y **cognición bilingüe**

otro acercamiento

Alma Luz Rodríguez Lázaro
Alina María Signoret Dorcasberro
Jhon Evaristo Flórez Osorio
Rosa Esther Delgadillo Macías
(compiladores)



Universidad Nacional Autónoma de México

Coincidencias en el lenguaje y cognición bilingüe: otro acercamiento

Universidad Nacional Autónoma de México

Enrique Luis Graue Wiechers

Rector

Coordinación de Humanidades

Domingo Alberto Vital Díaz

Coordinador

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Alina María Signoret Dorcasberro

Directora

Bertha López Escudero

Secretaria General

Alma Luz Rodríguez Lázaro

Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada

Enio Ramírez Campos

Jefe del Departamento de Publicaciones

Comité Editorial

Alina María Signoret Dorcasberro

Presidenta

Bertha López Escudero, Alma Luz Rodríguez Lázaro, María del Carmen Contijoch Escontria, Béatrice Blin, Viviana Oropeza Gracia, Victoria Zamudio Jasso, María Antonieta Rodríguez Rivera, Vania Galindo Juárez, Arturo Mendoza Ramos, Ramón Zacarías Ponce de León, Víctor Martínez de Badereau, Sergio Ibáñez Cerda, Daniel Rodríguez Vergara, Enio Ramírez Campos, Óscar García Benavides

Coincidencias en el lenguaje y cognición bilingüe: otro acercamiento

Compiladores:

Alma Luz Rodríguez Lázaro

Alina María Signoret Dorcasberro

Jhon Evaristo Flórez Osorio

Rosa Esther Delgadillo Macías



Universidad Nacional Autónoma de México

2015

Primera edición, diciembre de 2015

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

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
publicaciones@cele.unam.mx

ISBN 978-607-02-7526-5

Diseño editorial

Yussell Chávez Callado

Diseño de portada

Héctor Sandoval Sandoval

Cuidado editorial y Formación

Testo idea + edición + comunicación

Coordinación editorial

Enio Ramírez Campos

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

Contenido

Introducción	9
<i>Alina María Signoret Dorcasberro</i>	
Sección I. Aproximaciones al bilingüismo	13
El impacto del bilingüismo en el desarrollo psicolingüístico del estudiante	15
<i>Alina María Signoret Dorcasberro</i>	
El bilingüismo y la edad como factor de desarrollo bilingüe	29
<i>Martha Luz Valencia Castrillón</i>	
Sección II. Abordajes para estudiar el bilingüismo	53
El uso del rastreo de la mirada como herramienta para investigar el bilingüismo	55
<i>Alma Luz Rodríguez-Lázaro, Alina María Signoret Dorcasberro, Gloria Ivonne Ángel García, María Cecilia Chico Aco, Elizabeth Cruz Bueno y Carolina Mojica Reyes</i>	
El papel de la lengua materna en el aprendizaje gramatical de una segunda lengua. Un acercamiento desde la Neurolingüística	75
<i>Elia Haydée Carrasco Ortiz</i>	
Sección III. Estudios sobre bilingüismo en diferentes contextos	97
Planificación educativa y bilingüismo: Programa nacional de inglés en educación básica. Inicios	99
<i>José Luis Reyes Iturbe</i>	
El Programa de Inglés en Educación Básica en el Distrito Federal	111
<i>Lilia Estela Briones Jurado</i>	
Bilingüismo en estudiantes asiáticos. La producción escrita	127
<i>Rosa Esther Delgadillo Macías</i>	
La investigación en competencia argumentativa escrita bilingüe en educación superior	149
<i>Neira Loaiza Villalba</i>	

Introducción

En el mundo de hoy se hablan aproximadamente 6,000 lenguas internacionales, regionales, nacionales y locales, y en este contexto plurilingüe más de la mitad de la humanidad utiliza varias lenguas.

En este ambiente se observa también un incremento exponencial en cuanto a la movilidad de las personas. Citando a Attali (2013), los 200 millones de personas que viven actualmente fuera de su país natal se convertirán en mil millones en 30 años. La movilidad requerida por el siglo XXI exige una habilidad de integración y apropiación de culturas extranjeras.

Por ello, además de las lenguas francas utilizadas en numerosos intercambios académicos, laborales y comerciales, el ciudadano del siglo XXI requiere manejar varias lenguas extranjeras para llevar a cabo fines personales, sociales, culturales, académicos y profesionales. La educación actual debe entonces formar estudiantes para la vida, ciudadanos con destreza social y profesional, con una alfabetización digital y con una competencia en lengua materna y en lenguas extranjeras.

Numerosos autores de los siglos XX y XXI plantean, asimismo, que el bilingüismo es un factor que genera ventajas para el desarrollo intelectual, cognitivo y psicolingüístico del individuo; plantean que el dominio de dos lenguas incrementa las habilidades metacognitivas y metalingüísticas, es decir, que esta condición aumenta las posibilidades de reflexionar sobre el propio aprendizaje y sobre la lengua misma. El bilingüe desarrolla una conciencia lingüística que incide en el procesamiento de la información, en la resolución de problemas y en la capacidad de análisis dado que el conocimiento lingüístico favorece el pensamiento lógico y abstracto (Cook & Bassetti, 2011; De Groot, 2011).

A partir de los planteamientos arriba citados, se vislumbra la necesidad de reflexionar acerca del bilingüismo. La obra *Coincidencias en el lenguaje y cognición bilingüe: otro acercamiento* ofrece este espacio reflexivo reuniendo a 12 autores de diferentes geografías —i.e Colombia y México—, y de distintas instituciones educativas —i.e la Universidad Autónoma de Querétaro, la Universidad del Quindío, la Universidad Nacional Autónoma de México—. Cada contribución muestra una inquietud latente, a través de múltiples metodologías de investigación, para brindar distintas perspectivas sobre cómo atender un mismo objeto de estudio: el bilingüismo.

En la sección I se introduce el concepto y las tipologías respecto al bilingüismo. El artículo «El impacto del bilingüismo en el desarrollo psicolingüístico» de Alina María Signoret Dorcasberro describe como los diferentes tipos de bilingüismo impactan en el desarrollo cognitivo y lingüístico del ser humano. Por otra parte, el texto «El bilingüismo y la edad como factor de desarrollo bilingüe» de Martha Luz Valencia Castrillón ahonda en la edad como un factor que determina el dominio fonológico y gramatical de una lengua extranjera.

La sección II expone varias metodologías para estudiar el bilingüismo. En el artículo «El uso del rastreo de la mirada como herramienta para investigar el bilingüismo», Alma Luz Rodríguez Lázaro, Alina María Signoret Dorcasberro, Gloria Ivonne Ángel García, María Cecilia Chico Aco, Elizabeth Cruz Bueno y Carolina Mojica Reyes, exploran el procesamiento léxico auditivo y visual de una segunda lengua con base en la herramienta del *eye-tracking* o rastreo de la mirada. Elia Haydée Carrasco Ortiz, en su aportación titulada «El papel de la lengua materna en el aprendizaje gramatical de una segunda lengua. Un acercamiento desde la neurolingüística», resalta el uso de los Potenciales Relacionados con Eventos (PRES) como herramienta para comparar el manejo del género gramatical de bilingües y monolingües.

En la sección III el lector puede apreciar los estudios sobre el bilingüismo en diferentes contextos. El artículo «Planificación educativa y bilingüismo: Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB)» de José Luis Reyes Iturbe, revisa los antecedentes de la enseñanza del inglés en la educación básica en México, los programas estatales, y el PNIEB. En esta misma dirección, Lilia Estela Briones Jurado, con base en el artículo «El Programa de Inglés en Educación Básica en el Distrito Federal»,

reflexiona acerca del proyecto de Escuelas de Tiempo Completo y del PNIEB en la capital mexicana. Rosa Esther Delgadillo Macías, en su escrito «Bilingüismo en estudiantes asiáticos. La producción escrita», analiza, clasifica e interpreta psicolingüísticamente los errores escritos de alumnos asiáticos que adquieren el español como segunda lengua. Finalmente, Neira Loaiza Villalba, con su artículo «La investigación en competencia argumentativa escrita bilingüe en educación superior», ofrece una descripción rigurosa de los estudios de corte lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos que investigan el desarrollo de la competencia argumentativa escrita bilingüe en contexto universitario.

Esperemos que esta obra sea una oportunidad para el lector de explorar y enriquecer sus conocimientos respecto a la línea de investigación de bilingüismo que es, según Roman Jakobson (1963: 35): «el problema fundamental de la lingüística».

Alina María Signoret Dorcasberro

Referencias:

- Attali, J. (2013). Un monde en marche, *L'Express*, 3251, 82.
- Cook, V. & B. Bassetti (eds.) (2011). *Language and Bilingual Cognition*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- De Groot, A. (2011). *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. París, France: Minuit.

Sección I
Aproximaciones al bilingüismo

El impacto del bilingüismo en el desarrollo psicolingüístico del estudiante

Alina María Signoret Dorcasberro
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México
alina@unam.mx

Resumen

Este trabajo revisa diferentes tipologías de bilingüismo y plantea que, según sus características, puede tener consecuencias positivas o negativas en el desarrollo psicolingüístico del estudiante. Con el bilingüismo *coordinado* el usuario desarrolla dos sistemas lingüísticos independientes, y con el bilingüismo *compuesto* dispone de dos sistemas mezclados. Con el bilingüismo *completo* el bilingüe domina los dos idiomas, y con el *incompleto* o *subordinado* ha consolidado uno solo de ellos. Con el bilingüismo *igualitario* las dos lenguas comparten un mismo estatus, y con el bilingüismo *desigual* el estatus de determinada lengua está subordinado al de la otra lengua. El bilingüismo *aditivo* ocurre cuando el bilingüismo es considerado como un enriquecimiento cultural, y el bilingüismo *sustractivo* aparece cuando es considerado como un riesgo de pérdida de identidad. El bilingüismo **coordinado, completo, aditivo e igualitario** es recomendado por los psicolingüistas, dado que es el que permite un desarrollo psicolingüístico idóneo del bilingüe. Sustentado en un análisis teórico y lingüístico, esta participación permite entender el desarrollo de la competencia bilingüe, y reflexionar acerca de su mejor manejo en el aula.

Palabras clave: bilingüismo coordinado, completo, aditivo e igualitario; competencia bilingüe.

Introducción

El bilingüismo es un tema que ha tomado fuerza recientemente en los campos de la Psicolingüística, la Neurolingüística, la Sociolingüística, la Educación y la Planificación lingüística. Es un tema de suma relevancia dado que impacta el desarrollo integral del ser humano. Como lo plantea Lev Vygotsky: «no sólo el desarrollo intelectual, sino también la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del lenguaje, por lo que en mayor o menor grado se manifestará también en el desarrollo del lenguaje en relación con el bilingüismo o monolingüismo» (2000: 348).

Es responsabilidad de investigadores, pedagogos y planificadores del lenguaje y de la educación, reflexionar acerca de este tema y conocer los planteamientos teóricos más recientes para ofrecer condiciones óptimas que permitan desarrollar un buen bilingüismo en el aula.

Definición del bilingüismo

Para definir los tipos de bilingüismo, nos centraremos en tipologías fundamentadas en variables neurolingüísticas, lingüísticas y psicosociales. A continuación se profundizan cada una de estas propuestas.

Bilingüismo coordinado vs bilingüismo compuesto

En 1953, el lingüista Uriel Weinreich propuso la existencia de, entre otros, dos tipos de bilingüismo: el *coordinado* y el *compuesto*. Esta tipología sigue vigente en el siglo XXI (De Groot, 2011). Como se indica en el cuadro siguiente en donde existe la misma proporción para la lengua materna (L1) y para la segunda lengua (L2), en el bilingüismo coordinado la persona desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos. Para una palabra, dispone de dos significantes y de dos significados. El psiconeurólogo canadiense Michel Paradis considera que «este tipo de bilingüismo corresponde a un sujeto que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe única en cada lengua, y esto a cada nivel de la estructura lingüística, sin ninguna interferencia o mezcla» (1987: 433).

L1	L2
Organización de las <i>unidades semánticas</i> de L1	Organización de las <i>unidades semánticas</i> de L2
Organización de la frase según la <i>sintaxis</i> de L1	Organización de la frase según la <i>sintaxis</i> de L2
Organización de las palabras según la <i>morfología</i> de L1	Organización de las palabras según la <i>morfología</i> de L2
Organización de la sílaba según la <i>fonología</i> de L1	Organización de la sílaba según la <i>fonología</i> de L2
Organización de los fonemas según la <i>fonética</i> de L1	Organización de los fonemas según la <i>fonética</i> de L2

Cuadro 1. El bilingüismo coordinado (basado en Paradis, 1987: 435).

Jules Ronjat (1913) planteó que el bilingüismo coordinado se logrará siempre y cuando se dé el esquema de «una persona-una lengua», en el entorno lingüístico del usuario. De esta forma el bilingüe construye dos sistemas claramente distintos que maneja con destreza. Con esta práctica organizada, se desarrolla un bilingüe verdadero con doble competencia comunicativa (Hymes, 1975), y un buen traductor que distingue con claridad los dos sistemas (Ervin & Osgood, 1954 en Hagège, 1996).

Por otro lado, el bilingüismo compuesto se desarrolla en un entorno en donde se mezclan los dos idiomas, en el que «los interlocutores hablan las lenguas de manera alternada durante una misma situación comunicativa» (De Groot, 2011: 131). Como resultado de este entorno lingüístico, el bilingüe mezcla los dos idiomas y presenta interferencias bidireccionales, de y hacia los dos idiomas. Por ello, el sujeto no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas y necesita de los dos sistemas lingüísticos para pensar y comunicarse. Como se puede apreciar en el cuadro 2, el repertorio del bilingüe compuesto conlleva para cada nivel lingüístico, un almacén para la lengua materna (L1), un almacén para la segunda lengua (L2), y un almacén mezclado.

L1	Bilingüismo compuesto L1 + L2	L2
Organización de las <i>unidades semánticas</i> de L1	Organización de las unidades semánticas de L1 + L2	Organización de las <i>unidades semánticas</i> de L2
Organización de la frase según la <i>sintaxis</i> de L1	Organización de la frase según la sintaxis de L1 + L2	Organización de la frase según la <i>sintaxis</i> de L2
Organización de las palabras según la <i>morfología</i> de L1	Organización de las palabras según la morfología de L1 + L2	Organización de las palabras según la <i>morfología</i> de L2
Organización de la sílaba según la <i>fonología</i> de L1	Organización de la sílaba según la fonología de L1 + L2	Organización de la sílaba según la <i>fonología</i> de L2
Organización de los fonemas según la <i>fonética</i> de L1	Organización de los fonemas según la fonética de L1 + L2	Organización de los fonemas según la <i>fonética</i> de L2

Cuadro 2. El bilingüismo compuesto (basado en Paradis, 1987: 438).

A continuación se proporcionan algunos ejemplos que clarifican el procesamiento lingüístico del bilingüismo compuesto:

- Organización de las unidades semánticas de L1 + L2: *J'ai mal à mon ojo* en vez de «*Oeil*», en francés-L2 del español-L1. El usuario evita el diptongo [oe + j] y utiliza el término de L1.
- Organización de la frase según la sintaxis de L1 + L2: *J'espere que tu repondres moi* en vez de «*J'espère que tu me répondras*», 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 (contestarme), 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 dos 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.

Es interesante enfatizar que la neurolingüística y el estudio de las afasias —i.e. trastorno del lenguaje proveniente de un daño cerebral—, confirman estas tipologías. Por ejemplo, Paradis (1981, 1987, 2004) reporta dos tipos de almacenamientos neurológicos. El primero denota un almacenamiento independiente y «dual» en el que cada idioma utiliza mecanismos propios, a pesar de estar situados en una misma zona cerebral del lenguaje. En caso de afasia, afectaría un solo idioma, y este almacenamiento correspondería al bilingüismo coordinado. Paradis habla, por otro lado, de un almacenamiento amplio y «extendido», que contiene componentes de los dos idiomas. Estos almacenamientos funcionan con los mismos mecanismos neuronales y, en caso de afasia, los dos sistemas lingüísticos se verían afectados. Este tipo de almacenamiento sustenta la hipótesis del bilingüismo compuesto.

Bilingüismo completo *vs* bilingüismo incompleto o subordinado

El nivel lingüístico de cada idioma es un criterio que permite también clasificar el bilingüismo. En este sentido, Weinreich (1953) habla de bilingüismo *subordinado* el cual denota un desequilibrio en el desarrollo lingüístico de los dos idiomas, revela el hecho de que la lengua materna se ha consolidado, mientras que la segunda lengua está en vía de desarrollo. El bilingüismo es entonces incompleto. Como se observa en el siguiente cuadro que presenta una mayor proporción de L1 y una menor de L2, en el bilingüismo subordinado el individuo «percibe la vida» desde su lengua materna y procede así como un monolingüe.

L1	L2
Organización de las <i>unidades semánticas</i> de L1	Organización de las <i>unidades semánticas</i> de L2
Organización de la frase según la <i>sintaxis</i> de L1	Organización de la frase según la <i>sintaxis</i> de L2
Organización de las palabras según la <i>morfología</i> de L1	Organización de las palabras según la <i>morfología</i> de L2
Organización de la sílaba según la <i>fonología</i> de L1	Organización de la sílaba según la <i>fonología</i> de L2
Organización de los fonemas según la <i>fonética</i> de L1	Organización de los fonemas según la <i>fonética</i> de L2

Cuadro 3. El bilingüismo subordinado (basado en Paradis, 1987: 436).

Los ejemplos presentados a continuación muestran que este tipo de bilingüismo conlleva transferencias unidireccionales de L1 (el español) hacia L2 (el inglés o el francés):

- Transferencia del contenido semántico de *discusión* (pelea verbal) del español-L1 y utilización de *discussion* para denotar una carga negativa, cuando en inglés-L2 significa intercambio de ideas.
- Omisión del cambio de orden del verbo auxiliar en frases interrogativas como en *You live here?* o *Where you live?* del español-L1 (¿vives aquí? o ¿en dónde vives?), en vez de *Do you live here?* o *Where do you live?* en inglés-L2.
- Uso de la morfología del masculino en el artículo *Le voiture* (el coche) del español-L1, en vez de la morfología del femenino *la voiture* en francés-L2.
- Omisión de la producción de entonaciones ascendentes *vs* descendentes para las *tag-questions*: *You work in Mexico, don't YOU?* (ascendente final, indica duda) *You work in Mexico, DON'T you?* (descendente final, indica certeza).

- Omisión de la diferencia entre sonidos, inexistente en español de México-L1, como en /t/ *tree* (árbol) vs /θ/ *three* (tres).

La propuesta de Weinreich puede ser más compleja que una distribución tripolar. La diversidad de proporciones incluidas en el cuadro 4 muestra que en algunos sujetos cada nivel del lenguaje puede organizarse según la lógica de un tipo de bilingüismo particular —coordinado, compuesto o subordinado—. «En efecto es teóricamente posible que un locutor tenga un sistema coordinado en los niveles de la sintaxis y de la semántica, y que tenga una fonología subordinada» (Paradis, 1987: 433). Además, el bilingüismo puede ser coordinado en la decodificación y subordinado en la codificación.

L1	L2
Organización de las <i>unidades semánticas</i> de L1	Organización de las <i>unidades semánticas</i> de L2
Organización de la frase según la <i>sintaxis</i> de L1	Organización de la frase según la <i>sintaxis</i> de L2
Organización de las palabras según la <i>morfología</i> de L1	Organización de las palabras según la <i>morfología</i> de L2
Organización de la sílaba según la <i>fonología</i> de L1	Organización de la sílaba según la <i>fonología</i> de L2
Organización de los fonemas según la <i>fonética</i> de L1	Organización de los fonemas según la <i>fonética</i> de L2

Cuadro 4. Variabilidad de los tipos de bilingüismo en los diferentes niveles lingüísticos (basado en Paradis, 1987: 436).

Habría que pensar entonces en un bilingüismo que se organiza para cada nivel lingüístico en diferentes grados de un continuo que incluye, por un lado, el polo del bilingüismo coordinado y, por otro, el compuesto y el subordinado. Esta relación es dinámica y cambiante en el tiempo, dado que se modifica con las nuevas experiencias adquiridas.

Bilingüismo igualitario y aditivo vs bilingüismo desigual y sustractivo

Determinadas tipologías del siglo XX que se basan en factores psicosociales siguen siendo sustento de investigaciones en nuestro siglo. Una de ellas es la propuesta de Claude Hagège (1996) que distingue entre bilingüismo *igualitario* y bilingüismo *desigual*, según el estatus social que cada uno de los dos idiomas ocupa en las representaciones simbólicas de determinada sociedad. De esta manera, la relación entre las dos lenguas puede ser de igualdad o de subordinación dependiendo de las circunstancias sociales y geopolíticas que existen en determinado momento entre las dos culturas de esos idiomas.

Otra tipología es la de W. E. Lambert (1974) que distingue entre bilingüismo *aditivo* y bilingüismo *sustractivo* (De Groot, 2011). El primero ocurre cuando el entorno social del hablante piensa que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural; el segundo aparece en el caso inverso, cuando el contexto social percibe al bilingüismo como un riesgo de pérdida de identidad.

Hagège considera que para que el bilingüismo sea idóneo es relevante que no exista una situación de conflicto en la mente del usuario, es necesario que exista un bilingüismo igualitario y aditivo. Para que el alumno haga el esfuerzo cognitivo arduo y paulatino que se requiere para adquirir los dos idiomas, es importante presentarle los dos sistemas lingüísticos como un capital de conceptos y referentes interesantes y valiosos. Por ende, el bilingüismo coordinado, completo, aditivo e igualitario es recomendado por los psicolingüistas, ya que permite un desarrollo idóneo de la cognición y de la metacognición en el bilingüe.

El impacto de los tipos de bilingüismo en el desarrollo psicolingüístico

¿Qué procesos y mecanismos cognitivos puede impactar el bilingüismo? ¿Cuáles han sido los aportes teóricos y empíricos de la psicolingüística y de la psicología cognitiva sobre el vínculo entre bilingüismo y cognición? y ¿qué paradigmas y polémicas han generado? Desde el siglo XX se han alterado estudios que cuestionan y critican el bilingüismo e

investigaciones que resaltan los beneficios que tiene para el desarrollo cognitivo del ser humano. Este segundo enfoque toma fuerza desde los años 60 (De Groot, 2011).

Uno de los primeros trabajos psicolingüísticos sobre el bilingüismo es la investigación ya clásica de Ronjat (1913). Este autor, como se mencionó, considera que el bilingüismo y las diferencias entre los idiomas, promueven el desarrollo cognitivo y lingüístico. Impulsa inclusive, el desarrollo de la lengua materna. Las observaciones de Ronjat se basan en trabajos empíricos con su propio hijo en los que la adquisición bilingüe alemán-francés fue sustentada por la estructura «una persona–una lengua». Ronjat menciona que su hijo desarrolló dos sistemas lingüísticos —fonético, gramatical y estilístico— autónomos y paralelos, es decir, un bilingüismo *coordinado*. Asimismo reporta que no existían ni confusiones, ni interferencias entre los idiomas, ni lentificación del desarrollo lingüístico. Además, gracias al bilingüismo, el niño desarrolló muy pronto una conciencia lingüística, era consciente de su bilingüismo. Ronjat nota, sin embargo, que el niño observado logró el dominio de los dos idiomas en una etapa más tardía que el monolingüe.

Una postura contraria a Ronjat y al bilingüismo en edad temprana, es la de Epshtein, citado por Vygotsky en 1935. Por su lógica y su lugar cronológico en esta discusión, Vygotsky ([1935], 2000) considera que el estudio de Epshtein es importante en este campo teórico. Las observaciones de Epshtein se basan en encuestas, observaciones personales y algunos experimentos docentes de varios idiomas en Suiza. Para este autor, «la base psíquica de la lengua es un proceso de relación asociativa que se establece entre el complejo fónico y su correspondiente significado, es decir, el objeto o la idea, cuyo nombre es dicho complejo fónico» (en Vygotsky, 2000: 341). De esta manera, el bilingüismo consiste en establecer dos veces este sistema de vínculos.

Para la psicología experimental varios vínculos asociativos, generados por un mismo punto, se pueden inhibir unos a otros.

Si una idea está en relación simultánea con dos designaciones fónicas, la tendencia de ambas palabras es la de aflorar a nuestra conciencia tras la idea dada. Las dos tendencias asociativas compiten

entre sí y debido a ello prevalece el nexo asociativo más fuerte y habitual. Pero la victoria viene a ser el resultado de una pugna, que se manifiesta en la lentificación y en alteraciones del proceso asociativo (Epshtein en Vygotsky, 2000: 341).

Hay que resaltar, sin embargo, que esta descripción de Epshtein corresponde a lo que se denominó en el apartado anterior *bilingüismo compuesto*. Según Epshtein, a pesar de que los dos idiomas en la estructura psicolingüística del estudiante pueden no establecer nexos entre sí, se inhiben uno a otro, establecen una relación de antagonismo. Además de la inhibición asociativa, el bilingüe experimenta la interferencia entre los idiomas. En efecto, mezcla los dos sistemas y vive un empobrecimiento tanto de su lengua materna como de la lengua meta. La mezcla de los dos idiomas implica dificultades de expresión, inseguridad, errores de estilo y confusión.

Epshtein plantea que el bilingüismo afecta también el pensamiento. Cada idioma tiene un recorte sintáctico, fonético y semántico propio, y estas diferencias dificultan el pensamiento del políglota. Existe un conflicto de ideas, una inhibición y una confusión entre las conexiones de las ideas. En un extremo, el bilingüismo puede provocar patologías del lenguaje.

Este autor considera, entonces, que el uso de un solo idioma —una monoglotía de expresión—, y la utilización pasiva de los otros con base en las habilidades de recepción —una poliglotía de impresión—, es el plurilingüismo menos nefasto. El daño que causa la poliglotía depende también de la edad. La edad más temprana es la más vulnerable dado que los nexos entre pensamiento y lenguaje no se han consolidado aún.

Diferentes trabajos realizados antes de los años 60 ponen en duda los beneficios lingüísticos y cognitivos del bilingüismo (Goddard, 1917; Goodenough, 1926). Se observa también que la mayoría de los autores previos a la década de los setenta estudian sujetos bilingües en contexto de inmigración, entorno que no permite desarrollar un bilingüismo óptimo dado que, por los factores sociales, económicos y psicológicos, éste es por lo general compuesto, incompleto, sustractivo y desigual. Hay que precisar que el rigor del diseño de investigación de estos estudios es a menudo cuestionado por la falta de control de una gama de variables (Romaine, 1996).

No fue sino hasta la aparición del artículo de Peal y Lambert (1962), *The Relation of Bilingualism to Intelligence*, que el enfoque positivo frente al bilingüismo toma fuerza. Actualmente, numerosos autores resaltan sus beneficios (De Groot, 2011; Cook & Bassetti, 2011). Hay que notar que el contexto de investigación de estos trabajos no es el de inmigración, sino el de la clase media en donde las dos lenguas y culturas no están en conflicto. Por ende, este contexto facilita el desarrollo de un bilingüismo coordinado, completo, aditivo e igualitario, el cual tiene un impacto positivo en la inteligencia verbal y no verbal; el pensamiento (la descentración, la flexibilidad mental y simbólica, el pensamiento divergente y creativo, la imaginación); el desarrollo lingüístico (la formación de conceptos, el desarrollo semántico, la conciencia de la lengua como objeto y como sistema abstracto, de la arbitrariedad del signo lingüístico, de la interacción, la identificación de palabras).

Lambert y Tucker (1972) piensan que el desarrollo de dos lenguas permite «una lingüística contrastiva espontánea». En efecto, el ser bilingüe implica tomar conciencia de la existencia de los idiomas, en general, y de dos sistemas, en particular; implica también esforzarse por diferenciarlos y por evitar interferencias. Pinto (1993: 128) plantea que el intento de evitar las transferencias entre las dos lenguas hace que el bilingüe sea: «dos veces más cuidadoso en sus selecciones lexicales, sintácticas, fonéticas, y pragmáticas, lo que explica su intuición más aguda de los principios que gobiernan cada lengua y el lenguaje en general».

Autores como Pinto (1993) y Tunmer & Myhill consideran que el nivel equilibrado de las competencias lingüísticas de los dos idiomas tiene un efecto positivo y determinante sobre la conciencia lingüística y la cognición: «El bilingüismo completo y fluido resulta en un incremento de las habilidades metacognitivas y metalingüísticas que, a su vez, facilitan la adquisición de la lectura que, también, permite mayores niveles de logros académicos» (Tunmer & Myhill, 1984: 176). En este mismo sentido, Bassetti & Cook (2011: 163-64) reportan que el bilingüismo acelera el desarrollo de la conciencia de la sílaba, así como la distinción entre palabra y referente por parte del niño bilingüe. Acelera, asimismo, el pensamiento lógico-matemático y la adquisición de la teoría de la mente.

Diferentes autores de los siglos xx y xxi plantean entonces que el bilingüismo es un factor que genera ventajas para el desarrollo intelectual, cognitivo y psicolingüístico del individuo (Cook & Bassetti, 2011; De Groot, 2011).

Conclusión

Es una responsabilidad del ámbito educativo reflexionar sobre el bilingüismo que conviene desarrollar. Desde nuestro punto de vista, según las prácticas educativas del profesor, sería posible encontrar en el aula los resultados de las dos posturas descritas más arriba. Sería relevante también cuestionarnos acerca de cómo lograr un bilingüismo idóneo en la currícula y en clase.

Una propuesta sería idear programas bilingües que tomen en cuenta el planteamiento de Ronjat de «una persona-una lengua», y que promuevan el bilingüismo *coordinado* y *completo* —recomendado por los psicólogos y los psicolingüistas—, ya que permite desarrollar un bilingüismo idóneo, es decir, un equilingüismo o bilingüismo equilibrado. «El equilingüe habla sus dos lenguas igual de bien una que otra, no tiene una preferencia por una o por otra y nunca las confunde» (Deprez, 1994: 23). A su vez, este bilingüismo permite una estructura cognitiva bien organizada.

También se podría elaborar un programa pedagógico en el que las lenguas convivan y sean vehiculares, es decir, una lengua tiene efecto sobre la otra de manera positiva al promover información cultural, científica y académica, resaltando la identidad nacional y la lengua en sí.

Asimismo, el profesor podría organizar su pedagogía en torno a un sistema de inmersión con el objetivo de lograr un bilingüismo *coordinado* y *completo*; podría trabajar con documentos interesantes y variados que reflejen una cultura meta diversa y plural para desarrollar un bilingüismo *aditivo*; podría crear una pedagogía cultural contrastiva, en donde la lengua materna y la lengua meta tengan un mismo estatus, y lograr así un bilingüismo *igualitario*.

La relevancia y urgencia de los estudios, así como la reflexión en torno al bilingüismo estriba en el hecho de que el multilingüismo es actualmente la norma para la mayoría de la humanidad, por ende, el bilingüismo es un factor que promueve la movilidad social y profesional. El bilingüismo

puede también ser un factor que facilite la pluralidad y la tolerancia en el mundo. El hecho de aprender, aprehender y entender el sistema simbólico del «otro» es un buen inicio para poder respetarlo. Con el bilingüismo se puede difundir la cultura de la paz y el espíritu de la alteridad (Hagège, 1996). En términos de Miguel Siguan (2001: 357):

son precisamente los bilingües, porque están familiarizados con varias lenguas, los que pueden situarse encima de los conflictos entre los que las hablan y abrir así caminos de entendimiento mutuo. De manera que corresponderá a maestros, pensadores y gobernantes bilingües o plurilingües la tarea de construir un orden mundial tolerante y solidario.

Referencias

- Bassetti, B. & V. Cook. (2011). Relating Language and Cognition: The Second Language User. En Cook, V. & B. Bassetti (eds.) *Language and Bilingual Cognition* (143-190). Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Cook, V. & B. Bassetti (eds.) (2011). *Language and Bilingual Cognition*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- De Groot, A. (2011). *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: Langues et familles*. París: Didier.
- Ervin, S.M. & C. E. Osgood (1954). Second Language Learning and Bilingualism. En *Journal of Abnormal Social Psychology*, Suppl. 49, pp.139-46.
- Goddard, H.H. (1917). Mental Tests and the Immigrant. En *Journal of Delinquency*, 2, pp. 243-77.
- Goodenough, F. (1926). Racial differences in the intelligence of school children. En *Journal of Experimental Psychology*, 9, pp. 388-97.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. París: Editions Jabob.
- Hymes, D. (1975). The Pre-War Prague School and Post-War American Anthropological Linguistics. En Koerner, E. F. K. (ed.) *The Transformational-Generative Paradigm and Modern Linguistic Theory* (359-380). Amsterdam: John Benjamins.
- Instituto Cervantes. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En Aboud, F. & R. D. Meade (eds.). *Cultural Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Lambert, W. E. & G.R. Tucker (1972). *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, M.A.: Newbury House.
- Paradis, M. (1981). Neurolinguistic Organization of a Bilingual's Two Languages. En Copeland, J. (ed.). *The Seventh LACUS Forum*. Columbia, SC: Hornbeam Press.
- Paradis, M. (1987). Bilinguisme. En Rondal, J. A. & J. P. Thibaut (comps.). *Problèmes de Psycholinguistique* (422-489). Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.
- Paradis, M. (2004). *Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Peal, E. & W. E. Lambert (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. En *Psychological Monographs*, 76 (27, Whole n.546), pp. 1-23.
- Pinto, M.A. (1993). Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues. Problématiques théoriques et résultats de recherche. En *Scientia paedagogica experimentalis*, XXXI, Bélgica, pp. 119-47.
- Romaine, S (1996). *Bilingualism*. Londres: Blackwell.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Tunmer, E.E. & M. E. Myhill (1984). Metalinguistic Awareness and Bilingualism. En Tunmer, W. E., C. Pratt & M. L. Herriman (eds.). *Metalinguistic Awareness in Children* (169-187). Berlín: Springer.
- Vygostky, L.S. ([1935], 2000). Sobre el plurilingüismo en la edad infantil. En *Obras escogidas* (341-348). Madrid, España: Visor.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. Nueva York: Publications of the Linguistic Circle of New York.
- Agradezco los ejemplos lingüísticos en español e inglés aportados por la Dra. Rosa Esther Delgadillo Macías, la Mtra. Alma Luz Rodríguez Lázaro y la Mtra. Viviana Oropeza Gracia.

El bilingüismo y la edad como factor de desarrollo bilingüe

Martha Luz Valencia Castrillón

Facultad de Educación

Universidad del Quindío, Colombia

marthavalencia@uniquindio.edu.co

Resumen

El presente texto aborda una revisión de la literatura especializada en el tema del bilingüismo en relación con la edad, actividad vinculada a la línea de investigación en Bilingüismo en contextos mayoritarios, del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío, ubicada en Armenia, Departamento del Quindío, Colombia. Una primera aproximación confirma que la sociedad globalizada del siglo XXI impone a las personas la necesidad de usar al menos una segunda lengua (L2) junto a la materna (LM), con el consiguiente impacto cultural. Esta capacidad lingüística, denominada bilingüismo, ha sido estudiada por las ciencias del lenguaje, cognitivas y de la educación, las cuales esclarecen la complejidad de dicho fenómeno desde el punto de vista de la educación, la psicolingüística y la sociolingüística. Una segunda visión de los estudios establece que la característica de la edad es determinante en el momento de adquirir y utilizar la L2; aunque dicho elemento no está sujeto necesariamente a periodos críticos biológicos, se evidencia una baja continua en la habilidad para aprender una L2 a medida que aumenta la edad. Asimismo, se ha comprobado que realizar el aprendizaje formal de la L2, en una etapa temprana, garantiza una mayor probabilidad de éxito.

Palabras clave: bilingüismo, edad, aprendizaje de segunda lengua, desarrollo del lenguaje.

Introducción

El bilingüismo hace referencia al contacto de lenguas en el sujeto o en el grupo social (Hamers & Blanc, 2000; Baker, 2011). Por tanto, el siglo XXI y la globalización le imponen al ser humano un reto lingüístico: el uso de una lengua adicional (L2) a la materna (LM), o sea, el bilingüismo. La abreviatura L2 hace referencia, en general, a la(s) lengua(s) adquiridas después de la lengua materna (LM); asimismo, Hamers & Blanc (2000: 28) definen la lengua materna (LM) como: «el código (o códigos) lingüístico que corresponde a la primera experiencia lingüística del sujeto».

En tal contexto, desde los ámbitos social, cultural, lingüístico y educativo, existen distintas razones que demuestran la importancia y, por consiguiente, la actualidad del bilingüismo en la dimensión social globalizada. En este sentido, se interpreta la globalización como la aceleración de los intercambios financieros y comerciales dentro de una dinámica de expansión de mercados, con apoyo en capitales transnacionales; dichos procesos provocan además la aplicación constante de los desarrollos tecnológicos a los medios de comunicación, lo que genera fenómenos transculturales que permean lo local y lo global, en nuevos vínculos simbólicos (Robinson, 2013).

Lo anterior lleva a que el bilingüismo se haya convertido en un factor esencial para el progreso de las naciones, la expansión de la industrialización, la diversificación de las relaciones comerciales y la mundialización de los avances científicos y tecnológicos. Sobre el particular, Blanco (2007) sostiene que los nuevos rumbos que ha tomado el mundo, en pro de la globalización, convierten al ser humano en un agente necesitado del conocimiento que se adquiere en otras culturas por medio del lenguaje. Añade que en este momento histórico el individuo es un sujeto activo, en el cual el lenguaje se vitaliza, en la medida en que por su intermediación se accede a un sin número de aspectos sociales.

Por su parte, Lewis (2009) y Grosjean (2010) hacen referencia a fenómenos de orden social, relativos a la cotidianidad a la que se enfrentan el individuo, la familia, la comunidad y la sociedad en general; tales como los matrimonios entre personas que no poseen la misma LM, las migraciones por causas políticas, religiosas, económicas y comerciales, además de los eventos educativos y culturales. Del mismo modo, Snow (1983)

considera que muchas personas son bilingües, ya que deben enfrentar experiencias comunicativas y necesidades específicas con el uso de una o varias lenguas.

