



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

BILINGÜISMO Y CONCIENCIA
METALINGÜÍSTICA EN NIÑOS HABLANTES
NÁHUATL-ESPAÑOL:
UNA PROPUESTA INTEGRADORA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A
LEONARDO MANRIQUEZ LÓPEZ

JURADO DE EXAMEN DE GRADO
DIRECTORA: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
COMITÉ: DR. CARLOS SANTOYO VELASCO
DRA. SILVIA MARGARITA ROJAS RAMÍREZ
DRA. LAURA HERNÁNDEZ-GUZMÁN
DRA. SOFÍA RIVERA-ARAGÓN

MÉXICO D. F.

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A ti Abba, por que todo es por ti y para ti.

A ti Noemí --*el sello sobre mi corazón*-- por la paciencia, el amor, el apoyo y el impulso que me has dado durante todo este tiempo. Esto es tan tuyo como mío. Es por nuestro amor que esto es posible.

Bruno, mi niño precioso, esto también es por ti, por ofrecerme tanto, por querer retribuirte mucho más.

AGRADECIMIENTOS

Cuando hay un motivo para celebrar se acostumbra festejar, sonreír, abrazarse. También, en ocasiones especiales, expresar algunas palabras. Mas, cómo debo hacerlo para no parecer banal; para que mis palabras reflejen, más que lugares comunes, más que meros formalismos, lo que realmente siento desde mis adentros por todo lo que han hecho por mi aquellos que me han favorecido con sus atenciones. Lamentablemente no creo que haya el modo con la justicia necesaria para lograrlo. Al menos yo no lo encuentro, por lo que tan sólo espero que puedan sentir el respeto y la gratitud sincera que siento por ustedes, mis maestros, familia y amigos, a quienes ahora nombro no sin antes ofrecer una disculpa por si, con la emoción del momento, excluyo a alguien que debería ser mencionado.

Del comité tutorial comienzo con la Dra Guadalupe Acle Tomasini por que no sólo me ayudó como tutora sino que me acompañó y alentó más allá de la relación académica. Debo reconocer también, de manera especial, la guía del Dr. Carlos Santoyo Velasco, pues, su rigurosidad fue un elemento esencial en la calidad del trabajo. A la Dra. Laura Hernández Guzmán por sus enseñanzas como maestra y, junto con la Dra. Silvia Margarita Rojas Ramírez y la Dra. Sofía Rivera Aragón, por sus atinadas observaciones y sus muestras de apoyo.

A mi mentora, la Dra. Julieta Heres Pulido†, quien hubiera sido miembro del comité sino es porque la vida tuvo otros planes. Recuerdo muy bien su ayuda durante mis años de servicio social y de estudiante de maestría, expresada de tantas maneras, como sólo ella sabía hacerlo y, aún más, recuerdo que ella me veía claramente en este momento y me animó a conseguirlo. También debo mencionar al Dr. André Roch Lecours† pues fue gracias a una de sus conferencias en Cuernavaca que se dio el germen para el tema de esta tesis.

Este trabajo no hubiera sido posible sin la valiosa cooperación de los maestros y de los maravillosos niños de Cuentepec Morelos que, junto con sus madres, participaron en la investigación, vaya para ellos mi reconocimiento. En particular agradezco al profesor

Agustín Campos Puebla, director del turno matutino por su ayuda con los profesores, con las instalaciones y con la traducción al náhuatl de los instrumentos utilizados. Mención especial también merece la profesora Magda Aidé Naseda Lavín por su colaboración para la aplicación en lengua náhuatl de los instrumentos. Igualmente a la directora Rosario Cortés Rivera y a los profesores del turno vespertino por su ayuda durante la fase piloto del trabajo.

Dejo para el último, por cerrar con broche de oro, a mi familia amada. Incluyo a todos en la congregación de Plan de Ayutla por sus muestras de aliento ante el tiempo transcurrido. A la numerosa familia Limón Cruz por su cariño y muestras de apoyo y, especialmente, a la más querida y venerada de la familia: la “Sra. Ceci”, por que además de sus consejos, de sus risas, de su ánimo, nos ha venido preparando deliciosas comidas, lo cual me dio el tiempo necesario para terminar la redacción final de la tesis.

Finalmente, aunque no con menos amor, a la familia Manriquez López por su interés en el avance de mis estudios y sus muestras de orgullo hacia mí, haciéndome sentir que no tenían ni la más pequeña duda de mi capacidad para concluir este trabajo. Especialmente a mis papás, por que, además de lo anterior, su alegría y entusiasmo sobre mi persona me dieron mucha fuerza para continuar con el programa, siendo una fuente de inspiración y una guía en mi vida; por cierto, papá, ya llegó el momento que tanto has esperado de usar tu traje extra ancho pues dices que en los otros no cabrías del orgullo.

A todos Ustedes:

Tlasohcamaticuilmic
Muchísimas gracias.

"In quechquixcauh maníz
cemanahuatl, ayc pollihuíz
yn itenyo, yn itauhca
in méxico-tenochtitlan"

"En tanto que permanezca
el mundo, no acabará
la fama y la gloria
de México-Tenochtitlan"

(Memorias de Culhuacán)

El presente trabajo de tesis fue desarrollado gracias a la beca que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología otorgó al autor, lo que le permitió concluir satisfactoriamente los estudios del programa de doctorado (número de registro 172743).

Índice

Lista de tablas y figuras	VIII
Resumen	X
Abstract	XII
Introducción	1
Perspectivas de estudio del bilingüismo	8
Lenguaje, lengua y habla	9
La perspectiva fraccional	14
La perspectiva holística	37
La ciencia del desarrollo	54
El estudio de la conciencia metalingüística en el bilingüismo	64
Bilingüismo e inteligencia	64
Bilingüismo y procesos cognoscitivos	68
Bilingüismo y conciencia metalingüística	69
Método	88
Eje 1. Contexto sociolingüístico y patrones de adquisición bilingüe	88
Contexto	89
Escenario	91
Participantes	92
Instrumentos	93
Procedimiento	94
Resultados	96
Características de la adquisición de las lenguas en los niños	96
Contexto sociolingüístico	102
Eje 2. Subcompetencias lingüísticas náhuatl-español	121
Participantes	121
Instrumentos	123
Procedimiento	128
Resultados	129
Diferencias entre lenguajes para indicadores equivalentes de competencia lingüística	129