El bilingüismo, entonces, hace referencia al componente cultural que define cada lengua, el hombre social de hoy construye su identidad a partir de su propia lengua-cultura y de una o varias lenguas-culturas adicionales a su lengua-cultura materna (Galindo, 2009). Conviene por tanto, desde esta perspectiva, profundizar en algunos conceptos inherentes a dichos temas, los cuales se abordan en los siguientes apartados; ellos son: las relaciones entre el bilingüismo y la globalización; algunas definiciones de bilingüismo; también una mirada del bilingüismo desde las ciencias del lenguaje, así como desde las ciencias cognitivas; el aspecto del bilingüismo y la edad de adquisición de la L2, matizando este tema con algunas perspectivas relativas a la edad como factor de desarrollo bilingüe; y por último, la edad en relación con el dominio fonológico y gramatical de la L2 del bilingüe, durante y después del período crítico.

Bilingüismo y globalización

Desde una visión social, la globalización conlleva a los actores de la sociedad a reflexionar sobre la importancia del bilingüismo como un factor de comunicación, de pluralidad y de tolerancia en el planeta. Así, el bilingüismo es un desafío lingüístico, académico y profesional para el ser humano del siglo XXI, inmerso como está en los escenarios sociales generados por la globalización (Abdallah-Preteille, 2007; Grosjean, 2010; Lightfoot, 2011). Actualmente, el bilingüismo es la norma y el monolingüismo la excepción; más de la mitad de la población mundial es bilingüe y un número considerable de individuos son plurilingües (Ferreiro, 1997; Grosjean, 2010; Lightfoot, 2011).

Por consiguiente, la diversidad lingüística es una variable que revela la existencia y la actualidad del bilingüismo en la era de la globalización. En efecto, según Lewis (2009) existen más de seis millones de habitantes que hablan 6,000 lenguas diferentes, incluyendo lenguas autóctonas; alrededor de 5,000 coexisten en menos de 200 países. Así pues, a pesar de que estas cifras son aproximativas, reflejan que la diversidad lingüística es un fenómeno mundial y que forma parte de la evolución del tejido social. En

otras palabras, la diversidad lingüística, entendida como una medida del número de lenguas existentes en una región geográfica determinada, induce a la noción de bilingüismo y, por lo demás, se reconoce como un hecho socio-lingüístico común en la sociedad y universalmente compartido. En este sentido, advierte Grimes (2000) que existen sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística, lo cual las categoriza como sociedades bilingües; es el caso de países como Canadá, Australia, Suiza, en donde coexisten varias lenguas para la comunicación cotidiana.

Del mismo modo, la importancia del bilingüismo en la era de la globalización se observa a partir de la estadística que revela el incremento de hablantes bilingües. En Europa, con datos al 2012, existen países en los cuales más de 50% de los habitantes conoce una lengua diferente a la materna; figuran en esta lista Eslovenia, con 71,8%; Finlandia, con 67,9%; Lituania, con 66,1%; Letonia, con 54,9%; Estonia, con 55,9%; y Suecia, con 50,4%; De igual manera, en el país vasco, 62% de los menores de 30 años y 75% de los menores de 15 años son bilingües (Lewis, Simons & Fenning, 2013).

En el norte de América también se observa el incremento de hablantes bilingües; en Estados Unidos, 26% de los adultos hablan un idioma diferente al inglés (Gallup Organization, 2001). Igualmente, según los datos del Censo del 2010 de los Estados Unidos, existe cada vez más población bilingüe (inglés-español), en contraste con el año 2000, cuando solo hablaban español en el hogar 28,1 millones de personas, mientras que en el 2010 ya lo hablaban 37,6 millones, lo que equivale a 12,9% de la población estadounidense. Asimismo, en Canadá, según el más reciente informe del Departamento Federal de Estadísticas, se muestra que 17,5 % de la población, unos 5,8 millones de personas, habla por lo menos dos idiomas en casa. En algunas comunidades bilingües, ambas lenguas son utilizadas para todos los propósitos de comunicación; en otras, las funciones son divididas entre el uso en el hogar, la escuela y la iglesia; así como el uso en el trabajo, los negocios y el entretenimiento (Fernández, 2013). En general, se podría decir que una gran parte de la población norteamericana es bilingüe (Mackey, 2006).

La importancia del bilingüismo, por lo demás, se puede justificar desde el contexto educativo. «Hablar dos idiomas, tiene evidentes ventajas prácticas para el individuo que son incluso más fundamentales que poder comunicarse con una gama más amplia de personas; al parecer, el

ser bilingüe hace al individuo más inteligente» (Baker, 2011: 32). Las diferentes maneras y estrategias de pensamiento que tienen los bilingües fueron algunos de los primeros aspectos positivos encontrados por Peal y Lambert (1962), utilizando pruebas de inteligencia para medir el desempeño académico de los bilingües.

Sobre el mismo derrotero plantea Bhattacharje (2012:12) que: «el bilingüismo puede tener un efecto profundo en el cerebro, mejorando las habilidades cognitivas no relacionadas con el lenguaje». Además, cambiar de un idioma a otro, se convierte en un estímulo para el cerebro, de manera que en él se fabrica una especie de reserva cognitiva que facilita la realización de tareas de esta índole, debido a los cambios físicos que se dan en su estructura (Bialystok, 2001). Además, otros estudios (Ben-Zeev, 1977; Diaz y Klingler, 1991; Ianco-Worrall, 1972; Lee y Kim, 2011) establecen que por la posibilidad que tienen los bilingües de realizar dicho cambio entre códigos lingüísticos, durante las tareas cognitivas manifiestan mayor flexibilidad, creatividad, ventajas metalingüísticas, lo cual amplía su competencia para reorganizar las percepciones.

De otra parte, el bilingüismo como medio de comunicación y de expresión le permite a los individuos que lo dominan, una mayor facilidad de adaptación al medio, frente a aquellas personas que presentan dificultades comunicativas, «ya que pueden ser más sensibles con respecto a una situación social que requiere una comunicación cuidadosa», en términos de Genesee (1987: 38). Es decir, el conocimiento de otra lengua diferente a la materna provee nuevos argumentos para acceder al mundo y ampliar su visión, además, permite reconocer objetos, propiedades de las cosas, hacer diferencias y establecer nuevas relaciones de una manera transcultural (Kutschera, 1979). Así, cuando se aprende una L2, la experiencia previa con la LM facilita la interacción del individuo a través de un proceso, que al superarse, asegura la continuidad y el éxito de la comunicación.

En el mismo tenor, Blanco (2007: 41) destaca que: «es el deseo de comunicación con los otros, lo que inicia al sujeto bilingüe en el camino hacia el desarrollo del lenguaje, para ser utilizado en la interacción entre dos o más sujetos que tienen diferentes formatos»; desde luego, instrumentos usados para transmitir cultura en situaciones específicas de la vida diaria. De igual manera, en el momento de comunicarse y expresarse, la experiencia intelectual de un bilingüe con dos sistemas de lenguaje, le da una superioridad

sobre los monolingües en la formación de conceptos y en el uso de una diversidad de habilidades mentales para lograr un mejor desempeño comunicativo (Cummins & Gulutsan, 1974; Francis, 2000; Okoh, 1980).

En este orden de ideas, cada situación de intercambio lingüístico con la L2 se convierte en una experiencia que modifica su uso, por medio de la adición o sustracción de nuevos elementos, que se constituyen en representaciones con nuevos significados, a través de la exposición a dos lenguajes y a dos culturas. Sobre este particular Vygotsky (1935) y Phillipson & Skutnabb-Kangas (1996) proponen un desarrollo del lenguaje que permita al individuo la expresión de sus emociones, su carácter y su personalidad en un marco en el que quepa el bilingüismo, el multilingüismo, la diversidad lingüística, la igualdad en la comunicación, la enseñanza aditiva de idiomas, junto con otros valores como la democracia, los derechos humanos y el crecimiento sostenible.

Definiciones de Bilingüismo

El bilingüismo es un fenómeno complejo que cada vez adquiere más vigencia en el mundo globalizado, siendo un pertinente objeto de estudio de sociólogos, psicólogos, lingüistas, pedagogos, entre otros. Definir el concepto de bilingüismo no ha sido fácil; por el contrario, se han generado múltiples contradicciones, por lo que la investigación está lejos de haber sondeado todos los mecanismos de la cohabitación de varias lenguas en una misma persona. Cuanto más aumentan los esfuerzos por estudiar el bilingüismo, con mayor claridad se percibe que existen maneras de vivir el estado de bilingüismo como individuos bilingües, puesto que en palabras de Abdelilah-Bauer (2007:18): «cuando hablamos de lengua, hablamos de comunicación, de decir cosas, de expresarse».

Así pues, todas las definiciones sobre bilingüismo tienen en común el hecho de que el bilingüismo y la competencia bilingüe se producen al utilizar dos lenguas, estos conceptos son relativos e imposibles de unificar ya que dependen en gran medida del contexto en el que se desenvuelve el individuo y de su experiencia con ambas lenguas. Es posible establecer un planteamiento acerca del bilingüismo, el cual consiste en que este fenómeno no se puede ver como un paquete o como un todo uniforme, en donde es posible tener presente las necesidades de los hablantes, sus

aspectos sociales, y sus niveles económico, cultural y político; dimensiones que por supuesto se desarrollan en contextos específicos.

No solo el desarrollo intelectual del niño, sino también la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del lenguaje, por lo que en mayor o menor grado se manifestará también en el desarrollo del lenguaje en relación con el bilingüismo o monolingüismo (Vygotsky, 1935:22).

En aras de tener una aproximación a la perspectiva multifocal de la L2, a continuación se presenta un recorrido por diversas definiciones del bilingüismo de investigadores de diferentes épocas, rastreo que se hace con base en la propuesta de Fandiño y Bermúdez (2012):

- Bloomfield (1933: 28): implica «un dominio de dos lenguas igual que un nativo». En otras palabras, es la capacidad para hablar dos lenguas como lo hacen los hablantes de lengua materna produciendo enunciados bien formados, portadores de significación.
- Haugen (1953): la persona bilingüe puede utilizar expresiones completas y con significado en diferentes lenguas.
- Weinreich (1953): la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denomina bilingüismo y las personas implicadas bilingües.
- Weiss (1959): es el uso directo, activo y pasivo de dos lenguas por el mismo sujeto hablante; entendiéndose por activo cuando se habla, y pasivo cuando se recibe o entiende.
- Macnamara (1967): es la capacidad de desarrollar algún nivel de competencia (hablar, leer, entender, escribir) en una segunda lengua.
- Mackey (1976): es la cualidad de una persona o de una población que hace uso corriente de dos lenguas sin una aptitud marcada por una lengua más que por la otra.
- Titone (1976): es la capacidad de un individuo de expresarse en una segunda lengua, respetando los conceptos y las estructuras propias de la misma.

- Blanco (1981): el bilingüe es aquella persona que es capaz de codificar y decodificar en cualquier grado, señales lingüísticas provenientes de dos idiomas diferentes.
- Cerdá (1986): consiste en la aptitud del hablante para utilizar indistintamente dos lenguas. Por extensión, dicese de la condición sociolingüística por la que una comunidad emplea dos lenguas distintas para cubrir exactamente los mismos cometidos comunicativos colectivos y privados.
- Harding y Riley (1998): los individuos que tienen la posibilidad de comunicarse en dos o más códigos lo hacen en contextos diferenciados que requieren usar uno u otro sistema lingüístico. Por ende, su vocabulario y su habilidad para hablar, escribir, escuchar o leer tiene distintos niveles de acuerdo con los usos que realiza en cada lengua.
- Romaine (1999): el bilingüe es aquella persona que aprende un conjunto de significados con dos representaciones lingüísticas diferentes.
- Lam (2001): fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas.
- Grosjean (2010): es el uso de dos lenguas o más (dialectos) en su vida cotidiana.

Según el diccionario de la Real Academia Española, el término de bilingüismo es definido como el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona. Esta definición enmarca el uso de dos lenguas, una de ellas es la lengua materna y la otra es la segunda lengua. De igual manera, deja claro que existen contextos donde se da el bilingüismo, ya sea en una pequeña región o país, lo que se llama bilingüismo social, o desde una dimensión personal que deriva en el bilingüismo individual.

Desde luego, estos conceptos de bilingüismo han evolucionado desde definiciones radicales que enfatizan la idea de un bilingüe equilibrado que domina perfectamente ambas lenguas, hasta enunciados más recientes que dejan de categorizar o etiquetar a los individuos bilingües para describir o precisar su desarrollo psicológico, su organización cognitiva, sus especificidades comunicativas o su interrelación con su entorno cultural.

Bilingüismo desde las ciencias del lenguaje

Desde las ciencias del lenguaje, como la lingüística y la sociolingüística, también se ha tratado de delimitar el concepto de bilingüismo. La lingüística, entendida como la ciencia que estudia el lenguaje, aborda el bilingüismo desde tres concepciones: la maximalista, la intermedia y la minimalista.

En la concepción maximalista se tiene a Bloomfield (1933) como su mayor exponente, quien afirma que el bilingüismo es el dominio nativo de dos lenguas. Por otra parte, en la concepción minimalista se destaca Macnamara (1967) quien enfatiza a la persona bilingüe como aquella que tiene una competencia mínima en otra lengua, diferente a la lengua materna, en una de las cuatro habilidades (hablar, entender, escribir, leer). En el punto intermedio, se encuentran definiciones como las de Weinreich (1953) que conciben al bilingüismo como la práctica de dos lenguas usadas alternadamente. Así pues, las posturas de Macnamara y de Bloomfield se ubican en los puntos extremos del concepto del bilingüismo; el primero, definiéndolo como cualquier tipo de comunicación mínima de un hablante en una segunda lengua; el segundo, como la competencia de un hablante en una segunda lengua, igual que en la materna incluyendo la adquisición del acento.

Por otro lado, la ciencia del lenguaje denominada sociolingüística, disciplina que estudia la influencia de la sociedad sobre el lenguaje, asume el bilingüismo como la interacción de dos lenguas en una comunidad de hablantes (Bolaño, 1982; Lastra, 1992). Es decir, no toma al individuo de manera aislada sino que lo concibe dentro de un contexto donde interactúan diferentes aspectos culturales, socio-económicos, étnicos, políticos, y educativos.

En esta misma línea Alarcón (1998:126) manifiesta que: «la presencia de una segunda lengua dentro del ambiente en el cual un individuo se desenvuelve tiene implicaciones tanto sociales como psicológicas». Por tanto, el ámbito social se refuerza con la existencia de comunidades de hablantes de ambas lenguas, conviviendo diariamente en las labores, actividades e instituciones de una misma sociedad. Es el caso de aquellos padres que tienen diferentes lenguas maternas; cada uno de ellos con cierto dominio en la lengua del otro. La lengua de uno de los padres coincide entonces con la dominante en la comunidad. No obstante, desde el

nacimiento, los padres procuran hablarle al niño, cada uno, en su respectiva lengua materna; sin embargo, uno de ellos tiene a su favor el estímulo que el niño recibirá en su sociedad. Si la lengua del otro padre, ajena a la dominante de la comunidad, no tiene un estatus reconocido, su desventaja frente al otro sistema lingüístico con el que el infante entra en contacto será muy grande.

Sobre el particular, afirma Babbe (1995) que el contacto que un niño puede tener con los distintos sistemas lingüísticos dentro de su ambiente social se da de varias maneras. El tipo de interacción que el niño tenga con las lenguas que lo convertirán en bilingüe depende de la relación entre ellas dentro del entorno social. La naturaleza del contacto influirá psicológicamente en su organización cognitiva y en la competencia lingüístico-comunicativa que desarrolle para cada una de sus lenguas.

Bilingüismo desde las ciencias cognitivas

Otro gran aporte en cuanto a la conceptualización y al estudio del bilingüismo, viene de las ciencias cognitivas y una de ellas es la psicolingüística; ciencia que se encarga del estudio de los factores psicológicos y neurológicos que capacitan a los humanos para la adquisición, uso y comprensión del lenguaje. Estudia al bilingüismo como la manera en la que cada individuo adquiere, utiliza y comprende dos o más lenguas en un determinado contexto. A diferencia de la sociolingüística, la psicolingüística estudia al ser bilingüe de manera individual.

Un gran número de estudios desde el campo de la psicolingüística, reconocen el bilingüismo como una posibilidad con enormes ventajas para el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños (Signoret, 2003). En este sentido, autores como Bain (1975), Cummins (1979), Duverger (1995), Pinto (1993) y Tunmer y Myhill (1984), han mostrado que un bilingüismo apropiado promueve el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas, en su mayoría superiores a las de los monolingües. Progresivamente se dan más razones relacionadas con los beneficios y el valor del bilingüismo en el proceso de desarrollo del individuo.

Adicionalmente existen diversas posturas en relación con la competencia lingüística que un sujeto pueda tener en dos lenguas. Diferentes autores han propuesto la clasificación de los bilingües en «balanceado» y

«dominante» (Albert & Obler, 1978; Crystal, 1987; Hammers & Blanc, 1989). Un bilingüe balanceado es aquel que posee una competencia «equivalente» en ambas lenguas, aunque eso no quiere decir que el sujeto sea equitativo en todas las funciones y dominios en su uso. Por el contrario, el bilingüe dominante, posee una competencia superior en una de las dos lenguas, generalmente en su lengua materna. La mayor parte de los sujetos bilingües no logra un dominio equivalente en sus dos lenguas, es muy normal tener más fluidez en una de ellas (Crystal, 1987). Esta lengua interfiere en la otra, imponiendo su acento, o simplemente siendo preferida y escogida para su uso en un número más amplio de situaciones y contextos comunicativos.

En el mismo sentido, se han dado explicaciones con respecto a la organización cognitiva de las dos lenguas en un bilingüe; una de ellas hace referencia a bilingües «compuestos» y bilingües «coordinados» (Albert & Obler, 1978; Hammers & Blanc, 1989; Titone, 1976). Dos conjuntos de significantes lingüísticos se asocian con un solo conjunto de significados en el bilingüe compuesto; en este tipo de bilingüismo se tiene un concepto único para dos expresiones diferentes, es decir, una en cada lengua. Titone (1976) indica que este sujeto conceptualiza al mundo en una sola columna vertebral, a pesar de que se puede expresar en una u otra lengua. Mientras que en el bilingüismo coordinado, el sujeto desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos; es decir, para una palabra, dispone de dos significantes y de dos significados. Según lo aclaran Weinreich (1953) y Paradis (1987) dentro de esta modalidad no se observan transferencias entre los dos idiomas.

Bilingüismo y edad de adquisición de la L2

Se podría considerar como una gran ventaja el hecho de que a medida que el individuo crece va teniendo más oportunidades de interacción social, de desarrollo de procesos cognitivos y de elementos a nivel físico y psicológico que tienen efectos en sus capacidades, y en general, en su nivel intelectual. Sobre el particular, Lenneberg (1967) afirma que la edad de los alumnos beneficia enormemente el aprendizaje de la L2 debido a la plasticidad del propio cerebro que asimila información compleja de manera inconsciente y sin esfuerzo; por consiguiente, lo que pareciera senci-

llo en el aprendizaje de la L2 para los niños, realmente involucra un proceso muy complejo, que aun para un adolescente o un adulto con una capacidad cognitiva mayor se puede dificultar en gran medida.

No obstante, los estudios en torno al tema del periodo o etapa crítica cerca a la pubertad, en la cual las capacidades para aprender una L2 se disminuyen, no han logrado comprobar la veracidad de esta hipótesis, y más bien se alejan de ella porque surge la idea de que ha sido un mito que los adultos no tienen las mismas posibilidades de aprender una L2 completamente. Bialystok (2001) sostiene que el aprendizaje de la L2 no está sujeto necesariamente a periodos críticos biológicos, pero que se podría decir que existe una baja continua en la habilidad para aprender con la edad.

En la teoría de adquisición de lenguas, las diferencias individuales son un componente fundamental (Larsen-Freeman & Long, 1991; Selinker, 1972). Por ello, los factores asociados a la edad juegan un papel primordial; así pues, en el momento de adquirir y utilizar la lengua, los rasgos individuales y las habilidades desarrolladas en la L2, son las que permiten responder a las situaciones cotidianas de manera única y personalizada. Se deduce entonces que la lengua es un instrumento de interacción, en donde el aprendiz debe desempeñarse de acuerdo con los requerimientos del medio y a los contextos de desarrollo como individuo (bilingüismo individual) o como miembro de un grupo de personas (bilingüismo social). La relación permanente entre el sujeto y el medio que lo rodea es lo que le permite construir estructuras de conocimiento cada vez más avanzadas, ya que esto determina la experiencia en la selección de las variantes morfológicas, fonológicas y de léxico necesarias para cada interacción.

La edad como factor de desarrollo bilingüe

La edad es uno de los factores individuales del aprendiz de una L2 que más ha llamado la atención de los investigadores (Birdsong, 1999, 2006; Dekeyser, 2000; Harley, 1986; Long, 1990, 2005; Marinova, Marshall & Snow, 2000; Singleton, 2001; Singleton & Ryan 2004). La idea de la existencia de un periodo crítico (PC) fuera del cual el lenguaje no podía ser aprendido fue propuesta inicialmente para el aprendizaje de la lengua materna (Lenneberg, 1967; Penfield & Roberts, 1959) y luego se trasladó también para el aprendizaje de cualquier otra lengua diferente a la primera (Johnson & Newport, 1989).

La hipótesis del periodo crítico expresa que existe un periodo limitado y específico de tiempo para la adquisición del lenguaje, de la cual existen dos versiones; la primera sostiene que el lenguaje debe ser aprendido antes de la etapa de la pubertad, o de lo contrario, no habrá posibilidad de desarrollarlo de manera exitosa en etapas posteriores (Malson, 1973). La otra versión ha probado lo contrario, y es que luego de la pubertad se puede dar el aprendizaje, pero este se llevará a cabo con mayores dificultades y limitaciones (Curtiss, 1988).

En esta línea de acción, Johnson y Newport (1989) trasladaron estas dos versiones de la hipótesis del periodo crítico para la L1 en dos versiones, para el aprendizaje de una L2 conocidas como: *the exercise hypothesis* y *the maturational state hypothesis*. La primera sostiene que en las etapas tempranas del desarrollo de la vida, el individuo tiene unas capacidades superiores para el aprendizaje de la L2, las cuales, pueden desaparecer con la madurez sino se ejercitan. Pero si estas capacidades están siendo ejercitadas continuamente con el uso de la lengua materna, permanecerán en condiciones óptimas para luego desarrollar la L2. Por otro lado, *the maturational state hypothesis* se enfoca en la capacidad que el individuo tiene en sus primeros años de vida, irá disminuyendo o desapareciendo con la madurez. La diferencia entre estas dos hipótesis está en el hecho que *the exercise hypothesis* fundamenta la posibilidad de que los adultos tengan las mismas oportunidades que los niños de adquirir exitosamente la L2.

En este sentido, se han realizando muchos estudios acerca de las diferencias entre niños y adultos, en donde se incorpora la hipótesis de que la edad de adquisición es determinante en el aprendizaje de la L2 (Beebe, 1980). Por tanto, las implicaciones que tales diferencias tienen para el aprendizaje del individuo y, sobre todo, para la didáctica de dichas lenguas, requieren análisis y reflexiones adicionales desde el campo educativo para saber si niños y adultos aprenden de manera diferente, y por lo tanto, se les debe enseñar también de manera diferente. Lingüistas, profesores, padres y estudiantes, por lo general, coinciden en que el adulto es «menos apto» que el niño para aprender una L2, y la razón que más comúnmente se esgrime para sostener tal afirmación es un supuesto declive en la habilidad para la adquisición lingüística, asociado con la madurez.

Debido a que también existen evidencias acerca de aprendices adultos que alcanzan una suficiencia en L2 similar a la nativa (Bongaerts, Planken & Schilds, 1995; White & Genesse, 1996), se incrementaron las razones y la reticencia para aceptar el término de periodo crítico, por lo tanto, se han propuesto expresiones como «periodo sensible» o «edad óptima» para el aprendizaje de una L2. Se habla entonces, de «periodos en los cuales se da una marcada respuesta y sensibilidad a estímulos específicos del ambiente y que están seguidos a su vez por periodos de menor sensibilidad» (Oyama, 1982: 41). Se infiere entonces que al tener diferentes formas en que los autores especializados nombran esta etapa, no existe un acuerdo en cuanto al efecto que este periodo crítico o sensible tiene en el aprendizaje de la L2.

De otro lado, Scovel (1969) sostiene que el periodo óptimo para la L2 debe limitarse solo al aspecto fonológico, el cual debe llevarse a cabo antes de los 6 años. Long (1990), considera que hay diferentes periodos críticos para el desarrollo de aspectos como el fonológico, el morfológico y el sintáctico. Por otro lado, Flynn y Martohardjono (1995) argumentan que estos aspectos innatos del aprendiz como la sintaxis y la fonología, son inmunes a la degradación a través de los años, ya que el soporte biológico del individuo para aprender las lenguas, continua hasta la edad adulta.

Por consiguiente, por décadas se ha defendido la posición de que el periodo óptimo para el aprendizaje de una L2 ocurre entre los 18 meses y la pubertad, tiempo durante el cual el aprendiz puede dominar la fonología de la L2 y después del cual la adquisición de la L2 se hace difícil, aunque no imposible (Oyama, 1976). Sobre lo anterior también se observa que no se ha profundizado en la investigación de posibles causas, de tipo neurológico, psicológico, cognitivo o de otra naturaleza, que hacen disminuir las capacidades durante la edad adulta. El mismo autor expresa que es necesario llegar a la comprensión y aceptación de que existe un periodo con muchas limitaciones para el aprendizaje de la L2 que debe ser estudiado y discutido en profundidad.

La edad en relación con el dominio fonológico y gramatical de la L2 del bilingüe durante el período crítico

Aun cuando no existe la suficiente evidencia sobre los efectos de la edad en el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto escolar, existe

una creencia generalizada según la cual este aprendizaje se lleva a cabo de una mejor manera cuando el individuo es muy joven (Arango, 2011). Lo anterior se desprende del hecho de que al parecer los resultados se muestran satisfactorios al comenzar en edades tempranas la adquisición de la L2, y por el contrario, frustrantes para quienes inician en la edad adulta y han vivido experiencias negativas en este proceso. Ervin-Tripp (1974), sostiene que los niños mayores aprenden con mayor facilidad y rapidez que los pequeños, en los aspectos morfológico, sintáctico y fónico. Según la autora, lo anterior se da porque los niños mayores ya han descubierto algunos principios básicos de fonología, tienen un sistema semántico más desarrollado y conocimientos más amplios que le ayudan a potenciar su memoria, además su capacidad mayor de razonamiento les permite inducir reglas y lograr un mejor desempeño.

Los niños mayores muestran ser más diligentes al ser comparados en su ritmo de aprendizaje con sus demás compañeros de diferentes edades (Collier, 1987). La amplitud de su bagaje cultural, lingüístico y su experiencia, es lo que le permite a los niños mayores aventajar a los más pequeños en el aprendizaje de la L2, en un contexto de instrucción formal. Asimismo, con respecto al periodo crítico para el aprendizaje de una lengua, varios autores (Seliger, 1978; Walsh & Diller, 1981) sugieren que no hay un solo periodo crítico que incida en todos los aspectos del lenguaje al mismo tiempo, sino que existen varios periodos críticos que van afectando cada una de las habilidades del individuo. La habilidad para alcanzar un acento nativo en la lengua extranjera es la primera que disminuye finalizando la pubertad.

Scovel (1998) sostiene que existe un periodo crítico exclusivo para la adquisición de la pronunciación de la lengua extranjera, ya que es el único aspecto que tiene una base neuromuscular y requiere condiciones físicas específicas; por lo tanto, el individuo que inicie el aprendizaje de la lengua extranjera después de los 12 años, no podrá desempeñarse como un hablante nativo y será identificado fácilmente como nativo de otra lengua. De igual manera, Flege (1992) basa sus argumentos en conclusiones obtenidas en investigaciones empíricas acerca de la dificultad para obtener un acento de hablante nativo, puesto que una vez que el individuo ha establecido las categorías fonéticas de su lengua materna, percibe los sonidos de la lengua extranjera en términos de esas categorías, más aún si los sonidos de las dos lenguas presentan similitud a nivel fonético. Las dife-

rencias sutiles en los sonidos serán más difíciles de diferenciar a medida que el aprendiz incrementa su edad.

La edad en relación con el dominio fonológico y gramatical de la L2 del bilingüe después del periodo crítico

Varios investigadores se han interesado no solamente por las diferencias en las habilidades de un adulto y las de un niño en la adquisición de una L2, sino también por las diferencias en la adquisición de la sintaxis y la fonología de dicha lengua. Asher y García (1969) sugieren que existe una variable de tipo biológico que puede ser determinante en la pronunciación correcta de la L2; aunque no se conoce el grado en el que afecta este fenómeno. Según Patkwocki (1990), Snow y Hoefnagel-Hole (1978) y Snow (1983), los aprendices adolescentes de una L2 son precisamente los que logran mejores resultados en los estudios relacionados con los aspectos morfosintácticos, de léxico y de capacidad metalingüística. Ellos poseen una gran habilidad para monitorear su propia producción oral, más que los niños, razón por la cual obtienen en muchas ocasiones resultados más satisfactorios (McLaughlin, 1987).

En consecuencia, la madurez intelectual de los adolescentes y jóvenes permite que superen a los niños en el aprendizaje de la L2, ya que pueden utilizar además las estrategias desarrolladas durante la L1 (Eguskiza & Pisonero, 2000). Con base en las investigaciones hasta ahora desarrolladas, algunos autores recomiendan el inicio de la enseñanza formal de una L2 en la adolescencia a los 10 años, de acuerdo con Ur (1996), o a los 12 años, en el enfoque de Snow (1983). Con respecto al desarrollo de destrezas del individuo en la L2, se ha observado también una ventaja favorable en los adultos, sobre todo en relación con el manejo del lenguaje cognitivo académico (Cummins, 1981), en el cual intervienen aspectos morfosintácticos, de lectura y de vocabulario.

Consideraciones finales

Durante esta segunda década del siglo XXI, el aprendizaje de una lengua extranjera es fundamental; las situaciones que requieren que el individuo aprenda una o más lenguas diferentes a la materna, son muchas y variadas.

Es un proceso que puede ser sumamente sencillo o extremadamente complejo, ya que hay diversos factores y circunstancias que lo condicionan; es decir, al ser la lengua un instrumento de interacción, el aprendiz debe desempeñarse de acuerdo con los requerimientos del medio y conforme a los contextos de su desarrollo como individuo (bilingüismo individual) o como miembro de un grupo de personas (bilingüismo social).

Por supuesto, los factores asociados a la edad juegan un papel primordial; en el momento de adquirir y utilizar la lengua, los rasgos individuales y las habilidades desarrolladas en la L2 son las que permiten responder a las situaciones cotidianas y también a las académicas, de manera única y personalizada. En la teoría de la adquisición de lenguas, las diferencias individuales son un componente fundamental, tal como lo advierten Selinker (1972) y Larsen (1991); en tal circunstancia, la relación permanente entre el sujeto y el medio que lo rodea es lo que le ayuda a la construcción de estructuras de conocimiento cada vez más avanzadas, proceso que determina la experiencia en la selección de las variantes morfológicas, fonológicas y de léxico necesarias para cada interacción. Así pues, aprender una L2, mejora las habilidades cognitivas, además de las capacidades de relación con el entorno.

Algunos autores, entre los que se cuentan a Felix y Hahn (1984), han defendido que los principios de aprendizaje de la primera lengua son iguales a los de la segunda y que, por lo tanto, se deben aplicar estrategias que han sido utilizadas con éxito en la L1, de tal manera que se pueda asegurar la adquisición de la L2. Sin embargo, la lengua materna se aprende cuando el individuo aún es un niño menor de cinco años, edad en la que ya se ha alcanzado el dominio de la L1; por el contrario, como lo señala Galindo (2009), existen diferentes etapas en la vida del individuo dedicadas al aprendizaje de una lengua extranjera (L2) que en la mayoría de los casos no es durante la niñez o antes de los cinco años. Es evidente que muchos aprendices de la L2 empiezan su proceso en la adolescencia o en la edad adulta.

Por otro lado, Snow (1983: 144) afirma que: «los aprendices prototípicos de una segunda lengua son aquellos que asisten a cursos de idiomas, que adquieren una segunda lengua por medio de un estudio formal y que, principalmente, son adolescentes o adultos en lugar de individuos más jóvenes». Por supuesto, los sistemas educativos tienen el reto de brindar la posibilidad a los individuos para desarrollar habilidades bilingües, tan

necesarias en el mundo de hoy (Genesee, 1987). El conocimiento de una L2 se convierte en un instrumento de comunicación que permite al individuo un mejor desempeño en el ámbito educativo, lo que además posibilita el acceso a programas de estudio de alto nivel y a la construcción de una sociedad con mayores avances y oportunidades.

En el mismo sentido sostiene Vélez-White (2006:18) que: «dominar otra lengua representa para las personas una ventaja comparativa y muestra un atributo de su competencia y competitividad». Por consiguiente, se requiere la formación de individuos y sociedades bilingües por medio del fomento de la L2 y de su cultura en el contexto escolar. De igual manera, a nivel mundial, se está promoviendo el diseño de currículos funcionales y el fomento de propuestas académicas que permiten la introducción de modelos educativos bilingües, en donde la L2 esté presente en los planes de estudio, prácticas que muchas veces son transversales a los demás contenidos y actividades del currículo.

Referencias

- Abdallah-Preteille, M. (2007). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475 – 483. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14675980601065764>
- Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata.
- Alarcón, L. J. (1998). El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. *Colección Pedagógica Universitaria*, 29, pp. 124-133.
- Albert, M. & L. Obler (1978). *The Bilingual Brain: Neuropsychological and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism*. Nueva York: Academic Press.
- Arango, L. (2011). Revisión del programa de bilingüismo de un colegio en transición de un programa de inglés intensivo a un programa bilingüe. En *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(1), pp. 69-87.
- Asher, J. y R. García (1969). The Optimal Age to Learn a Foreign Language. En *Modern Language Journal*, 53, pp. 334-341.
- Babbe, M. (1995). *From Language Mixing to Codeswitching: The Development of Language Contact in Child Bilingual Acquisition* (tesis doctoral). California: University of Santa Barbara.
- Bain, B. (1983). *The Sociogenesis of Language and Human Conduct*. Nueva York: Plenum.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (3rd. ed.). Cleve- don: Multilingual Matters

- Beebe, L. M. (1987): Myths about Interlanguage Phonology. En Ioup, G. & S. H. Weinberger (eds.). *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. Nueva York: Newbury House Publishers.
- Ben-Zeev, S. (1977). The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development. En *Child development*, 48(3), pp.1009-1018.
- Ben-Zeev, S. (1977). The Effect of Bilingualism in Children from Spanish-English Low Economic Neighborhoods on Cognitive Development and Cognitive Strategy. En *Working Papers on Bilingualism*, 14, pp. 83-122.
- Bhattacharjee, Y. (2012, 17 de Marzo). Why bilinguals are smarter. En *The New York Times*.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism and Development Language. Literacy & Cognition*. Cambridge: Cambridge University press.
- Birdsong, D. (ed.). (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanco, J. (2007). La lengua materna ante la globalización. En *Revista Colombiana de Educación Bilingüe*, 1, pp. 39-48.
- Blanco, A. (1981). Bilingüismo y cognición. En *Revista Estudios de Psicología*, 4(8), pp. 50-81.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Henry Holt.
- Bolaño, S. (1982). *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México: Trillas.
- Bongaerts, T., B. Planken & E. Schils (1997). Age and Ultimate Attainment in the Pronunciation of a Foreign Language, En *SLR*, 19, pp. 447-465.
- Cerdá, R. (1986). *Diccionario de lingüística —Dictionary of Linguistics—*. Madrid: Anaya.
- Collier, V (1987). Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. En *TESOL Quarterly*, vol. 21, No. 4, pp. 617-641.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. En *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp.121-129.
- Cummins, J. (1981). Age of Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: a Reassessment. En *Applied linguistics*, 2, pp. 132- 149.
- Cummins, J. & M. Gulutsan (1974). Some Effects of Bilingualism on Functioning. En Carey, S. T. (ed.). *Bilingualism, Biculturalism and Education*. Edmonton: University of Alberta.

- Curtiss, S. (1988). Abnormal Language Acquisition and the Modularity of Language. En Newmeyer, F.J. (ed.). *Linguistics: The Cambridge Survey, II, Linguistic Theory: Extensions and Implications* (96-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2000). The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition. En *Studies in Second Language Acquisition*, 22, pp. 499-533
- Diaz, R. & C. Klinger (1991). Towards an Explanatory Model of the Interaction Between Bilingualism and Cognitive Development. En Bialystok, E. (ed.). *Language in Bilingual Children* (67-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Duverger, J. (1995). Repères et enjeux. En *Revue Internationale d'Éducation, enseignements bilingues*, 7, pp. 29-44
- Eguskiza, M. J. & I. Pisonero (2000) El desarrollo de la expresión en el aula de E/LE: tipología de actividades dirigidas a niños y a niñas. En *Carabela*, 47, pp. 87-110.
- Ervin-Tripp, S. (1974). Is Second Language Learning Like the First? En *TESOL quarterly*, 8, pp. 111-127.
- Felix, S. W. (1984). Natural Processes in Classroom Second-Language Learning. En *Applied Linguistics*, 6, pp. 223- 238.
- Felix, S & A. Hahn (1984). Natural Processes in Classroom Second-Language Learning. En *Applied Linguistics*, 6(3), pp. 223-238.
- Fandiño, Y. & R. Bermúdez (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. En *Revista de la Universidad de la Salle*, 59, pp. 100-124.
- Fernández, J. (2007). Lenguaje, cuerpo y mente: claves de la psicolingüística. En *Per Abbat: Boletín Filológico de Actualización Académica y Didáctica*, 3, pp. 39-74.
- Fernández, D. (2013). Las fronteras difusas del mercado hispanohablante en los Estados Unidos. En *Tribuna Norteamericana*, 12 (abril de 2013). Disponible en: http://www.institutofranklin.net/sites/default/files/files/TN12-David_fernandez_vitores.pdf
- Ferreiro, E. (1997), El bilingüismo: una visión positiva. En Garza Cuarón (ed.). *Políticas lingüísticas en México* (290-301). México: La Jornada Ediciones.
- Flege, J. E. (1992). Speech Learning in a Second Language. En Ferguson, C. A., L. Menn & C. Stoel-Gammon (eds.) *Phonological Development: Models, Research, Implications* (565-604). Timonium, Maryland: York Press.
- Flynn, S. & G. Martohardjono (1995). Toward Theory-Driven Language Pedagogy. En Eckman, F., D. Highland, P. Lee, J. Mileham & R. Weber (eds.). *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy* (45-59). Hove, UK: Erlbaum.
- Francis, W. S. (2000). Clarifying the Cognitive Experimental Approach to Bilingual Research. En *Bilingualism: Language & Cognition*, 3, pp. 13-15.