Diferencias inter e intra lenguajes para indicadores diferentes de competencia lingüística	131
Eje 3. Tipos bilingües y conciencia metalingüística	132
Participantes	133
Instrumentos	133
Procedimiento	137
Resultados	141
Interacciones entre las categorías sociolingüísticas, lingüísticas y metalingüísticas	141
Tipos bilingües y conciencia metalingüística	168
Discusión	182
Referencias	217
Anexos	227

TABLAS Y FIGURAS

Tablas

- Tabla 1. Caracterización de bilingüismo, segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE) **20**
- Tabla 2. Criterios para diferenciar entre una segunda lengua (L2) y una lengua extranjera (LE) **22**
- Tabla 3. Medida del grado de bilingüismo **49**
- Tabla 4. Principales datos demográficos de las participantes y sus esposos **92**
- Tabla 5. Tabulación cruzada de la lengua que habla mejor el hijo con la que habla mejor la madre, la que se habla en casa y la que aprendió primero **119**
- Tabla 6. Tabulación cruzada de las actitudes de vergüenza o ausencia de ella entre los adultos y los niños al hablar el náhuatl. **120**
- Tabla 7. Edad y sexo de los participantes por grado escolar (eje 2) **123**
- Tabla 8. Resumen estadístico de los indicadores de competencia lingüística **129**
- Tabla 9. Pruebas t para muestras relacionadas entre las pruebas competencia lingüística **132**

Figuras

- Figura 1. Porcentajes de respuesta de las preguntas relacionadas con el patrón de adquisición lingüístico de los niños **97**
- Figura 2. Porcentajes de respuesta de las preguntas relacionadas con las interacciones lingüísticas de los niños **100**
- Figura 3. Porcentajes de respuesta de la lengua que mejor hablan las madres de los niños **103**
- Figura 4. Porcentajes de respuesta de los usos comunitarios de las lenguas **105**
- Figura 5. Porcentajes de respuesta de la utilidad de las lenguas **110**
- Figura 6. Porcentajes de respuesta de las actitudes hacia el náhuatl **112**
- Figura 7. Porcentajes de respuesta de las expectativas sobre el mantenimiento del náhuatl **114**
- Figura 8. Asociaciones significativas, de acuerdo a la prueba chi cuadrada de independencia, entre el sexo, la escolaridad y las categorías sociolingüísticas frente a los indicadores de competencia lingüística **143**
- Figura 9. Asociación entre el sexo de los niños y la mezcla de lenguajes del vocabulario de expresión en español **144**
- Figura 10. Asociaciones significativas, de acuerdo a la prueba chi cuadrado de independencia, entre los tipos formados por análisis de conglomerados frente a las tareas de conciencia metalingüística **170**
- Figura 11. Lista de las soluciones de mediante el análisis de conglomerados que resultaban en agrupaciones idénticas a las formadas por el uso de las lenguas en la familia (ULF) más la lengua que hablan mejor (LHM) los niños o a la lengua que hablan mejor más la lengua que aprendieron primero.(LAP) **171**
- Figura 12. Asociaciones entre los tipos bilingües formados a partir de la lengua que adquirieron primero (LAP) frente a: (A) la tarea de sustitución simbólica y (B) la tarea de identificación de lenguaje **137**

- Figura 13. Asociación entre los tipos bilingües formados a partir del uso de las lenguas en la familia (ULF) y la lengua que habla mejor el niño (LHM) frente a la tarea de identificación del lenguaje **174**
- Figura 14. Asociación entre los tipos bilingües formados a partir de la narración y el vocabulario de comprensión náhuatl y español frente a la tarea de sustitución simbólica **176**
- Figura 15. Asociación entre los tipos bilingües formados a partir de vocabulario de expresión náhuatl y español y, vocabulario de comprensión náhuatl y español, frente a la tarea de sustitución simbólica (A) y a la tarea de arbitrariedad del lenguaje (B) **177**
- Figura 16. Asociación entre los tipos bilingües formados a partir de los indicadores de competencia lingüística más la categoría de usos de las lenguas en la familia (ULF), frente a la tarea de sustitución simbólica **178**
- Figura 17. Asociación entre los tipos bilingües formados a partir de las categorías sociolingüísticas más la corrección lógico-gramatical en náhuatl y español, frente a la tarea de identificación del lenguaje **179**

Resumen

Se investigaron las características lingüísticas, sociolingüísticas y sus relaciones con la conciencia metalingüística de una muestra de 69 niños pertenecientes a una comunidad bilingüe hablante del náhuatl y el español con condiciones económicas desfavorables. Se realizó un estudio de campo exploratorio, bajo un método transversal simple y con un diseño intragrupo. Bajo tres ejes de estudio, la investigación tuvo los siguientes propósitos: Eje 1; investigar las características generales de adquisición de las lenguas de los niños y las características generales del contexto sociolingüístico a que pertenecen; Eje 2; averiguar si existen desequilibrios entre las lenguas español y náhuatl y al interior de las mismas en su vocabulario de expresión y comprensión y en su capacidad narrativa; y, Eje 3; explorar las posibles interacciones entre las variables sociolingüísticas, lingüísticas y metalingüísticas de los participantes y si diferentes tipos de bilingüismo se relacionan con diferentes niveles de conciencia metalingüística.

Para el Eje 1, se llevó a cabo una encuesta por entrevista semiestructurada y complementada con observaciones cualitativas no formales. El análisis de los datos fue cualitativo a partir de categorización y de frecuencias. Para el Eje 2 se obtuvieron mediciones de vocabulario de expresión y de comprensión y de la capacidad narrativa de los participantes, mediante una prueba de denominación y una de narración diseñada para poblaciones indígenas bilingües, y haciendo uso de la prueba de vocabulario de Peabody. Los datos se analizaron mediante pruebas de diferencias de medias. En el Eje 3 se evaluó la conciencia metalingüística de los niños a partir de las tareas de identificación del lenguaje, reconocimiento de palabra, concepto de palabra, arbitrariedad del lenguaje y sustitución simbólica. Para el análisis de los datos se utilizó una aproximación de análisis de conglomerados complementado con análisis de frecuencias mediante tabulaciones cruzadas y pruebas chi cuadrada de independencia, así como pruebas de residuos ajustados; integrando los resultados de los dos primeros ejes al análisis.