- Galindo, A. (2009). *Bilingüismo, habilidades metalingüísticas y lenguaje escrito: acercamiento teórico-experimental*. Armenia: Kinesis.
- Gallup Organization, The (2011), *Flash Eurobarometer 313 – User Language Preferences* (en línea). Comisión Europea. Disponible en: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_313_en.pdf
- Genesee, F. (1987). *Learning Trough Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Rowley: Newbury House.
- Grimes, B. (Ed.) (2000). *Ethnologue: Languages of the World*. Fourteenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Consultado el 10 de abril de 2014 de <http://www.ethnologue.com/14>
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual Life and Reality*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hammers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harding, E. & P. Riley (1998). *La familia bilingüe*. España: Cambridge University Press.
- Harley, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Filadelfia: Pensilvania University Press.
- Ianco-Worrall, A. (1972). Bilingualism and Cognitive Development. En *Child Development*, 43(4), pp. 1390-1400.
- Johnson, J. & E. Newport (1989). Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. En *Cognitive Psychology*, 21, pp. 60-99.
- Kutschera, F. (1979). *Filosofía del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Lam, A. (2001). Bilingualism. En Carter, R. & D. Nunan (eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman.
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México: El Colegio de México.
- Lee, H. & K. H. Kim (2011). Can Speaking More Languages Enhance Your Creativity? Relationship Between Bilingualism and Creative Potential among Korean American Students with Multicultural Link. En *Personality and Individual Differences*, 50(8), pp. 1186-1190.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. Nueva York: Wiley

- Lewis, M. P. (2009). *Ethnologue. Languages of the World*. 16.^a ed. Dallas: SIL International. Disponible en: <http://www.ethnologue.com/statistics/size>.
- Lewis, M. P., G. F. Simons, & C. D. Fennig (eds.). (2013). *Ethnologue: Languages of the world*. seventeenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Consultado el 30 de abril de 2014, en www.ethnologue.com.
- Lightfoot, D. (2011) Multilingualism Everywhere. *En Bilingualism-Language and Cognition*, 14(2), pp. 162-164.
- Long, M. (1990). Maturational Constraints on Language Development. *En Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 251-285.
- Mackey, W. (1976). *Bilingüismo et contact des langues*. París: Klincksieck.
- Mackey, J. (2006). Bilingualism in North America. En Bhatia, T & W. Ritchie (eds.). *Handbook of Bilingualism* (607-641). Estados Unidos: Blackwell.
- McLaughlin, B. (1987). Second Language Learning in Children. *En Psychological Bulletin*, 84, pp. 435-457.
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance. *En Journal of Sociological Issues*, 23(2), pp. 58-77.
- Malson, L. (ed.). (1973). *Los niños selváticos. Jean Itard: informe sobre Victor de Laveyron, 1801- 1806*. Madrid: Alianza
- Marinova-Todd, S. H., D. B. Marshall & C. E. Snow (2000). Three Misconceptions about Age and L2 Learning. *En TESOL Quarterly*, 34(1), pp. 9-34.
- Okoh, N. (1980). Bilingualism and Divergent Thinking among Nigerian and Welsh School Children. *En Journal of Social Psychology*, 110, pp. 163-170.
- Oyama, S. (1982). The Sensitive Period and Comprehension of Speech. En Krashen, S., R. Scarcell & M. Long (eds.). *Issues in Second Language Research* (39-51). Londres: Newbury House.
- Paradis, M. (1987). *The Assessment of Bilingual Aphasia*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Peal, E. & W. E. Lambert (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *En Psychological Monographs*, 76(27), pp. 1-23.
- Penfield, W. & L. Roberts (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas (1996). English Only Worldwide or Language Ecology? *En TESOL Quarterly*, 3, pp. 429- 452.
- Pinto, M. (1993). Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues. Problématiques théoriques et résultats de recherche. *En Scientia paedagogica experimentalis*, 31, pp. 119-47.

- Robinson, W. I. (2013). *Una teoría sobre el capitalismo global: producción, clase y Estado en un mundo transnacional*. México: Siglo XXI Editores.
- Romaine, S. (1999). Bilingual Language Development. En Barrett, M. (ed.). *The Development of Language* (251-275). Sussex: Psychology Press.
- Scovel, T. (1969). Foreign Accents, Language Acquisitions, and Cerebral Dominance. En *Language Learning*, 19, pp. 245-253.
- Scovel, T. (1998). *A time to Speak. A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. Rowley, MA: Newbury House.
- Seliger, H. W. (1978). Implications of a Multiple Critical Period Hypothesis for Second Language Learning. En Ritchie, W. (ed.). *Second Language Acquisition Research* (11-19). Nueva York: Academic.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. En *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231.
- Singleton, D. & L. Ryan (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: LA 9
- Singleton, D. (2001). *Language Acquisition: the Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿Cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? En *Perfiles Educativos*, 25(102), pp. 6-21.
- Snow, C.E. (1983). Age Differences in Second Language: Research Findings and Folk Psychology. En Baley, N. (ed.). *Second Language Acquisition Studies* (141- 149). Longman: Newbury house.
- Snow, C.E. & M. Hoefnagel-Hole (1978). Age Differences in Second Language Acquisition. En *Child Development*, 49(4), pp. 1114-1128.
- Titone, R. (1976). *Bilingüismo y educación*. Barcelona: Fontanela.
- Tunmer, E. & M. Myhill (1984). Metalinguistic Awareness and Bilingualism. En Tunmer, W. E., C. Pratt & M. L. Herriman (eds.). *Metalinguistic Awareness in Children* (169-187). Berlín: Springer Verlag.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: CUP
- Vigostky, L. (1935). *The Question of Multilingualism in Childhood*. Moscow-Leningrad: State Publishing House.
- Walsh, T. & K. Diller (1981). Neurolinguistic Considerations on the Optimum Age for Second Language Learning. En Diller, K. (ed.). *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude* (3-21). Rowley, MA: Newbury House.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. Nueva York: Publications of the Linguistic Circle of New York.

Weiss, A. (1959). *Hauptprobleme der Zweisprachigkeit. Eine Untersuchung auf Grund Deutsch/Estnischen Materials*. Heidelberg: Carl Winter.

White, L. & F. Genesse (1996). How Native is Near-Native? The Issue of Ultimate Attainment in Adult Second Language Acquisition. En *Second Language Research*, 12, pp. 233-265.

Sección II

Abordajes para estudiar el bilingüismo

El uso del rastreo de la mirada como herramienta para investigar el bilingüismo¹

Alma Luz Rodríguez-Lázaro²

Alina María Signoret Dorcasberro

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México

Gloria Ivonne Ángel García

María Cecilia Chico Aco

Elizabeth Cruz Bueno

Carolina Mojica Reyes

Maestría en Lingüística Aplicada
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Los últimos años han sido testigos de un creciente interés en el estudio del bilingüismo desde el ámbito de la psicolingüística. Prueba de ello se encuentra en el surgimiento y perfeccionamiento de métodos y técnicas de investigación que han hecho posible describir con mayor detalle la relación que guarda el bilingüismo con el desempeño de diversas funciones cognitivas en el ser humano. El *eye-tracking* o rastreo de la mirada ha constituido una herramienta al servicio de esta tarea, con la que se ha podido explorar el comportamiento de la mirada ante la recepción de información auditiva y visual en una segunda lengua.

Palabras clave: bilingüismo; rastreo de la mirada; *eye-tracking*; procesamiento léxico.

¹ Agradecemos el apoyo de la DGAPA, UNAM al brindarnos el apoyo financiero para la realización del proyecto PAPIIT IN401613 *La discriminación léxica bilingüe por medio del rastreo de la mirada*. Este capítulo se deriva de las lecturas que se realizaron en torno al tema del proyecto.

² Correo: almaluzrl@cele.unam.mx

Introducción

Desde hace más de tres décadas, el estudio sobre los efectos del bilingüismo en las habilidades cognitivas de los individuos ha sido motivación de un amplio número de investigaciones. ¿Es diferente el procesamiento cognitivo de los bilingües respecto al de los monolingües? ¿Qué aspectos brindan mayor evidencia en torno a tales divergencias? ¿Proporciona el bilingüismo alguna ventaja en la ejecución de ciertas tareas? Son estas algunas de las interrogantes que las investigaciones se han propuesto responder.

En lo que concierne específicamente al procesamiento lingüístico, algunos estudios han encontrado en el *eye-tracking* o rastreo de la mirada una técnica útil para su medición. Gracias a ella, ha sido posible obtener información a partir del análisis de la trayectoria ocular ante determinados estímulos auditivos y visuales.

En este capítulo se ofrece un panorama sobre el funcionamiento de la técnica del *eye-tracking*, así como de algunas de sus principales contribuciones al estudio del procesamiento léxico, particularmente en bilingües.

Sobre el concepto de bilingüismo

Una de las primeras definiciones sobre bilingüismo es la de Weinreich, para quien una persona bilingüe es aquella con un nivel de perfección del habla equiparable al de un hablante nativo. Dicho autor clasifica a los aprendientes bilingües en tres grandes grupos: bilingües coordinados, bilingües compuestos y bilingües subordinados, según el tipo de relación que establecen entre las palabras de cada lengua aprendida y la forma conceptual en que las representan (Weinreich, 1953).

Los bilingües coordinados poseen, según Weinreich, una representación conceptual diferente para cada palabra en ambas lenguas (por ejemplo, las palabras *libro* y *book* estarían representadas en dos formas conceptuales). En este rubro se encontrarían los bilingües equilibrados con alta competencia en una segunda lengua.

Por otra parte, los bilingües compuestos poseen la misma representación conceptual para ambas palabras (por ejemplo, las palabras *libro* y *book* en un mismo sistema conceptual). Dentro de esta clasificación se encuentran sobre todo los bilingües semi-equilibrados, quienes recurren

ocasionalmente a su lengua materna. Weinreich no considera el nivel de competencia del bilingüe en las diferentes lenguas, en estas clasificaciones

Por último, los bilingües subordinados solo dominan su lengua materna (L1) y están en el proceso de aprender una segunda lengua (L2). Son aquellos que aprenden el léxico de una L2 y vinculan su entrada con la traducción de L1. En esta subdivisión se encuentran los alumnos principiantes de cualquier L2.

Actualmente, el bilingüismo es comprendido como un continuo, en el que se puede encontrar un bilingüe equilibrado con el mismo nivel de competencia en las dos lenguas (Sánchez-Casas, 1999) en uno de sus extremos y en el otro un dominante, en cuyo caso una lengua puede predominar en algunos o todos sus componentes como el fonológico, el gramatical y el de lectura, por mencionar algunos. No obstante, esta última postura y, el concepto mismo del bilingüismo, siguen generando controversia y es importante concebir nuevas propuestas para su investigación, por lo que se invita al lector a referirse a la perspectiva de Sánchez-Casas (1999) al respecto. En la siguiente sección se presentan algunos ejemplos de las metodologías más frecuentes de exploración ante el fenómeno del bilingüismo.

La medición del bilingüismo

La variedad de enfoques desde los cuales se estudia el bilingüismo deriva en una diversidad de métodos para medirlo. La elección de alguno dependerá significativamente del propósito de la medición, la categorización de los bilingües que actúe de base y sus fines, ya sean educativos, laborales o sociales.

En relación con lo anterior, Sánchez-Casas (1999) presenta algunas de las mediciones más recurrentes en el estudio del bilingüismo:

1. *Medidas directas*. Este tipo de pruebas evalúan fuera de un contexto de comunicación social cotidiana, por ejemplo el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL).
2. *Medidas indirectas*. Estas buscan determinar el grado de dominio del procesamiento psicolingüístico y, generalmente, utilizan diferentes tareas como las verbales y no verbales. Entre estas pruebas se pueden encontrar los estudios con tiempos de reacción (TR) en la detección de palabras y pseudopalabras.

Otro tipo de medición bilingüe es el de las *escalas de autoevaluación*. En estas mediciones, el mismo sujeto señala cuál es su nivel de competencia, indicando cuánto entiende, habla, lee o escribe en cada una de sus lenguas. Como ejemplo, se pueden encontrar los cuestionarios (abiertos o cerrados) para obtener antecedentes de la historia lingüística del bilingüe, como el LEAP-Q.³

Cada tipo de medición tiene alcances y limitaciones en la obtención de datos sobre la competencia en la segunda lengua (L2), ya que dejan a un lado factores que no se pueden medir en su totalidad. Por ello, es primordial tener diferentes fuentes de información para la realización de investigaciones que permitan conocer más sobre la dinámica del procesamiento lingüístico de los bilingües en diferentes contextos de investigación.

En la siguiente sección podemos apreciar una de las vertientes que intentan explorar otros caminos para ahondar en la investigación del procesamiento bilingüe.

El rastreo de la mirada

La información sensorial que percibe el cerebro tiene múltiples formas de integrarse a los procesos cognitivos humanos. Estos procesos pueden involucrar sistemas como la visión, la audición, la memoria y el lenguaje, por mencionar algunos. Tomando en cuenta la importancia de estos procesos, distintos autores (Huettig, Olivers & Hartsuiker, 2011; Huettig & McQueen, 2007; Spinner, Gass & Behney, 2013) consideran relevante acercarse al estudio de los procesos cognitivos que permiten identificar correctamente cierta información como palabras escritas o la coherencia entre un gráfico y un estímulo auditivo. Para estos autores, determinar qué es lo que permite que estos procesos tengan dicha manifestación cognitiva para descifrar o entender un mensaje se ha convertido en un asunto fundamental en la investigación.

³ El LEAP-Q es un cuestionario realizado en la Universidad de Northwestern, Illinois, que tiene la finalidad de proporcionar información de autoevaluación de forma cuantitativa relacionada con la experiencia lingüística de los bilingües (Marian, Blumenfeld y Kaushanskaya, 2007).

Ante esta inquietud, una de las propuestas de medición se centra en el rastreo de la mirada. Dicha técnica se trabaja desde hace más de 100 años y ha buscado obtener información cognitiva por medio del movimiento de los ojos (Feng, 2011).

Se han formulado dos tipos de paradigmas para el diseño de investigaciones con el rastreo de la mirada (Huettig, Olivers & Hartsuiker, 2011), los cuales han sido frecuentemente empleados en los campos de la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística. Dichos paradigmas son el paradigma visual global (*visual world paradigm*) y el paradigma de búsqueda visual (*visual search paradigm*). El primero se distingue por el movimiento de los ojos ante estímulos visuales, como imágenes o palabras, presentados en una pantalla. Esto es, al momento en que se presenta una pantalla como la de la figura 1, se puede escuchar una oración que contenga una palabra objetivo o *target*,⁴ pero la representación visual de dicha palabra no debe aparecer dentro de esta pantalla. Por ejemplo, al escuchar una frase como “Elizabeth vio una cereza”, donde la palabra *target* es “cereza”, se espera que en la pantalla se busque la imagen que corresponda a un estímulo relacionado fonéticamente como (a) “cerdo”, porque comparten tres fonemas; uno semánticamente como (b) “manzana”, al pertenecer a la categoría de fruta, o uno que se le asemeje en forma, como en (c) “bomba” porque comparten rasgos visuales. En tanto, el objetivo es únicamente observar hacia dónde se remite en primer lugar la mirada, el tiempo que duró esa mirada y hacia dónde se dirigieron después de ese primer estímulo los ojos del participante. Es decir, explorar en un lapso el procesamiento cognitivo de este tipo de estímulos, o frases en este caso, a través de los movimientos oculares.

Otra modalidad de esta prueba consiste en presentar palabras en vez de imágenes como en la figura 2, donde se seguiría el mismo patrón de búsqueda que en la figura 1.

⁴ La palabra objetivo o *target* es un estímulo que previamente se define por algunos rasgos importantes que cada investigador diseña en relación con los objetivos de su estudio. Como se verá en este capítulo, el *target* puede ser una palabra, un objeto o una imagen.

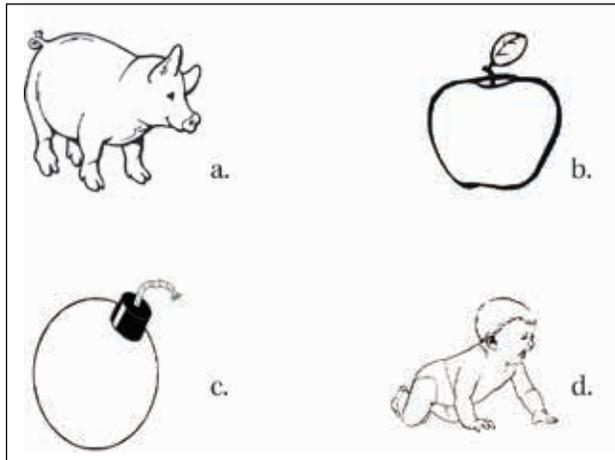


Figura 1. Ejemplo de una plantilla con estímulos visuales, los cuales pueden presentarse de distinta manera. Después de escuchar una oración como: “Elizabeth vio una cereza”, los participantes buscan, por medio de la mirada, algún referente que puede ser a. fonético (cerdo), b. semántico (manzana), c. competidor visual (bomba) u otro estímulo no relacionado como d. (bebé).

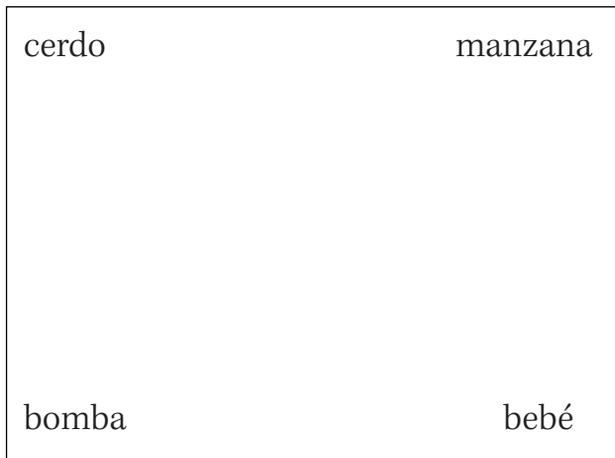


Figura 2. Ejemplo de una plantilla con estímulo de palabras para buscar un referente a nivel fonético (cerdo), semántico (manzana), competidor visual (bomba) u otro estímulo no relacionado (bebé).

En este mismo paradigma existen dos formas de direccionar las acciones de respuesta de los participantes. Una es por medio de una técnica de acción directa (*direct action task*) y la otra es una tarea de mirar y escuchar (*look and listen task*). Esto quiere decir que tanto el diseño de la presentación de los estímulos (imágenes o palabras) como la forma en que los participantes tienen que responder cuando se les presentan dichas tareas son variables. Por ejemplo, en el primer caso, se les pide a los participantes que respondan físicamente ante los estímulos que se presentan en una pantalla, como oprimir una tecla para responder una pregunta o dar un *clic* con el ratón, todo ello con el fin de obtener una medición conductual ante dicho estímulo. En el segundo caso sucede lo contrario, se les indica a los participantes no quitar la vista de la pantalla durante el experimento o tarea, mientras que las respuestas conductuales ante los estímulos no son relevantes.

Estos dos diseños experimentales comparten como característica el empleo de estímulos tanto auditivos como visuales. La finalidad en ambos casos es que el estímulo auditivo desencadene los procesos cognitivos que se manifestarán en la búsqueda de estímulos visuales a partir de la mirada.

Con esta herramienta de investigación se han realizado diferentes estudios que permiten acercarse al fenómeno del procesamiento lingüístico. Algunas de estas variantes, mencionadas por Huettig, Olivers y Hartsuiker (2011), son la ambigüedad sintáctica, la percepción del habla, la ambigüedad léxica, el reconocimiento de palabras en bilingües, entre otros.

Una de las ventajas de este paradigma es su validez ecológica, es decir, no se exige a los participantes realizar acciones fuera de lo cotidiano, simplemente se les pide que realicen una búsqueda superficial entre los estímulos de una pantalla. Otra ventaja es que la entrada acústica permite apreciar las diferentes fijaciones de la mirada en un lapso correspondiente a la presentación de los estímulos y así dar cuenta de los procesos cognitivos en línea.

Por otro lado, en el paradigma de búsqueda visual se pide explícitamente al participante que encuentre un estímulo objetivo o *target*. Lo que distingue al paradigma visual global al de búsqueda visual y en este último se dan las instrucciones desde un inicio, ya sea de forma escrita o de forma auditiva. Por ejemplo, se le pide explícitamente al participante que en-

cuentre un estímulo objetivo (localizar un triángulo azul entre puntos amarillos). Además, el participante tiene una práctica previa al experimento y se le pide responder lo más rápido posible a la instrucción dada, pues existe una medición de tiempo de por medio. Esto permite relacionar este tipo de diseño con las medidas de los TR.

Algunos de los aspectos que se deben considerar al realizar este tipo de investigaciones son la selección y el diseño de los estímulos para no obstaculizar la identificación del *target* vs. el *no target*. Es decir, tanto el diseño y la búsqueda de los estímulos como las indicaciones mantienen una relación de dependencia para el análisis de resultados. Ante ello, algunos autores han encontrado que los objetos que resaltan por algún tipo de distintivo como el color, tienden a identificarse fácilmente sobre todo si el participante ya sabe lo que va a buscar (Treisman & Gelade, 1980; Wolfe, 1994, mencionados en Huettig, Olivers & Hartsuiker, 2011).

Este tipo de aproximación metodológica ha mantenido un gran debate entre sus seguidores; algunos defienden que es un tipo de procesamiento de información, pero no permite explorar adecuadamente el procesamiento lingüístico en el que muchos estarían mayormente interesados, al menos en el ámbito de la psicolingüística (Huettig, Olivers & Hartsuiker, 2011).

Hasta aquí, se han revisado dos propuestas relacionadas con el rastreo de la mirada. Cada una tiene objetivos específicos que atañen tanto a los procesos cognitivos de atención como a los de memoria y lenguaje en el cerebro. Como se observó, a diferencia del paradigma de búsqueda visual, el paradigma visual global orienta las investigaciones que tienen un acercamiento lingüístico. Al ser aproximaciones metodológicas de investigación, es importante considerar que pueden ser perfectibles y que, aunque pueden parecer descontextualizadas de una interacción real, los resultados han permitido que paulatinamente la psicolingüística tenga un acercamiento al porqué la mirada puede ser un predictor de los fenómenos cognitivos a partir del *input* lingüístico en torno a la adquisición de lenguas. A continuación, observaremos algunos estudios realizados con el rastreo de la mirada.

El uso del rastreo de la mirada y el procesamiento lingüístico

Una de las mayores ventajas de la técnica del *eye-tracking* es la versatilidad para investigar en tiempo real el procesamiento del *input*. Los datos aportados por dicha técnica pueden ser comparados con aquellos obtenidos en otras investigaciones para ofrecer un amplio panorama sobre la adquisición y procesamiento del lenguaje.

La técnica puede dividirse en dos métodos distintos: (a) el acceso al proceso de lectura y (b) el rastreo de la mirada sobre una escena visual durante el proceso de audición del *input* (Roberts & Siyanova-Chanturia, 2013). La elección de la unidad de análisis depende del objetivo del estudio. Algunas unidades son:

- La duración de la primera fijación: es la duración de la primera fijación de la mirada dentro del área de interés, independientemente de si es la única fijación o la primera de muchas fijaciones dentro de esta región.
- La duración de la mirada (*gaze*): es la suma de todas las fijaciones hechas dentro de la región de interés hasta que la mirada —fija— se mueva a la derecha o a la izquierda.
- Tiempo total de lectura: es la suma de todas las duraciones de las fijaciones hechas dentro de la zona de interés.
- Duración de las regresiones (*regression path o go-past time*): es el total de todas las fijaciones hechas en el objeto, así como todas las regresiones posteriores hacia la izquierda de dicho objeto.
- La re-lectura (*rereading*): el tiempo de relectura da una indicación del tiempo que invierte el participante en releer el texto después de haber encontrado un problema.

Un ejemplo del uso de esta técnica se encuentra en la investigación sobre uno de los mayores debates en adquisición de segundas lenguas (L2): saber si es posible que sea adquirido, y en qué grado, el conocimiento gramatical de la L2 al nivel de un hablante nativo si la lengua es aprendida después de la pubertad. Una manera de examinar el uso del conocimiento gramatical en tiempo real es evaluar la sensibilidad de los participantes hacia el *input* agramatical durante la comprensión.

Otro ejemplo está en la investigación, en el campo de la psicolingüística, sobre la activación en cascada (Yee & Sedivy, 2006), la cual sugiere que el procesamiento léxico temprano involucra la activación en cascada con diferencias particulares entre adultos y niños. Este procesamiento revela la existencia de una arquitectura lingüística con dos características principales: las representaciones están situadas a lo largo de múltiples niveles y su activación dentro del sistema es ordenada (MacDonald, Pearlmutter y Seidenberg, 1994; Trueswell y Tanenhaus, 1994, citado en Huang & Snedeker, 2011). De acuerdo con estos autores, existe algún grado de procesamiento fonológico que debe preceder lógicamente al proceso léxico, puesto que las características fonológicas relevantes deben ser analizadas para que la palabra sea reconocida.

Para investigar este tema se realizó un experimento con 26 adultos y 30 niños de cinco años de edad, los cuales se colocaron frente a un podio inclinado dividido en cuatro cuadrantes, cada uno con una repisa donde se colocaban imágenes. A los niños de cinco años se les indicó que seleccionaran la imagen objetivo. En cada prueba se pedía a los participantes, por medio de una grabación, que seleccionaran una de las imágenes (*pick up the logs*). Se definió la imagen meta como la imagen solicitada por la instrucción (*logs*). Para las pruebas más importantes, el competidor (*key*) estaba relacionado semánticamente a un miembro ausente que es similar fonológicamente a la imagen meta (*lock*). Para evitar fuentes potenciales de *priming*,⁵ el competidor se seleccionó de modo que no estuviera relacionado fonológica ni semánticamente con la imagen meta.

⁵ El *priming* consiste en presentar de forma visual o auditiva una palabra (*prime*) seguida de otra que los participantes tienen que identificar, nombrar o traducir (*target*). La presencia del *prime* puede tener «efectos» (*priming effects*) que podrían ser facilitadores o inhibidores asociados a los procesos de atención selectiva (Briones, 2014). Los últimos efectos se conocen como *priming* negativo y generalmente se caracterizan por un entrecimiento de la respuesta de los participantes para ignorar un estímulo falso o incongruente. A su vez, el *priming probe* es una forma paralela para medir objetivamente los efectos del *priming* sobre el *target*, es decir, es una prueba control parecida a la presentación de *prime vs. target*, pero los estímulos cuentan con otras características similares que permiten comprobar si el participante contestó al azar o de forma coherente de acuerdo con el objetivo de la prueba. Según Briones, esta metodología de investigación se utiliza frecuentemente en la psicolingüística porque permite controlar tanto la presentación de las palabras como su formato, ya sea por medio de imágenes, sonidos o palabras y es ampliamente reconocida entre los expertos en el tema.

Los movimientos oculares de los participantes se compararon, principalmente, con los movimientos hacia el competidor que estaba semántica y fonológicamente relacionado con una imagen ausente.

Los resultados mostraron que tanto adultos como niños incrementaron las miradas hacia los competidores relativos a los *ítems* de control sin asociación. Sin embargo, a diferencia de los adultos, los niños continuaban mirando el competidor incluso después de que la palabra meta fuera identificada. Esto sugiere que el procesamiento léxico temprano, durante la infancia, involucra la activación en cascada pero con una respuesta menos eficiente ante los competidores.

Entonces, mientras los adultos son capaces de usar rápidamente información fonológica para descartar el competidor fonosemántico, los niños algunas veces fallan en este proceso. La falta de inhibición de los niños puede reflejar la inmadurez del mecanismo de los competidores léxicos (Huang & Snedeker, 2011).

Los casos anteriores responden a una misma situación, pues las tareas se realizaron en lengua materna. La aplicación de experimentos en L2 permitirá observar si el desempeño a nivel psicolingüístico es igual o diferente.

En los siguientes párrafos se presentan algunos trabajos que han tenido como objetivo explorar lo que sucede con los bilingües.

El rastreo de la mirada en bilingües: el procesamiento léxico

Entre las investigaciones más importantes sobre bilingüismo se encuentran aquellas que giran en torno a la activación y procesamiento del lenguaje. Al respecto, algunos estudios (Ransdell & Fischler, 1987; Scarborough, Gerard & Cortese, 1984 citados en Marian & Spivey, 2003) sugieren que los hablantes bilingües acceden a cada lengua sin interferencia de la otra. Sin embargo, estudios más recientes como el de Marian y Spivey (2003) sobre la competencia de activación en el procesamiento de bilingües, apoyados en la técnica del rastreo de la mirada, dan evidencias de un procesamiento en paralelo donde existe interacción en el procesamiento de ambas lenguas. El punto principal de este trabajo fue controlar

el *language mode*,⁶ factor importante en la activación del léxico bilingüe, para dar cuenta de la interferencia lingüística (Marian & Spivey, 2003).

Se realizaron dos experimentos a fin de analizar el procesamiento de bilingües ruso-inglés. En cuanto al diseño, se elaboraron 40 plantillas con cuatro condiciones: condición control sin competidor, condición de competidor entre lenguas, condición de competidor en la lengua y condición de competidor simultánea. Los estímulos fueron palabras estándar en ambas lenguas, con similitudes fonológicas y de ninguna región en particular.

El objetivo del primer experimento fue evaluar la competencia de la primera lengua (L1) contra la de la L2 sin que los participantes supieran que era un experimento para bilingües, por lo que las instrucciones de la prueba se dieron en inglés. Se seleccionaron 14 participantes: nueve hombres y cinco mujeres. La edad promedio fue de 20 años. Los participantes tenían como primera lengua el ruso y en promedio 13 años viviendo en Estados Unidos.

La prueba del primer experimento consistió en mostrar a los participantes una plantilla con tres objetos: la imagen de la palabra *target* en inglés, el competidor cuyo nombre en inglés se traslapaba con el de la palabra *target* y el competidor cuyo nombre en ruso se traslapaba con el de la palabra *target*. Por ejemplo, si la palabra *target* era *plug* (enchufe), el competidor en inglés era *plum* (ciruela), y en ruso era *plat'e* (vestido). En cada una de las 40 plantillas, se daban las siguientes instrucciones: 1) Mira a la cruz del centro, 2) Mira la palabra *target*, 3) Mira la imagen de relleno y 4) Mira otra imagen de relleno.

El objetivo del segundo experimento fue evaluar la competencia de la L1, para ello se dieron instrucciones en ruso durante la prueba. Fueron 14 participantes: ocho hombres y seis mujeres. La edad promedio fue de 21 años y su llegada a los Estados Unidos fue alrededor de los 15 años de edad.

La prueba del segundo experimento consistió en colocar en cada plantilla tres objetos: la imagen de la palabra *target* en ruso, el competidor cuyo nombre en ruso se traslapaba con el de la palabra *target* y el

⁶ *Language mode* es definido como «the state of activation of the bilingual's languages and language processing mechanisms at a given point in time» (Grosjean, 2001, citado en Marian & Spivey, 2003).

competidor cuyo nombre en inglés se traslapaba con el de la palabra *target*. Por ejemplo, si la palabra *target* era *sharik* (globo), la palabra en ruso era *shapka* (sombrero) y la palabra en inglés era *shark* (tiburón). En cada una de las 40 plantillas se dieron las mismas instrucciones que en la prueba anterior.

Los resultados apoyaron los estudios sobre la activación paralela del procesamiento del lenguaje en bilingües, es decir, sobre la idea del procesamiento de la lengua con interferencia de la otra. Sin embargo, se sugirió tomar en cuenta la magnitud con la que diferentes factores internos y externos a la lengua pueden influir en sus niveles de activación.

Una vez obtenidos los resultados que apoyan la activación paralela del procesamiento del lenguaje, se procedió a una investigación para conocer cómo la interferencia entre lenguas influye en el control y el aprendizaje de una lengua nueva. Este experimento, realizado por Bartolotti y Marian, partió de la hipótesis de que los bilingües, a diferencia de los monolingües, por su experiencia lingüística y su control cognitivo, tienen mejores habilidades para manejar la interferencia lingüística (*cross-linguistic interference*) al aprender nuevas palabras.

Para investigar el efecto del bilingüismo en la habilidad para controlar la interferencia lingüística de la lengua o lenguas anteriores al aprender una lengua nueva, se procedió a un experimento donde tanto monolingües como bilingües aprendieron el léxico de una lengua artificial.

El experimento se realizó con 12 participantes bilingües español-inglés y 12 monolingües hablantes de inglés. Los bilingües habían adquirido la L2 a temprana edad y eran competentes en ambas lenguas. Los 24 estímulos de la prueba fueron seleccionados por similitud léxica y fonética de ambas lenguas y todos fueron traducidos a una lengua artificial llamada *colbertian*, construida con reglas fonotácticas del español y del inglés.

Una vez aprendidas las palabras por los participantes, se procedió a la prueba de interferencia lingüística en la que se utilizó la combinación de *eye-tracking* y *mouse tracking* para la obtención de datos. Esta prueba consistió en mostrar a los participantes tres imágenes en una pantalla: una era la imagen de la palabra *target* en *colbertian*, otra era una «X» roja y la última era un competidor fonológico o una imagen control, como se

muestra en la Figura 3. Exactamente a los 500 milisegundos después de aparecer la plantilla, escuchaban la palabra de la nueva lengua. La prueba terminaba cuando los participantes seleccionaban una imagen.

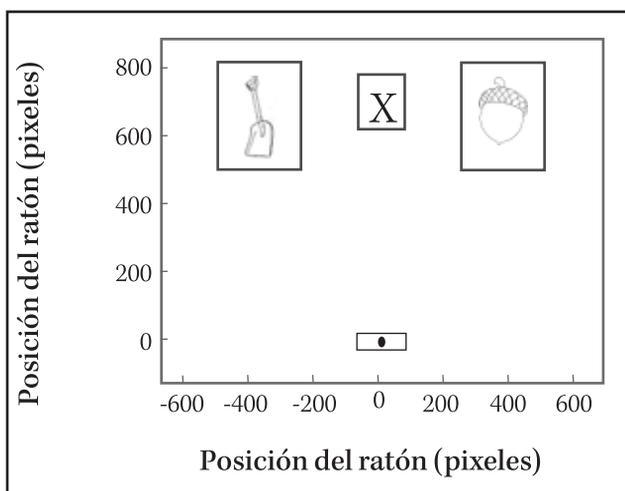


Figura 3. Ejemplo de una plantilla de la palabra *target* en colbertian (shundo /ʃʌndo) donde los participantes eligieron de entre tres imágenes: el competidor fonológico (shovel /ʃʌvəl/), la “X” que indica que la palabra escuchada no se encuentra en la pantalla y por último, la imagen de la palabra *target* (bellota). Tomado y adaptado de Bartolotti & Marian (2012).

Los resultados revelaron que los bilingües resolvieron la prueba antes que los monolingües y encontraron con mayor facilidad la palabra *target*. Además, mostraron que uno de los efectos de la experiencia bilingüe es un manejo más eficiente para el aprendizaje de múltiples lenguas (Bartolotti & Marian, 2012).

En conclusión, se observó que los bilingües muestran menor interferencia lingüística que los monolingües al aprender una nueva lengua, y se evidenció que la interferencia lingüística es una de las razones por las que el aprendizaje de una nueva lengua es más difícil cuando no se hablan otras lenguas.

Estos estudios que utilizan como herramienta el *eye-tracking* han aportado evidencias importantes sobre el procesamiento del lenguaje en bilingües. Otros, como los que se presentan a continuación, dan cuenta de su desempeño y habilidad cognitiva.

Factores vinculados al estudio de elementos psicolingüísticos

En general, se ha establecido que en determinados contextos de procesamiento del lenguaje existe una relación entre el desempeño lingüístico y las habilidades de control cognitivo de un hablante, ya se trate de niños, cuyo sistema cognitivo está en proceso de desarrollo (Nakamichi, 2007; Smith, Jones, Landau, Gershkoff-Stowe & Samuelson, 2002 mencionados en Blumenfeld & Marian, 2011), o de adultos mayores, en cuyo caso se encuentra en declive (Kemper & Summer, 2001; Kwong, See & Ryan, 1995; Taylor, O'Hara, Mumenthaler, Rosen & Yesavage, 2005, mencionados en Blumenfeld & Marian, 2011). Además, se considera que cuando los requerimientos del procesamiento lingüístico son altos, se emplea un mayor control ejecutivo (Kerns, 2007; Thompson-Schill, D'Esposito, Aguirre, & Farah, 1997; Thompson-Schill, D'Esposito & Kan, 1999 mencionados en Blumenfeld & Marian, 2011) y que un mejor control cognitivo está asociado a un mejor desempeño lingüístico (Christoffels, De Groot & Kroll, 2006; Hernandez & Meschyan, 2006 mencionados en Blumenfeld & Marian, 2011).

La investigación de Blumenfeld y Marian (2011) se centra en cómo la experiencia lingüística puede cambiar la función cognitiva de bilingües comparada con la de monolingües. Específicamente, busca identificar cómo el procesamiento de la ambigüedad lingüística durante la comprensión auditiva puede estar relacionado con el control de inhibición.

Los participantes fueron 30 monolingües hablantes nativos del inglés y 30 bilingües inglés-español. Todos fueron empatados en edad (21 años en promedio para los monolingües y 22 para los bilingües), en los puntos obtenidos en la tarea de dígitos,⁷ en el vocabulario receptivo en inglés y en el coeficiente intelectual no verbal. Además, completaron el LEAP-Q.

⁷ En inglés, *digit-span task*. Una tarea de dígitos que se usa para medir la capacidad de la memoria de trabajo.

Se realizaron dos tipos de pruebas. La primera consistió en una tarea combinada de reconocimiento de léxico por *eye-tracking* que activara palabras control y palabras competidoras, así como pruebas de *priming probe*, que derivaran en la inhibición de las palabras competidoras precedentes, relativas a las palabras control. La segunda prueba consistió en una variante no verbal de la tarea *stroop*, en la que el participante responde a la dirección de flechas sin tomar en cuenta su ubicación; esta prueba dio cuenta de su habilidad para inhibir el conflicto perceptual en *input* no lingüístico.