Se evidenció el conocimiento de ambas lenguas por la mayoría de los miembros de la comunidad, mostrando un patrón de interacciones de preferencia del náhuatl en los usos lingüísticos cotidianos, seguido de ambas lenguas y del español en último termino. Se

confirmó que los participantes respondieron de forma similar o diferencial según el indicador de competencia lingüística y que dichas diferencias se presentan, tanto entre las lenguas involucradas como al interior de las mismas, para indicadores similares y distintos de competencia lingüística. Finalmente, se pudo constatar que existen beneficios en el bilingüismo sobre la conciencia metalingüística de los participantes a pesar de la situación de precariedad en las condiciones socioeconómicas de la población. En particular, se confirmó la importancia para dicha asociación del nivel de competencia lingüística y de los tipos de tareas empleadas y se descubrió que el contexto sociolingüístico es también una variable crucial en la relación, demostrando que las variables contextuales tienen un peso significativo en la constitución de tal asociación.

Palabras clave: Bilingüismo; competencia lingüística; conciencia metalingüística, contexto sociolingüístico, análisis de conglomerados, vocabulario de expresión, vocabulario de comprensión, narración.

Abstract

The Linguistic and sociolinguistic characteristics and their relationships with the metalinguistic awareness were investigated in 69 children belonging to a Nahuatl-Spanish bilingual community with low socioeconomic status. It was a cross-sectional, exploratory and intragroup study. Under three study axes, the research had the following proposals: Axis 1: to investigate the acquisition general characteristics of the children and his general characteristics of sociolinguistic context; Axis 2; to find out if there are imbalances among and within Spanish and Nahuatl languages, whit reference to the expression and comprehension of vocabulary and to the narrative capacity and, Axis 3; to explore the possible interactions between the linguistic, sociolinguistic and metalinguistic characteristics of the participants and if different types of bilingualism are related with different levels of metalinguistic awareness.

In Axis 1, it was carried out an semi structured interview inquiry complemented with informal qualitative observations. Data analysis was qualitative trough categories and its frequencies. In Axis 2 participant measurements were obtained on expression an comprehension vocabulary and narration , trough a denomination and narration test designed for bilingual indigenous communities, and with the Peabody Picture Vocabulary Test. Data was analyzed trough tests for differences of means. In Axis 3 the metalinguistic awareness of children was evaluated trough language identification, word recognizing, word concept, language arbitrariness and symbolic substitution tasks. Data analysis was carried out trough cluster analysis complemented with frequency analysis, cross tabulations, chi square test and adjusted residuals test, integrating the results of the first two axes to the analysis.

The knowledge of both languages was demonstrated in the majority of community members, having a interaction pattern of Nahuatl preference in daily linguistics usages, followed by both languages preference, in second place, and by Spanish at last. It was confirmed that, the participants performance was similar or different depending on the indicator of linguistic competence and that such differences were present between and within languages and for similar o different indicators of linguistic competence. Finally, the existence of benefits in bilingualism on the metalinguistic awareness of children despite of precarious socioeconomic

conditions of the community was verified. In particular, the importance, for such association , of linguistic competence level and task type employed was confirmed . In addition, it was discovered that the sociolinguistic context is a crucial variable en the bilingualism-metalinguistic awareness relationship, demonstrating that contextual variables had a significant weight in the signed association.

Keywords: Bilingualism; linguistic competence; metalinguistic awareness, sociolinguistic context, cluster analysis, expression vocabulary, comprehension vocabulary, narration.

INTRODUCCIÓN

“Un día, al abrir la puerta, apenas el pastor había entrado en la choza, se dejaron caer sobre él los dos niños, y alargándole sus manos, pronunciaron la palabra *becos*.”

(Herodoto, 2000/444 a. C., p. 5)

La existencia de lenguas distintas ha interesado a la humanidad desde tiempos inmemoriales. La historia de la torre de Babel inscrita en el Génesis en la que Jehová confundió el lenguaje de toda la tierra, y desde ahí esparció a todos los pueblos sobre toda la tierra (Gen. 11:9), es una muestra de ello, aunque no es la única. Probablemente todas aquellas personas que estudian el lenguaje hayan escuchado la historia contada por Herodoto del Faraón Psamético quien, casi 700 años antes de nuestra era, entregó dos bebés a un pastor al que ordenó que los tratara bien pero que los mantuviera aislados y nos les hablara jamás con el fin de averiguar cuáles serían las primeras palabras de los niños. De esta manera, Psamético buscaba saber cuál era la lengua más antigua para, con ello, averiguar cuál era la raza original.

Aunque ambas historias no lo mencionan es factible inferir que la existencia de personas que conocieran más de una lengua es tan vieja como la diferenciación misma del lenguaje o, por lo menos, como el establecimiento de intercambios comerciales o políticos entre los pueblos con lenguas distintas. Es probable que el aumento en las relaciones entre los pueblos, las guerras e invasiones, y la esclavitud, contribuyeran a la necesidad de que algunas personas conocieran más de una lengua además de la propia. De tal manera, podemos aseverar que el bilingüismo constituye un fenómeno tan añejo como la humanidad misma, si bien su interés científico es relativamente reciente.

De acuerdo con Titone (1976), el estudio científico del bilingüismo data, por lo menos, del año de 1905, cuando se publicó el trabajo de Mocaer titulado: *Enseignement bilingue au*

Pays de Galles. Desde entonces, y de forma sistemática, se han llevado a cabo una gran cantidad de investigaciones en el campo, dirigidas a aumentar nuestro conocimiento sobre el fenómeno desde los procesos cognoscitivos que se hayan en la base del manejo de dos lenguas distintas, hasta las consecuencias a nivel social y educativo que implica manejar dos o más lenguas, incluyendo a los trabajos que versan sobre la enseñanza de una segunda lengua.

Existen diferentes consideraciones del porqué de este interés continuo en el bilingüismo. Su relevancia tiene profundas raíces en primer lugar por la extensión geográfica y demográfica del fenómeno. Hablar de bilingüismo es hablar de un fenómeno con importantes implicaciones sociales, debido a diferentes aspectos. En primer lugar, el bilingüismo es un fenómeno con una representación demográfica importante. Se considera que cerca de la mitad de la población mundial es funcionalmente bilingüe, y que la mayoría de esos bilingües son hablantes nativos de sus dos lenguajes (Wölck; en: Sachdev y Bourhis, 2001). En México las situaciones de contacto entre lenguas distintas es un hecho cotidiano; en primer lugar por la influencia globalizante que cada vez más impulsa a los mexicanos a conocer otra lengua, generalmente el inglés, con el fin de ascender en la escala sociolaboral. Relacionado con ello está el flujo de inmigrantes que van hacia los Estados Unidos de Norteamérica y que se encuentran con dicho fenómeno, aunque en otro contexto. El manejo de la lengua entre tales grupos de inmigrantes representan una preocupación importante para el gobierno de dicho país (Hakuta, 1988) y así debería serlo también para el nuestro. En nuestra misma nación existen diferentes colonias de inmigrantes extranjeros que poseen otra lengua, lo que amplía y torna más complejo el panorama lingüístico de la nación.