Tanto monolingües como bilingües escucharon palabras en su lengua materna (inglés) y las identificaron de entre cuatro imágenes mientras sus movimientos oculares eran monitoreados. Cada imagen meta (*hamper*) aparecía junto a una imagen competidora cuyo sonido era similar en la misma lengua (*hammer*), y dos imágenes neutrales. A continuación de las pruebas de *eye-tracking*, se llevaron a cabo las de *priming probe*, que consistían en hacer la imagen competidora de las primeras, el *target* de las segundas. Si la respuesta era retardada, entonces se identificaba un efecto *priming* negativo.

Mientras que las pruebas de *eye-tracking* mostraron una competencia similar de ambos grupos dentro de la misma lengua, las de *priming* revelaron una mayor inhibición del competidor en monolingües que en bilingües, lo que sugiere diferencias en cómo el control de inhibición fue utilizado para resolver tareas de competencia dentro de la misma lengua. De manera particular, los análisis de correlación revelaron que el desempeño inhibitorio en una tarea *stroop* no lingüística fue relacionado con la competencia de resolución lingüística en bilingües, pero no en monolingües. En conjunto, las comparaciones entre monolingües y bilingües sugieren que los mecanismos de control cognitivo pueden estar moldeados por la experiencia lingüística.

Otro ejemplo es el estudio de Kaushanskaya y Marian (2007), el cual expone que tanto en los procesos lingüísticos de reconocimiento como en los de producción, el acceso al léxico en bilingües es principalmente no selectivo, es decir, ambas lenguas se activan simultáneamente. Por otro lado, mientras que la habilidad de los bilingües de producir palabras en una sola lengua da cuenta de que tienen cierto control sobre la selección de la lengua en la producción, este control parece ser menor en el reconocimiento léxico.

Los objetivos del estudio de Kaushanskaya y Marian fueron medir el reconocimiento de la lengua no meta durante la comprensión de la lengua meta y medir la interferencia de la lengua no meta en la producción de la lengua meta. Se llevaron a cabo dos experimentos para investigar el procesamiento de *input* escrito en bilingües ruso-inglés, el cual contenía información ortográfica (experimento 1) o fonológica (experimento 2) del ruso durante una tarea de nombramiento de imágenes en inglés para que no interfiriera el ruso. En el experimento 1 se evaluó si el rastreo letra-fonema ruso (derivado de información ortográfica de esta lengua no meta) influyó en el procesamiento de la lengua meta (inglés). En esta primera prueba se presentaron pseudopalabras en inglés que contenían letras comunes a ambos alfabetos, pero que eran palabras existentes en ruso. Por ejemplo, *coba* /koba/ es una pseudopalabra en inglés, tanto ortográfica como fonéticamente. Sin embargo, en ruso, *coba* se pronuncia como /sava/, que significa búho.

El experimento 2 evaluó si el rastreo letra-fonema inglés (derivado de información fonológica de la lengua no meta) influyó en el procesamiento de la lengua meta. Para esto se presentaron secuencias de letras que constituían pseudopalabras en inglés que contenían letras específicas de esta lengua pero que a su vez daban lugar a posibles palabras rusas. Por ejemplo, *sava* /sava/ es una secuencia de letras que no tiene sentido en inglés pero que contiene dos letras específicas de esta lengua, S y V, pues no existen en el alfabeto ruso. Sin embargo, cuando hay un mapeo hacia su representación fonológica utilizando las reglas fonéticas del inglés, esta secuencia de letras constituye una posible palabra rusa, búho.

Los participantes fueron 15 bilingües ruso-inglés empatados en edad (24 años) y que emigraron a Estados Unidos a la edad de 14 años aproximadamente. Además, respondieron el LEAP-Q y se les realizaron mediciones objetivas de fluidez y comprensión de lectura.

En el primer experimento, los movimientos oculares hacia las palabras competidoras demostraron que efectivamente existe un reconocimiento de la lengua no meta (ruso) y en el segundo, el tiempo de nombramiento de imágenes en la lengua meta (inglés) indicó que existe un grado de interferencia de la lengua no meta.

Los resultados de los dos experimentos indican que cierta información de la lengua no meta es procesada durante una tarea de la lengua meta. El reconocimiento y la producción en bilingües pueden llevarse a cabo en diferentes condiciones, con el reconocimiento susceptible a información léxica (de la lengua meta y no meta) y la producción susceptible a información fonológica (léxica y no léxica).

Conclusiones y consideraciones finales

El rastreo de la mirada es una herramienta que ha contribuido a comprender en mayor detalle de qué forma se procesa el léxico en el cerebro bilingüe. Permite extraer información cuantitativa sobre los procesos cognitivos de una persona a través de una medición conductual, concretamente a partir del comportamiento de la mirada (Winke, Gass & Sydoenko, 2013). Se funda en el análisis del punto en donde esta se fija y de su trayectoria frente a un estímulo que puede ser tanto visual como auditivo. Spinner, Gass y Behney (2013) indican que es necesario generar metodologías que contemplen el análisis del procesamiento sobre algún factor involucrado en la adquisición de una L2, pues comúnmente se han adoptado aquellas que, centradas en hablantes nativos, exploran el uso de la L1 tal y como se realiza en el campo de la psicología. Por ello, consideran importante contemplar otros aspectos que influyen en el desarrollo de la L2 como la interferencia lingüística o el avance del aprendizaje de la L2 en los alumnos. Por otro lado, estas autoras han manifestado que en el caso de estudios que utilicen el rastreo de la mirada para medir el procesamiento lingüístico, es recomendable tener en cuenta la presentación de los estímulos que integrarán la investigación, como el tipo de letra y su tamaño. Asimismo, es necesario distinguir los puntos de interés en aquellos estudios en que los participantes deben discriminar palabras pues, al contrario de las imágenes, puede ser difícil resaltar el área de interés si se encuentran dos palabras muy cercanas en una oración. Por ejemplo, entre las formas *EL LIBRO ROJO* / *el libro rojo* / *El LIBRO rojo*, las diferentes presentaciones de los estímulos pueden influir de alguna manera en los resultados de la investigación.

Finalmente, diversos estudios han intentado responder preguntas como: ¿en qué difiere el procesamiento cognitivo de los bilingües al de los

monolingües? ¿Tienen alguna ventaja los bilingües al desempeñar cierto tipo de tareas? ¿En qué medida influye la edad en el procesamiento léxico? Sin embargo, los resultados obtenidos no han provisto aún de evidencia absoluta y determinante sobre los mecanismos involucrados en el procesamiento de la información lingüística de bilingües comparados con los de monolingües. Algunos de los estudios referidos en este capítulo, sustentados en la técnica del *eye-tracking* o rastreo de la mirada, han centrado su interés en conocer qué tipo de información lingüística procesan primero los monolingües, considerando el factor edad. La evidencia en este sentido sugiere diferencias en el procesamiento lingüístico entre adultos y niños en la infancia temprana, según la cual los niños tienen mayores dificultades para descartar cierta información al reconocer palabras. Otras investigaciones se han propuesto comprender cómo maneja el cerebro bilingüe la interferencia lingüística y determinar si tal manejo les brinda alguna ventaja frente a los monolingües en la adquisición de léxico. En torno a este punto, las evidencias se inclinan a señalar al bilingüismo como un factor que favorece el aprendizaje de nuevas lenguas y que los individuos bilingües tienen menor interferencia lingüística en el aprendizaje comparados con los monolingües.

En resumen, los estudios han proporcionado una importante base de evidencias a partir de la cual nuevas investigaciones podrán ser desarrolladas. En este sentido, el *eye-tracking* se ha mostrado como un soporte relevante para la investigación del procesamiento lingüístico tanto de primeras como de segundas lenguas.

Referencias

- Bartolotti, J. & V. Marian (2012). Language Learning and Control in Monolinguals and Bilinguals. En *Cognitive Science*, 36(6), pp. 1129–1147 doi: 10.1111/j.1551-6709.2012.01243.x
- Blumenfeld, H. K., & V. Marian (2011). Bilingualism Influences Inhibitory Control in Auditory Comprehension. En *Cognition*, 118, pp. 245-257.
- Briones, L. (2014). La metodología del estudio de la mente bilingüe. En García-Landa, L. & Rodríguez-Lázaro, A. (comps.). *Las metodologías de investigación en lingüística aplicada*. México, CELE: UNAM.

- Feng, G. (2011). Eye-Tracking: A Brief Guide for Developmental Researchers. En *Journal of Cognition and Development* 12 (1), 1-11. doi: 10.1080/15248372.2011.547447
- Huang, Y. & J. Snedeker (2011). Cascading Activation Across Levels of Representation in Children's Lexical Processing. En *Journal of Child Language*, 38, pp 644-661 doi:10.1017/S0305000910000206
- Huetting, F. & J. M. McQueen (2007). The Tug of War Between Phonological, Semantic and Shape Information in Language-Mediated Visual Search. En *Journal of Memory and Language*, 57, pp. 460-482. doi:10.1016/j.jml.2007.02.001
- Huetting, F., C. N. Olivers & R. J. Hartsuiker (2011). Looking, Language and Memory: Bridging Research from the Visual Word and Visual Search Paradigms. En *Acta Psychologica*, 137, pp. 138-150. doi: 10.1016/j.actpsy.2010.07.013
- Kaushanskaya, M. & V. Marian (2007). Bilingual Language Processing and Interference in Bilinguals: Evidence from Eye Tracking and Picture Naming. En *Language and Learning*, 57 (1), pp. 119-163.
- Macnamara, B. N. & A. R. A. Conway (2014). Novel Evidence in Support of the Bilingual Advantage: Influences of Task Demands and Experience on Cognitive Control and Working Memory. En *Psychonomic Bulletin & Review*, 21 (2), pp 520-525.
- Marian, V. & M. Spivey (2003). Competing Activation in Bilingual Language Processing: Within- and Between-Language Competition. En *Bilingualism: Language and Cognition*, 6 (2), pp 97-115. doi:10.1017/S1366728903001068
- Roberts, L. & A. Siyanova-Chanturia (2013). Using Eye-Tracking to Investigate Topics in L2 Acquisition and L2 Sentence and Discourse Processing. En *Studies in Second Language Acquisition*, 35(2), pp. 213-235.
- Sánchez-Casas, R. (1999). Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico del hablante bilingüe. En: Vega M. & F. Cuetos (eds.). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- Spinner, P., S. Gass & J. Behney (2013). Ecological Validity in Eye-Tracking. An Empirical Study. En *Studies in Second Language Acquisition*, 35, pp. 389-415. doi: 10.1017/S0272263112000927
- Winke, P., S. Gass & T. Sydorenko (2013). Factors Influencing the Use of Captions by Foreign Language Learners: An Eye-Tracking Study. En *The Modern Language Journal*, 97 (1), pp. 254-275 doi: 10.1111/j.1540-4781.2013.01432.x
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Nueva York: Publications of the Linguistic Circle of New York
- Yee, E. & J. Sedivy (2006). Eye Movements to Pictures Reveal Transient Semantic Activation During Spoken Word Recognition. En *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 32 (1), pp. 1-14.

El papel de la lengua materna en el aprendizaje gramatical de una segunda lengua. Un acercamiento desde la Neurolingüística

Elia Haydée Carrasco Ortíz

Universidad Autónoma de Querétaro

haydee.carrasco@uaq.edu.mx

Resumen

En el presente capítulo se revisarán una serie de estudios que investigan el papel que juegan las estructuras gramaticales de la lengua materna (L1) en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) a la edad adulta. El principal objetivo de estos estudios es determinar en qué medida la L1 continúa teniendo un impacto en el aprendizaje de la L2 una vez que se ha alcanzado un nivel de competencia avanzado en la lengua meta. A partir del estudio de la respuesta neuronal de tres grupos de adultos bilingües, cuya L1 (español, alemán e inglés) variaba con respecto a la realización de género gramatical, se encontró que el cerebro de un adulto bilingüe es capaz de incorporar nuevos elementos gramaticales de la L2 (francés) en su sistema de procesamiento lingüístico, independientemente de las rasgos gramaticales establecidos en su L1. Estos estudios demuestran que una vez alcanzado un dominio avanzado de la L2, la L1 no interfiere en la capacidad del cerebro para procesar nuevas estructuras gramaticales en la L2.

Palabras clave: segunda lengua, aprendizaje gramatical, interferencia de la L1, bilingüismo secuencial, mecanismos neurocognitivos.

Introducción

El aprendizaje de una L2 a la edad adulta sigue un proceso diferente al que se lleva a cabo durante la adquisición de la L1. Una de las diferencias más evidentes en este proceso, es el hecho de contar con un sistema lingüístico ya establecido en la L1, lo cual puede tener importantes consecuencias en el aprendizaje de nuevas estructuras lingüísticas en la L2. Diversas teorías sostienen que, en una primera etapa, el aprendizaje de una L2 se construye sobre las bases del sistema lingüístico de la L1 (Schwartz & Sprouse, 1996; White, 1989). Las reglas gramaticales que se expresan de la misma forma tanto en la L1 como en la L2 (*p. ej.*, la concordancia sujeto-verbo en español e inglés) parecen facilitar el aprendizaje, incluso desde los primeros días de instrucción formal (Osterhout, McLaughlin, Pitkänen, Frenck-Mestre, & Molinaro, 2006; Tokowicz & MacWhinney, 2005). Por otro lado, las reglas gramaticales que son diferentes o únicas en la L2 podrán aprenderse, aunque a un ritmo mucho más lento en comparación con aquellas reglas de las cuales se dispone en la L1 (White, 2003). Sin embargo, el impacto que tiene la L1 en etapas avanzadas del aprendizaje de una L2 sigue siendo tema de debate en los estudios sobre bilingüismo con adultos. Uno de los principales objetivos de los estudios presentados a continuación es determinar si la L1 sigue teniendo una influencia en la capacidad de los adultos bilingües para procesar elementos gramaticales de la lengua meta, una vez alcanzado un nivel de competencia avanzado en la L2.

Determinar la influencia de la L1 durante el procesamiento gramatical de la L2 requiere de un instrumento que sea sensible a los diferentes niveles de análisis lingüístico (*p. ej.* lexical, sintáctico o semántico). Tradicionalmente, los estudios sobre bilingüismo han utilizado tareas de juicio gramatical para evaluar el conocimiento gramatical de los adultos bilingües. Si bien estas tareas ofrecen la posibilidad de medir la competencia lingüística de los hablantes bilingües, no revelan la manera en que los hablantes bilingües implementan, en tiempo real, el conocimiento adquirido de las reglas gramaticales de su L2 durante la comprensión de oraciones. Actualmente se cuenta con instrumentos que permiten monitorear la actividad del cerebro durante la ejecución de diferentes tareas relacionadas con el procesamiento del lenguaje. En particular, el uso de los Po-

tenciales Relacionados con Eventos (PRES) ha permitido revelar una serie de cambios en la actividad cerebral durante el aprendizaje lingüístico de una L2 (McLaughlin, Osterhout, & Kim, 2004; Osterhout *et al.*, 2006).

El uso de la técnica de PRES ofrece la posibilidad de comparar la actividad eléctrica del cerebro de los hablantes bilingües con los hablantes nativos con el fin de determinar en qué momento, durante el aprendizaje, los hablantes bilingües han alcanzado un desempeño similar al de los hablantes nativos, en distintas tareas lingüísticas. Las medidas obtenidas a partir de las fluctuaciones en la actividad eléctrica del cerebro permiten investigar de qué manera los hablantes bilingües aplican las reglas gramaticales de la L2 durante la comprensión de oraciones. Un componente electrofisiológico identificado por su sensibilidad a ciertos aspectos gramaticales ha sido descrito en estudios previos como un P600 (Osterhout & Holcomb, 1992) o SPS (por sus siglas en inglés *Syntactic Positive Shift*: desviación sintáctica positiva) (Hagoort, Brown, & Groothusen, 1993). La presentación de oraciones donde ocurre algún tipo de violación a las reglas gramaticales establecidas en la lengua meta generará un cambio en la actividad eléctrica del cerebro conocido como efecto P600, denominado así por su fluctuación a una polaridad positiva (P) alrededor de los 600 milisegundos después de la presentación de la violación. La presencia de este efecto P600 se ha observado en respuesta a violaciones que involucran alguna regla gramatical, como es el caso de la concordancia verbal (*p. ej.* “*The elected officials hope/hopes* to succeed.*”) o la concordancia de género en pronombres reflexivos (*p. ej.* “*The succesful woman congratulated herself/himself* on the promotion.*”) (Osterhout & Mobley, 1995; Osterhout & Nicol, 1999). Según estos estudios, la amplitud del efecto P600 está asociada al procesamiento de inflexiones morfológicas establecidas por las relaciones de concordancia entre los elementos constituyentes de una oración (para una revisión completa ver Molinaro, Barber, & Carreiras, 2011).

En el contexto del aprendizaje de una L2, la presencia de un efecto P600 ha permitido determinar en qué medida los adultos bilingües son capaces de utilizar una regla gramatical durante la lectura de oraciones en su L2 (Osterhout *et al.*, 2006; Tokowicz & MacWhinney, 2005). Para efectos de los estudios presentados a continuación, se asume que la presencia de un efecto P600 en los hablantes bilingües como respuesta a una

violación gramatical detectada, es un indicador del conocimiento que tienen de dicha regla gramatical en su L2. Asimismo, se asume que un efecto P600 similar al observado en un hablante nativo demostraría que los hablantes bilingües fueron capaces de llevar a cabo un procesamiento nativo de elementos gramaticales en su L2, lo cual indicaría que no existió ningún tipo de interferencia por parte de su L1. Con el fin de examinar el papel de la L1 en el aprendizaje gramatical de la L2, se reportan a continuación una serie de estudios (Carrasco-Ortíz, 2012) cuyo objetivo fue investigar en qué medida la presencia de género gramatical en la L1 interviene en la adquisición de reglas de concordancia gramatical de género entre el sustantivo y el adjetivo en la L2.

Influencia de la lengua materna en el aprendizaje de género gramatical en L2

El objetivo de los estudios presentados a continuación es investigar el efecto de la L1 en el procesamiento de género gramatical del francés como L2. A tal fin, se registró la respuesta neuronal de tres grupos de adultos bilingües cuya L1 (español, alemán e inglés) variaba con respecto a la realización del género gramatical. En el caso del inglés, hay un sistema de género semántico donde el significado de un sustantivo determina su género y a su vez, el género de un sustantivo nos permite inferir algo acerca de su significado (Corbett, 1991: 8). Por lo tanto, en inglés el género no rige ninguna flexión en adjetivos o determinantes, pero sí en pronombres personales (*he/she*), posesivos (*his/her*) o reflexivos (*himself/herself*). En cambio, el español y el alemán, al igual que el francés, cuentan además con un sistema de género gramatical donde el género de un sustantivo establece la presencia de morfemas derivativos o flexivos de las palabras asociadas a este (Corbett, 1991: 34). No obstante, aunque las reglas de concordancia de género son similares entre el francés y el español, el sistema de género gramatical en alemán difiere al francés en algunos aspectos (ver Tabla 1). Contrariamente al francés, los sustantivos en alemán se clasifican en tres géneros lexicales (femenino/masculino/neutro) y la concordancia de género con el adjetivo varía en función del caso (nominativo, acusativo, dativo, genitivo) y número (singular/plural) del sustantivo y de si este se

encuentra acompañado de un artículo definido (frase nominal definida) o indefinido (frase nominal indefinida). El impacto que estas diferencias interlingüísticas pueden tener en el aprendizaje del género gramatical del francés como L2 fue estudiada en los siguientes experimentos.

Concordancia nominal de género (singular)	Francés	Español	Alemán (caso nominativo)
Frase nominal definida			
masculino	<i>Le chapeau blanc</i> (‘el sombrero blanco’)	<i>El sombrero blanco</i>	<i>der weiÙe Hut</i> (‘el sombrero blanco’)
femenino	<i>La fleur blanche</i> (‘la flor blanca’)	<i>La flor blanca</i>	<i>die weiÙe Blume</i> (‘la flor blanca’)
neutro	∅	∅	<i>das weiÙe Auto</i> (‘el coche blanco’)
Frase nominal indefinida			
masculino	<i>Un chapeau blanc</i> (‘un sombrero blanco’)	<i>Un sombrero blanco</i>	<i>ein weiÙer Hut</i> (‘un sombrero blanco’)
femenino	<i>Une fleur blanche</i> (‘una flor blanca’)	<i>Una flor blanca</i>	<i>eine weiÙe Blume</i> (‘una flor blanca’)
neutro	∅	∅	<i>ein weiÙes Auto</i> (‘un coche blanco’)

Tabla 1. Concordancia nominal de género según el tipo de frase nominal (singular) en francés, español y alemán (caso nominativo).

Con base en estudios previos (McLaughlin *et al.*, 2010; Osterhout *et al.*, 2006; Sabourin & Stowe, 2008; Tokowicz & MacWhinney, 2005), se esperaba que el grado de similitud entre la L1 y la L2, en términos de la realización del género gramatical, tuviera un impacto en el procesamiento gramatical de oraciones en la L2. Es decir, la identificación de una violación en la concordancia de género entre el sustantivo y el adjetivo podría generar una respuesta neuronal (en términos del efecto P600) comparable entre los hablantes nativos y los hablantes bilingües que cuentan con género gramatical en su L1 (español y alemán). Sin embargo, dado que el sistema de género gramatical alemán es diferente al francés, es posible que los hablantes nativos del alemán experimenten alguna interferencia por parte de su L1 durante el procesamiento de la concordancia gramatical de género en francés (Sabourin & Stowe, 2008; Tokowicz & MacWhinney, 2005). Por otro lado, se esperaría que la falta de género gramatical en los hablantes nativos del inglés dificulte el procesamiento de la concordancia de género entre el sustantivo y el adjetivo en su L2 (Sabourin & Stowe, 2008). No obstante, es posible que un nivel de competencia avanzado en la L2 genere una respuesta neuronal comparable entre los hablantes nativos y bilingües durante el procesamiento de la concordancia en género, tal como lo reportan estudios previos (Foucart & Frenck-Mestre, 2012; Gillon-Dowens, Vergara, Barber, & Carreiras, 2010).

Para corroborar estas hipótesis, Carrasco-Ortiz (2012) registró la actividad eléctrica del cerebro en tres grupos de hablantes bilingües al mismo tiempo que estos leían oraciones en francés cuya concordancia de género entre el sustantivo y el adjetivo era correcta (*p. ej. la^{fem} fleur^{fem} blanche^{fem}*, ‘la flor blanca’) o incorrecta (*p. ej. la^{fem} fleur^{fem} blanc^{masc*}*, ‘la flor blanco*’). Las oraciones en francés contenían entre cinco y nueve palabras donde el sustantivo crítico era inanimado, con lo cual su género lexical era arbitrario. Los tres grupos de hablantes bilingües, de edades comprendidas entre los 18 y 28 años, disponían de un dominio avanzado del francés. Todos se encontraban inmersos en un medio francófono por al menos siete meses y tenían en promedio siete años de educación formal del francés. Todos los participantes estaban inscritos en una universidad francesa, para lo cual habían tenido que demostrar un dominio avanzado de la lengua francesa a través de la presentación del diploma oficial de competencias

en francés (Diploma de Estudios en Lengua Francesa, DELF) otorgado por el Ministerio Francés de Educación. En las siguientes secciones se presentan los resultados obtenidos únicamente para las condiciones donde el género lexical era similar entre la L1 y la L2, específicamente para los dos grupos de hablantes bilingües cuya L1 contaba con género gramatical (en francés: *la^{fem} fleur^{fem}*, en español: '*la^{fem} flor^{fem}*' y en alemán: *die^{fem} Blume^{fem}*).

Cuando la L1 y la L2 comparten el mismo sistema de género gramatical

Actualmente existe considerable evidencia que demuestra que el aprendizaje de una L2 puede resultar mucho más fácil si las estructuras lingüísticas establecidas en la L1 son similares a las de la lengua meta (McLaughlin *et al.*, 2010; Osterhout *et al.*, 2006; Sabourin, Stowe, & de Haan, 2006; Schwartz & Sprouse, 1996). Estos estudios sugieren que la similitud entre la L1 y la L2 facilita el procesamiento de estructuras gramaticales en la L2, incluso desde los primeros días de instrucción formal (McLaughlin *et al.*, 2010; Osterhout *et al.*, 2006). Asimismo, dado que el aprendizaje de un nuevo sistema gramatical se inicia a partir de un sistema lingüístico ya establecido en la L1, es posible que exista un uso compartido de circuitos neuronales entre la L1 y la L2 (MacWhinney, 2004). En el caso específico del aprendizaje de género gramatical, los adultos bilingües llegan a generar respuestas neuronales y conductuales semejantes a las de los hablantes nativos durante el procesamiento de reglas de concordancia gramatical de género que son similares en la L1 y la L2 (Sabourin *et al.*, 2006; Tokowicz & MacWhinney, 2005). Sin embargo, estudios conductuales sugieren que la simple presencia de reglas de concordancia gramatical de género en la L1 no garantiza el éxito en el aprendizaje de la L2 (Bruhn De Garavito & White, 2002; White, Valenzuela, Kozłowska-Macgregor, & Leung, 2004). Estos estudios reportan que a pesar de la existencia de género gramatical en la L1, hablantes nativos del francés que aprendían el español como L2 mostraban una dificultad (en términos de porcentaje de respuestas correctas) en establecer la concordancia de género entre el sustantivo y el adjetivo en español.

Con el objetivo de determinar en qué medida la presencia de género gramatical en la L1 favorece el aprendizaje de la concordancia gramatical de género en la L2, Carrasco-Ortiz (2012) investigó a un grupo de hablantes nativos del español que aprendían el francés como L2. Como ya se mencionó en el apartado anterior, el género gramatical tanto en francés como en español se manifiesta mediante la concordancia del sustantivo con el determinante y el adjetivo. Asimismo, la posición del adjetivo en ambas lenguas puede ser pre-nominal o post-nominal y el adjetivo debe concordar en género y número con el sustantivo, independientemente de su posición o rol sintáctico (*p. ej.* atributivo o predicativo). Aunque existen divergencias en cuanto al género lexical en ambas lenguas (*p. ej.* *la^{fem} voiture^{fem}*, ‘el^{masc} coche^{masc}’), los sustantivos presentados en este estudio mantuvieron el mismo género en ambas lenguas (*p. ej.* *la^{fem} fleur^{fem}*, ‘la^{fem} flor^{fem}’) con el fin de eliminar cualquier interferencia a nivel lexical proveniente de la L1. Un ejemplo de las oraciones creadas para este estudio se presenta a continuación:

(1) *La^{fem} fleur^{fem} blanche^{fem} est dans le vase.*

‘La flor blanca está en el florero’

(2) *La^{fem} fleur^{fem} blanc^{masc*} est dans le vase.*

‘La flor blanco* está en el florero’

En (1), la concordancia de género entre el sustantivo *fleur* y el adjetivo *blanche* es correcta, mientras que en (2) el adjetivo *blanc* no concuerda con el género del sustantivo. Las oraciones fueron presentadas palabra por palabra en la pantalla de una computadora y la respuesta eléctrica del cerebro fue registrada mientras los participantes leían silenciosamente las oraciones. Al final de cada oración, los participantes debían juzgar si la oración era incorrecta o correcta mediante el uso de una caja de respuesta. Con base en estudios previos (McLaughlin *et al.*, 2010; Osterhout *et al.*, 2006; Sabourin *et al.*, 2006; Tokowicz & MacWhinney, 2005), se esperaría que el procesamiento de la regla de concordancia gramatical de género, similar en ambas lenguas, generara una respuesta neuronal comparable en los hablantes nativos y bilingües. Lo anterior sugeriría que el aprendizaje gramatical en la L2 se encuentra sustentado por los mismos circuitos

neuronales de la L1 (MacWhinney, 2004). En otras palabras, se esperaría que las oraciones en francés que contienen un error de concordancia gramatical de género entre el sustantivo y el adjetivo generaran un efecto P600 tanto en los hablantes del francés como en los adultos bilingües español-francés. Sin embargo, es igualmente posible que la sola presencia de género gramatical en la L1 no sea una condición suficiente para generar una respuesta neuronal y conductual comparable entre los hablantes nativos y bilingües (Bruhn De Garavito & White, 2002; White *et al.*, 2004).

Los resultados en este primer estudio revelaron que las violaciones en la concordancia gramatical de género (*p. ej. la^{fem} fleur^{fem} blanc^{masc*}, ‘la flor blanco’*) generaban un efecto P600 cuya amplitud fue comparable en el grupo de hablantes nativos y bilingües (ver Figura 1). Asimismo, el desempeño en la tarea de juicio gramatical fue equivalente en los dos grupos de hablantes nativos y bilingües, ya que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en sus respuestas conductuales (en puntajes de *d*-prima los nativos obtuvieron $2.53 \pm .82$ y los bilingües 2.03 ± 1.02 , $t(22) = -1.34$, $p = .19$). En suma, la predicción según la cual la similitud entre L1 y L2, con respecto a las reglas de concordancia gramatical de género, generaría una respuesta neuronal y conductual comparable en ambos grupos de hablantes nativos y bilingües fue corroborada. Estos resultados concuerdan con los reportados en estudios previos (McLaughlin *et al.*, 2010; Osterhout *et al.*, 2006; Sabourin *et al.*, 2006), pero no así con aquellos estudios donde los hablantes bilingües, a pesar de disponer de género gramatical en la L1, mostraron un desempeño menor en comparación a los nativos (Bruhn De Garavito & White, 2002; White *et al.*, 2004). Cabe destacar que los hablantes bilingües en el presente estudio contaban con un dominio avanzado de su L2, lo cual podría explicar las divergencias encontradas con estos estudios.*

En general, estos resultados demuestran que las similitudes entre la L1 y la L2 tiene un efecto favorable en el aprendizaje de la concordancia gramatical de género en la L2. Sin embargo, el grado de similitud entre la L1 y L2 puede variar con respecto a las reglas de concordancia de género y se sabe muy poco aún del efecto que estas divergencias, a nivel de la realización morfológica, pueden tener en el aprendizaje de la L2. En el siguiente apartado se estudiará esta cuestión con un grupo de hablantes

bilingües alemán-francés que cuentan con un nivel de competencia comparable al grupo de hispanófonos y cuya L1 varía, con respecto al francés, en la realización del género gramatical.

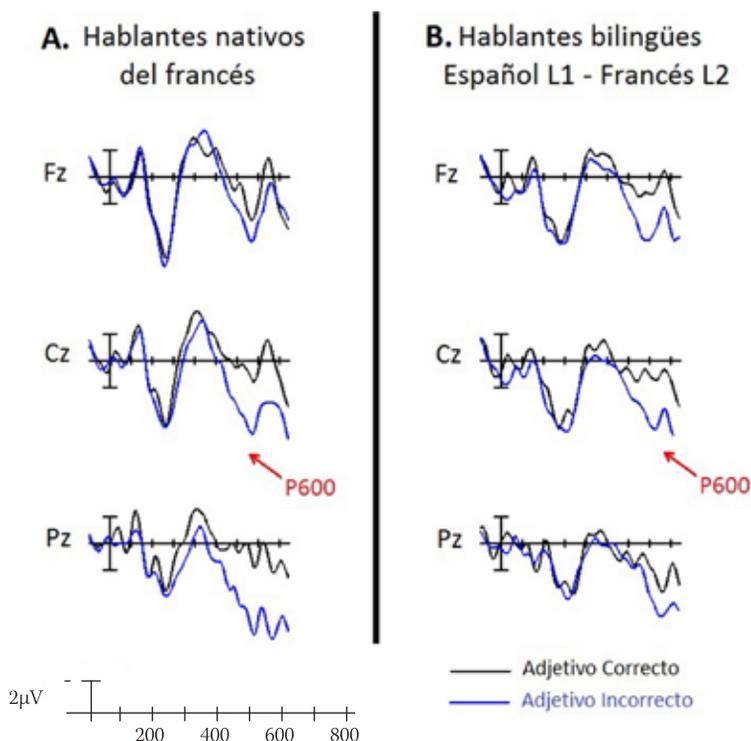


Figura 1. Efecto P600 observado en el grupo de hablantes nativos del francés (A) y en el grupo de hablantes bilingües español-francés (B) en respuesta a oraciones en francés cuya concordancia gramatical de género entre el sustantivo y el adjetivo era correcta e incorrecta (adaptado de Carrasco-Ortiz, 2012).

Reglas gramaticales diferentes en la L1 y la L2

El estudio previo demostró que la presencia de género gramatical en la L1 favorece el aprendizaje en la L2. La respuesta neuronal observada en bilingües español-francés fue comparable a la de los hablantes nativos

durante el procesamiento de la concordancia de género en francés. No obstante, estos resultados no permiten determinar en qué medida la sola presencia de género gramatical en la L1 es suficiente para favorecer el aprendizaje en la L2, o si resulta indispensable que la realización de inflexiones morfológicas de género sean similares en ambas lenguas. Estudios previos con adultos bilingües reportan una mayor dificultad en el aprendizaje de reglas gramaticales cuyas inflexiones morfológicas siguen diferentes patrones de concordancia en la L2 (Sabourin & Stowe, 2008; Tokowicz & MacWhinney, 2005). Dichos autores sugieren que los hablantes bilingües transfieren los patrones de inflexión morfológica de su L1 a su L2 provocando de esta forma, una interferencia de la L1 durante el procesamiento de oraciones en su L2. La interferencia creada por la L1 genera una respuesta neuronal diferente en los hablantes bilingües en comparación a los hablantes nativos. El objetivo del siguiente estudio (Carrasco-Ortiz, 2012) fue investigar en qué grado las reglas gramaticales presentes en la L1 y la L2 deben coincidir en cuanto a la realización morfológica para generar una respuesta neuronal comparable entre hablantes nativos y bilingües.

Específicamente, Carrasco-Ortiz (2012) investigó si las divergencias en cuanto a la realización de inflexiones morfológicas de género gramatical entre la L1 y la L2 tienen un efecto en el aprendizaje del género gramatical en la L2. A tal efecto, se registró la actividad neuronal de un grupo de adultos bilingües alemán-francés y de un grupo de hablantes nativos del francés mientras estos leían oraciones en francés en las cuales la concordancia de género entre el adjetivo y el sustantivo era correcta (*p. ej. la^{fem} fleur^{fem} blanche^{fem} 'la^{fem} flor^{fem} blanca^{fem}'*) o incorrecta (*p. ej. la^{fem} fleur^{fem} blanc^{masc*} 'la^{fem} flor^{fem} blanco^{masc*}'*). A pesar de que el alemán cuenta con un sistema de género gramatical, este sistema presenta algunas variaciones con respecto al francés. Comparado al francés, el sistema alemán contiene un alto grado de sincretismo donde la misma marca de género puede aplicarse a diferentes condiciones gramaticales. Por ejemplo, en una frase nominal definida, la misma inflexión *-e* se aplica a los adjetivos atributivos que se encuentran acompañados de un sustantivo en caso nominativo singular, independientemente de su género lexical (*der^{masc} kleine^{masc} Hut^{masc} 'el^{masc} pequeño^{masc} sombrero^{masc}' / die^{fem} kleine^{fem} Blume^{fem} 'la^{fem} pequeña^{fem} flor^{fem}' / das^{neut} kleine^{neut} Autoneut 'el pequeño*

coche'). Por otro lado, en una frase nominal indefinida, las inflexiones de género en los adjetivos atributivos, que se encuentran acompañados de un sustantivo en caso nominativo singular, se aplican según el género lexical (*ein^{masc} kleiner^{masc} Hut^{masc} 'un^{masc} pequeño^{masc} sombrero^{masc} / eine^{fem} kleine^{fem} Blume^{fem} 'una^{fem} pequeña^{fem} flor^{fem} / ein^{neut} kleines^{neut} Auto^{neut} 'un^{masc} pequeño^{masc} coche^{masc}'). Otra muestra del sincretismo en el sistema alemán es la concordancia nominal en plural donde la marca de género es invariable para los adjetivos atributivos. De manera general, la marca de género en los adjetivos del alemán, a diferencia del francés, se expresa según el caso (nominativo, acusativo, dativo, genitivo) y número (singular/plural) del sustantivo y según el tipo de artículo (definido e indefinido) que lo acompaña. Estas diferencias entre el sistema alemán y francés permitieron investigar en qué medida la interferencia del alemán puede manifestarse durante el procesamiento de la concordancia gramatical de género en francés. La interferencia del alemán puede ocurrir con respecto a la posición del adjetivo, el cual es estrictamente pre-nominal en alemán y/o a la aplicación de la inflexión de género según el tipo de frase nominal (definida e indefinida). Con el fin de determinar el grado de interferencia de la L1 a un nivel estrictamente morfosintáctico, se mantuvo constante el género lexical por medio del uso de sustantivos cuyo género era equivalente en ambas lenguas (*ein^{masc} Hut^{masc} / un^{masc} chapeau^{masc} 'un^{masc} sombrero^{masc} y eine^{fem} Blume^{fem} / une^{fem} fleur^{fem} 'una^{fem} flor^{fem}').**

De acuerdo a los resultados reportados en estudios previos (Foucart & Frenck-Mestre, 2011; Sabourin & Stowe, 2008; Tokowicz & MacWhinney, 2005), la sola presencia de género gramatical en la L1 no debería ser suficiente para generar en los adultos bilingües una respuesta neuronal similar a la de los hablantes nativos. De hecho, un sistema de género gramatical en la L1, cuya realización morfológica es tan diferente al sistema de la lengua meta, podría afectar considerablemente el aprendizaje debido a la interferencia que la L1 puede ejercer sobre la L2. Si esta hipótesis es correcta, se esperaría que las oraciones que contienen una violación en la concordancia de género entre el sustantivo y el adjetivo (*p. ej. la^{fem} fleur^{fem} blanc^{masc*} 1a^{fem} flor^{fem} blanco^{masc*}*) generaran una respuesta neuronal diferente (en términos de la amplitud de P600) en el grupo de bilingües ale-

mán-francés con respecto a los hablantes nativos del francés. Asimismo, se esperaría que en la tarea de juicio gramatical el grupo de hablantes nativos obtuviera un mejor desempeño en comparación con el grupo de hablantes bilingües.

Contrariamente a las predicciones ya mencionadas, se observó un efecto P600 que fue comparable en el grupo de hablantes nativos y bilingües en respuesta a violaciones en la concordancia de género entre el adjetivo y el sustantivo (ver Figura 2). Igualmente, las respuestas conductuales (en términos de puntajes de *d*-prima) fueron similares en ambos grupos (nativos = $2.91 \pm .46$ y bilingües = $2.82 \pm .65$) al no encontrarse diferencias estadísticamente significativas ($t(26) = .41, p = .68$). Estos resultados sugieren que el grupo de adultos bilingües fue capaz de procesar las violaciones en la concordancia de género de la misma forma que los hablantes nativos, independientemente de las diferencias entre el sistema de género gramatical alemán y francés. Las discrepancias encontradas en este estudio, con respecto a los estudios previos (Foucart & Frenck-Mestre, 2011; Sabourin & Stowe, 2008; Tokowicz & MacWhinney, 2005), pueden explicarse por el nivel de competencia alcanzado en los hablantes bilingües. Efectivamente, los adultos bilingües que participaron en este estudio tenían un promedio siete años de educación formal del francés y se encontraban inmersos en un medio francófono donde realizaban estudios universitarios en francés.

Los hallazgos de este estudio sugieren que un nivel de competencia avanzado en la L2 puede eliminar la interferencia proveniente de la L1 durante el procesamiento gramatical de la L2. De esta forma, la influencia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2 parece disminuir conforme los adultos bilingües van alcanzado un nivel de dominio avanzado de la L2. La influencia de la L1 quedaría entonces restringida a los primeros años de aprendizaje gramatical de la L2, tal como lo sugieren algunas posturas que atribuyen un papel menos determinante de la L1 (Schwartz & Sprouse, 1996; White, 2003).

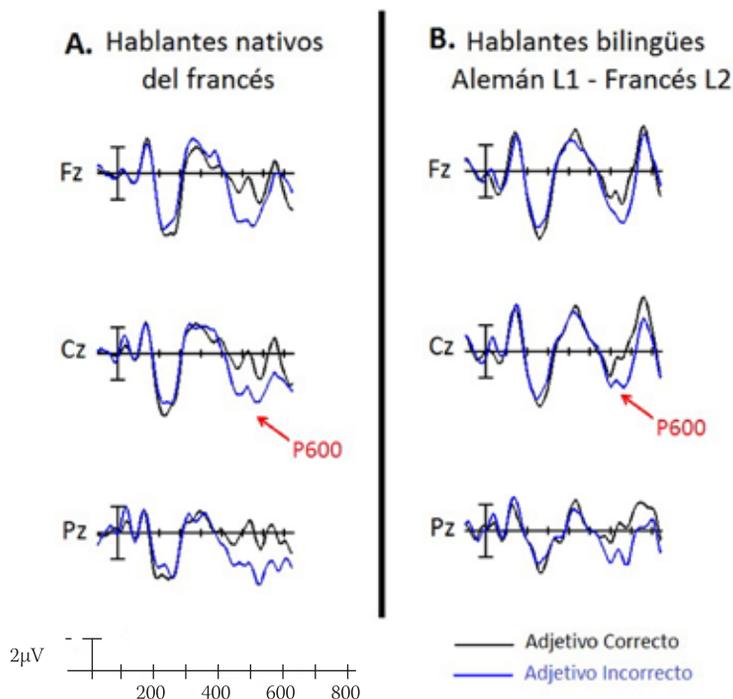


Figura 2. Efecto P600 observado en el grupo de hablantes nativos del francés (A) y en el grupo de hablantes bilingües alemán-francés (B) en respuesta a oraciones en francés cuya concordancia gramatical de género entre el sustantivo y el adjetivo era correcta e incorrecta (adaptado de Carrasco-Ortiz, 2012).

Reglas gramaticales presentes en la L2 y ausentes en la L1

Los dos estudios presentados hasta aquí con dos grupos de adultos bilingües, cuya L1 era el español y el alemán, revelaron una actividad neuronal comparable a la de los hablantes nativos durante el procesamiento en francés de la concordancia de género entre el adjetivo y el sustantivo. Estos resultados sugieren que los adultos bilingües han aprendido a utilizar la regla de concordancia gramatical de género en su L2 durante la comprensión de oraciones escritas. Sin embargo, estos dos estudios no permiten entrever en qué medida este aprendizaje fue guiado por los rasgos gramaticales presentes en su L1 (ambos grupos cuentan con género gramatical) o por el nivel de competencia alcanzado en la L2 en cuanto al uso

de reglas de concordancia de género que rigen la interacción entre el sustantivo y el adjetivo en francés. El objetivo del siguiente estudio (Carrasco-Ortíz, 2012) fue investigar si la presencia del género gramatical en la L1 es indispensable en la adquisición de este rasgo en la L2 o si por otro lado, un nivel de competencia avanzado en la L2 es suficiente en la adquisición de nuevos rasgos gramaticales.

De acuerdo al enfoque lingüístico del Programa Minimalista (Chomsky, 1995) aplicado a la adquisición de la L2, la distinción entre rasgos interpretables y no interpretables es determinante en la capacidad de los adultos bilingües para adquirir nuevos rasgos gramaticales que no se encuentran disponibles en la L1. Bajo este enfoque, el género de un sustantivo es un rasgo interpretable porque conlleva información necesaria para su interpretación semántica. Por otro lado, el rasgo de género no tiene interpretación en adjetivos y determinantes y se elimina en estos como efecto de la concordancia con el sustantivo (*p.ej.* [+mas]). En esta línea, la hipótesis de los rasgos funcionales fallidos (*Failed Functional Features Hypothesis*, en adelante FFFH, por sus siglas en inglés) sugiere que, una vez transcurrido el periodo crítico (después de la infancia), los adultos que aprenden una L2 no son capaces de adquirir los rasgos gramaticales (no interpretables) que no se encuentran disponibles en su L1 (Hawkins & Chan, 1997; Hawkins & Franceschina, 2004; Hawkins, 2001). De acuerdo con esta hipótesis, la dificultad de los adultos bilingües para aportar la inflexión morfológica correcta en la concordancia gramatical de género se explica por una falla sintáctica debido a una representación deficiente del conocimiento gramatical que no está disponible en su L1.

Algunas posturas menos radicales (Bruhn De Garavito & White, 2002; Schwartz & Sprouse, 1996; White, 2003) sostienen que la capacidad de representación de los elementos gramaticales de una L2 no está limitada a las propiedades de la L1. De acuerdo con la hipótesis de Transferencia Plena y Acceso Pleno (*Full Transfer Full Access Hypothesis*, en adelante FTFAH, por sus siglas en inglés) el aprendizaje gramatical de una L2 estará guiado, en una primera etapa, por los rasgos gramaticales presentes en la L1 (Transferencia Plena); sin embargo, conforme el nivel de competencia en la L2 va progresando, los rasgos gramaticales ausentes en la L1 se encontrarán disponibles (Acceso Pleno) y podrán ser adquiridos en etapas avanzadas del aprendizaje. Así, los aprendientes tardíos son capaces de adquirir nuevos rasgos gramaticales en su L2 y de crear representaciones

mentales de estos elementos de manera similar a las de los hablantes nativos. Esta hipótesis ya ha sido confirmada por una serie de estudios conductuales (Bruhn De Garavito & White, 2002; Sagarra & Herschensohn, 2010; White *et al.*, 2004) y electrofisiológicos (Foucart & Frenck-Mestre, 2012; Gillon-Dowens *et al.*, 2010; Tokowicz & MacWhinney, 2005). Estos estudios sugieren que la falta de género gramatical en la L1 no juega un papel determinante en la capacidad de los adultos bilingües para adquirir dicho rasgo en su L2.

Bajo esta misma línea de investigación, el objetivo del siguiente estudio (Carrasco-Ortíz, 2012) fue determinar si la falta de género gramatical en la L1 era determinante en su aprendizaje, una vez alcanzado un nivel de competencia avanzado en la L2. A tal efecto, se examinó la respuesta neuronal de un grupo de adultos hablantes nativos del inglés (lengua sin género gramatical) que contaban con un dominio avanzado del francés. La respuesta neuronal de los hablantes bilingües fue comparada a un grupo de hablantes nativos durante la lectura de oraciones en francés cuya concordancia gramatical de género entre el adjetivo y el sustantivo era correcta (*p. ej. la^{fem} fleur^{fem} blanche^{fem} ‘la^{fem} flor^{fem} blanca^{fem}’*) o incorrecta (*p. ej. la^{fem} fleur^{fem} blanc^{masc*} ‘la^{fem} flor^{fem} blanco^{masc*}’*). Al final de cada oración, los participantes nativos y bilingües realizaban una tarea de juicio gramatical con la que se evaluó la respuesta conductual. Una respuesta neuronal (en términos del efecto P600) y conductual (en términos de puntajes *d*-prima) comparables entre los adultos bilingües y nativos sería la evidencia de que los adultos bilingües son capaces de establecer la concordancia de género mediante la implementación de la inflexión morfológica correspondiente. Estos resultados pondrían confirmar la capacidad de adultos bilingües para adquirir nuevos rasgos gramaticales que no se encuentran presentes en su L1, en concordancia con la hipótesis de Acceso Pleno (Schwartz & Sprouse, 1996).

Los resultados mostraron un efecto P600, en ambos grupos de hablantes nativos y bilingües, en respuesta a las oraciones cuya concordancia de género era incorrecta (*p. ej. la^{fem} fleur^{fem} blanc^{masc*} ‘la^{fem} flor^{fem} blanco^{masc*}’*). Sin embargo, la amplitud del efecto P600 fue ligeramente menor para el grupo de hablantes bilingües (ver Figura 3). Estas diferencias, a nivel de la respuesta neuronal, fueron confirmadas por un menor desempeño en el grupo de hablantes bilingües, en comparación con el grupo de nativos,

en la tarea de juicio gramatical (nativos = 3.30 ± 1.68 y bilingües = $2.55 \pm .94$, $t(22) = 2.34$, $p = .02$). Cabe destacar, sin embargo, que la presencia de un efecto P600 en el grupo de hablantes bilingües demuestra su capacidad para procesar las violaciones en la concordancia gramatical de género, aunque de manera menos sistemática que los hablantes nativos. En línea con estudios previos (Foucart & Frenck-Mestre, 2012; Gillon-Dowens *et al.*, 2010; Tokowicz & MacWhinney, 2005), la falta de género gramatical en la L1 no impide a los adultos bilingües, que han alcanzado un dominio avanzado en la L2, procesar este rasgo gramatical en su L2. Con base en la evidencia presentada en estos estudios, es posible que con un periodo de exposición más prolongado a la L2, los adultos bilingües sean capaces de procesar la concordancia gramatical de género de manera más automatizada, tal como lo hacen los hablantes nativos. En suma, la adquisición de nuevos rasgos gramaticales en la L2 es posible en adultos bilingües que han alcanzado un nivel de competencia avanzado en la L2, como lo postula la hipótesis de Acceso Pleno (Schwartz & Sprouse, 1996).

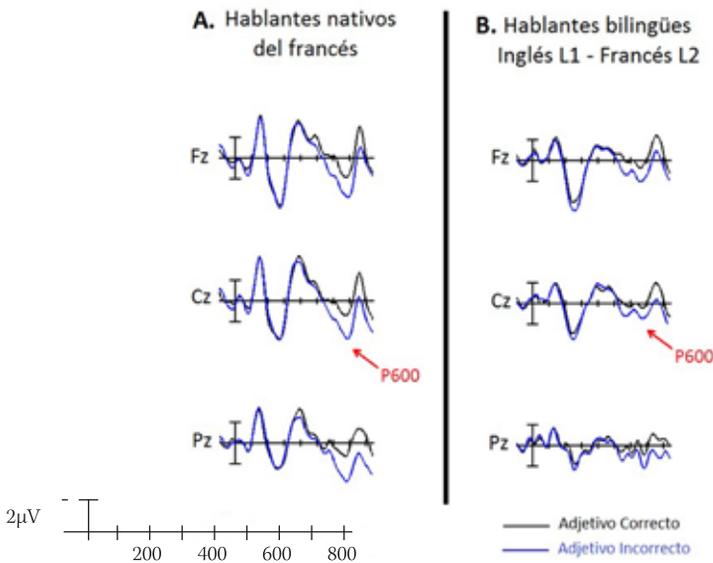


Figura 3. Efecto P600 observado en el grupo de hablantes nativos del francés (A) y en el grupo de hablantes bilingües inglés-francés (B) en respuesta a oraciones en francés cuya concordancia gramatical de género entre el sustantivo y el adjetivo era correcta e incorrecta (adaptado de Carrasco-Ortiz, 2012).

Conclusiones

La evidencia presentada a partir de los estudios revisados en este capítulo, permite extraer una serie de conclusiones. Primero, alcanzar un nivel de competencia similar a la de un nativo es posible aun cuando el aprendizaje de la L2 se ha iniciado en la edad adulta. Los datos de tres grupos de adultos bilingües mostraron una respuesta neuronal comparable a la de los hablantes nativos durante el procesamiento de elementos gramaticales en la L2. Estos resultados sugieren que, con un periodo suficiente de exposición e inmersión en la L2, un adulto puede alcanzar un nivel de procesamiento lingüístico similar a la de un hablante nativo. Segundo, la influencia de la L1 disminuye conforme los adultos bilingües van progresando en su nivel de competencia lingüística en la L2. De manera global, los resultados demuestran un procesamiento nativo en los adultos bilingües, independientemente de las propiedades lingüísticas establecidas en su L1. De hecho, a pesar de la variación establecida entre el sistema de género gramatical de la L1 y la L2 en el grupo de adultos bilingües alemán-francés, la L1 no ejerció ninguna interferencia en el procesamiento de elementos gramaticales de la L2. Tercero, los adultos bilingües pueden adquirir nuevos elementos gramaticales de la L2 que no se encuentran disponibles en su L1. Los resultados observados con el grupo de adultos bilingües inglés-francés reflejaron esta capacidad en la implementación de las reglas de concordancia gramatical de género durante la comprensión de oraciones en la L2. Estos hallazgos sugieren que, una vez alcanzado un nivel de competencia avanzado en la L2, el cerebro de un adulto bilingüe es capaz de incorporar nuevos elementos gramaticales de la L2 en su sistema de procesamiento lingüístico.

Referencias

- Carrasco-Ortiz, H. (2012). *Morphosyntactic Learning of French as a Second Language*. (Tesis doctoral). Université Aix-Marseille
- Corbett, G. (1991). *Gender*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Bruhn De Garavito, J. & L. White (2002). *The Second Language Acquisition of Spanish DPS: the Status of Grammatical Features*. En Pérez-Leroux, A. T. & J. M. Licerias

- (eds.). *The Acquisition of Spanish Morphosyntax* (153–178). Springer Netherlands. Retrieved from http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-010-0291-2_6
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. MIT Press.
- Foucart, A. & C. Frenck-Mestre (2011). Grammatical Gender Processing in L2: Electrophysiological Evidence of the Effect of L1–L2 Syntactic Similarity. En *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, doi:10.1017/S1366728911000137
- Foucart, A. & C. Frenck-Mestre (2012). Can Late L2 Learners Acquire New Grammatical Features? Evidence from ERPs and Eye-Tracking. En *Journal of Memory and Language*, 66(1), pp. 226–248. doi:10.1016/j.jml.2011.07.007
- Gillon-Dowens, M. G., M. Vergara, H. A. Barber, & M. Carreiras (2010). Morphosyntactic Processing in Late Second-Language Learners. En *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(8), pp.1870–1887. doi:i: 10.1162/jocn.2009.21304
- Hagoort, P., C. Brown & J. Groothusen (1993). The Syntactic Positive Shift (SPS) as an ERP Measure of Syntactic Processing. En *Language and Cognitive Processes*, 8(4), pp. 439–483. doi:10.1080/01690969308407585
- Hawkins, R. (2001). The Theoretical Significance of Universal Grammar in Second Language Acquisition. En *Second Language Research*, 17(4), 345–367. doi:10.1191/026765801681495868
- Hawkins, R. & C. Chan (1997). The Partial Availability of Universal Grammar in Second Language Acquisition: The “Failed Functional Features Hypothesis.” En *Second Language Research*, 13(3), pp. 87–226.
- Hawkins, R. & F. Franceschina (2004). Explaining the Acquisition and Non-Acquisition of Determiner-Noun Gender Concord in French and Spanish. En *The Acquisition of French in Different Contexts* (175–205). John Benjamins.
- MacWhinney, B. (2004). *A Unified Model of Language Acquisition*. Department of Psychology. Disponible en <http://repository.cmu.edu/psychology/195>
- McLaughlin, J., L. Osterhout & A. Kim (2004). Neural Correlates of Second-Language Word Learning: Minimal Instruction Produces Rapid Change. En *Nature Neuroscience*, 7(7), pp. 703–704. doi:10.1038/nn1264
- McLaughlin, J., D. Tanner, I. Pitkänen, C. Frenck-Mestre, K. Inoue, G. Valentine & L. Osterhout (2010). Brain Potentials Reveal Discrete Stages of L2 Grammatical Learning. En *Language Learning*, 60, pp. 123–150. doi:10.1111/j.1467-9922.2010.00604.x

- Molinaro, N., H. A. Barber & M. Carreiras (2011). Grammatical Agreement Processing in Reading: ERP Findings and Future Directions. En *Cortex*, 47(8), pp. 908–930. doi:10.1016/j.cortex.2011.02.019
- Osterhout, L. & P. J. Holcomb (1992). Event-Related Brain Potentials Elicited by Syntactic Anomaly. En *Journal of Memory and Language*, 31(6), pp. 785–806. doi:16/0749-596X(92)90039-Z
- Osterhout, L., J. McLaughlin, I. Pitkänen, C. Frenck-Mestre & N. Molinaro (2006). Novice Learners, Longitudinal Designs, and Event-Related Potentials: A Means for Exploring the Neurocognition of Second Language Processing. En *Language Learning*, 56, pp. 199–230. doi:10.1111/j.1467-9922.2006.00361.x
- Osterhout, L. & L. A. Mobley (1995). Event-Related Brain Potentials Elicited by Failure to Agree. En *Journal of Memory and Language*, 34(6), pp. 739–773. doi:06/jmla.1995.1033
- Osterhout, L. & J. Nicol (1999). On the Distinctiveness, Independence, and Time Course of the Brain Responses to Syntactic and Semantic Anomalies. En *Language and Cognitive Processes*, 14(3), pp. 283–317.
- Sabourin, L. & L. A. Stowe (2008). Second Language Processing: When are First and Second Languages Processed Similarly? En *Second Language Research*, 24(3), pp. 397–430. doi:10.1177/0267658308090186
- Sabourin, L., L. A. Stowe & G. J. de Haan (2006). Transfer Effects in Learning a Second Language Grammatical Gender System. En *Second Language Research*, 22(1), pp. 1–29.
- Sagarra, N., & J. Herschensohn (2010). The Role of Proficiency and Working Memory in Gender and Number Agreement Processing in L1 and L2 Spanish. En *Lingua*, 120(8), pp. 2022–2039. doi:16/j.lingua.2010.02.004
- Schwartz, B. D. & R. A. Sprouse (1996). L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Model. En *Second Language Research*, 12(1), pp. 40–72. doi:10.1177/026765839601200103
- Tokowicz, N. & B. MacWhinney (2005). Implicit and Explicit Measures of Sensitivity to Violations in Second Language Grammar: An Event Related Potential Investigation. En *Studies in Second Language Acquisition*, 27(02), pp. 173–204. doi:10.1017/S0272263105050102
- White, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company.

White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, L., E. Valenzuela, M. Kozłowska-Macgregor & Y.-K. I. Leung (2004). Gender and Number Agreement in Nonnative Spanish. En *Applied Psycholinguistics*, 25(01), pp. 105–133. doi:10.1017/S0142716404001067

Sección III
Estudios sobre bilingüismo en diferentes
contextos

Planificación educativa y bilingüismo: Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Inicios¹

José Luis Reyes Iturbe

Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Universidad Nacional Autónoma de México
reyesiturbe@gmail.com

Resumen

En México, no fue sino hasta que algunos estados tomaron la decisión de implementar programas de inglés que la enseñanza del idioma en educación básica, lo cual dio buenos resultados. En este contexto surge una iniciativa de carácter nacional que integra los esfuerzos estatales y pretende al mismo tiempo articular la enseñanza de la lengua en los tres niveles de educación básica: el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, PNIEB, presenta una propuesta curricular novedosa y lineamientos para su piloteo y puesta en marcha en las escuelas públicas del país, acción que se ve interrumpida con el surgimiento de un nuevo acuerdo secretarial que plantea que los procesos de estudio de una segunda lengua vuelvan a ser asunto de las autoridades educativas locales, con la ausencia nuevamente de una propuesta de planificación educativa y que fomente el bilingüismo a nivel nacional.

Palabras clave: enseñanza de inglés, PNIEB, programa nacional.

¹ La Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública hace un recorrido histórico de la enseñanza oficial del idioma inglés en México: http://www.cenni.sep.gob.mx/es/cenni/Antecedentes_2

Introducción

La experiencia a nivel internacional ha mostrado que la instrucción de una lengua adicional en los primeros años de la educación es más efectiva. En México, la enseñanza de inglés en educación básica tiene poco más de 60 años; aunque casi exclusivamente habían sido las escuelas privadas aquellas que proveían de oportunidades de formación en esta lengua a sus alumnos.

Al respecto, las políticas educativas en nuestro país han tomado acciones para garantizar el derecho de todos los niños y jóvenes a una educación básica que contemple la enseñanza de, al menos, una lengua adicional, con el objetivo de garantizar que sus egresados desarrollen las competencias requeridas que les aseguren mejores condiciones de vida y les permitan contribuir al desarrollo nacional; así crean el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). Sin embargo, a casi cinco años de su nacimiento surgen algunas preguntas: ¿Va el PNIEB en la ruta correcta? ¿Qué ha sucedido con este programa de carácter nacional? ¿Tiene el PNIEB las condiciones para proveer una educación bilingüe y bicultural en la educación básica?

Contexto global

El inglés, uno de los idiomas más hablados y con mayor difusión a nivel internacional, es además uno de los idiomas en el que se divulgan los más recientes avances en ciencia y tecnología con el objetivo de hacerlos accesibles a un mayor número de personas. Adicionalmente, el acelerado desarrollo en las tecnologías de la información y la comunicación ha promovido que estemos conectados de manera inmediata y global, estrechando las relaciones y potenciando el valor del aprendizaje de otras lenguas, particularmente el inglés. Al respecto, en su reporte a la UNESCO, Delors (1996) ha señalado que los sistemas educativos necesitan preparar a los alumnos para enfrentar los nuevos retos de un mundo globalizado donde el contacto entre múltiples lenguas y culturas es cada vez más común.

Debido a lo anterior, muchos países no angloparlantes están promoviendo la enseñanza de una lengua adicional en su currículo nacional:

con el fin de superar las barreras culturales entre los países y para tener una mayor flexibilidad en el comercio, el desarrollo tecnológico, la movilidad estudiantil, el turismo, la comunicación, el intercambio de la mano de obra, entre muchos otros aspectos que inciden en el crecimiento y evolución de las sociedades (SEP, 2010: 20).

Antecedentes de la enseñanza del inglés en la educación básica en México

En nuestro país la enseñanza del idioma inglés en la educación básica no es reciente; desde hace más de 60 años la asignatura ya tenía presencia en el currículo de educación secundaria, aunque los resultados nunca fueron promisorios. Así, mientras en la educación pública básica la ausencia de la enseñanza del idioma era notable, la educación privada encontraba en este punto su distintivo, ofertando clases de inglés o incluso educación bilingüe como un valor agregado para los padres de familia que contaban con los recursos económicos para dar estas oportunidades de educación a sus hijos.

En el ciclo escolar 2001-2002, a casi diez años de emplear el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua con la publicación del *Plan y programas de estudio 1993 Educación básica. Secundaria*, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reportó que una muestra de más de 100 escuelas secundarias públicas a lo largo del territorio nacional mostró cambios mínimos en las prácticas de los maestros en el aula, quienes continuaban con actividades como lectura en voz alta, elaboración de listas de vocabulario, repetición en coro y traducciones. Como resultado, los estudiantes que terminaban la educación secundaria no podían comunicarse en inglés y pocas veces desarrollaban otro tipo de habilidades lingüísticas (SEP, 2006).

González, Vivaldo y Castillo (2004) llevaron a cabo un estudio donde 5,000 estudiantes egresados del primer grado de bachillerato fueron evaluados en inglés, reportando que solo 24% obtuvo un nivel superior al A1 del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) destacando que estos jóvenes, en su mayoría, provenían de escuelas privadas.

De acuerdo con cifras de la Coordinación General de Lenguas de la Universidad Nacional Autónoma de México, arriba de 60% de los alumnos

que ingresan a bachillerato (Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades) se ubica en un nivel A1 de inglés de acuerdo con el MCER, lo que hace evidente, al menos en este universo, que los alumnos provenientes de escuelas secundarias públicas no logran superar el nivel de usuario básico de la lengua, aun después de haber recibido 270-300 horas de instrucción.

Programas estatales

A lo largo de los años 90 surgieron en nuestro país diferentes Programas Estatales de Inglés (PEI) con el propósito de llevar la asignatura de inglés a las escuelas públicas, siendo los primeros Baja California, Coahuila, Chihuahua, Guerrero y Morelos. Más adelante, en la primera década de este siglo, se integraron Aguascalientes, Colima, Distrito Federal, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Nuevo León, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Veracruz y Tamaulipas, destacando este último por ser puntero.

En el ciclo escolar 2001-2002, el PEI de Tamaulipas atendía únicamente a alumnos de cuarto grado, para 2005 había cubierto hasta sexto grado e iniciado la incorporación paulatina de primero a tercero, en 2010 el estado ya contaba con una cobertura de 95%.

A pesar de que los PEI se percibían como nobles, dejaban fuera a un sinnúmero de alumnos, ya sea porque radicaban en una entidad sin PEI, porque su escuela no participaba, o porque los padres de familia no contaban con los recursos para subsidiar el sueldo de los profesores y los libros de texto. Otro inconveniente fue que la instrucción que recibían los alumnos variaba en calidad y contenidos, los maestros no tenían la misma capacitación, los contenidos de estudio no eran los mismos o el número de horas de clase difería, como también variaba el número de años de instrucción y la calidad de materiales que apoyaban y, en algunos casos, orientaban la enseñanza.

Nacimiento del PNIEB

En este escenario de crecientes iniciativas a nivel estatal, la SEP reconoce la necesidad de incorporar la asignatura de inglés al Plan de estudios de

educación básica y articular la enseñanza en sus tres niveles de educación: preescolar, primaria y secundaria. En julio de 2007, en la IX reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), el gobierno de Tamaulipas propone la enseñanza del inglés a nivel nacional en los primeros años de educación básica; de esta manera se logró el Acuerdo R.9^a.22., que estableció que las autoridades educativas analizarían sus ventajas e implicaciones.

Poco más de un año después, en la XIII reunión del Consejo, se acordó que el grupo de trabajo encargado de analizar la propuesta de reforma curricular en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación intercambiaría experiencias de las diferentes entidades a fin de definir la fórmula del modelo nacional para la enseñanza del idioma inglés, e instalaría el grupo de trabajo que diseñaría e implementaría los mecanismos y estrategias para su instrumentación, mismos que serían regulados por la Coordinación Nacional de Inglés (CNI).

La CNI intervino en el diseño del *Plan de estudios 2011*, que abrió un espacio en el campo de formación «Lenguaje y comunicación para el estudio formal del inglés» a partir del tercer año de preescolar, con el fin de impulsar un espacio de encuentro entre las lenguas y sus culturas, en un contexto intercultural bilingüe o trilingüe (en el caso de las escuelas indígenas). El Plan 2011 indica que la enseñanza de una lengua adicional fortalece la reflexión sobre la lengua materna, promueve apertura hacia otras culturas y da a los alumnos una visión más amplia de su entorno y del mundo, lo anterior bajo la premisa de que: «el aprendizaje de una lengua adicional a la materna contribuye al desarrollo cognitivo del niño, ya que genera una estructura mental diversificada y un mejor uso del propio código lingüístico, favoreciendo la alteridad y el pensamiento flexible» (SEP, 2011: 45).

Así tiene su origen el PNIEB, a partir del estudio, análisis y homologación de estándares nacionales como la Certificación Nacional de Nivel de Inglés (CENNI) e internacionales (MCER, Asociación de Evaluadores de Lengua en Europa, Departamento de Educación de Western Australia, Ministerio de Educación y Ciencia de España), de los que: «se derivan programas de estudio para los tres niveles de educación básica, elaborados a partir de la determinación de criterios para la formación de docentes, además del establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de mate-

riales educativos y la certificación del dominio del inglés» (SEP, 2011a:9).

Los programas de estudio del PNIEB, en sus etapas de prueba y fase de expansión tienen los siguientes rasgos distintivos:

1. Se integran por ciclos y no por grados escolares para garantizar continuidad y articulación tanto entre los distintos grados como entre los diferentes niveles de la educación básica. De esta forma, los programas de estudio del ciclo 1 abarcan: 3º de Preescolar, y 1º y 2º de Primaria; los del ciclo 2: 3º y 4º de Primaria; los del ciclo 3: 5º y 6º de Primaria; mientras que los de ciclo 4: incluyen 1º, 2º y 3º de Secundaria.²
2. Son abiertos y flexibles porque presentan secuencias orientativas de contenidos que permiten al docente realizar las adaptaciones que exigen los escenarios específicos de la compleja realidad del sistema educativo mexicano, porque:
 - Los contenidos seleccionados son de carácter básico y se definen a partir de dos referentes centrales: prácticas sociales del lenguaje y competencias específicas, lo que posibilita darles un tratamiento diferenciado en función del progreso que presentan los alumnos en su aprendizaje y de las necesidades que demandan las situaciones comunicativas elegidas para abordar dichos contenidos, con lo que se garantiza la relación entre los contenidos y su lectura transversal. (SEP, 2011a: 13-14).

La articulación por ciclos, la organización de contenidos curriculares (hacer con el lenguaje, saber sobre el lenguaje y ser con el lenguaje) a partir de ambientes sociales de aprendizaje y prácticas sociales del lenguaje, así como los aprendizajes esperados y la elaboración de productos que requieren de la integración de contenidos fueron aspectos innovadores que dieron soporte disciplinar y definición al PNIEB. Así, el ciclo 1 pretendía establecer contacto y familiarización con la lengua, mientras que los ciclos 2, 3 y 4, programa formal de inglés, proporcionarían al alumno un manejo pertinente del idioma como agente de transformación y movilidad académica y social (SEP, 2011), y una oportunidad de contar con una competencia comunicativa y cultural en dos lenguas, apostando

² La propuesta del PNIEB exigió una reestructuración en los programas de estudio de secundaria a fin de lograr la articulación en los tres niveles de educación básica.

a la consolidación de un bilingüismo aditivo, favorecedor del desarrollo intelectual, cognitivo y psicolingüístico de los alumnos y promotor de sus habilidades metacognitivas y metalingüísticas (Signoret, 2015).

Dadas estas características, y con el fin de lograr un adecuado cumplimiento, en el marco del Acuerdo R. 16A, 10 y 11 en el 2010, el CONAEDU conviene el desarrollo de estrategias de formación docente y de pilotaje del PNIEB, incluidos los aspectos administrativos y financieros.

Implementación del piloto del PNIEB

El piloto del PNIEB establecía etapas de prueba y expansión hacia la generalización hasta el año 2018. Estas etapas permitirían valorar curricular y pedagógicamente la pertinencia del enfoque didáctico, los contenidos de los programas de estudio, la articulación de los ciclos, y definirían los cambios necesarios en ruta a su generalización.

En el ciclo escolar 2009-2010 dio inicio la primera etapa piloto del ciclo 1 y se llevó a las aulas de poco más de mil escuelas en tercero de preescolar, primero y segundo de primaria. Una desventaja de esta metodología de aplicación fue que asumía que los alumnos de primer grado de primaria ya contaban con al menos cien horas de instrucción en la lengua, correspondiente a los conocimientos adquiridos en el año inmediato anterior. Lo mismo ocurrió con los alumnos de segundo grado, solo que con doscientas horas de instrucción; punto que adquiere relevancia si consideramos que el programa de estudios del ciclo 1 señala que en este nivel representa: «un verdadero y complejo desafío, ya que [...] el aprendizaje de una lengua no nativa son procesos espontáneos, por lo que su adquisición requiere de una intervención pedagógica» (SEP, 2011b:15).

Para 2010-2011 se llevó a cabo la fase de expansión del ciclo 1 y la etapa de prueba del ciclo 2 (tercero y cuarto grados), y en 2011-2012 la fase de expansión de los ciclos 1 y 2 y la etapa de prueba del ciclo 3 (quinto y sexto). En sus fundamentos curriculares, el PNIEB señala que estos alumnos habrían adquirido ya un nivel A1 (ciclo 2) y A2 (ciclo 3) de acuerdo con el MCER, el cual denota que en estos niveles se requiere de cierta competencia en estrategias, actividades y competencias comunicativas (Consejo de Europa, 2002). No obstante, los alumnos de tercero y cuarto grado no se encontraban en esta situación, ya que fueron expues-

tos a un nivel de la lengua mucho mayor al que poseían; asunto que se agravaba con los alumnos de quinto y sexto de primaria. Asimismo, los alumnos se enfrentaron a libros de texto cuyos contenidos rebasaban por mucho su nivel de conocimiento de la lengua. Algunos de ellos nunca habían recibido formación alguna en inglés y se enfrentaban a un nivel de instrucción muy por encima del que poseían.

Docentes del PNIEB

Un aspecto notable fue el nivel de lengua de los docentes, que en un número considerable de casos era similar o menor al nivel de instrucción que debían impartir, aunado a que no contaban con certificaciones o conocimientos mínimos en metodología de la lengua, por lo que a pesar de los valiosos esfuerzos de la CNI y las coordinaciones estatales por brindar oportunidades de capacitación en el enfoque metodológico, interpretación de los contenidos curriculares y empleo de los materiales de trabajo, hubo confusión y poca claridad.

Atendiendo esta necesidad, la CNI planeó la primera reunión nacional de información estratégica en julio del 2010, con el objetivo de capacitar al personal responsable del manejo del PNIEB en cada entidad federativa, además de prever la realización de reuniones regionales para continuar con la capacitación de los docentes.

Las particularidades del programa como articulación por ciclos, organización de contenidos y enfoque, entre otras, exigía que el docente contara con un alto dominio de la lengua, conocimientos en didáctica, metodología y técnicas de enseñanza del inglés para niños y adolescentes, además de un profundo interés por las manifestaciones culturales, históricas y literarias de los países anglosajones. Además de lo anterior, el docente debía cumplir con las siguientes responsabilidades y actividades profesionales:

- a) Participar de manera activa y responsable en esta primera etapa de formación.
- b) Desarrollar sus clases con base en el PNIEB, apoyándose en el uso de los materiales para el maestro y el alumno.
- c) Basar las clases en el enfoque propuesto por el programa.

- d) Solicitar orientación al asesor estatal en el momento que requiriera aclarar cualquier duda sobre la manera de llevar a cabo las clases de inglés o sobre el manejo de los materiales de apoyo.
- e) Participar en las sesiones o reuniones convocadas por el asesor o por la Coordinación Nacional de Inglés.

Lo anterior esboza las razones detrás de cada perfil al tiempo que presenta un panorama general de la situación del docente de inglés en la educación básica y lo ubica dentro de un documento que describe además las metas y los objetivos del PNIEB en relación con sus expertos, asesores y docentes.

Seguimiento al PNIEB

A pesar de su inserción en el mapa curricular de la educación básica 2011³ y de la iniciación en la aplicación de sus etapas de prueba y fases de expansión, el PNIEB no tiene un futuro claro. La etapa de prueba del ciclo 4 prevista para el ciclo escolar 2011-2012 no llegó a las aulas. Lo anterior, aunado a que en 2015 la CNI no operaba más, ha originado que la enseñanza del inglés vuelva a sus orígenes: nuevamente las condiciones de cobertura y capacitación de docentes son asunto de las coordinaciones estatales, quienes en algunos casos han buscado asesoría de instituciones del sector público y/o privado para continuar impartiendo su programa; desafortunadamente, no todas cuentan con el conocimiento, los recursos o el financiamiento para llevarlo a cabo.

Adicionalmente, el Acuerdo 706 por el que se emiten las reglas de operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 28 de diciembre de 2013, propone como su finalidad la creación de condiciones para mejorar el logro educativo de los alumnos de educación básica, señalando como uno de sus cuatro principales componentes: el apoyo para los pro-

³ La asignatura de inglés se inserta en el mapa curricular de la educación básica 2011 en el campo de formación para la educación básica de lenguaje y comunicación. Con el nombre de *Segunda lengua: Inglés*, comprende diez años de enseñanza de la lengua, que van de tercer grado de preescolar hasta tercer grado de secundaria; aunque aclara con una nota al pie de página que la asignatura está en proceso de gestión.

cesos de estudio de una segunda lengua (inglés) en las escuelas públicas de este nivel. Lo anterior obliga a preguntarse, ¿qué ocurre con el PNIEB, su plan y programas de estudio? ¿Han sido o serán absorbidos por el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica? ¿Se retomará la instrumentación de sus etapas de generalización en todas las escuelas públicas? Hasta el momento las respuestas a estas interrogantes son inciertas.

Conclusiones

En este capítulo se presentó apenas un esbozo del contexto histórico y actual de la enseñanza de inglés en la educación básica de nuestro país, señalando antecedentes y resultados de los antiguos programas de estudios a fin de resaltar los beneficios que el PNIEB ha logrado, incluida la integración de las diferentes iniciativas estatales, la innovación curricular y su aportación en la creación de un programa nacional.

También se presentaron sus orígenes someramente, y se señalaron los principales elementos que incidieron en su formación y la puesta en marcha del piloto en sus diferentes etapas de prueba y fases de expansión; aclarando que si bien en este punto cuestionamos y criticamos su pertinencia, es igualmente importante señalar y reiterar los avances que estas decisiones otorgaron al programa en un momento determinado.

Se mostró un panorama con las implicaciones de la formación docente, detallando las características que esta debía de reunir para contribuir a la conclusión de objetivos del PNIEB.

Finalmente, se aludió a las últimas acciones de que se tiene registro y se cita al Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica y sus probables implicaciones.