Aún más cercano es el hecho, soslayado por muchos, de que, desde antes de la conquista y hasta nuestros días, en nuestro país se encuentran conviviendo una cantidad

importante de grupos étnicos en situación de bilingüismo. De acuerdo al XII Censo General de Población y Vivienda, la población de cinco años o más que en nuestro país hablaba una lengua indígena para el año 2000 fue de 6, 044, 547, de los cuales 4, 924,412 también hablaban español. Tales datos nos hablan de que el fenómeno del bilingüismo es un hecho real e importante en México. Además, estos grupos tienen la particularidad de presentar problemáticas muy importantes de aprovechamiento escolar. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) afirma que, para el año 2001, sólo 6% de los alumnos indígenas de 5º año de primaria alcanzó los estándares nacionales en comprensión de lectura, mientras que el promedio nacional fue de 50%; y el 5% en habilidades matemáticas, frente al 11% de los niños urbanos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2001). La magnitud del problema se comprende, además, al considerar que la DGEI atendió, durante ese año a 1,109,932 niños indígenas en edad de cursar el preescolar y la primaria, mientras que el Programa de Atención Educativa a Población Indígena (PAEPI) del Consejo Nacional para el Fomento Educativo atendía a aproximadamente a 30,000. Cabe mencionar que las dificultades en el aprovechamiento escolar en grupos de inmigrantes, en mayor o menor medida, han sido atribuidas al manejo o instrucción en dos lenguas (Skuttnab-Kangas, 1981).

Sin embargo, para determinar con mayor exactitud la calidad de la educación intercultural bilingüe también es importante analizar los elementos del entorno del escolar del medio indígena que favorecen la permanencia de las competencias básicas de aprendizaje, tales como: la organización social y económica de las familias, los servicios de la comunidad (sistema de salud, caminos), las condiciones que les ofrece el entorno para estimular o no sus estudios, la capacidad y permanencia de los docentes, el currículum, los vínculos de la escuela con los padres, entre otros. En México, al menos en el papel, se acepta que la mayor parte de

las propuestas educativas se ha inclinado por un modelo en el que la lengua indígena se usa como instrumento para facilitar al niño su adaptación a la escuela, pero no se utiliza para la alfabetización en la propia lengua. Esta práctica provoca un menor aprovechamiento escolar de los niños indígenas y debilita el uso de las lenguas, agravado por el hecho contradictorio de que, frecuentemente, los maestros bilingües son asignados a comunidades en las que no se habla la lengua que ellos dominan (SEP, 2001).

Lo cierto es que el estudio del bilingüismo es directamente relevante para muchas familias que viven en una situación bilingüe. Estas familias desafortunadamente encuentran muchos prejuicios contra el bilingüismo temprano, los cuales generalmente surgen de la mala información que les proporcionan personas con alguna autoridad preocupados por los supuestos efectos negativos del bilingüismo, entre ellos muchos profesionales tales como los terapeutas del lenguaje (Sachdev & Bourhis, 2001). La consecuencia comprensible a tal estado de cosas es que se ha tenido que recurrir a la ciencia para que de respuesta a preguntas como, ¿qué costos tiene para la sociedad que tal fenómeno se presente?, ¿se debe educar de forma bilingüe? y, ¿qué consecuencias acarrea sobre el individuo? Esta última pregunta es crucial, de hecho, para contestar a las dos primeras y muchas otras más, por lo que su respuesta ha movilizad las fuerzas de numerosos investigadores. La interrogante central es, y ha sido, si se paga un precio en el desarrollo de la competencia del lenguaje y el pensamiento por convertirse en bilingüe

Muchas personas han estado interesadas en probar que el bilingüismo es un fenómeno pernicioso y que lo ideal es el manejo de una sola lengua. Esto no es sorprendente si consideramos que el tema se sitúa en el ámbito de la problemática de las relaciones entre grupos mayoritarios y minoritarios, es decir en relaciones de poder. Quizá ello llevó a que,

durante la primera época en el desarrollo histórico de la cuestión, la inmensa mayoría de los estudios realizados encontraron que los sujetos bilingües eran inferiores a los monolingües en todas las pruebas de inteligencia utilizadas, tanto verbales como no verbales. A esta época siguió otra de entusiasmo desbordado sobre las ventajas que el bilingüismo trae al aparato cognoscitivo. Hoy día parece haber una posición más equilibrada (menos entusiasta) del fenómeno y su estudio se ha diversificado hacia la investigación de aspectos cognoscitivos específicos y ya no de la inteligencia general. En particular es, quizás, el estudio de la conciencia metalingüística el campo que más ha atraído la atención de los investigadores, particularmente porque dicha área se ha asociado de forma importante con el aprendizaje de la lengua escrita (Milian & Camps, 2000).

La situación se muestra contradictoria al haber tanto estudios que apoyan la hipótesis de la ventaja en el bilingüismo sobre la conciencia metalingüística (Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 1986, 1988; Cummins, 1978; Feldman & Shen, 1971; Ianco-Worrall, 1972;), como otros que no encuentran relación (Edwards & Christopherson, 1988; Hakuta, 1987; Rosenblum & Pinker, 1983); e incluso se han referido efectos en ambas direcciones (Bialystok, 2001a). El presente trabajo pretende contribuir a solucionar estas contradicciones, desde una propuesta integradora, al suponer que las contradicciones referidas probablemente se deban a la manera parcial en que comúnmente se conceptualiza al fenómeno del bilingüismo al atribuir el desempeño de los bilingües, en la conciencia metalingüística, a variables aisladas tales como el nivel de competencia lingüística de los participantes. Contrariamente, la postura asumida aquí es que bilingüismo parece ser no sólo un fenómeno multivariado, sino además uno que involucra diferencias de tipo cualitativo que podrían producir categorías o tipos bilingües distintos por lo que la aproximación tipológica basada en

un paradigma holístico podría ayudar a dar sentido a los resultados contradictorios encontradas hasta ahora.