Quedan fuera puntos relevantes, como los lineamientos pedagógicos para la elaboración de materiales de apoyo y libros de texto o la inclusión de la asignatura en la boleta de calificaciones. Sin embargo, se ha optado por puntualizar los logros que se han obtenido y las buenas prácticas que del PNIEB se han desprendido.

Referencias

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Instituto Cervantes (trad.). Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Davies, P. (2009). Strategic Management of ELT in Public Educational Systems: Trying to Reduce Failure, Increase Success. En *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13, 3. Disponible en: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume13/ej51/ej51a2/>
- González, R., J. Vivaldo & A. Castillo (2004). *Competencia lingüística en inglés de estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la ciudad de México*. México: ANUIES y UAM, Iztapalapa.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Presidencia de la República.
- SEP. (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria*. México: SEP.
- SEP. (2006a). *Educación Básica. Secundaria. Lengua extranjera. Inglés. Programas de estudio 2006*. México: SEP.
- SEP. (2006b). *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. México: SEP.
- SEP (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: SEP.
- SEP. (2010). *Informe de resultados de la etapa piloto del PNIEB*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2011a). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar, primaria y secundaria*. México: SEP.
- SEP. (2011b). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda lengua: Inglés. Programas de estudio 2010. Ciclo 1. 3° de preescolar, 1° y 2° de primaria*. México: SEP.
- Signoret, A. (2015, 10 de abril). *unam/cele: programas para un mundo plurilingüe*. El Universalmx. Disponible en <http://m.eluniversal.com.mx/notas/columnistas/2015/04/112047.html>
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2007). *Alianza por la calidad de la educación*. México: CONALITEG.

El Programa de Inglés en Educación Básica en el Distrito Federal

Lilia Estela Briones Jurado

Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Universidad Nacional Autónoma de México
liliabriones@gmail.com

Resumen

En nuestro país se han realizado varias reformas educativas que han buscado incorporar y mejorar la enseñanza de inglés como segunda lengua o lengua extranjera en educación básica. En años recientes, se incorporó la enseñanza de inglés en los niveles de preescolar y primaria en el Distrito Federal como parte de las líneas de acción de las Escuelas de Tiempo Completo, lo cual representa un esfuerzo por otorgar equidad educativa y una oportunidad para el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales a una edad temprana. Desde la implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en 2008, hoy Fomento a los Procesos de Estudio de una Segunda Lengua, se han alcanzado metas en cuanto a su cobertura. Sin embargo, también se han afrontado dificultades referentes a la selección de docentes con el perfil requerido para impartir la asignatura en cada nivel educativo, y la aplicación del enfoque y metodología del Programa, lo cual plantea retos importantes para un desarrollo óptimo del bilingüismo en los estudiantes de este nivel educativo.

Palabras clave: planificación lingüística, bilingüismo, educación básica, segunda lengua, articulación educativa.

El proyecto de Escuelas de Tiempo Completo

La inserción de la enseñanza de una segunda lengua en diferentes contextos educativos ha sido producto de transformaciones sociales y económicas. En el caso de nuestro país, la integración de la enseñanza de inglés en educación básica comenzó en el nivel secundaria de forma obligatoria en 1962. Es hasta 1992 que se comenzaron a realizar proyectos piloto para incluir el inglés en escuelas primarias en algunos estados (Reyes, Murrieta & Hernández, 2012). Como parte de la reforma curricular a la educación básica llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2007-2012 se establece como meta la mejora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En consecuencia, se toman los pasos necesarios para el diseño del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) y una Coordinación Nacional para ponerlo en marcha.

De manera particular, el PNIEB se implementó en el Distrito Federal en los niveles de preescolar y primaria desde el ciclo escolar 2009-2010 como parte del Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC). Esta modalidad educativa tiene como objetivo primordial «garantizar el derecho a una educación de calidad para todos sus alumnos, a través de una jornada escolar más amplia y eficaz» (SEP, 2013a). Con este fin, la duración de la jornada cubre entre las seis horas y las ocho horas diarias (que incluye la ingesta de alimentos). El énfasis en esta modalidad es mejorar el aprendizaje general y las competencias en los alumnos a través de la ampliación de la jornada escolar y el uso efectivo del tiempo en clase.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) se establece como una línea de acción: «incentivar el establecimiento de escuelas de tiempo completo y fomentar este modelo pedagógico como un factor de innovación educativa» (Presidencia de la República, 2013: 124). En concordancia, en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b) se establece el número de escuelas de tiempo completo como un indicador referente a la calidad de los aprendizajes y la formación integral del alumnado.

Es en este contexto que se incorpora la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua desde nivel preescolar, buscando a la vez el desarrollo de competencias comunicativas en esta lengua y la promoción de

la interculturalidad. Dentro de la jornada escolar, la carga horaria para la asignatura de inglés es de tres horas semanales cubriendo un total de 120 horas anuales.

Implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica en el Distrito Federal

La inclusión de la enseñanza del inglés en las Escuelas de Tiempo Completo se ha dado de forma paulatina de la siguiente manera:

Ciclo escolar	Nivel educativo
2009-2010	Preescolar 3er grado Primaria 1°, 2°, 5° y 6° grado
2010-2011	Primaria (todos los grados)
2011-2012	Secundaria (Programa Nacional de Inglés en Educación Básica)

Tabla 1. Implementación del PNIEB por ciclo escolar y nivel educativo (tomado de SEP, 2011d: 10)

Como puede observarse, este proceso implicó la puesta en marcha del currículo en grados escolares que todavía no contaban con el trayecto formativo completo desde el nivel preescolar. Por ello, los docentes, realizaron adaptaciones curriculares principalmente en los grados de 5° y 6° de primaria y de 1° de secundaria. En el caso de escuelas de recién ingreso al PETC, los ajustes al enfoque y contenidos del programa se llevan a cabo en todos los grados escolares.

El mapa curricular de la asignatura de Segunda Lengua Inglés se ubica dentro del campo formativo de Lengua y Comunicación:

Estándares curriculares	1 ^{er} Periodo Escolar			2 ^o Periodo Escolar			3 ^{er} Periodo Escolar			4 ^o Periodo Escolar		
	Preescolar			Primaria			Primaria			Secundaria		
Campos formativos para la Educación Básica	1	2	3	1	2	3	4	5	6	1	2	3
	Lenguaje y Comunicación			Español			Español			Español I, II y III		
Lenguaje y Comunicación	Segunda lengua inglés			Segunda lengua inglés			Segunda lengua inglés			Segunda lengua: Inglés I, II y III		
	Habilidades digitales			Habilidades digitales			Habilidades digitales			Habilidades digitales		
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas			Matemáticas			Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la naturaleza y la sociedad			Ciencias naturales			Ciencias I (énfasis en biología)	Ciencias II (énfasis en física)	Ciencias III (énfasis en química)
	Desarrollo físico y salud			La entidad donde vivo			Geografía			Tecnología I, II y III		
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Educación física			Historia			Geografía de México y del mundo		
	Expresión y apreciación artística			Educación artística			Asignatura estatal			Historia I y II		
Formación Cívica y Ética			Formación Cívica y Ética			Formación Cívica y Ética			Formación Cívica y Ética			
Artes I, II y III (música, danza, teatro o artes visuales)			Artes I, II y III (música, danza, teatro o artes visuales)			Artes I, II y III (música, danza, teatro o artes visuales)			Artes I, II y III (música, danza, teatro o artes visuales)			

Tabla 2. Mapa curricular del Plan de Estudios 2011 (tomado de SEP, 2011a: 45)

Es importante precisar que aunque la asignatura forma parte del currículo, no está incluida en los reportes de evaluación de preescolar y primaria (SEP, 2015b), por lo cual la calificación sumativa no forma parte de la evaluación bimestral de los alumnos. En ocasiones, esta condición puede conducir a padres de familia y alumnos a considerar que el trabajo desarrollado en la asignatura no es oficial, aunado al poco énfasis que tiene en el currículo comparado con otras materias como español o matemáticas.

De forma particular, la asignatura de inglés está estructurada a partir de cuatro ciclos que articulan los contenidos y aprendizajes a lo largo de los niveles de preescolar, primaria y secundaria como se muestra a continuación:

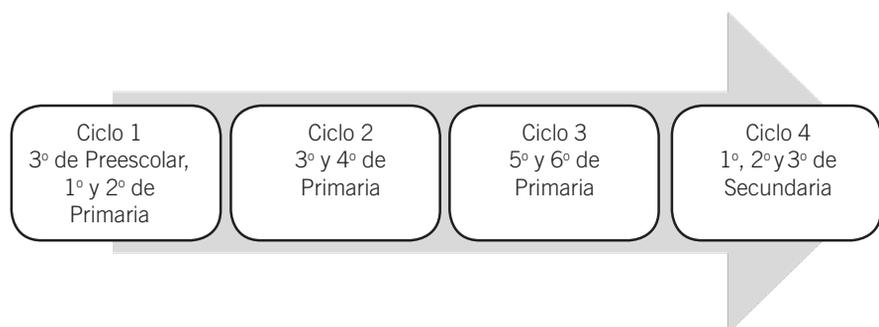


Figura 1. Articulación educativa del PNIEB (basado en SEP, 2011d: 19)

Dicha vinculación busca mejorar la continuidad e integración de los distintos grados y niveles educativos. Al concluir los cuatro ciclos, se espera que los alumnos alcancen un nivel B1 (SEP, 2011d: 18), de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), lo cual implica un alumno que:

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz

de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (Consejo de Europa, 2001)

Sin embargo, es importante considerar que la inclusión del Programa en la entidad se ha realizado de forma gradual, lo cual incide en los logros alcanzados. Otro factor por señalar es la asignación de solo tres horas de clase semanales de la asignatura en la carga horaria, las cuales son en ocasiones insuficientes para desarrollar plenamente los contenidos del programa, aunado a que en el calendario escolar se consideran suspensiones de clase por días festivos, realización de Juntas de Consejo Técnico Escolar, además de otras actividades culturales y de participación social propias de cada plantel. Estas consideraciones plantean un serio reto para desarrollar las habilidades comunicativas (receptivas y productivas) en una segunda lengua.

Enfoque pedagógico

El propósito de la asignatura de Inglés en educación básica es:

...que los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante competencias específicas (SEP, 2011d: 22).

Este enfoque didáctico es compartido con la asignatura de Español, ya que se utilizan las prácticas sociales del lenguaje como base y contextualización de los temas, conocimientos y habilidades del programa, siendo estas prácticas: «maneras de aproximarse a los textos escritos y orales, de producirlos, interpretarlos, compartirlos, hablar de ellos y transformarlos, de interactuar con los textos» (SEP, 2011b: 23).

Asimismo, es importante considerar la definición del lenguaje contemplada en el Programa:

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas; establecemos y mantenemos relaciones interpersonales; accedemos a la información; participamos en la construcción del conocimiento, organizamos nuestro pensamiento y reflexionamos sobre nuestro propio proceso de creación discursiva e intelectual (SEP, 2011d: 26).

Esta perspectiva implica la enseñanza de componentes formales del lenguaje, así como de aspectos culturales y el desarrollo de habilidades de reflexión, socialización y comunicación. La forma de trabajo, al igual que en las otras asignaturas, implica la elaboración de proyectos que integren los contenidos de forma colaborativa y significativa. Sin embargo, este enfoque requiere que los profesores desarrollen una metodología acorde, y que los alumnos cuenten, además del libro de texto, con material en cantidad y calidad suficientes para realizar los productos sugeridos en el programa, tales como carteles, maquetas, anuncios o calendarios. Como señalan Ramírez, Panplón y Cota (2012) la disponibilidad de los recursos y materiales de texto representa un eje problemático, no solo en el Distrito Federal sino en otros estados donde se opera el programa, ya que en muchas ocasiones no son entregados a tiempo o no son adecuados para cumplir los objetivos del programa.

Perfil Docente

En el proyecto de Escuelas de Tiempo Completo se establece que la impartición de la asignatura estará a cargo de docentes especialistas en el idioma (SEP, 2010: 22). Considerando las características del Programa y de los alumnos de educación básica, se enlistan, de forma general, los siguientes aspectos requeridos en el docente de una segunda lengua (SEP, 2011c: 72):

- Tener como función ser un orientador, facilitador y modelo de la lengua.
- Contar con conocimiento y consideración acerca de las características cognitivas y psicológicas de los alumnos.

- Conocer el Programa de Inglés con el fin de planear actividades acordes al mismo y de tomar decisiones en cuanto al grado en que deben tratarse los contenidos.
- Conocer los elementos de la lengua inglesa y las propiedades de los textos orales y escritos.

Tomando estos requerimientos en consideración, en el perfil docente de los profesores de nuevo ingreso en el Distrito Federal se especifican los siguientes requerimientos:

- Estudios a nivel medio superior concluidos.
- Nivel intermedio alto (B2) de acuerdo con el MCER.
- Diploma o certificado nacional o internacional de formación docente (Teacher's Diploma).
- Experiencia mínima de un año frente a grupo.

Los docentes que participan en el concurso de oposición para el ingreso a la Educación Básica (SEP, 2015) deben contar con un título de licenciatura; en el caso de preescolar y primaria, en cualquier campo del conocimiento, y en el de secundaria, solo en licenciaturas afines a la enseñanza de lenguas.

Sin embargo, como se menciona en el siguiente apartado, además de estos requerimientos, se ha hecho patente la necesidad de ofrecer cursos de actualización para familiarizar a los docentes con el enfoque del programa y la forma de trabajo en escuelas públicas de educación básica. De igual manera, es esencial que los docentes cuenten con conocimientos y habilidades para lograr la inclusión educativa, es decir, trabajar con alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a alguna de las siguientes características:

discapacidad intelectual, auditiva, visual o motriz; otros trastornos generalizados del desarrollo (como el autismo) o discapacidad múltiple (como la sordo-ceguera). También hay quienes requieren de estos apoyos y no presentan alguna discapacidad, como aquellos con problemas de comunicación o conducta o, bien, con aptitudes sobresalientes. (SEP, 2010b: 19).

Por ello, se requiere brindar a los docentes información relevante acerca de las discapacidades y su impacto en el aprendizaje, sugerirles estrategias metodológicas apropiadas y orientarlos en el desarrollo de un trabajo colaborativo para dar una mejor atención a esta población. Para los profesores de segunda lengua, es fundamental el apoyo de las autoridades del plantel y, sobre todo, de los profesores titulares para realizar las adecuaciones curriculares necesarias. Sin embargo, debido a la modalidad de su contratación (por hora y no por jornada de trabajo) el tiempo disponible para esta capacitación se dificulta.

Seguimiento y acompañamiento docente

Con el fin de dar seguimiento a la implementación del Programa, se realizan visitas técnico-pedagógicas durante las cuales los docentes de inglés con funciones de asesores académicos registran información acerca de los siguientes rubros:

- Implementación del Programa y alcance de objetivos. Valoración del trabajo colaborativo en ambientes sociales con los que el alumno está familiarizado, desarrollo de competencias específicas mediante prácticas sociales del lenguaje oral y escrito, y logro de los aprendizajes esperados.
- Identificación de fortalezas y áreas de oportunidad pedagógicas. Revisión de la planeación y desarrollo de clase secuenciada didácticamente, uso del idioma acorde al ciclo y edad de los alumnos, empleo de estrategias metodológicas variadas que atiendan la amplia variedad de estilos de aprendizaje, uso adecuado de recursos didácticos y un adecuado seguimiento del aprovechamiento de los alumnos.
- Establecimiento de acuerdos para mejorar la práctica docente. Este seguimiento académico ha permitido brindar asesoría sobre el enfoque del Programa, así como obtener información acerca de las necesidades de capacitación de los docentes. Es por ello, que desde la implementación del Programa se ha buscado conformar un trayecto formativo y de actualización, el cual ha incluido temáticas entre las que se encuentran: teorías de aprendizaje de una

segunda lengua, planeación y secuenciación didáctica, manejo de grupo, evaluación y seguimiento, compromiso ético, mejora profesional y gestión escolar.

Evaluación

El enfoque evaluativo del programa es principalmente formativo y se considera que la evaluación es un proceso fundamental para que los docentes tomen decisiones que les permitan intervenir y reorientar el proceso de enseñanza de acuerdo con el rendimiento de los alumnos (SEP, 2011d: 40). De acuerdo con este enfoque, se sugiere el uso de diversos instrumentos de evaluación tales como guías de observación, diarios de clase, organizadores gráficos, portafolios, rúbricas, listas de cotejo, debates, ensayos o pruebas escritas (SEP, 2013c).

Esta propuesta evaluativa conlleva beneficios importantes para el seguimiento de los logros alcanzados por los alumnos. Sin embargo, algunas de las dificultades de su puesta en práctica residen en las condiciones de trabajo de los profesores, sobre todo en cuanto al número de alumnos y grupos atendidos, pues de ello depende la disponibilidad de tiempo para el diseño de los instrumentos de evaluación y el registro puntual de la información recolectada. Asimismo, como se mencionó anteriormente, la asignatura no está incluida en el reporte de evaluación oficial, por lo que es decisión interna de los planteles la forma en que los docentes reportan los logros alcanzados.

Los parámetros de evaluación de cada unidad forman parte de los estándares curriculares del programa, los cuales constituyen aquellos conocimientos, habilidades y actitudes esperadas al finalizar cada periodo escolar, como se muestra a continuación.

EDUCACIÓN BÁSICA	1 ^{ER} Periodo Escolar	2 ^º Periodo Escolar	3 ^{ER} Periodo Escolar	4 ^º Periodo Escolar
	Preescolar	Primaria		Secundaria
	1 ^º , 2 ^º y 3 ^{er} grados	1 ^º , 2 ^º y 3 ^{er} grados	4 ^º , 5 ^º y 6 ^º grados	1 ^º , 2 ^º y 3 ^{er} grados

Tabla 3. Periodos escolares definidos por estándares curriculares (basado en SEP: 2011a: 42)

Los estándares se agrupan en cuatro aspectos (SEP, 2011e: 24):

1. Comprensión
 - 1.1. Comprensión oral
 - 1.2. Comprensión de lectura
2. Expresión
 - 2.1. Expresión oral
 - 2.2. Expresión escrita
3. Multimodalidad
4. Actitudes hacia el lenguaje y la comunicación

Estos aspectos incluyen habilidades lingüísticas receptivas y productivas, así como aquellas relacionadas con la comunicación no verbal (imágenes, movimiento, gestos, etc.) y aspectos actitudinales vinculados con la interculturalidad.

En este rubro las autoridades educativas recolectan información a través de las diferentes actividades de seguimiento y asesoría, con el fin de realizar ajustes a los cursos de actualización docente en cada ciclo escolar.

Cabe señalar que de manera particular, cada plantel diseña estrategias de seguimiento tanto del ejercicio docente como del aprovechamiento de los alumnos. La principal es el establecimiento de una ruta de mejora que se diseña a partir de un análisis diagnóstico. Posteriormente, se desarrollan estrategias colaborativas entre los miembros de la comunidad educativa a fin de coadyuvar en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos. A esta ruta de mejora se le brinda un seguimiento mensual como resultado de las Juntas de Consejo Técnico Escolar donde se evalúan los pasos tomados y se replantean estrategias de acuerdo a las necesidades propias de cada grupo, todo ello a partir del seguimiento y desarrollo de competencias propias del docente (SEP, 2014).

Reflexiones generales

La implementación del Programa de Inglés en los niveles de preescolar y primaria representa en términos generales una oportunidad de equidad para que los alumnos de escuelas públicas cuenten con conocimientos y

habilidades en una segunda lengua a una edad temprana, en la cual se considera que el bilingüismo puede contribuir en ventajas lingüísticas y cognitivas (Signoret, 2003).

La implementación ha sido gradual y se encuentra todavía en fase de expansión con miras a lograr una articulación plena entre estos niveles con secundaria. Este cambio ha implicado retos de actualización para los docentes de nuevo ingreso y en servicio, quienes han tenido que realizar ajustes a las formas de trabajo de acuerdo con el enfoque y contenidos del programa, especialmente en los planteles de recién ingreso al PETC.

El enfoque sociocultural del programa permite su adaptación al contexto de los alumnos y a sus necesidades de comunicación. Empero, esta característica también implica contar con docentes completamente familiarizados con el programa, sus contenidos y objetivos, así como con los lineamientos de funcionamiento de la escuela pública y del modelo educativo de inclusión.

De igual forma, es necesario que los docentes desarrollen estrategias metodológicas acordes al programa para lograr los aprendizajes esperados, y que puedan trabajar en colaboración con los profesores titulares de grupo y los padres de familia. En ocasiones, dichos acuerdos no logran ser establecidos debido a las particularidades y a los contextos sociales de cada plantel, aunado a la modalidad de contratación de los docentes de inglés, lo cual dificulta su disponibilidad para otras actividades de colaboración y asesoría.

Finalmente, otra dificultad reside en consolidar la evaluación de logros del programa en cada escuela, debido a que la asignatura todavía no está incluida en el reporte oficial de evaluación. Como consecuencia, cada plantel tiene el criterio de decidir la forma de dar seguimiento y reportar a la comunidad escolar acerca de los logros alcanzados. La oficialización de la asignatura en el reporte de evaluación permitiría que sea reconocida por toda la comunidad escolar como parte integral de la formación de los alumnos y que se comience un proceso de evaluación uniforme de los alcances del programa en la entidad.

Este breve análisis de la implementación del PNIEB en el estado aporta similitudes con los resultados de otros estudios acerca de la enseñanza de inglés en escuelas primarias (Ramírez, Pamplón & Cota, 2012), en escuelas secundarias (Padilla & Espinoza, 2014) y la enseñanza de lenguas

extranjeras a nivel nacional (Pérez, Bellaton & Emilsson, 2012), en los cuales se resalta la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en escuelas públicas. Las condiciones actuales dificultan alcanzar los resultados esperados en cuanto al desarrollo de competencias interculturales y lingüísticas acordes. En particular, para lograr el nivel B1 de acuerdo al MCER se requiere cuidar que las condiciones en la calidad y operatividad del programa sean aseguradas. De ser así, se avanzaría en la conformación de modelos de enseñanza bilingüe acordes al contexto sociocultural y lingüístico de la región, y descritos con un carácter fuerte (Baker, 2001), los cuales promoverían un bilingüismo coordinado que permita a los hablantes comunicarse efectivamente en ambas lenguas (Raisman & Signoret, 2005). De otra manera, el objetivo educativo real podría seguir siendo el monolingüismo, una familiarización con la segunda lengua o, en algunas circunstancias, un bilingüismo limitado.

Bibliografía

- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Presidencia de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Disponible en: <http://www.pnd.gob.mx/> Consultado el 25 de mayo de 2015.
- Padilla, L. & L. Espinoza (2014). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas. En *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 43. Disponible en: http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=671_la_practica_docente_del_profesor_de_ingles_en_secundaria_un_estudio_de_casos_en_escuelas_publicas.
- Pérez, M., P. Bellaton & E. Emilsson (2012). La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe. En *Revista Educa*, 10. Disponible en <http://educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-10/92-la-ensenanza-de-lenguas-en-mexicohacia-un-enfoque-plurilinguee>.
- Ramírez, J., E. Pamplón & S. Cota (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. En *Revista*

- Iberoamericana de Educación*, 60, pp. 1-12. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/5020Ramirez.pdf>.
- Raisman, A. & A. Signoret (2005). Bilingüismo escolar: ¿sí?, ¿no?, ¿por qué? En *11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: CELE-UNAM.
- Reyes, M., G. Murrieta & E. Hernández (2012). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. En *Revista Pueblos y fronteras digital*, 6 (12), pp. 167-197. Disponible en: http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a11n12/art_06.html
- SEP. (2010a). *Lineamientos generales Escuelas de Jornada Ampliada*. México: SEP.
- SEP. (2010b). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad. 25 de mayo de 2015, Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica*. Disponible en: <http://www.sepyc.gob.mx/documentacion/Gu%C3%ADa%20para%20facilitar%20la%20inclusi%C3%B3n%20de%20alumnos%20y%20alumnas%20con%20%20discapacidad.pdf>
- SEP. (2011a). *Plan de Estudios 2011*. México: SEP.
- SEP. (2011b). *Programa de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primer Grado*. México: SEP.
- SEP. (2011c). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Guía de trabajo. Ciclo 1. Fortalecimiento académico para profesores de Inglés. Fase de expansión*. México: SEP
- SEP. (2011d). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar. Primaria. Secundaria. Fase de expansión*. México: SEP.
- SEP. (2011e). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Programas de estudio 2010. Ciclo 1. 3º de Preescolar. 1º y 2º e Primaria. Fase de expansión*. México: SEP.
- SEP. (2013a). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo. Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP. (2013b). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- SEP. (2013c). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. 25 de mayo de 2015, Subsecretaría de Educación Pública*. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/C4%20HERRAMIENTAS-ESTRATEGIAS-WEB.pdf>
- SEP. (2014). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica. Preescolar. Primaria. Secundaria. 25 de mayo*

- de 2015, *Subsecretaría de Educación Pública*. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/MCTE/1LiOrFunConTecEsEduBa.pdf>
- SEP. (2015a). *Convocatoria al Concurso de Oposición para el ingreso a la Educación Básica, ciclo escolar 2015-2016. 25 de mayo de 2015, Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente*. Disponible en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/ingreso/convocatorias/abierta/ConvocatoriaBasicaAbierta_9.pdf
- SEP. (2015b). *Reportes de evaluación, ciclo escolar 2014-2015. 25 de mayo de 2015, Subsecretaría de Educación Básica*. Disponible en: http://www.consultasrodac.sep.gob.mx/reporte_evaluacion/contenido.html?id=catalogo_reportes.
- Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? En *Perfiles Educativos*, 15 (102), pp. 6-21.

Bilingüismo en estudiantes asiáticos. La producción escrita

Rosa Esther Delgadillo Macías
Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México
rosaestherd@yahoo.com

Resumen

A partir del modelo de Bialystok se intenta sistematizar el tipo de errores que presentan algunos alumnos asiáticos al estar aprendiendo español como segunda lengua (L2) o como lengua extranjera (LE). Las lenguas analizadas son el chino, el coreano y el japonés; y el análisis de «errores» detectados en los alumnos, se realiza a partir de los postulados de Jackendoff; asimismo, se hace una propuesta de actividades con la finalidad de que el alumno tome consciencia de esos errores.

Palabras clave: enseñanza de lenguas, lenguas asiáticas, bilingüismo, análisis de errores.

Introducción

El concepto de bilingüismo es algo relativo. Romaine (1995) dice que el bilingüismo no es un fenómeno unitario y que depende de una variedad de factores sociales, psicológicos y lingüísticos que se tienen que tomar en cuenta para estimar las habilidades de los hablantes bilingües.

En este sentido, al analizar textos escritos por estudiantes asiáticos de español como lengua extranjera en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), notamos como esa variedad de factores que influyen en la producción escrita de dichos alumnos, las más de las veces, está determinada por las características de sus lenguas maternas.

Con criterios lingüísticos y desde la perspectiva de un bilingüismo productivo, entendido este en términos de un *continuum*¹ 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 inconsciencia 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» que presentan alumnos asiáticos al estar aprendiendo el español como L2 y/o LE, con la finalidad de proponer actividades que los ayuden a tomar consciencia de dichos errores y les permitan desarrollar un bilingüismo coordinado.²

A partir del análisis de producciones escritas de alumnos asiáticos, provenientes de China, Corea y Japón, en este capítulo se presenta cómo los procesos cognitivos están involucrados en la adquisición del español como lengua extranjera (LE).³ Este análisis se hace a partir de la propuesta de E. Bialystok (2001) desde su hipótesis acerca de los procesos cognitivos del análisis y control, en la que se subraya que en las tareas que el alumno deberá realizar, el control juega un papel muy importante. De esta manera, en el análisis de representación⁴ de estructuras, «los errores» muestran un grado del dominio de la lengua meta.

¹ El concepto bilingüe puede 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'.

² Este tipo de bilingüismo es el recomendado por los psicolingüistas o psicólogos, dado que genera una estructura mental bien organizada que beneficia la cognición (Signoret, *et al.*, 2014: 76).

³ Dado que en el CEPE tenemos alumnos que están en una situación de inmersión en el país, empleamos L2; en caso de los alumnos que estudian en alguna de las sedes del extranjero, empleamos enseñanza de español como lengua extranjera (LE).

⁴ En el enfoque cognitivo, las representaciones se definen como estructuras de información, es decir, como estados mentales caracterizados por la forma o disposición que adoptan los elementos integrantes de las representaciones (a nivel conceptual, sintáctico, fonológico y acústico-fonético). (Mercedes Belinchón, *et al.*, 2009: 297).

El proceso de escritura

Bialystok *et al.* (2005) identifican dos razones por las que el desarrollo de la lectura y la escritura es diferente en los bilingües cuando se les compara con los monolingües. La primera es la diferencia en los antecedentes que tengan los bilingües en las habilidades de lectura y de escritura y, la segunda, la posibilidad de adquirir esas habilidades en la lengua materna para ser transferidas a otra. Estos mismos autores señalan que existen tres prerequisites fundamentales para el desarrollo de las habilidades de leer y escribir: 1) competencia oral, 2) consciencia metalingüística y 3) el desarrollo cognitivo general.

Para lograr la competencia oral es necesario considerar el tamaño del vocabulario; así como haber desarrollado una consciencia fonológica para el conocimiento del alfabeto en la habilidad de la lectura. La tercera habilidad concierne a cómo la expresión ortográfica o tipo de escritura puede influir en la memoria de trabajo o bien limitar o facilitar la transferencia de la información. En otras palabras, aprender a escribir es más que la misma escritura. Para llegar a la consciencia lingüística es necesario explorar la conexión que existe entre las dos escrituras para explotar tanto las similitudes como las diferencias.

La escritura no se da de manera aislada, en ella está implícito el proceso de la lectura, en el cual se involucran varias etapas: 1) identificar el código del sistema ortográfico, ya que existe una gran variación en la forma en 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.

Existen otras lenguas como el chino, el japonés y el coreano que emplean un sistema de escritura diferente basado en logógrafos, los cuales no se apoyan en representaciones fonológicas. En el chino cada carácter representa una unidad de significado: aprender cómo leer un carácter o grafema no ayuda a la lectura de otro carácter en el cual existe un sonido similar.

- 2) Reconocer las unidades mínimas de la lengua con significado, esto es, los morfemas: raíz y afijos (prefijos, infijos y sufijos) que conforman las palabras.

- 3) Identificar cómo se presenta el orden de las palabras en la expresión escrita que difiere de la cadena hablada. Esto es, su orden sintáctico: sujeto, verbo, objeto, por ejemplo, y el tipo de constituyentes que conforman cada estructura lingüística.
- 4) Comprender e interpretar los mensajes escritos a partir del léxico.

Desde la perspectiva de un bilingüismo subordinado, en términos de Weinreich (1959) quien reconoce la dependencia de los elementos léxicos de la L2, con elementos de la L1; al revisar el modelo jerárquico con respecto a la organización de los elementos léxicos y conceptuales en la memoria, este modelo sugiere que los bilingües tienen separados, pero vinculados, dos almacenes léxicos (uno para cada idioma) y uno conceptual compartido. (Altarriba & Mathis, 1997); diferenciado de la vinculación directa de formas de la L2 con sus significados, llamado por el mismo Weinreich, bilingüismo compuesto o coordinado.

El lexicón mental es la colección de palabras asociadas con un lenguaje. Un lexicón es típicamente considerado un diccionario mental. Teniendo dos lexicones podríamos tener dos colecciones de palabras cada una asociada con un lenguaje en particular. El lexicón refleja la ortografía o pronunciación del lenguaje y también la semántica o significado del lenguaje.

El almacén conceptual se refiere a los conceptos que se tienen guardados en la memoria.

El lexicón de la L1 se organiza con base en información semántica, mientras que el lexicón de la L2 se organiza en torno a información fonológica (Namei, 2004).

La morfología es el sistema de elementos que forman la palabra y procesos en el lenguaje. Un morfema es la unidad más pequeña con significado y estos morfemas constituyen unidades de palabras en el lenguaje. Las inflexiones son morfemas que se agregan a un grupo de palabras en las que no cambia su significado. Los morfemas derivacionales pueden cambiar el significado de una palabra.

La sintaxis describe la estructura del lenguaje. Es el dominio de la lengua que se refiere a la disposición gramatical de las palabras en una oración. Esto es, describe el orden de palabras en una frase u oración.

Bialystok señala, además, que los sistemas de escritura podrán determinar el grado en que el desarrollo de las competencias en un idioma se transferirá a la otra lengua bilingüe.

Procesos cognitivos

Estos procesos se refieren, de manera general, a toda habilidad cognitiva que la gente emplea en el aprendizaje. Los procesos son universales e incluyen habilidades como la identificación, la categorización, la asociación y la memoria. (Scovel, 2001: 94). Aquí incluimos también las estrategias de aprendizaje y comunicación que permiten al estudiante ir resolviendo problemas de actuación.

La transferencia está representada por mecanismos cognitivos que subyacen a la adquisición de la L2 y en favor de factores más universales que explican el desarrollo de segundas lenguas.

La transferencia de características de la lengua nativa del alumno en la lengua que aprende puede presentarse en diferentes niveles de la lengua; por ejemplo, en el fonético, morfológico, sintáctico o léxico. Las estrategias de comunicación y aprendizaje, esto aunado a los mecanismos que emplea el alumno de LE cuando intenta comunicarse con un sistema lingüístico aún limitado (Da Silva & Signoret, 2005: 234).

Característica de las lenguas estudiadas

El chino es una lengua analítica⁵ y tonal con un orden sintáctico SVO, se le considera una lengua aislante por no distinguir lexema y morfema gramatical en la palabra; las palabras son invariables; no hay sufijos flexivos, ni procesos morfofonémicos porque no se concatenan; agregan otras palabras para poder modificar el significado de las palabras, además influye el contexto (Norman, 1988). En el nivel verbal, están ausentes las marcas morfológicas de tiempo, número y persona. En el nivel nominal, no hay marcadores de género ni de número; el plural se marca con otra palabra.

⁵ Una lengua analítica es una lengua en la que la mayor parte de sus morfemas son morfemas libres a los que se consideran «palabras» con significado propio. Por el contrario, en una lengua sintética, las palabras se componen de morfemas aglutinados o fundidos que denotan el carácter sintáctico de la palabra.

El coreano es una lengua aglutinante, con un orden sintáctico de SOV; los modificadores preceden a lo que modifican (Ho-Min, 1999). Las acciones se expresan por predicados que son verbos, como *mōgō* 'come' y *anja* 'se sienta', las características por predicados descriptivos que son adjetivos, como *tōvō* 'es caliente' y *cho(h)a* 'es bueno'. Se caracteriza por la ausencia de elementos gramaticales tales como número, género, artículos, morfología fusional, voz, pronombres relativos y conjunciones. Una característica de la gramática coreana es su sistema de desinencias honoríficas y marcas internas de las palabras que señalan las relaciones sociales; la forma de una palabra varía en función del hablante, del oyente (según sea extranjero, anciano, niño o amigo) y de la persona sobre la que se habla.

El japonés también es una lengua aglutinante; no hay diferencias de género en su escritura (excepto en voces citadas), la estructura gramatical es SOV y se usan postposiciones en lugar de preposiciones (Martin, 1987). No existen artículos, ni género gramatical (masculino/femenino), ni número obligatorio y el caso es indicado por clíticos. No está muy extendida la noción de pluralidad. En general, no se usan plurales sino que la pluralidad del sujeto o del objeto se deduce por el contexto. No existe el tiempo futuro. Los tiempos verbales son el pasado y el presente (este último también empleado para acciones ubicadas en el futuro).

El japonés carece de auténticos pronombres, ya que las formas llamadas «pronombres» siempre tienen contenido léxico. En consonancia con la propiedad anterior, los verbos son básicamente impersonales con formas especiales. Los adjetivos verbales tienen una sola forma.

Acercamiento al modelo de Bialystok

Bialystok⁶ propone un marco para el análisis y control de la producción de los sujetos bilingües que puede ser utilizada para explicar los procesos cognitivos subyacentes a partir de la realización de diferentes tareas. En términos generales, una tarea metalingüística nos permite conducir al sujeto a que preste atención a la forma. Esta autora identificó que las tareas metalingüísticas obligan a los niños a pasar por alto información

6 Tomamos este modelo elaborado para hacer análisis en niños para aplicarlo a estudiantes de español cuyo sistema lingüístico es totalmente diferente a la lengua meta.

que los distrae y prestar atención a la información pertinente. De ahí que consideremos que esto puede ocurrir con los alumnos que estudian español como segunda lengua.

El modelo de Bialystok parte de un grupo de tareas que indican la habilidad para identificar los componentes cognitivos que son considerados en condiciones de procesamiento. Para ello, en términos de proceso, es necesario identificar los componentes cognitivos que están involucrados en la solución de tareas metalingüísticas específicas.

La descripción del procesamiento se basa en dos procesos cognitivos que están implicados en la comprensión del lenguaje. Estos procesos se denominan análisis de estructuras de representación y un control de atención selectiva. De esta manera, estos procesos se asocian a la realización de tareas de tipo metalingüístico, de ahí que nos lleve a pensar en el diseño de las mismas a partir del nivel de dificultad en la que el comportamiento del sujeto es cada vez más metalingüístico. Estas tareas se vinculan a un análisis minucioso relacionado con un control alto y otro lento.

El primer proceso: el análisis de estructuras de representación, nos permite observar la capacidad de los sujetos para construir representaciones mentales con más detalle y la estructura de la primera parte del conocimiento implícito. De esta manera, las representaciones son más explícitas, son más susceptibles de acceso consciente y de manipulación intencional. Karmiloff-Smith articula una teoría en la cual propone que la redescipción representacional es el mecanismo central para el desarrollo cognoscitivo.

El segundo proceso, el control de la atención, es el responsable de dirigir la atención a los aspectos específicos de un estímulo o una representación mental como los problemas que se resuelvan en tiempo real. La necesidad de control es más evidente cuando un problema contiene conflictos o ambigüedad y la solución correcta precisa recurrir a una de las dos posibles representaciones e inhibir o resistir la atención a las demás.

La actividad conjunta de los dos sistemas requiere un mecanismo para mantener las lenguas separadas por lo que el rendimiento de fluidez se puede lograr sin intrusiones desde el idioma deseado. Green (1998) propuso un modelo basado en control inhibitorio en el que se suprime el

idioma no relevante por las mismas funciones ejecutivas utilizadas generalmente para controlar la atención y la inhibición.