El trabajo se divide en tres partes, la primera constituye el marco teórico y contiene los elementos siguientes. Parte importante para los propósitos del trabajo es la delimitación de los conceptos básicos de lenguaje, lengua y habla lo cual se realiza en un primer apartado, relacionándolo con el bilingüismo. Posteriormente se establece el concepto de bilingüismo desde las dos perspectivas imperantes: la fraccional o monolingüe y la holística o bilingüe. Se lleva a cabo una comparación entre ellas y se dan las razones de la elección de la segunda perspectiva como el eje sobre el cual se desarrolla la investigación realizada. Aunado a ello, en el siguiente apartado, se exponen los principios del desarrollo humano desde la perspectiva de la Ciencia del Desarrollo haciendo énfasis en la diferenciación, desde el punto de vista metodológico, entre el análisis basado en personas--que representa más adecuadamente a la postura holística--, contrario al basado en variables--que se enmarca de mejor forma en la perspectiva fraccional--y, se realiza un análisis crítico de las investigaciones que, en el ámbito de las relaciones bilingüismo-conciencia metalingüística, se han realizado hasta el momento. A partir de ello se lleva a cabo el planteamiento del problema y los propósitos de la investigación desarrollada.

La segunda parte del manuscrito está constituida por el trabajo empírico que consistió en un estudio de campo transversal, de tipo exploratorio y no experimental de grupos independientes, sobre las características lingüísticas y sociolingüísticas y, su relación con la conciencia metalingüística, de una muestra de niños bilingües náhuatl-español. Dado que para cada elemento señalado se utilizaron herramientas y técnicas de recolección de los datos distintas, se decidió dividir la parte empírica--por cuestiones prácticas de claridad expositiva--

en tres ejes de estudio; a saber: (1) contexto sociolingüístico y patrones de adquisición bilingüe; (2) subcompetencias lingüísticas náhuatl-español; y, (3) tipos bilingües y conciencia metalingüística. Cada eje se presenta con su metodología particular seguido de sus resultados.

Finalmente, en la tercera parte del trabajo se realiza la discusión de los resultados, se anotan las conclusiones del trabajo, haciendo énfasis en las problemáticas metodológicas encontradas en cada apartado y proponiéndose cursos de acción alternativos así como algunas problemáticas específicas que se considera serian importantes de aclarar. En particular se propone enmarcar la problemática dentro de una concepción contemporánea del desarrollo.

PERSPECTIVAS DE ESTUDIO DEL BILINGÜISMO

Aunque México es un país pluricultural y multilingüe, para la mayor parte de la población el uso de un sólo lenguaje parece ser la norma, pues la población identificada como bilingüe es apenas un porcentaje pequeño del total de los mexicanos. Sin embargo, cada vez más, la realidad cotidiana nos regala el uso de palabras extranjeras que vienen a incluirse en el vocabulario de los mexicanos (Acle & Chiappa-Carrara, 1993) y que comienzan a formar parte de su vocabulario. De tal manera, fácilmente nos podemos topar con términos como *compact disk*, *valet parking*, *microwave safe*, *outlet store*, *airbag*, y muchas otras. Parece claro que la incorporación de unas cuantas palabras extranjeras en nuestro vocabulario no nos convierte en bilingües, pero, ¿cuántas palabras deben tener los niños en su vocabulario para ser considerados bilingües? ¿Se trata de cantidad de palabras? ¿Vocabulario es lenguaje?

Una definición intuitiva nos lleva a considerar que bilingüismo es igual a manejar dos lenguajes, no obstante, la situación no es tan clara cuando hay que responder a preguntas como: ¿Qué sucede con los niños que cada vez más asisten a las escuelas llamadas “bilingües”? ¿podemos denominarlos como tales? ¿Qué sucede si no tienen la oportunidad de practicar en su entorno inmediato la otra lengua? ¿Cómo debemos definir a alguien que entiende otro lenguaje, pero lo habla poco? Y, en nuestro país--como en muchos otros--, ¿Qué sucede con las múltiples situaciones lingüísticas en las que se hallan los indígenas? Éstas y muchas otras interrogantes similares parecen no tener una respuesta fácil, y lo que en principio parece evidente, se convierte en una problemática compleja. Esta situación, en el ámbito teórico-científico, ha intentado ser resuelta de diferentes maneras, mismas que siempre implican una conceptualización inicial; es decir, una toma de postura sobre lo que ha de entenderse como bilingüismo, dado que las respuestas a las numerosas preguntas que pueden

hacerse sobre el bilingüismo reflejan posturas distintas acerca de la naturaleza del fenómeno, posturas que deben diferenciarse, lo cual se realizará adelante, no sin antes revisar algunos conceptos básicos sobre el lenguaje.

Lenguaje, lengua y habla

Aunque la palabra lenguaje se deriva del órgano que la hace posible, la lengua, a menudo se utiliza, por extensión, para referirse al lenguaje de los colores, de las flores, del silencio, etcétera; esto es así porque en un sentido laxo al lenguaje se le considera como cualquier procedimiento que sirve para comunicarse y en un sentido restringido como un sistema de códigos con ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior sus acciones cualidades y relaciones entre los mismos, permitiendo la comunicación con que se trasmite la información (Luria, 1979). De hecho, el lenguaje propiamente humano se definiría en términos estrictos como el conjunto de signos articulados por medio de los cuales se comunican las personas de cualquier raza o cultura (Roca-Pons, 1975). Para Merani (1979, p. 97) el lenguaje es “la capacidad de expresar el pensamiento por medio de sonidos en los cuales interviene la lengua. Por extensión, sistema o conjunto de signos fonéticos u otros, especialmente visivos, que sirven para la expresión del pensamiento o la indicación de una conducta”; siendo esta acepción la que se utilizará en adelante, excluyéndose otros tipos de lenguajes (pictóricos, de señas, etc.), a menos que se refiera a ellos de manera específica.

El lenguaje posee convenciones o reglas que rigen el uso correcto de sus subsistemas. Estos comprenden un sistema de sonidos, o fonología; reglas para la formación de palabras, o morfología; un sistema de vocabulario y significado; léxico y semántica; normas para la formación de oraciones, o sintaxis; y reglas sobre cómo utilizar adecuadamente el lenguaje en

contextos sociales, o pragmática. Berko y Bernstein (1999) mencionan que el lenguaje es un sistema de comunicación arbitrario, simbólico, con una estructura jerárquica, que permite una creatividad infinita, y mediante el cual se manifiesta la gama completa de experiencias del hablante, incluso las imaginarias. Hay que aclarar que dicho sistema se expresa de forma distinta en dependencia de la lengua utilizada. Así, se establece una diferenciación entre lenguaje y lengua, siendo ésta última “el sistema de expresión verbal propio de un pueblo o un país¹. Por extensión, modo de expresión y principalmente vocabulario propio de un individuo o de una categoría particular de individuos” (Merani, 1979, p. 97).

De tal manera, el lenguaje parece referirse a la entidad abstracta o capacidad subyacente ligada a la comunicación, mientras que la lengua es el desempeño actual de un individuo, o grupo de individuos, de esa capacidad. Ahora bien, en el ámbito del lenguaje, la distinción entre estructura y uso, da lugar a una segunda distinción básica: la llevada a cabo entre lengua y habla, que se deriva directamente de la dicotomía *langue-parole* de Saussure (1931). La lengua, opuesta al habla, está constituida por el sistema de signos que coexisten en una época dada al servicio de los hablantes, como una especie de entidad separada, independientemente de la realización individual y concreta del sistema, que implica el hecho de emplear la lengua en el habla. Frente al carácter individual del habla, la lengua tiene carácter social o colectivo. Para Roca-Pons (1975), más que una oposición, lengua y habla conformarían los extremos finales de un continuo en el que la lengua es el resultado del habla a través del tiempo mientras que, el habla posee en si misma la lengua y hasta cierto punto se somete a ella.

¹ Algunos equiparan a la lengua con el idioma, aunque este último término tiene más el significado de lengua oficial o dominante de un pueblo o nación, por lo que a veces resultan sinónimas las expresiones lengua española o idioma español (Encarta, 2003)

El concepto de lengua debe entenderse en el sentido de sistema o estructura al servicio de los hablantes. Puede decirse que tiene carácter social porque afecta al conjunto de individuos de una comunidad en una cierta época y carácter abstracto porque es el resultado de una abstracción de los hechos lingüísticos producidos por el habla en el desarrollo histórico de la lengua. La lengua es, a la vez, la condición del habla y su consecuencia...El habla es, pues, el aspecto concreto e individual del lenguaje ... El habla, por otra parte se nos ofrece compleja y heterogénea, mientras que la lengua, dentro de su complejidad, es relativamente homogénea. La complejidad del habla es debida al hecho de que en ella puede distinguirse una parte de mayor sumisión a la lengua y otra más libre, por ejemplo, mientras que al emplear palabras se vale de complejos ya formados en la lengua--excepto cuando se crean nuevas palabras--en las frases, aunque se sigan modelos establecidos por la lengua, existe, indudablemente...una mayor libertad o actividad creadora. También se muestra la complejidad aludida por el hecho de que...el habla está condicionada por la lengua, pero también la lengua lo está, desde el punto de vista inverso, por la primera. (Roca-Pons, 1975, p. 39)

Característica esencial del lenguaje es, entonces, que se manifiesta por una pluralidad de signos fónicos, organizados de un modo más o menos sistemático, dentro de los límites espaciales y temporales que impone la existencia de múltiples lenguas o dialectos² (Roca-Pons, 1975), y que difieren entre sí de maneras estructuralmente significativas. Esto último las

² Desde un punto de vista puramente lingüístico, los dialectos son modalidades regionales en el empleo de una misma lengua. El idioma de hecho podría considerarse como un dialecto que se ha impuesto como el oficial sobre otros dialectos primitivos. También, se ha utilizado el concepto de dialecto en sentido peyorativo como una lengua sin cultivo literario o científico, etc. (Roca-Pons, 1975).

ha llevado a ser agrupadas por sus mecanismos de funcionamiento en cuatro grupos lingüísticos esenciales: lenguas analíticas, lenguas aglutinantes, lenguas flexivas y, lenguas incorporantes (Encarta, 2003). Dado que la investigación presente incluye una lengua aglutinante (náhuatl) y una flexiva (español) es necesario revisar, aunque de forma somera, las características básicas de los grupos mencionados.

En las lenguas analíticas, también llamadas aislantes, cada palabra, invariable, tiene una función autónoma, y las relaciones gramaticales y sintácticas vienen dadas por la disposición de las palabras en la oración. En general poseen palabras de una sola sílaba que pueden ser portadoras del significado básico o del equivalente de elementos gramaticales como persona, pasado, etcétera. Cada palabra es inmutable. Así, en chino para decir que alguien vino hay dos palabras: *lai* (venir) y *li* (pasado). Las lenguas aglutinantes son las que reúnen (aglutinan) en una sola palabra varios elementos, cada uno de los cuales posee una significación fija e individual. A la raíz de la palabra se le añaden los afijos (los prefijos se colocan delante, los infijos van en el centro de la palabra y los sufijos se colocan detrás de la raíz). La lengua náhuatl es un ejemplo de lengua aglutinante. En dicho idioma para decir: *yo lo veré allá*, se dice: *nikonitas*. Los morfemas constituyentes de la palabra significan: *-ni-* : 1ª persona singular; *-k-* : a él, lo; *-on-* : allá; *-ita-* : raíz verbal ver; y *-s-* : futuro.

En las lenguas flexivas, los afijos aportan las variaciones de género, caso, persona, número, voz, aspecto, tiempo y conjugación que constituyen la flexión. El español es ejemplo de lengua flexiva. Por último, en las lenguas incorporantes se funde una serie de elementos semánticos y gramaticales en una palabra, como el objeto directo o el indirecto en el verbo. El swahili es una lengua incorporante y, en ella, por ejemplo, la palabra *hatukuviwanunulia* significa: “no los compraremos para la gente”; y sus componentes son: *ha* (negación) *tu*

(nosotros) *ku* (pasado) *vi* (pronombre objeto de tercera persona plural y género neutro) *wa* (la gente) y *nunulia* (comprar a, comprar para).