Para llegar a este nivel de análisis es necesario conocer el tipo de errores a nivel lingüístico que cometen los alumnos extranjeros para después determinar qué tipo de tarea es conveniente con la finalidad de conducir a los alumnos a la reflexión lingüística.

Sujetos

Se tuvo una muestra de 50 alumnos de los cuales solo se analizaron 27: nueve japoneses, ocho chinos y 10 coreanos.

Instrumentos

Se analizaron textos producidos por alumnos que presentaron exámenes de colocación. Los alumnos aplicaron para el nivel básico 4 (B1 del MCER). Los temas propuestos y de los cuales solo tenían que desarrollar uno fueron:

1. Describir las actividades realizadas por una familia. (A partir de imágenes).
2. Escribir una carta a un amigo (a) en la que se describa algún lugar turístico del país del alumno o de México.
3. Escribir una carta al gerente de una compañía, solicitándole empleo.
4. Elaborar una redacción sobre algún viaje. Se debe incluir una experiencia agradable y una desagradable; y consejos para el que desee visitar ese lugar.

Análisis de datos

Siguiendo el modelo de Bialystok y a partir de los postulados de Jackendoff se realizó el análisis de los datos. Jackendoff (1992) plantea el tema de la existencia de una gramática mental y de los niveles de representación del lenguaje: fonológico, sintáctico y semántico-conceptual que no tienen una correspondencia directa entre sí, ya que ni sus elementos, ni su

estructura, ni ningún otro aspecto son equivalentes. Es decir, cada uno tiene sus leyes propias de composición; a pesar de que la sintaxis restringe la fonología y también, en cierta manera, la semántica (o componente semántico-conceptual, pues para Jackendoff ambos componentes no pueden separarse). El componente semántico-conceptual, que en sentido estricto no es un componente lingüístico sino pre-verbal, necesita la sintaxis para expresarse lingüísticamente. La usa como vehículo.

Las representaciones mentales del componente fonético-fonológico ponen en marcha una serie de patrones motores que a su vez dan las órdenes pertinentes para articular el *output* lingüístico. Algunas de las unidades básicas de este componente, o nivel representacional, son la sílaba, el pie métrico, los rasgos fonológicos, ninguno de los cuales es pertinente para el componente sintáctico, para el que, sin embargo, son concernientes el nombre, el verbo, la preposición, el género, el número, el caso, etcétera. Por su parte el componente semántico-conceptual tiene sus propias unidades. Ninguna de las citadas son válidas para este que, sin embargo, se compone de roles temáticos y argumentos, tales como agente, paciente, objeto, aunque sus unidades por derecho propio son: objeto, estado, evento, lugar, cantidad y tiempo.

El concepto de componente léxico es muy interesante en este autor, pues nos plantea la existencia en cada pieza léxica, que son unidades de la memoria a largo plazo, de tres niveles de representación: el fonológico, el sintáctico y el conceptual. No es lo mismo una pieza léxica que una palabra, que solo es significativa en lo que a la sintaxis se refiere.

La clasificación que se hace de los errores analizados parte de dichos niveles, aunque clasificamos en ortográficos aquellos errores provenientes de las relaciones entre el sistema grafemático y el fonológico; asimismo, se incluyen problemas con la acentuación gráfica. Los errores de sintaxis que muestran la violación de algunas de sus reglas.

Clasificación de los errores

En las siguientes tablas se ejemplifican los errores encontrados según los criterios lingüísticos establecidos.

Tabla 1. Errores ortográficos

Criterio	Japonés		Chino		Coreano	
	error	corrección	error	corrección	error	corrección
Ortográfico	Merales	minerales	Oppt unidad	oportunidad	Horible	horrible
	Repubrica	república	Her emano	hermano	Turísticas	turistas
	Enc uentré	encontré	Mon eras	monedas	Disventajas	desventajas
	Framingos	flamingos	Ade quadoz	adecuado	Siempre	siempre
	Quis era	quisiera	Cual quier	cualquier	Emberezada	embarazada
	Ajunto mi	adjunto mi	Emp iezar	empezar	Hojo	hoyo
	culiculum	currículum	Empre za	empresa	¿Como estas	¿Cómo estás
	Reg lesar	regresar	Off icina	oficina	mi amigo?	mi amigo?
	Dis fluté	disfrute	Ex tranjos	extranjeros		
	Sal_dos	saludos			Cocinero (persona)	Cocina (lugar)

Tabla 2. Errores morfológicos

Criterio	Japonés		Chino		Coreano	
	error	corrección	error	corrección	error	corrección
Morfológico	Sus hija está en la calle.	No corresponde el número	Nací en 8 de junio.	Cambio de artículo por preposición.	En México hay muchos lugares que son super bonitas.	No corresponde el género
	Calles antiguos	No corresponde el género	Me gusta ser maestro	Cambio de género	La clima de Acapulco.	No corresponde el género
	Una montaña profundo	No corresponde el género	Soy bueno por esto.	Cambio de preposición.	Algún gente	No corresponde el género
	Deja-me	Separación del pronombre enclítico	Español y inglés.	Cambio de vocal		No corresponde el número

Criterio	Japonés		Chino		Coreano	
	error	corrección	error	corrección	error	corrección
Morfológico	Cocina desayuno para sus familia.	No corresponde el número	El comida	Cambio de género	Mi papá le gustan la plantas.	No corresponde el número
	Sus hermana	No corresponde el número	Está caminiendo	Diptongación	Me agradezco	(por le agradezco) No corresponde el pronombre
	En la viaje	No corresponde el género	En la misma tiempo	Cambio de género	Ella terminé su comida y va para ver la tele.	No hay correspondencia verbal
			Los costumbres mexicanos	Cambio de género	Mexico es maravilla	Uso incorrecto del adjetivo.
			No tenemos este costumbre	Cambio de género	Esperanzaba entrar en el empleo	Uso incorrecto del copretérito.
			Quiero trabaje	El verbo trabajar debe ir en infinitivo.		
			Ella está verando	No hay diptongación		
		La gente es muy apasionado.	Cambio de género			

Tabla 3. Errores sintácticos

Criterio	Japonés		Chino		Coreano	
	Expresión	Posible explicación	Expresión	Posible explicación	Expresión	Posible explicación
Sintáctico	<i>Estimado al gerente.</i>	Generaliza la regla del español al escribir al en el vocativo.	<i>Te presento unos lugares para tú tienes una viajas buenas.</i>	Presenta un interlenguaje restringido.	<i>Ella busca para comida.</i>	Presenta un interlenguaje restringido: No tiene conciencia aún de las oraciones subordinadas en español.
	<i>Yo pienso que muy interesante para ti.</i>	Elide el verbo ser por tratarse de una oración subordinada como ocurre con frecuencia en el japonés.	<i>Puedes visitar las pueblas hay muchas .</i>	Presenta un interlenguaje restringido: No tiene conciencia del género de los sustantivos y confunde significados.	<i>Ella conoce su novio.</i>	Aún no tiene conciencia lingüística de que en español el objeto directo de persona lleva la preposición <i>a</i> .
	<i>El hace dar el agua para árbol.</i>	Presenta un interlenguaje restringido.	<i>Que tengas una viaja buena. tradicionales.</i>	Presenta un interlenguaje restringido: No tiene conciencia del género de los sustantivos.	<i>Porque alguien esta se esperando.</i>	Ausencia del artículo por no existir en el coreano.
	<i>Te recomiendo que ir a una ciudad se llama Kyoto.</i>	Sobre elaboración de una estructura del español con interferencia de inglés por la duplicidad de la m en recomiendo.	<i>Diego va a mire a ella. Y después dar agua flores.</i>	Presenta un interlenguaje restringido: No tiene conciencia aún de las oraciones subordinadas en español.	<i>Zócalo es centro de México.</i>	Ausencia del artículo (el) y del número de los sustantivos.

Criterio	Japonés		Chino		Coreano	
	Expresión	Posible explicación	Expresión	Posible explicación	Expresión	Posible explicación
Sintáctico	<i>Casi todos cultura japones se nacieron.</i>	Transferencia del orden de palabras del japonés. El verbo va al final. Además, generaliza la regla de la acentuación de las formas regulares del pretérito.			<i>En Zócalo podemos comer taco.</i>	Cambio de significado de empleo por "profesión"
	<i>Yo no me gustaba casi toda comida que comí en ese país.</i>	Generalización del orden de palabras del español, co la ausencia del artículo (la) que no existe en japonés.			<i>A mí me gusta trabajar en su empleo.</i> <i>Si hubiera trabajar muy fuerte en tu empleo, voy a trabajar muy fuerte.</i> <i>Si me selecta estará muy contento</i>	Falta de conciencia lingüística en las oraciones subordinadas del español. Presenta un interlenguaje restringido

Con relación al criterio semántico-conceptual, entendido este como «el vehículo del significado y, a su vez, la ventana que nos muestra cómo los hablantes de una lengua conceptualizan o entienden la realidad» (Quiñonero, 1996: 20), podemos observar que sus representaciones mentales están íntimamente relacionadas con la forma de concebir el mundo. De ahí que al encontrarnos con dos lenguas aglutinantes y otra tonal, existe una variedad de representaciones, sobre todo en el caso del chino. Aquí algunos ejemplos en los que se manifiesta esa manera de expresar su visión del mundo a partir de la gramática, como lo expresa la semántica conceptual.⁷

⁷ Aquí se emplean las siguientes fórmulas: SVO= sujeto, verbo, objeto; VC= verbo, complemento, GVC= grupo verbal, verbo complemento; FN= frase nominal; FNSO= frase nominal, objeto, sujeto; OVOC= objeto, verbo, objeto, complemento.

Tabla 4. Aspectos semántico-conceptuales

Criterio	Japonés		Chino		Coreano	
	Expresión	Posible explicación	Expresión	Posible explicación	Expresión	Posible explicación
Semántico-conceptual	<i>Un hombre tiene agua por la planta.</i>	Ella va a hacer desayunar. SVO agua=vida	<i>Usted estás preparando para ir a China.</i>	SVO agramatical	<i>Hace mucho tiempo de verte.</i>	VC Término
	<i>Ella comiendo huevo. Sabe muy feliz.</i>	SVO comer=felicidad	<i>Quiero agradecer la vida.</i>	GVO vida=agradecimiento acción-movimiento	<i>Te recomiendo uno de lugares a que he visitado.</i>	OVOC deseo = experiencia
	<i>Tiene naturaleza súper hermosa.</i>	VOC existir=belleza	<i>Ella ha terminado que lo come.</i>	SVO principio=fin	<i>Como lo te dije ya.</i>	
	<i>Quería ir al lugar se llama "Catedral de mármol"</i>	GVC deseo=lugar	<i>Las cosas urgencias</i>	FN cosas=importante	<i>Cuando lleguemos al hostel, ellos nos pidieron a pagar.</i>	agramaticalidad experiencia
	<i>Lo que mas agradable.</i>	agramaticalidad (lo más agradable)	<i>Por favor que me da una oportunidad.</i>	FNOS petición=favor Agramaticalidad	<i>¿dónde está cajero? Lo que más cercano.</i>	
	<i>Sabes zapatistas allí.</i>	Agramaticalidad saber por haber	<i>Su esposa señora Miriam levantars.</i>	Agramaticalidad	<i>Después encontremos el cajero.</i>	
	<i>Me encantaba del mar hermoso</i>	Agramaticalidad mar=be lleza	<i>¿Ya comise?. Ella está espera y luego pasando de caminos.</i>	OVO duda=deseo		
	<i>Ella va a hacer desayunar.</i>	SO Agramatical mujer= acción				

Criterio	Japonés		Chino		Coreano	
	Expresión	Posible explicación	Expresión	Posible explicación	Expresión	Posible explicación
Semántico-conceptual			<i>¿A ti sí interesas la playa?</i>	agramaticalidad interés=gusto	<i>Después de llegue a México.</i>	agramaticalidad meta=acción
			<i>Antes estudiaba en Beijin Instituto de Cervantes.</i>	agramaticalidad acción=lugar	<i>Que produce productos con algunos pueblos</i>	
			<i>Soy gente de viaje.</i>	VO actividad	<i>dónde está sur de México.</i>	
			<i>He viajado casi todos países latinoamericanos</i>	VC movimiento		
			<i>Voy a continuar estudiar.</i>	GV actividad		

Interpretación de los datos

De acuerdo con los niveles ortográfico, morfosintáctico y semántico podemos señalar que en las representaciones de las tres lenguas se presentan los siguientes fenómenos:

En el nivel ortográfico, en chino, japonés y coreano no aparecen los fonemas /r/ y /l/ como fonemas, pero sí aparecen como alófonos de un mismo fonema.

Los japoneses, con mayor frecuencia, confunden las letras r/l esto se debe, probablemente, a que en su sistema fonológico no tienen los fonemas /r/ /l/. Por tal motivo, los japoneses adultos no tienen la capacidad para percibir o producir dichos sonidos. Nuria Sebastián *et al.* (1999: 72), señalan que: «la imposibilidad de los hablantes japoneses para distinguir estímulos como *cala* y *cara* estaría causada por la asimilación de estos dos fonemas (/l/ /r/) a uno de los existentes en su propia lengua». Ejemplos: *repubrica* por *república*, *culicurm* por *curriculum*.

En chino existe el fonema dento alveolar sonoro representado como /l/ que coincide con la consonante l de español. En cuanto a la letra r, no hay tanto problema con la representación de la /r/ porque en el mandarín /r/ se pronuncia un poco como la «r» de «rain» en inglés pero curvando la lengua hacia atrás, tendiendo hacia una «j» inglesa. No obstante, a veces representan otra letra con /r/, ejemplo, *moneras* por monedas. Otros problemas es que toman prestado del inglés letras dobles, por ejemplo, *officina*. Asimismo, no escriben completas palabras largas como extranjeros: extranjeros. Cortés Moreno (2014: 177) señala que: «el chino carece tanto del fonema percusivo /r/ como del vibrante /r/ circunstancia que origina confusiones de percepción y de producción entre las líquidas /l/, /r/, sobre todo entre /l/ y /r/».⁸

En el coreano «la /l/ al final de sílaba suena como nuestra letra /l/, pero si la palabra o sílaba siguiente es una vocal su sonido cambia a /r/».

En coreano la /r/ la escriben delante de vocal, de ahí que el alumno haya escrito *horible* (por horrible), y la /l/ va delante de consonante, por eso escribió *siemple*.

Con relación a la morfología cabe señalar que en las tres lenguas hay confusión en el uso del género y del número: *sus hija; calles antiguos; en la misma tiempo; la gente es muy apasionado*. Dada la naturaleza de las lenguas, al no tener un paradigma de conjugación verbal, también presentan manifestaciones de no presencia de formas verbales, la confusión de categoría o la confusión de sustantivo por verbo: *cocina comida* (por prepara comida); *Èl comida* (por él come); *quiero trabaje* (quiero trabajar); *ella está verando* (por está viendo); *esperanzaba entrar en su empleo* (esperaba entrar en ese empleo).

La sintaxis también se encuentra marcada por el orden oracional SOV en el japonés y el coreano y SVO en el chino: *Yo pienso que muy interesante para ti es* (Yo pienso que es muy interesante para ti); *casi todos cultura japones se nacieron*; también presentan problemas con el uso de pronombres: *Diego va a mire a ella* (Diego va a mirarla). Aquí asociamos los ejemplos con aspectos cognitivos, especialmente con las estrategias de comunicación.

⁸ <http://coreanoparaespanoles.marianobayona.com/alfabetocoreano.htm83>, consultada el 20 de mayo de 2015.

En el aspecto semántico conceptual, en las tres lenguas encontramos una influencia directa de la visión del mundo y de la cultura de los alumnos; a través del léxico: *Te presento unos lugares para tú tienes unas viajes buenas* (Te recomendaré unos lugares para que tengas un buen viaje).

Respecto a los procesos cognitivos encontramos que en los niveles bajos presentan un interlenguaje restringido en tanto las estructuras lingüísticas no están aún bien definidas: *El hace dar el agua para árbol*. Transferencia de aspectos relacionados con reglas de la lengua materna, mediante la cual el alumno incorpora elementos fonológicos, morfológicos, semánticos y léxicos en el enunciado de LE: *Esa lucha estuvo abierto en la gymnasio cerca de aeropuerto*. Emplean estrategias como generalización de la regla: el alumno aplica un elemento de LE a contextos inapropiados: *Voy a continuar estudiar* (vacilación entre el uso del infinitivo y el gerundio); Sustitución de significados: *Ella comiendo huevos. Sabe muy feliz* (Confusión entre saber y haber), *soy gente de viaje* (soy agente de viajes); Invención de palabras: el alumno crea palabras que no existen: *extranjos, emberezada* (extranjeros, embarazada). Transferencia del orden de palabras: *Yo pienso que es muy interesante para ti es* (SOV como en las lenguas estudiadas). Sobreelaboración: se producen oraciones poco usuales: *En México hay lugares que son súper bonitas*. Omisión de palabras: *Antes estudiaba en Beijing Instituto de Cervantes* (Antes estudiaba en Beijing en el Instituto Cervantes). Reducción del mensaje: omite subtemas de la información que quiere comunicar: *Hace mucho tiempo de verte* (hace mucho tiempo que no te veo).

Propuesta de actividades

Si tomamos en cuenta la naturaleza de las lenguas estudiadas, veremos que en el proceso de adquisición del español por alumnos del nivel B1, aún no han consolidado algunas estructuras lo que no les permite ser competentes en el sistema lingüístico de la lengua meta. No obstante, nos posibilita diagnosticar que es necesario implementar, desde el punto de vista pedagógico, una estrategia didáctica que nos ayude, siguiendo a Bialystok, a conducir a alumnos asiáticos a realizar tareas metalingüísticas que promuevan el desarrollo de los procesos de análisis de estructuras de representación y un control de atención selectiva. Para ello, los datos

obtenidos nos ayudan a preparar actividades que se pueden aplicar al inicio de los cursos de Básico 4 (o de alumnos cuya competencia lingüística corresponda al B1 de MCER)

Estas actividades están basadas en ejercicios tradicionales, pero dentro de un contexto.⁹

Ejemplos:

1. Escribe debajo de cada imagen el nombre que les corresponda. Elígela del cuadro

(Tarea a nivel de asociación de significado con significante)

República/currículum/saludo/monedas/minerales/oficina



⁹ Las muestras de ejercicios que se presentan no corresponden a una secuencia didáctica, solo tratan de ejemplificar de qué manera se puede ayudar a los alumnos a tomar consciencia de sus errores para que puedan corregirlos.

2. Se presentan unidades léxicas para que el alumno identifique que el artículo permite expresar el género y número del sustantivo al que acompaña.

Ejemplo:

Escribe el artículo que corresponda.

_____ currículum

_____ monedas

_____ oficina

_____ minerales

_____ saludo

3. Con objeto de que el alumno tome conciencia del error, se le conduce a la focalización del mismo.

Ejemplo:

1. Marca el error en las siguientes oraciones y escribe la oración correcta.

a) Yo pienso que muy interesante es.

b) Puedes visitar las pueblos.

c) Te recomiendo que ir a una ciudad llamada Kyoto.

d) Ella ha terminado que lo come.

e) No tenemos este costumbre.

5. Es importante que el alumno conozca el significado de las palabras para ello se propone la realización de ejercicios como el que se presenta.

Ejemplo:

a. Relaciona las columnas. Toma en cuenta el significado de las palabras.

Cocina	()	a) lugar para dormir
Saber	()	b) lugar para preparar los alimentos
Gente	()	c) persona que llega de fuera a un país
Hotel	()	d) conocer
Extranjero	()	e) conjunto de personas

6. Finalmente, vendrá el trabajo de producción a nivel discursivo para ello se le pide una breve tarea.

Ejemplo:

Escribe una carta solicitando empleo. Toma en cuenta las partes que la conforman.

Conclusiones

En este primer intento por clasificar el tipo de errores que presentan alumnos asiáticos que asisten al Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la UNAM, permitió tener claros aquellos aspectos lingüísticos: léxicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, en los que hay mayor incidencia de error, así como tener mayor control sobre los procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje del español.

Respecto a la propuesta de actividades, cabe señalar que se proponen para estudiantes que están ubicados en un nivel A1 del MCER porque es

necesario que ellos tomen consciencia de esos fenómenos lingüísticos y cognitivos que le impiden dominar la lengua meta, que de alguna manera, siguiendo a Bialystok, demuestran una inconsciencia de la existencia de dichos fenómenos, lo que les impide desarrollar un bilingüismo completo, según lo propuesto por Signoret (2005: 39).

Por lo anterior, es necesario buscar alternativas pedagógicas como la preparación de ejercicios mecánicos, actividades de identificación de errores, producción de frases y oraciones correctas, así como la elaboración de tareas relacionadas con la expresión escrita que favorezcan la adquisición del español como L2/LE. Desde el punto de vista lingüístico, el bilingüismo completo permite un desarrollo idóneo de la cognición y de la metacognición, según lo expresado por Karmiloff-Smith en alumnos que aparentemente presentan los mismos errores lingüísticos y a los que hay que conducir al análisis de la estructura de representación, que les permitirá la construcción de representaciones mentales y, finalmente el control de la atención en aquellos aspectos formales de la lengua.

Bibliografía

- Altarriba, J. & K. M. Mathis (1997). Conceptual and Lexical Development in Second Language Acquisition. En *Journal of Memory and Language*, 36, pp. 550-568.
- Belinchón, M., A. Riviere & J. M. Igoa (2009). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Editorial Trotta.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., G. Luk, & E. Kwan (2005). Bilingualism, Biliteracy and Learning to Read: Interactions among Languages and Writing Systems. En *Scientific Studies of Reading*, 9 (1), pp. 43-61.
- Cook, V. & B. Bassetti. (2011). *Language and Bilingual Cognition*. Nueva York: Psychology Press.
- Cortés Moreno, M. (2013). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. En *Monográficos Sinoele, 10, 2014. La enseñanza del español para sinohablantes en contextos*. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/cortes_173-208.pdf

- Chin Ng B. & G. Wigglesworth (2007). *Bilingualism. An advanced Resource book*. Londrés: Routledge.
- Green, D.W. (1998). Bilingualism and thought. En *Psichologica Belgica*, 38. 253-278.
- Ho-Min, S. (1999). *The Korean Language*. Cambridge Language Surveys.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid.
- Jackendoff, R. (1992). *Languages of the mind*. Cambridge: MIT Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, M.A.: MIT Press
- Martin, S.E. (1987). *The Japanese Language Through Time*. Yale University
- Namei, S. (2004). Bilingual lexical development: A Persian-Swedish Word Association Study. En *International Journal of Applied Linguistics*, 14, pp. 363-388.
- Norman, J. (1988). *Chinese, Cambridge Language Surveys*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quiñonero, J. (1996). *Lengua y comentario de texto*. Barcelona: Octaedro.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Scovel, T. (2001). *Learning New languages a Guide to Second Language Acquisition*. Estados Unidos: Heinle & Heinle.
- Sebastián-Gallés, N., L. Bosch & A. Costa (1999). La percepción del habla. En Vega M. & F. Cuetos (1999). *Psicolingüística del español (71-72)*. Valladolid: Editorial Trotta.
- Signoret, A. (2005). Bilingüismo, cognición y metacognición. En Akerberg, M. (2005). *Adquisición de Segundas Lenguas. Estudios y perspectivas*. México: CELE-UNAM.
- Signoret, A. (2014). Neuropsicología del bilingüismo. En Signoret, A., A. L. Rodríguez-Lázaro, R. E. Delgadillo & M. L. E. Jiménez (comps.). (2014). *Psicolingüística del bilingüismo : diversos enfoques*. México: UNAM.
- Weinreich, U. (1959). *Language in Contact*. Nueva York: Linguistic Circle of New York.

La investigación en competencia argumentativa escrita bilingüe en educación superior

Neira Loaiza Villalba

Universidad del Quindío, Colombia.
neiraloaiza@hotmail.com

Resumen

Este artículo tiene como objetivo indagar sobre los enfoques teóricos que relacionan la competencia argumentativa escrita y la formación bilingüe consecutiva en el contexto universitario. Las posturas que aquí se presentan sustentan una visión del bilingüismo, y de su dimensión bilingüe, en tanto manifestaciones lingüísticas del sujeto en relación con una o más lenguas adicionales a su lengua materna y de la argumentación como proceso psicolingüístico que busca la adhesión de una audiencia a una tesis defendida a través de argumentos pertinentes. Se demuestra, entre otros aspectos, que aún prima la tendencia a estudiar el bilingüismo, en este caso su dimensión escrita argumentativa, bajo una óptica teórica fraccional y a evaluar el desempeño argumentativo escrito teniendo en cuenta solo la L2 del sujeto.

Palabras clave: bilingüismo, competencia argumentativa escrita bilingüe, formación bilingüe consecutiva universitaria

Introducción

La exigencia de la sociedad globalizada del siglo XXI de formar ciudadanos bilingües o plurilingües, que además de leer y escribir en su lengua materna puedan hacerlo en una o más lenguas adicionales (biliteracidad), ha pasado a ser parte de los retos educativos en los diferentes niveles del sistema escolar, en particular en la educación superior (Galindo *et al.*, 2013). De tal manera, que la habilidad de escribir textos que logren la adhesión del lector a una tesis propuesta mediante la presentación de argumentos y contraargumentos que la sustenten, ejemplifiquen, ilustren y amplíen hace parte de las competencias escriturales que deberían alcanzar los estudiantes universitarios tanto en su lengua materna como en una segunda lengua.

El presente capítulo¹ centra su interés en el bilingüismo individual, principalmente de tipo consecutivo en contexto universitario, en relación con el desarrollo de una competencia bilingüe, y específicamente bilingüe de tipo argumentativo escrito. Desde las ciencias educativas (pedagogía, didáctica) y las ciencias del lenguaje (lingüística, psicolingüística y sociolingüística) se acentúa cada vez más el interés por comprender y explicar los procesos y características de la producción escrita bilingüe (Ransdell & Barbier, 2002), en particular de la tipología textual argumentativa, de sujetos en formación bilingüe en el contexto de la educación superior. En este sentido, desde la perspectiva de las ciencias del lenguaje, la presente investigación documental gira en torno a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué enfoques teóricos sustentan, desde las ciencias del lenguaje, una muestra de investigaciones que relacionan la competencia argumentativa escrita y la formación bilingüe universitaria?

Un estudio de este tipo es importante porque aportaría, desde el campo del bilingüismo, de las ciencias del lenguaje y educativas, el conocimiento

¹ Este documento está articulado a la tesis doctoral dirigida por los Dres. Angelmiro Galindo (UQ) y Alina Signoret (UNAM), sobre estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras, organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita bilingüe de sujetos en contexto universitario. Se inscribe en la línea de investigación sobre bilingüismo en contextos educativos del Grupo de Investigación Estilos de Aprendizaje e Idiomas Extranjeros-Bilingüismo (ESAPIDEX-B), de la Universidad del Quindío (Colombia), categoría D Colciencias.

sobre las características de la tipología textual argumentativa escrita en L1 y L2, sus similitudes, diferencias y sus posibles influencias bidireccionales en el contexto de la formación bilingüe universitaria. En las últimas décadas bajo la óptica de la lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística y de la pedagogía distintas variables han sido abordadas en el estudio de la argumentación escrita bilingüe, entre ellas, los modelos argumentativos (Beaubien, 1998), la cohesión y la coherencia (Liu & Braine, 2005), la organización discursiva (Hirose, 2003, Liu y Furneaux, 2014), las estrategias escriturales (Liao & Chen, 2009), las expresiones modales (Salazar y Verdaguer, 2009), la voz autoral (Guanfang, 2012), los estilos cognitivos (Nilforooshan & Afghari, 2007) y el impacto del bilingüismo sobre la competencia argumentativa en L1 (Galindo & Moreno, 2012).

La pregunta de investigación, antes formulada, se sustenta teóricamente en tres ejes temáticos articulados: 1) El bilingüismo, 2) La formación bilingüe consecutiva en contexto universitario, y 3) La competencia argumentativa escrita bilingüe. Seguidamente, en este capítulo se hará un recorrido —que no pretende ser exhaustivo— por la investigación que relaciona competencia escrita argumentativa y formación bilingüe universitaria a fin de responder a la interrogante previamente mencionada.

La investigación en bilingüismo

Para iniciar, habría que decir, retomando a Galindo *et al.* (2013), que la investigación sobre bilingüismo ha estado, históricamente, atravesada por visiones fragmentarias, e incluso sectarias, que han hecho énfasis en uno de los tres aspectos que lo definen como manifestación humana: lo lingüístico (Halliday, 1975), lo psicolingüístico (Cummins, 1981; Bialystok, 2003; Galindo, 2009) o lo sociolingüístico (Wei & Moyer, 2008; Baker, 2011). Al respecto, Walters (2005) analiza de manera crítica diferentes modelos explicativos del procesamiento de las lenguas en contacto en el sujeto bilingüe. Estos modelos, algunos de ellos presentados a continuación, retoman fuentes teórico-metodológicas de alguna de las ciencias del lenguaje, ya sea la lingüística, la psicolingüística o la sociolingüística.

En primer lugar, Walters (2005) menciona los modelos de corte lingüístico estructuralista, entre ellos, el modelo del marco de la lengua matriz (Myers-Scotton, 1993), cuyo interés se centra en fenómenos lin-

güísticos como la alternancia de código, la erosión y pérdida de la lengua nativa o materna en contextos de inmigración. Este modelo combina factores macro-sociales con fenómenos lingüísticos en un marco único. De igual manera, el modelo de Clyne (1967, 2003) hace énfasis en fenómenos, tales como la transferencia, la convergencia, la activación, la desactivación en el contacto de lenguas y su procesamiento. Un tercer modelo lingüístico del bilingüismo se origina en el análisis conversacional de Auer (1984, 1995), quien investiga la alternancia de códigos a través de los turnos de habla y teniendo en cuenta aspectos sociopragmáticos del uso de las lenguas en contacto. Según Walters, este modelo supera el estructuralismo de Myers-Scotton y de Clyne en su alcance analítico y en términos de la motivación del hablante; además considera elementos nocionales-funcionales como los participantes, los eventos, el tópico y la negociación en la escogencia de las lenguas.

En segundo lugar, reporta Walters (2005), desde una visión sociolingüística, los modelos etnográficos del bilingüismo, entre ellos el modelo de Rampton (1995) y el modelo de Zentella (1997). Tales modelos recurren, de manera extensiva, a la observación etnográfica y al análisis del discurso para estudiar, en jóvenes escolarizados y en niños de comunidades multilingües y multiétnicas, fenómenos como la alternancia de códigos y el cruce de lenguas (*language crossing*).² Ambos modelos ofrecen un andamiaje teórico y empírico a temas relacionados con roles sociales e información lingüística en el nivel micro-social. De ahí que Rampton, por ejemplo, combine detallados análisis fonéticos y prosódicos, soportados en datos cuantitativos, con abstractos constructos pragmáticos y sociológicos.

En tercer lugar, Walters (2005) registra los modelos psicolingüísticos y neurolingüísticos de la producción bilingüe que resume en tres generaciones de investigaciones sobre la arquitectura de la memoria bilingüe y sus relaciones entre las palabras y los conceptos en diferentes niveles del procesamiento de las lenguas en contacto. Entre dichos modelos se encuentran el modelo de asociación de palabras, el modelo de la mediación conceptual y el modelo jerárquico revisado de Kroll y Stewart (1994);

² Noción de la sociolingüística de la interacción que ocurre cuando un hablante usa una lengua que se supone es ajena a él, por ejemplo un angloparlante que utiliza el *spanish*.

el modelo de los rasgos conceptuales de Kroll y De Groot (1997). Además de los mencionados modelos, Walters resalta el modelo del control inhibitorio propuesto por Green (1986, 1993), el cual sugiere que el cerebro bilingüe desactiva la lengua que no es relevante en el intercambio comunicativo mediante las mismas funciones ejecutivas que se utilizan para controlar la atención y la inhibición. Igualmente, entre los modelos psicolingüísticos, Walters presenta el modelo computacional de Grosjean (1997), que se basa en la noción de modos de habla: el modo bilingüe (las dos lenguas están activadas), y el modo monolingüe (una lengua está activada y la otra desactivada). De acuerdo con las necesidades comunicativas, el sujeto bilingüe decidiría qué modo de activación implementaría en la interacción.

Apartándose de tales modelos disciplinares, otros autores han buscado, desde una perspectiva interdisciplinaria, trascender la fragmentariedad en el estudio del bilingüismo. Así, Walters (2005) propone un modelo que integra parámetros sociopragmáticos y psicolingüísticos. Este autor parte de varias presuposiciones. Principalmente, que un modelo de producción monolingüe no puede explicar en su totalidad el procesamiento bilingüe, ya que la alternancia de códigos, la interferencia y la traducción son fenómenos únicos del bilingüismo que reflejan una experiencia sociopragmática y unos procesos mentales más complejos que los que se pondrían en juego en la situación monolingüe. Además, que la investigación psicolingüística del habla bilingüe debería tener como punto de partida el procesamiento de aspectos de los fenómenos sociales como la identidad y la pragmática y no la estructura del lexicón y la relación lema-lexema. El modelo del procesamiento bilingüe de Walters está conformado por dos módulos informativos: 1) el módulo de información para la elección de la lengua, que selecciona, regula y recupera información de elementos de L1 y L2, tales como la identidad, el contexto/género, las intenciones, la morfosintaxis, el léxico, la fonología, el discurso, 2) el módulo de información afectiva, que selecciona, regula y recupera información emocional y la pone a disposición de otros componentes del procesamiento del lenguaje.

Finalmente, en esta misma vía interdisciplinaria, más recientemente, Galindo *et al.* (2013), quienes definen el bilingüismo como el uso de una o más lenguas adicionales a la lengua materna y como expresión natural

del desarrollo lingüístico del ser humano, sugieren una perspectiva de comprensión del bilingüismo soportada en una visión psico-sociolingüística y multidimensional. La perspectiva teórica de estos autores propone que el estudio de la habilidad psicológica del ser humano para acceder y usar varios códigos lingüísticos, es decir, el bilingüismo, debe combinarse con el estudio de variables sociolingüísticas relacionadas con las normas culturales y el contexto en que se desenvuelven los sujetos bilingües.

Desde su postura teórica, cada enfoque bajo el cual se ha estudiado el bilingüismo es pertinente si se considera su naturaleza psicolingüística y sociolingüística. Por ello, la comprensión holística del bilingüismo solo podría provenir de un enfoque que aportara, desde el cruce de miradas de estas disciplinas del lenguaje, al análisis e interpretación de las distintas variables lingüísticas, psicológicas y sociales que intervienen en el contacto de lenguas a nivel social e individual. De igual manera, sostienen que la decisión de elegir qué lengua usar en un intercambio comunicativo constituiría una habilidad mediada por la «(...) conciencia de los significados socioculturales, políticos e ideológicos que conlleva el uso de sus lenguas en un determinado contexto» (Galindo *et al.*, 2013: 78), lo que Walsh (1991) denominara bilingüismo crítico. Es decir, la conciencia de la multidimensionalidad del bilingüismo, dada la potencial influencia que, sobre el sujeto y la comunidad bilingüe tienen las dinámicas sociales, económicas, históricas, políticas y culturales que permean las interacciones bilingües en el mundo interconectado actual.

La formación bilingüe consecutiva en contexto universitario

En un mundo cada vez más multilingüe, es evidente que el bilingüismo es un reto académico, profesional, cultural, etc. que la globalización le exige al ser humano. Como expresa Edwards (2003: 33): «[...] la simple observación del número de lenguas existente, y del grado de su difusión y contacto, revela que por lo general se requiere al menos una competencia bilingüe». En otras palabras, el desarrollo de la habilidad para usar varias lenguas se ha convertido en la globalización, de acuerdo con Da Silva, McLaughlin y Richards (2007), en una forma de capital social, que la sociedad misma debería brindar a sus ciudadanos a través de la educación, permitiéndoles el aprendizaje de una o más lenguas adicionales a su lengua materna.

En los campos de estudio del bilingüismo, entre otros la sociología, la psicolingüística y la gestión escolar, se reconoce que el bilingüismo se puede generar desde dos contextos posibles: el natural y el escolar. La necesidad de implementar la formación bilingüe en los currículos del sistema escolar ha llevado a los países a adoptar diversas fórmulas de desarrollo bilingüe que responden a sus políticas lingüísticas, las cuales, en términos de Charelle (2002), constituyen un campo de acción, en cuyo marco se definen y ejecutan las intervenciones oficiales del Estado para regular el uso de la lengua oficial y de otras lenguas en un territorio. En este marco de políticas lingüísticas y educativas, Loaiza y Galindo (2014), definen la formación bilingüe en contexto escolar como el desarrollo de habilidades psicolingüísticas que permitirían usar una o varias lenguas adicionales (L2) a la lengua materna. La edad del sujeto, asociada al momento en que inicia su formación bilingüe escolar, permitiría clasificarlo, en la escuela primaria, como bilingüe escolar consecutivo de infancia; en la secundaria, como bilingüe consecutivo de la adolescencia; y, en la educación superior, como bilingüe consecutivo de la edad adulta (Hamers & Blanc, 2000; Baker, 2011).

Tal formación puede darse según tres fórmulas pedagógicas de desarrollo bilingüe, como señala Alarcón (2002): 1) Sumersión o adquisición de segunda lengua, cuando el sujeto se encuentra inmerso en el contexto donde se usa cotidianamente la L2. 2) Educación bilingüe, cuando el contacto con la L2 se produce como opción pedagógica de escolarización, es decir, la L2 como vehículo de acceso al conocimiento en general. 3) Enseñanza aprendizaje de lengua extranjera, cuando el contacto con la L2 se circunscribe al contexto de un curso de lengua, ya que esta no funciona como lengua de comunicación cotidiana.

Es justamente, esta tercera fórmula pedagógica de desarrollo bilingüe (enseñanza aprendizaje de lengua extranjera) la más frecuente en la educación pública, en general, en los países latinoamericanos, y en particular en el contexto de la educación superior universitaria. Galindo (2009) considera, entonces, la formación bilingüe universitaria como un contexto escolar y fórmula pedagógica particulares de desarrollo bilingüe, cuyo objetivo es lograr un bilingüismo internacional, es decir, que el sujeto bilingüe consecutivo de la edad adulta, fuera de dominar su lengua materna, despliegue habilidades psicolingüísticas y sociolingüísticas para usar una o varias lenguas de prestigio internacional.