Ahora bien, la comunicación que establecen los seres humanos por medio de la lengua debe cumplir el mismo proceso: adecuarse al pensamiento que se quiere transmitir, no obstante el que las lenguas difieran ampliamente entre sí tanto en sus sistemas fonéticos como en sus estructuras gramaticales implica más que una forma distinta de decir lo mismo, aún más parece implicar--de acuerdo con la versión más conservadora de la hipótesis Sapir-Whorf (Brown, 1959, Buxó, 1983, Whorf, 1971)--restricciones del pensamiento sobre lo que se dice, puesto que el mundo se experimenta y expresa de un modo distinto en culturas y lenguas diferentes--aunque la lengua no sea la causa de tales diferencias--(Buxó 1983). De tal manera, el lenguaje no sólo es un código con especificaciones técnicas, o reglas, para producir mensajes; especificaciones que cuando se conocen se comunica cualquier cosa. No sólo es un instrumento para la comunicación de mensajes. Con el lenguaje un grupo se distingue a sí mismo de otros grupos. Las normas culturales, los valores y los sentimientos grupales son transmitidas por su lenguaje. El lenguaje, por tanto, es también cultura y una forma de pensar específica (Appel & Muysken, 1987); así, mientras que en el español hay palabras para designar el género, en el náhuatl no las hay. La diferencia podría implicar formas distintas de pensar sobre lo masculino y lo femenino y no sólo formas de hablar distintas.

En el caso de la investigación en bilingüismo, debe resaltarse que en el área no se realiza una distinción entre lengua y lenguaje, lo que quizá se deba a que en el idioma inglés – que es el lenguaje en el que se publican la abrumadora mayoría de los trabajos en el área – el

mismo término (*language*) sirve para denotar ambas cosas³. No obstante, es claro que lo que se estudia, en último término, es el lenguaje; mejor dicho, sus universales, sólo que en el caso del estudio del bilingüismo, las lenguas involucradas son de capital importancia debido a que éstas pueden diferir en forma y uso, si bien, esto a veces no es tomado en cuenta, lo cual podría deberse a la forma particular de concebir al fenómeno del bilingüismo entre los investigadores.

Si consideramos que los paradigmas guían el proceso de investigación, análisis y contrastación teórica de los resultados, podemos comprender que la existencia de posturas distintas sobre el bilingüismo conduce a problemas de comunicación y a resultados contrapuestos entre los hallazgos empíricos informados en los diferentes ámbitos de investigación del mismo. Es así que, cualquier intento de delimitación teórica sobre el bilingüismo debe partir de una identificación clara de las posturas generales que subyacen a la investigación del fenómeno. Grosjean (1989, 1992) ha identificado dos tendencias generales sobre la forma en cómo se conceptualiza al bilingüe entre los investigadores: la perspectiva monolingüe o fraccional y la perspectiva bilingüe u holística.

La perspectiva fraccional

En la perspectiva fraccional, el bilingüe es considerado como dos monolingües en una persona. La postura, parte de la idea de Chomsky (1965) quien afirma que la teoría lingüística se interesa primariamente en un hablante-escucha ideal, dentro de una comunidad de hablantes

³ En: “*The American Heritage Dictionary*” (1994) se presenta la siguiente definición de lenguaje: “**Lan·guage** (l²ng “gw¹j) n. Abbr. **lang. I.a.** The use by human beings of voice sounds, and often written symbols representing these sounds, in organized combinations and patterns in order to express and communicate thoughts and feelings. **b.** A system of words formed from such combinations and patterns, used by the people of a particular country or by a group of people with a shared history or set of traditions. ...” Es claro que la primera acepción se refiere al lenguaje y la segunda a la lengua.

completamente homogénea, quien conoce su lenguaje perfectamente. Bajo tal perspectiva, se supone que todo ser humano posee un elaborado juego de reglas que subyace a la naturaleza generativa de su producción lingüística. Esta competencia lingüística o capacidad para utilizar el lenguaje, se diferencia de la actuación o conducta lingüística concreta que muestra la persona; también denominada como desempeño. De acuerdo con esta postura, el bilingüe tendría que ser conceptualizado, en términos comparativos, respecto al grado en que el sujeto conoce o maneja sus dos lenguajes.

A partir de esta postura se han propuesto tanto definiciones estrictas como algunas bastante relajadas en cuanto al grado de competencia requerida para considerar al individuo como bilingüe. De acuerdo con Romaine (1995), el problema con definiciones estrictas como la de Bloomfield (1935), que considera como bilingüe a aquél que posee un control de su segunda lengua como si fuera nativo de ella, es que pueden no ser realistas, ya que alguna persona podría no tener un control productivo total sobre el lenguaje, pero ser capaz de comprenderlo adecuadamente. Por otro lado, las definiciones más laxas, continúa el autor, tal como la de Diebold (1961) de bilingüismo incipiente; es decir, la que caracterizaría las etapas iniciales de contacto entre lenguajes, tienen la desventaja de que casi cualquier persona podría ser clasificada como bilingüe por que cualquiera conoce algunas palabras en otro lenguaje.

Sánchez-López y Rodríguez de Tembleque (1997, p. 42), por ejemplo, proponen definir al bilingüe como: “aquél que posee una competencia mínima en sus dos lenguas en una de las cuatro macrohabilidades lingüísticas básicas: hablar, escribir, comprender o leer”; además de que el bilingüismo implicaría un cierto equilibrio entre ambas lenguas. Para ellos, una definición relativamente laxa como la que aportan, permitiría un mejor abordaje de la cuestión y sería más apropiada para la realidad; no obstante, no establecen claramente a qué se

refieren con competencia mínima en sus dos lenguas, además de que considerar como bilingüe a alguien que sólo puede “leer” en el otro lenguaje, por ejemplo, parece demasiado forzado.

Otra postura más rígida es la de Renzo (1976, p. 146) quien afirma que:

Una definición genérica atribuye a la persona bilingüe la capacidad de expresarse en cualquiera de los dos idiomas, sin verdadera dificultad, cuando se le presenta la ocasión. El verdadero “bilingüismo”, y que es bastante común en los niños que se crían usando de forma simultánea dos idiomas, implica la existencia en el mismo sistema neuropsíquico, de dos esquemas paralelos pero totalmente distintos, de comportamiento verbal. En el sujeto bilingüe no hay dificultad alguna en el pase de un código lingüístico a otro, pues no debe traducir y posee, en cambio, un sistema coordinado de usos lingüísticos, por lo que su pensamiento está directamente vinculado a la expresión verbal propia de los dos idiomas.