Finalmente, como señalan Galindo *et al.* (2013), la formación bilingüe universitaria buscaría no solo formar sujetos bilingües sino bilingües, que desarrollen destrezas discursivas escritas en las distintas tipologías textuales, en particular la argumentativa. Esta tipología textual es cada vez más necesaria en una sociedad, en la cual se requiere la toma de posturas críticas, es decir argumentativas, que contribuyan a la transformación de las múltiples situaciones generadas en las dinámicas sociales económicas, políticas y culturales que se producen, ya sea en contextos monolingües o de contacto de lenguas y culturas, coadyuvando así al entendimiento de los pueblos en el planeta.

La competencia argumentativa escrita bilingüe en contexto universitario

La argumentación ha sido tema de interés en diversos campos del conocimiento, entre otros la filosofía, las ciencias jurídicas, las ciencias del lenguaje y de la comunicación. Además, constituye uno de los principales objetivos y competencias de la educación y de sus sistemas de evaluación. Su concepto ha evolucionado desde la lógica formal aristotélica, pasando por la retórica clásica, la neo-retórica (Perelman & Olbrechts-Tyteka, 1994), hasta las tendencias contemporáneas como la pragmática sociológica y filosófica de la acción comunicativa (Habermas, 1987), la pragmática lingüística integrada en la lengua (Anscombe & Ducrot, 1983), el análisis crítico del discurso argumentativo (Moeschler, 1985), la lógica pragmática (Grize, 1990) y la pragmadialéctica (Van Eemeren & Grootendorst, 1992). De ahí, que la afirmación de Plantin (1998:16) en cuanto a que «los estudios y las teorías de la argumentación ofrecen un panorama contrastado», esté bien justificada.

No obstante, la argumentación, como proceso y producto de la acción comunicativa del ser humano, independientemente de la teoría desde la que se aborde, presenta una secuencia básica: una hipótesis (premisa) y una conclusión, entre las cuales se establece una relación de probabilidad y credibilidad. Para que la conclusión sea creíble debe existir, en términos de Van Dijk (1978), una relación semántica condicional entre las circunstancias (hechos) que soportan dicha conclusión, es decir los argumentos deben sustentarse en una garantía o legitimidad, un refuerzo, una justificación o una explicación.

Históricamente, desde una perspectiva retórica, la argumentación es considerada una práctica verbal cuyo objetivo es hacer creer algo a alguien, o sea, persuadirlo. A partir del surgimiento de la retórica moderna o nueva retórica y de las corrientes pragmáticas tal definición de argumentación ha sido cuestionada en el sentido de que no contempla las prácticas argumentativas cuya finalidad es hacer que alguien haga algo (Ducrot, 2008). Es decir, el objetivo de argumentar trasciende del hecho de persuadir a lograr la adhesión de un auditorio (Perelman & Olbrechts-Tyteka, 1994), a influir en la opinión de alguien y hacer actuar (Grize, 2008; Adam, 1992), a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista a fin de, mediante la racionalidad y el sentido común, buscar un consenso (Van Eemeren, Grootendorts & Snoeck, 2006).

En este orden de ideas, en el contexto educativo, y en particular en la formación tanto en lengua materna como en una segunda lengua, una de las metas de aprendizaje de la escritura es desarrollar en el sujeto su competencia argumentativa. En términos pragmáticos, el escritor de un texto argumentativo dirigiría al lector un argumento, es decir, una buena razón, para hacerle admitir una conclusión e incitarlo a adoptar los comportamientos adecuados a su intención comunicativa. Esto significaría, de acuerdo con De Zubiría (2006), formar un sujeto que asuma la argumentación como práctica social, que sea capaz de exponer sus ideas o razones para sustentar, convencer y discernir entre varias opciones. Un sujeto que trascienda de la opinión al argumento, que dé peso y fuerza a sus posturas personales, sociales e institucionales.

En el contexto escolar, la argumentación, como hecho psicolingüístico, sentaría sus bases a temprana edad,³ en la escuela primaria. Su desarrollo, en particular en el lenguaje escrito, iría unido al fortalecimiento del pensamiento lógico-formal del alumno en secundaria. En la educación

³ En Colombia, los Estándares de Competencias Básicas en Lenguaje (MEN, 2003: 27-28) sugieren desde quinto grado de primaria «(...) ahondar en la consideración de herramientas cognitivo-lingüísticas que procuren el inicio de procesos discursivos de carácter argumentativo ... avanzar en la producción del discurso argumentado (...)» y en secundaria «profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva [oral y escrita]... el fortalecimiento de la expresión crítica y argumentada de las interpretaciones (...)». La competencia argumentativa es igualmente un componente en las pruebas SABER 11 y SABER PRO que evalúan los aprendizajes en secundaria y en educación superior, respectivamente.

superior se consolidaría como componente central de la academia y de los procesos evaluativos e investigativos de alto nivel que impactan la vida universitaria, tal como sostiene Guanfang (2012). De ahí, que en el ambiente científico y académico de la educación superior, la tipología argumentativa predomine sobre las demás tipologías textuales, ya que, como plantea De Zubiria (2006: 20), «en tanto operación intelectual, la argumentación ocupa un escalafón alto, dado que exige la construcción de proposiciones que soporten y apoyen ideas centrales, ligadas todas ellas con contenidos particulares». Ello explicaría también por qué, atendiendo, por una parte, a la evolución natural de la cognición en el individuo escolarizado y, por otra, al orden de inclusión de las tipologías textuales en el currículo, gran número de investigaciones sobre la competencia escrita de los estudiantes universitarios, sea en lengua materna o en el contexto de la formación bilingüe, se enfoque principalmente al estudio de la tipología argumentativa, como se evidencia en este artículo.

De manera global, tradicionalmente, las investigaciones sobre la competencia escrita bilingüe han adoptado tres enfoques teóricos desde las ciencias del lenguaje, que Ransdell y Barbier (2002) denominan lingüístico, psicolingüístico y pedagógico. El primero examina aspectos relacionados con el aprendizaje de la escritura en L2; el segundo, las características lingüísticas de los textos escritos en L2 y, el tercero, bajo la perspectiva de la lingüística aplicada, estudia los procesos cognitivos involucrados en la actividad de escritura en L2. Otros estudios más recientes utilizan un enfoque sociolingüístico que busca comprender los procesos de lectura y escritura bilingüe, en tanto prácticas sociales y culturales (Martin-Jones & Jones, 2000). Ransdell y Barbier consideran que estos enfoques teóricos se pueden complementar, si bien la tendencia general en la investigación es a centrarse, ya sea en los aspectos lingüísticos, psicolingüísticos o sociolingüísticos, reflejando tal vez la fragmentariedad que ha caracterizado históricamente los estudios en el campo del bilingüismo.

Por otra parte, a nivel de metodología de la investigación, estos estudios han asumido diferentes diseños, los cuales, en el marco de la retórica contrastiva,⁴ de acuerdo con Liu y Furneaux (2014) pueden ser de dos

4 Liu y Furneaux (2014) definen la retórica contrastiva como un área de investigación en adquisición de segunda lengua (SLA) que examina las diferencias y similitudes entre la escritura del inglés L2 y la L1 en diferentes lenguas y culturas.

tipos: Interindividual (*between-subjects*) e intraindividual (*within-subject*). Los primeros contrastan la producción escrita de sujetos nativos y no nativos (L1 vs. L2), presumiendo que los textos en L2 tienen rasgos discursivos de la L1, es decir transferencias unilaterales de L1 a L2. Este diseño puede también comparar sujetos nativos y no nativos, pero solo con respecto a su desempeño escrito en L2. Los diseños intraindividuales comparan la producción escrita de los mismos sujetos en L1 y L2, indagando influencias interlingüísticas entre los textos escritos en L1 y L2. Otros diseños metodológicos comparan bilingües con monolingües a fin de verificar las ventajas del bilingüismo sobre la producción escrita en L1 (Galindo, 2009) y otros examinan los textos escritos en L2 de un sujeto o confrontan la escritura en L2 de distintos sujetos.

Finalmente, la educación actual, en particular en el nivel terciario, busca formar sujetos con una alta competencia analítica, reflexiva y crítica, procesos cognitivos básicos en la intencionalidad textual argumentativa. Asimismo, sujetos capaces de involucrarse en las dinámicas regionales y mundiales, mediadas principalmente por actividades letradas y biletreadas. En este sentido, en el contexto de la formación bilingüe escolar universitaria, resulta pertinente indagar acerca del estado del arte de la investigación que estudia la competencia argumentativa escrita bilingüe y conocer los enfoques teóricos que sustentan dicha investigación. Tal es el propósito de esta investigación documental que se registra en el presente artículo, a partir del análisis de once estudios sobre la competencia argumentativa escrita bilingüe universitaria realizados entre 1998 y 2013, 81% de ellos después del año 2000.

Revisión de los estudios

A continuación se presentan los resultados del estudio de 11 investigaciones sobre la competencia argumentativa escrita bilingüe universitaria. Previamente, se presentan algunos datos cuantitativos generales acerca del tipo de enfoque teórico (lingüístico, psicolingüístico, sociolingüístico, pedagógico) utilizado en tales estudios y del diseño metodológico empleado para evaluar el desempeño argumentativo escrito de los estudiantes (interindividual, intraindividual, bilingüe vs. monolingüe, escritura L2).

En cuanto al enfoque teórico empleado en las investigaciones se encontró que:

- Siete estudios (63.63%) utilizan un enfoque lingüístico.
- Tres estudios (27.27%) emplean un enfoque psicolingüístico.
- Un estudio (9.09%) utiliza un enfoque sociolingüístico.
- Desde la óptica de la lingüística aplicada, el enfoque pedagógico fue utilizado en combinación con el enfoque lingüístico (dos estudios, 18%) y con el psicolingüístico (un estudio, 9.09%).

Con respecto al diseño metodológico utilizado para estudiar la competencia argumentativa escrita, se halló lo siguiente:

- 9.09% utiliza un diseño interindividual, es decir que involucra estudiantes nativos y no nativos, contrastando su desempeño argumentativo escrito en L1 vs. L2. Igualmente, 18.1% utiliza un diseño interindividual pero contrastando solo el desempeño argumentativo escrito de estudiantes nativos, cuya L1 es la L2 de los no nativos.
- 9.09% emplea un diseño intraindividual contrastando el desempeño de los mismos estudiantes en L1 y L2.
- 9.09% compara bilingües con monolingües para determinar el impacto del bilingüismo sobre el desempeño argumentativo escrito en L1.
- 54.5% estudia el desempeño argumentativo escrito de los estudiantes no nativos solo en L2.
- En una investigación se combina el diseño interindividual con el intraindividual.

Estudios con enfoque lingüístico

Primeramente, desde una óptica de la lingüística aplicada, combinando el enfoque lingüístico y el pedagógico, Beaubien (1998) verificó, en Estados Unidos, que, después de una intervención pedagógica basada en la argumentación silogística, un grupo de estudiantes universitarios de diverso origen étnico de inglés como L2 mejoró la cohesión y la coherencia en

textos argumentativos en comparación con otro grupo que no recibió tal intervención. El análisis del *pos-test* mediante una versión modificada del *Michigan Writing Assessment Scoring Guide*, evidenció que el control de las funciones retóricas y la expresión de ideas y argumentos mejoraron después de la intervención pedagógica en el grupo experimental. Sin embargo, no hubo un efecto significativo del control de la lengua atribuible a la intervención. Esto indicaría que ciertas formas gramaticales serían predominantes e inherentes a ciertos contextos y tipologías textuales, en el caso de la tipología argumentativa/persuasiva la modalización, los verbos de persuasión, la subordinación condicional, los infinitivos, etc., las cuales rendirían sus beneficios si se incorporaran habitualmente a la práctica pedagógica en los cursos de escritura.

Asimismo, con un diseño intraindividual, Hirose (2003) comparó, mediante el *ESL Composition Profile* y de una escala evaluativa en L1 (Sasaki & Hirose, 1999), la organización discursiva argumentativa escrita de estudiantes universitarios japoneses de inglés de nivel intermedio. Entre otros resultados se reveló que, independientemente de la lengua, los estudiantes japoneses utilizaron un patrón organizacional deductivo, más en L2 que en L1; que los puntajes de calidad organizacional estarían más relacionados con factores ajenos a la escogencia de un patrón deductivo o inductivo, ya que este último no produjo una baja evaluación en los puntajes totales. En general, para soportar los argumentos en L1 y L2, los estudiantes prefirieron los esquemas explicativos deductivos a las especificaciones, tal vez debido a la influencia de la instrucción recibida en L2, a la menor exigencia de la explicación o a cuestiones de tiempo de la prueba. Las oraciones conclusivas estuvieron más presentes en L1 que en L2 y se reflejó en la L2 una mayor conciencia de la estructura de la escritura argumentativa.

De igual manera, Liu y Braine (2005), desde la perspectiva de la L2, investigaron en estudiantes universitarios chinos el uso de dispositivos de cohesión de textos argumentativos en inglés, evaluados mediante rúbricas holísticas del *Tsinghua English Proficiency Test I*. Entre otros resultados se obtuvo que habría correlación entre calidad de la escritura y dispositivos de cohesión; que los dispositivos lexicales (repetición, sinónimos y antónimos) resultaron más utilizados como mecanismo de cohesión en la escritura argumentativa, y que debido a la baja proficiencia en inglés o al

poco entrenamiento en la escritura se presentaron muchos problemas con el uso de pronombres, artículos, comparativos y elementos lexicales.

Por su parte, Liao y Chen (2009), combinando el enfoque lingüístico, el pedagógico, y mediante diseño interindividual, compararon las estrategias para la escritura argumentativa en manuales de composición chinos y anglófonos utilizados en la media vocacional y en la universidad. Los resultados mostraron similitudes y diferencias entre los dos tipos de manuales. Entre las primeras, se observa la naturaleza persuasiva de la argumentación presente en ambos textos, se motiva al estudiante a fijar su posición con claridad y firmeza y a declarar la tesis en la introducción; comparten estrategias para argumentar, entre ellas las hipótesis, la citación de autoridades, experiencias personales y razonamiento por analogías; promueven estrategias para escribir la introducción y cerrar el ensayo de manera emotiva; utilizan patrones organizacionales tanto deductivos como inductivos. Entre las diferencias se encontró que si bien ambos textos reconocen la importancia de la audiencia, solo los textos anglófonos se elaboran teniendo en cuenta las necesidades e intereses de la audiencia; los textos anglófonos utilizan como evidencias datos estadísticos y científicos mientras que los chinos recurren a la historia, los proverbios y frases célebres; los textos anglófonos siguen la estructura argumentativa de Toulmin basada en el silogismo, mientras que los chinos responden a tradiciones de lógica no occidentales que utilizan otros dispositivos de abstracción, categorización y relaciones entre patrones (Holloway, 1981).

Con interés en los procesos de modalización, Salazar y Verdaguer (2009), mediante diseño interindividual, analizaron el uso de expresiones modales (verbos lexicales polisémicos) en un *corpus* de textos argumentativos en inglés de estudiantes universitarios nativos estadounidenses y no nativos, entre ellos, filipinos y españoles. Los resultados revelaron, entre otros, que ninguno de los tres grupos tiene un extenso repertorio de verbos lexicales y que dependen de verbos muy utilizados en la expresión oral (sentir, parecer, pensar, conocer, etcétera). Igualmente, evidenciaron que falta comprensión de los diversos significados de verbos como *to feel* en los no nativos, quienes lo utilizan más en un sentido físico y personalizado (*I feel*), mientras que para los nativos su acepción es más figurativa y

abstracta, usándose más para introducir argumentos atribuidos a otras personas.

Con base en el análisis del discurso, y enfocada solo a la L2, Guanfang (2012) diseñó y validó una rúbrica analítica para medir la fuerza de la voz autoral en textos argumentativos en inglés en 400 muestras escritas del TOEFL. Teniendo en cuenta que el escrito demandado por el TOEFL no es un producto de rigurosidad académica y el nivel de suficiencia en L2 varía, se observó la ausencia en el texto de algunos elementos que indican interacciones más sofisticadas entre escritor y lector, por ejemplo, comentarios personales, conocimiento compartido, preguntas a la audiencia, etc. Esta autora considera que la habilidad de los escritores en L2 para imprimir fuerza a su voz autoral en la escritura argumentativa dependería probablemente de su competencia lingüística general, en especial de tipo sintáctico.

Finalmente, Liu y Furneaux (2014), cruzando un diseño interindividual con uno intraindividual, compararon, bajo la óptica de la retórica contrastiva, la organización discursiva en un texto argumentativo escrito en su LM (inglés/chino) por estudiantes de pregrado nativos británicos y nativos chinos, escritores competentes. Dichos textos se contrastaron con dos textos argumentativos escritos en inglés y chino por estudiantes de inglés lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés, *English as a Foreign Language*). Los resultados, obtenidos mediante rúbricas oficiales (NACFIT versión 2004, NEEA versión 2008), constataron que los participantes chinos y anglófonos expresaron explícitamente la declaración de tesis. En general, los chinos la ubicaron en posición inicial (deducción) mientras que los anglófonos al final del texto (inducción), contraviniendo otros resultados anteriores (Wang, 2003; Cai, 2007). Tal resultado sugeriría, según los investigadores, que las prácticas discursivas argumentativas en diferentes lenguas y culturas tienen una naturaleza dinámica que desafía cualquier visión estática de la escritura. Los estudiantes chinos de EFL incluyeron más oraciones temáticas en los párrafos que los nativos británicos y que los chinos en el texto en L1, y se mostraron más dispuestos a escribir de manera diferenciada en inglés y en chino. Ello podría reflejar la influencia potencial de la enseñanza de la escritura en EFL en el metacognocimiento de estrategias y prácticas de escritura en los estudiantes.

Estudios con enfoque psicolingüístico

En primer lugar, Nilforooshan y Afghari (2007), desde la perspectiva de los estilos cognitivos, exploraron, mediante el *Group Embedded Figures Test*, el efecto de la dependencia e independencia de campo sobre el desempeño escrito narrativo y argumentativo en inglés de estudiantes universitarios iraníes de diferente nivel de competencia en L2. Entre otros resultados, el análisis de los textos, a partir del ESL *Holistic Scoring Guide*, evidenció que el puntaje promedio del grupo de independientes de campo (IC) superó el de los dependientes de campo (DC). Según algunos autores (Allami & Salmani-Nodoushan, 2007), esto reflejaría el mejor desempeño de los IC en su razonamiento deductivo, analítico y racional; su capacidad para seleccionar, reestructurar y esquematizar ideas, para recuperar información mientras que a los DC, de razonamiento inductivo, esas operaciones mentales se les dificultaría. Ello explicaría, según Nilforooshan y Afghari (2007), por qué los IC superaron significativamente a los DC en la habilidad escrita narrativa, mas no en la habilidad argumentativa. En esta última, tanto la deducción como la inducción pueden funcionar para convencer al lector; o también las diferencias en los estilos cognitivos de profesores y estudiantes, el contenido, los métodos de enseñanza de la escritura podrían incidir en tales resultados.

En segundo lugar, He y Chang (2011), combinando una visión psicolingüística y pedagógica, examinaron, desde la teoría de las metas de aprendizaje, la relación entre perfiles de metas, uso de estrategias de escritura y calidad de la escritura en ensayos argumentativos elaborados por estudiantes chinos universitarios de inglés L2. Mediante el método de protocolos en voz alta,⁵ los estudiantes, distribuidos en tres grupos según el tipo de meta fijado (de dominio, de desempeño, de dominio y desempeño) escribieron un ensayo argumentativo en inglés. Los resultados arrojaron que los tres grupos utilizaron mayormente estrategias de revisión, monitoreo y compensación, con mayor frecuencia el grupo que manejó

⁵ Según He y Chang (2011), los protocolos de pensamiento en voz alta (*think-aloud protocols*) son una metodología de recolección de datos utilizados en estudios de psicología cognitiva (Ericsson & Simon, 1993) para analizar actividades de resolución de problemas. Implica el empleo de individuos pensando en voz alta de manera continua mientras llevan a cabo una actividad.

simultáneamente metas de dominio y de desempeño, fue el que escribió los ensayos de mejor calidad. En opinión de los investigadores, dichas estrategias se relacionarían con los esfuerzos significativos que hacen los estudiantes con doble meta para estructurar sus ensayos, criticar y cuestionar sus borradores a menudo, reexaminar los elementos textuales, ajustar sus significados, reescribir elementos problemáticos, consultar diccionarios, usar sinónimos, etc.

Por último, bajo un diseño interindividual, Galindo y Moreno (2012) indagaron en qué medida los resultados obtenidos en niños y adolescentes en formación bilingüe por inmersión parcial podrían alcanzarse en estudiantes bilingües de un programa de lenguas extranjeras en comparación con estudiantes adscritos a programas universitarios cuya lengua de instrucción es solo el español. Entre otros resultados, la investigación confirmó que la formación universitaria bilingüe de la edad adulta no afecta negativamente la producción argumentativa escrita en español LM, corroborando de paso los resultados de las investigaciones en bilingüismo realizadas con niños bilingües que evidencian el efecto positivo del bilingüismo sobre la reflexión y manipulación del lenguaje oral, es decir, las habilidades metalingüísticas, la cognición en general, la comprensión y la producción escrita.

Estudios con enfoque sociolingüístico

Bajo una óptica sociolingüística, Dong (1999) examinó, en Estados Unidos, la influencia cultural del pensamiento y de la escritura argumentativa en L1 sobre la escritura argumentativa en inglés L2 de estudiantes universitarios de diverso origen étnico. Entre otros resultados, se evidenciaron diferencias entre elementos retóricos en inglés y en las lenguas nativas de los estudiantes, que podrían impactar su escritura en L2. Así, a algunas culturas como la china y la bangladeshí se les dificulta optar por una sola posición (estar en acuerdo/descuerdo), pues consideran lo positivo y lo negativo en una situación. Por otra parte, en el modelo argumentativo occidental se espera que se fije con prontitud la tesis en la introducción, lo cual en otras culturas se dilata apelando a la historia (chinos y coreanos) o a marcos histórico-políticos (rusos). Asimismo, mientras la comunidad académica occidental valora la especificidad y la

concreción al argumentar con detalles e ideas, culturas como la griega los evitan para no aburrir al lector con información compartida culturalmente o, como la bangladeshí, que prefiere dejar las inferencias al lector. Por último, los estudiantes coreanos temen que, por desconocimiento de su cultura, sus ejemplos pudieran no ser comprendidos en un contexto occidental.

Una mirada global a los resultados de las anteriores investigaciones sobre competencia escrita argumentativa en contexto de formación bilingüe universitaria, deja entrever ciertas líneas generales:

1. El enfoque teórico más utilizado para evaluar el desempeño argumentativo escrito bilingüe es el lingüístico. Su interés se centra en variables de tipo discursivo y pragmático, tales como la cohesión y la coherencia, la organización discursiva, la fuerza de la voz autoral y la modalización. La perspectiva psicolingüística, menos frecuente, se asocia a variables tales como los estilos cognitivos, las metas y estrategias de aprendizaje de la escritura argumentativa, los efectos cognitivos del bilingüismo sobre la argumentación. El enfoque sociolingüístico, poco empleado, se relaciona con variables como la influencia cultural de la argumentación en L1 sobre la argumentación en L2. El enfoque pedagógico es utilizado pocas veces. Se combina con el enfoque lingüístico o con el psicolingüístico, y se interesa por los procesos de producción de la escritura argumentativa.
2. En general, la evaluación de la competencia argumentativa escrita bilingüe se realiza centrándose en la escritura en L2 (54%). Ello indicaría, en los investigadores, una preocupación más marcada por los procesos de adquisición y uso de la L2 y menos por su interacción con la L1, reflejando una concepción poco holística del sujeto bilingüe. Se observa que los diseños interindividuales, generalizados hace un par de décadas en el estudio de la competencia escrita bilingüe, se utilizan en proporción similar a los intraindividuales. Este hecho sugeriría el cuestionamiento de una metodología que evalúa la competencia en L2 de un bilingüe bajo los mismos parámetros con que se evalúa la de un hablante nativo.

3. En términos globales, las investigaciones muestran preferencias por el esquema organizativo deductivo tanto en estudiantes de origen occidental como oriental (Beaubien, 1998; Hirose, 2003; Liu & Furneaux, 2014). Sin embargo, este patrón puede variar (Liu & Furneaux, 2014), lo cual mostraría versatilidad y dinamismo en las prácticas discursivas argumentativas. Asimismo, el análisis de materiales didácticos argumentativos anglófonos y de otras culturas evidencia similitudes en la organización discursiva, en cuanto a la declaración explícita de la tesis en la introducción (Liao & Chen, 2009).
4. Algunas particularidades culturales en la forma de pensar y argumentar en L1 pueden entrar en conflicto con el modelo de argumentación que se implementa en L2 (Dong, 1999).
5. El nivel de competencia general de L2 podría ser responsable de dificultades en la competencia escrita argumentativa; entre ellas, problemas de modelización, ausencia de elementos de interacción con la audiencia (Liu & Braine, 2005; Guanfang, 2012). Incluso, en nativos se observaría también pobreza lexical (Salazar & Verdguer, 2009).
6. El enfoque teórico psicolingüístico seguiría corroborando los beneficios del bilingüismo sobre la competencia argumentativa del sujeto bilingüe en su L1 en la educación superior (Galindo, 2012), y desde las diferencias individuales se confirmaría que los estilos cognitivos (Nilforooshan & Afghari, 2007) y la fijación personal de metas de aprendizaje (He & Chang, 2011), incidirían en la calidad de la competencia escrita.

Conclusión

El presente capítulo giró en torno a los enfoques bajo los cuales se ha investigado la competencia argumentativa escrita en sujetos en formación bilingüe consecutiva universitaria. Una mirada transversal a los estudios sobre la competencia escrita argumentativa bilingüe en sujetos en formación bilingüe en contexto escolar permitiría concluir que:

1. Los estudios sobre la competencia argumentativa escrita bilingüe en contexto escolar se interesan mayoritariamente en los aspectos lingüísticos, en particular discursivos y pragmáticos, de la producción escrita (Liu & Braine, 2005; Salazar & Verdaguer, 2009; Guanfang, 2012) por encima de los aspectos psicolingüísticos, sociolingüísticos y pedagógicos. Ello reflejaría el peso que la tradición lingüística tiene en la explicación y comprensión de los fenómenos relacionados con el lenguaje en el ámbito educativo.
2. En los estudios sobre el bilingüismo y sus dimensiones, en este caso la competencia escrita argumentativa, se pone en relieve la necesidad de superar la visión fragmentaria que todavía impera. Es importante considerar y proponer enfoques interdisciplinarios que tiendan a la comprensión holística del bilingüismo en sus aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos (Galindo *et al.*, 2013).
3. En la metodología para evaluar la competencia argumentativa bilingüe es pertinente promover diseños intraindividuales (L1 y L2), que ofrezcan una perspectiva más dinámica y que proporcionen mayores elementos de comprensión de la influencia interlingüística y bidireccional entre la escritura en L1 y L2 en un mismo individuo (Canagarajah, 2006).
4. Si bien aún prima la tendencia por estudiar el bilingüismo bajo una óptica teórica fraccional, en general, se amplía y complejiza el abanico de variables estudiadas en relación con la competencia escrita argumentativa bilingüe. Este hecho refleja las dinámicas de desarrollo de las ciencias del lenguaje, en particular la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística.

La identificación de los enfoques bajo los cuales se estudia la competencia escrita bilingüe de sujetos en formación bilingüe consecutiva universitaria, objetivo de esta investigación documental, tendría sus implicaciones pedagógicas para el docente de L2 y el estudiante en formación bilingüe. Primordialmente, la identificación y comprensión de los distintos enfoques en la investigación servirían de base al docente de L2

para enriquecer sus prácticas pedagógicas en torno al desarrollo de la competencia argumentativa escrita bilingüe en sus estudiantes. De igual manera, podría direccionar propuestas curriculares fundadas en tales procesos pedagógicos e investigativos.

Por su parte, como manifiestan Chartier y Hébrard (2000), la escritura como producto sociocultural, además de proponer nuevas comprensiones del mundo, crearía una realidad. En este sentido, los resultados difundidos en los diferentes estudios que aquí se presentaron podrían constituir puntos de referencia para el estudiante, puesto que, para el sujeto que escribe un texto argumentativo en una segunda lengua, la nueva realidad tendría sus implicaciones. Asimismo, podría enriquecer sus referentes lingüísticos, psicolingüísticos y socioculturales, dado que la interacción escritural con la segunda lengua-cultura le plantearía otros referentes lingüísticos y socioculturales que podrían guardar coincidencias y diferencias con los suyos propios. El ser consciente de tales aspectos, ayudaría al sujeto en formación bilingüe a reconocer las influencias interlingüísticas e interculturales que se pudieran presentar en los procesos argumentativos escritos bilingües. De esta manera, para él —y para la audiencia a quien se dirige— sus textos argumentativos responderían a las necesidades, que desde lo lingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico, le generaran las situaciones comunicativas surgidas en el contacto de lenguas y culturas en un mundo tan flexible y cambiante como el de hoy.

Finalmente, a nivel de la proyección de la investigación en el campo de la competencia escrita bilingüe en general, y de la tipología argumentativa en particular, se hace necesario fortalecer las prácticas investigativas mediante propuestas que, bajo una visión holística del bilingüismo y de la competencia escrita, articulen aspectos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y pedagógicos en el contexto de la formación bilingüe en contexto escolar. De esta manera se avanzaría en la superación de los sectarismos disciplinares que han sustentado e imperan en los estudios sobre el contacto de lenguas y sus diversas dimensiones.

Referencias

- Adam, J. M. (1992). *Los textos, tipos y prototipos*. París: Nathan University, Collection Fac.

- Alarcón, L. (2002). Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas: inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras. En *Simposio La Investigación y el Desarrollo Tecnológico en Querétaro. Resúmenes y Trabajos Ganadores in extenso* (124-133). CONCYTEQ-CINVESTAV-UAQ- UPN.
- Allami, H. & M. A. Salmani-Nodoushan, (2007). A Cognitive Approach to Teaching in EFL Writing Classes. En *Iranian Journal of Language Studies* 1(1), pp. 65-72.
- Anscombe, J. C. & O. Ducrot (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruselas: Mardaga.
- Auer, P. (1984). On the meaning of conversational code-switching. En P. Auer & A. di Lucio (eds.). *Interpretative Sociolinguistics* (87-112). Tubingen: Narr.
- Auer, P. (1995). The pragmatics of code-switching: a sequential approach. En L. Milroy & P. Muysken (eds.). *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (5a ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Beaubien, R. (1998). The Logical Roots of Argumentative Writing: An Adjunct to Academic ESL/EFL Writing Students? Ponencia presentada en octubre de 1998 en el Encuentro Anual de la Southeastern Conference of TESOL, Lexington, KY. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432145.pdf>
- Bialystok E. (2003). *Bilingualism in Development Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press (Virtual Publishing).
- Cai, J. (2007). Differences in the Location of Thesis Statement in Chinese and English Texts and Their Influence upon Chinese EFL Learners' English Writing. En *Foreign Language Teaching Abroad* 1(1), pp. 1-12.
- Canagarajah, A. S. (2006). Toward a Writing Pedagogy of Shuttling between Languages Learning from Multilingual Writers. En *College English* 68(6), pp. 589-604.
- Chareille, S. (2002). *Las políticas lingüísticas nacionales de los países del Mercosur y de Chile vs. la regionalización: balance*. (Tesis doctoral inédita) Université Paris III-la Sorbonne. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos10/bala/bala.shtml>
- Chartier, A.M. & J. Hébrard (2000). Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen una historia. En *Infancia y Aprendizaje* (89), pp. 11-24.
- Clyne M. (1967). *Transference and Triggering*. The Hague: Marinus Nijhoff.
- Clyne M. (2003). *Dynamics of Immigrant Language Contact*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En *Office of Bilingual Bicultural Education, Schooling and language minority students: A theoretical framework*. (3-49) Los Angeles: California State University.
- Da Silva, E., M. McLaughlin & M. Richards (2007) Bilingualism and the Globalized New Economy: the Commodification of Language and Identity. En Heller, M. (ed.), *Bilingualism: a social approach* (183-206). New York: Palgrave Macmillan.
- De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Dong, R. (1999). The Impact of Native Language Literacy on ESL College freshmen's writing of argumentative essays. En *Journal of Teaching Writing*, 17, (1&2), pp. 89-117.
- Ducrot, O. (2008). Argumentación retórica y argumentación lingüística. En Doury, M. & S. Moirand (eds.). *La argumentación hoy: Encuentro entre perspectivas teóricas* (25-42). Barcelona: Montesinos.
- Edwards, J. (2003). *Multilingualism*. Londres: Routledge, Taylor & Francis e-Library.
- Ericsson, K. A. & H. A. Simon (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Galindo, A. & L. Moreno (2012). Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas modernas en la Universidad del Quindío, Colombia. En *Revista Estudios de Lingüística Aplicada*, 30(56), pp. 83-110.
- Galindo, A. (2009). *Bilingüismo y habilidades metalingüísticas y lenguaje escrito*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Galindo, A., N. Loaiza & A. Botero (2013). *Bilingüismo, biliteracidad y competencia intercultural: Enfoque de investigación cualitativo en contexto escolar*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Green, D. W. (1986). Control, Activation and Resource: A framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals. En *Brain and Language* (27), pp. 210-233.
- Green, D. W. (1993). Towards a Model of L2 Comprehension and Production. En Schreuder, R. & B. Weltens (eds.). *The bilingual lexicon* (249-277). Amsterdam: John Benjamins.
- Grize, J. B. (1990). *Logique et langage*. París: Ophrys.
- Grize, J. B. (2008). El punto de vista de la lógica natural: demostrar, probar argumentar. En Doury, M. & S. Moirand (eds.). *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas*. España: Ediciones de Intervención Cultural.
- Grosjean, F. (1997) Processing Mixed Languages. En De Groot, A. M. B. & J. Kroll (eds.). *Tutorials in bilingualism* (225-254). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Guanfang, C. (2012). Measuring Authorial Voice Strength in L2 Argumentative Writing: the Development and Validation of an Analytic Rubric. En *Language Testing* (30), pp. 201-230.
- Habermas, J. (1987 [1981]). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Halliday, M. (1975). Estructura y función del lenguaje. En Lyons, J. (ed.). *Nuevos horizontes de la lingüística* (145-173). Madrid: Alianza Editorial.
- Hamers J. & M. Blanc (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- He, T. & S. Chang (2011). Multiple Goals, Writing Strategies, and Written Outcomes for College Students Learning English as a Second Language. En *Perceptual and Motor Skills*, 112(2), pp. 401-416.
- Hirose, K. (2003). Comparing L1 and L2 Organizational Patterns in the Argumentative Writing of Japanese EFL students. En *Journal of Second Language Writing* (12), pp. 181-209.
- Holloway, D. (1981). *Cohesion in English: a Key to the Way our Culture Thinks?* Ponencia presentada en el 32nd Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Dallas, TX, marzo 26-28 de 1981.
- Kroll, J. F. & de Groot, A. (1997). Lexical and Conceptual Memory in the Bilingual: Mapping Form to Meaning in Two Languages. En De Groot, A. & J. F. Kroll (eds.). *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (169-199). Mahwah: Erlbaum.
- Kroll, J. F. & E. Stewart (1994). Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections Between Bilingual Memory Representations. En *Journal of Memory and Language* (33), pp. 149-174.
- Liao, M. & Chen, Ch. (2009). Rhetorical Strategies in Chinese and English: A Comparison of L1 Composition Textbooks. En *Foreign Language Annals*, 42, (4), pp. 695-720.
- Liu, M. & Braine, G. (2005). Cohesive Features in Argumentative Writing Produced by Chinese Undergraduates. En *System* (33), pp. 623-636.
- Liu, X. & C. Furneaux (2014). A Multidimensional Comparison of Discourse Organization in English and Chinese University students' Argumentative Writing. En *International Journal of Applied Linguistics*, 24(1), pp. 74-96.
- Loaiza, N. & Galindo, A. (2014). Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte. En *Revista Lenguaje*, 32(2), pp. 291-314.
- Martin-Jones, M. & K. Jones (eds.). (2000). *Multilingual Literacies. Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Genève: Hatier-Credif.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Nilforooshan, N. & Afghari, A. (2007). The Effect of Field Dependence-Independence as a Source of Variation in EFL Learners' Writing Performance. En *Iranian Journal of Language Studies*, 1(2), pp. 103-118.
- Perelman, C. & L. Olbrecht-Tyteca (1994 [1989]). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Julia Sevilla Muñoz (trad.). Madrid: Gredos.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*. Harlow: Longman.
- Ransdell, S. & M. L. Barbier (2002). An Introduction to New Directions for Research in L2 Writing. En Rijlaarsdam, G. (series ed.), S. Ransdell & M.-L. Barbier (volumen eds.). *Studies in Writing, Volume 11: New Directions for Research in L2 Writing*, 1-10. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Salazar, D. & I. Verdaguer (2009). Polysemous Verbs and Modality in Native and Non-Native Argumentative Writing: a Corpus-Based Study. En *International Journal of English Studies*, 9(3), pp. 209-219.
- Sasaki, M., & K. Hirose (1999). Development of an Analytic Rating Scale for Japanese L1 Writing. En *Language Testing* (16), pp. 457-478.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Eemeren, F. & R. Grootendorts (1992). *Argumentation, Communication and Fallacies: a Pragmadiialectical Perspective*. Londrés/Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Van Eemeren, F., R. Grootendorts & F. Snoeck (2006). *Argumentación: análisis, evaluación y presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Walsh C. (1991). *Pedagogy and the Struggle for Voice: Issues of Language, Power and Schooling for Puerto Ricans*. Toronto: OISE Press.
- Walters, J. (2005). *Bilingualism, the Sociopragmatic-Psycholinguistic Interface*. Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Wang, Y. (2003). Argumentative Writings by English and Chinese natives. A Study in Contrastive Rethoric. En *Teaching English in China* 26(1), pp. 31-35.
- Wei L. & M. Moyer (eds.) (2008). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Zentella, A. C. (1997). *Growing up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Malden, MA: Blackwell.

Coincidencias en el lenguaje y cognición bilingüe: otro acercamiento

editado por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), se terminó de imprimir en diciembre de 2015 en los talleres de XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX El tiro consta de 300 ejemplares impresos en offset sobre papel bond blanco de 90 gramos. Para su composición se utilizaron los tipos Kepler Std y Trade Gothic LT Std en sus diferentes familias.