Bajo esta definición, pueden apreciarse dos indicadores importantes para considerar a una persona como bilingüe “verdadero”: la capacidad de expresarse en cualquiera de los dos idiomas, sin verdadera dificultad, y que esto sea común en los niños que se crían usando simultáneamente dos idiomas. El mismo Renzo (ídem), afirma que, los dos sistemas lingüísticos pueden permanecer separados (tanto en lo fonético como en lo semántico) o pueden confundirse a causa de una identificación parcial (generalmente identificación de lo semántico). En el primer caso, se tiene el bilingüismo en su verdadero sentido; en el segundo, pueden producirse fenómenos de interferencia. Así, el bilingüismo “verdadero” se definiría en

términos de la separación de los dos sistemas lingüísticos involucrados. El problema con esta definición es que la existencia de un sistema o dos, aún no se ha determinado adecuadamente y, hasta el momento no parece haber algún modo objetivo de evaluarlo; sin embargo, otros autores apoyan esta postura al diferenciar al bilingüe de quien tan sólo conoce otra lengua.

La definición posee, por otra parte, limitaciones importantes por cuanto es poco clara la situación en la que el pensamiento se liga directamente a cada uno de los lenguajes y, conlleva un problema de medición difícil de resolver, no obstante, el autor sugiere algunos elementos que podrían dar respuesta a la situación cuando menciona que:

El verdadero bilingüismo está en correlación, no tanto con el dominio del vocabulario extranjero como con ciertos factores más sutilmente culturales y lingüísticos. La facilidad para traducir no estaría en correlación con el bilingüismo; pero, en cambio, serían signos de bilingüismo adquirido, el rápido reconocimiento de palabras extranjeras, la facilidad para descifrar palabras incompletas, la facilidad para descifrar palabras encadenadas en un texto continuo, la facilidad para leer en voz alta y pronunciar palabras que tienen la misma ortografía en los dos idiomas (Renzo, 1976, p. 149)

La conceptualización de Renzo, agrega elementos adicionales y comienza a diferenciar una serie de variables que influyen de una u otra forma en el grado de competencia que, finalmente alcanzará el bilingüe en una situación dada. De hecho, una de las características actuales de la perspectiva fraccional es la diferenciación que hace de los tipos bilingües en función de las diferentes variables que influyen en la constitución del fenómeno. La tendencia

ha sido hacia el uso de dicotomías atendiendo a variables distintas, con lo que han surgido varios tipos bilingües los cuales se describen a continuación en forma sucinta.

Bilingüismo equilibrado/dominante

La diferenciación más importante es la que se da entre bilingüismo equilibrado y dominante (Haugen, 1973); la cual puede manejarse en dos sentidos diferentes aunque complementarios. En primer lugar, debido a que la diferenciación nace de la teoría lingüística y se origina en la conceptualización de la competencia lingüística se considera bilingüe equilibrado o verdadero a aquella persona que lingüísticamente presenta una competencia igual a la nativa en sus dos lenguas; en oposición al bilingüismo dominante que se presenta cuando un lenguaje se maneja más que el otro; tales personas no serían considerados como verdaderos bilingües y, por definición, presentarían déficit del lenguaje y cognoscitivos. En segundo lugar, teóricamente el término dominancia implica una comparación entre dos lenguas y, por tanto, podría emplearse para describir dos tendencias: (1) la tendencia a usar una de las lenguas en detrimento de la otra; y, (2) la tendencia de los sistemas de pronunciación (fonológico), semántico, léxico o sintáctico de una lengua a interferir en los procesos de la otra (MacNamara, 1967).

En todo caso, aunque esta diferencia es importante tiene la dificultad de que la comparación directa casi nunca es posible pues, aún en el caso de que dispusiéramos de medidas válidas de la competencia, éstas tendrían que ser comparables; es decir, que la medida se abordara de manera idéntica en las dos lenguas. Esto presenta dificultades importantes por las posibles diferencias entre las lenguas involucradas y, por ejemplo, puede suceder que una de ellas posea menos vocabulario en ciertas áreas en comparación con la otra. En lenguas muy

distintas, como el inglés y el japonés, lo que normalmente se hace para salvar la diferencia es comparar cómo se sitúa el bilingüe en cada una de sus lenguas con respecto a las normas de población monolingües, pero con ello la determinación de dominancia parece irreal (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque, 1997).

De acuerdo con Caldas y Caron-Caldas (2000), el término de dominancia se ha usado de muchas maneras; desde grado de bilingüismo, hasta preferencia bilingüe, pasando por competencia, fluencia y complejidad entre otras acepciones. Para ellos, el término preferencia bilingüe refleja de forma mucho más cercana a la dominancia bilingüe, por lo que el bilingüismo equilibrado podría caracterizarse como una “preferencia indistinta o igual”. La lógica de esta definición es la parsimonia. Dada la elección entre dos lenguajes, un individuo se comunicará espontáneamente en el lenguaje con el que se sienta más confortable y hacia el que esté más predispuesto. Los autores encontraron que, vista de esta manera, la preferencia bilingüe es un concepto dinámico que hace referencia a una situación que cambia con el tiempo en función de la experiencia y el contexto social de los individuos, incluso de forma abrupta. Particularmente la preferencia depende de cuál es el lenguaje predominante en la comunidad y de la naturaleza de las interacciones con los pares en el contexto escolar⁴.

Bilingüismo, segunda lengua y lengua extranjera

Una segunda distinción que se realiza en la perspectiva fraccional, es la que se plantea entre bilingüismo, segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE). Aunque, en general, parece considerarse que el estudio de la adquisición de una segunda lengua y de una lengua extranjera conforma un área de investigación aparte de la del bilingüismo; en realidad no existe acuerdo

⁴ En la investigación presente se hará uso de este término en lugar del de dominancia por ser más cercano a la postura holística que se describe más adelante.

acerca de considerar a estos dos últimos conceptos como formas particulares de bilingüismo o como fenómenos diferentes y, por lo menos, el bilingüismo y la segunda lengua se confunden en muchas ocasiones en la literatura. La distinción básica se establece sobre el grado de competencia que ambos fenómenos alcanzan. Mientras que el bilingüe tendrá un conocimiento más o menos equilibrado de sus dos lenguas, en los otros dos casos el dominio de una primera lengua es mayor. Sánchez-López y Rodríguez de Tembleque (1997) realizan la diferenciación entre las tres situaciones en términos de varios indicadores ligados a aspectos cognitivos y sociales, tal y como se reproduce en la tabla 1.

Tabla 1. Caracterización de bilingüismo, segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)

Criterios/Términos	Bilingüismo	L2	LE
Nivel último alcanzado	Conocimiento más o menos equilibrado de las lenguas (aunque se admite la distinción entre equilibrado y dominante)	L2 menor que L1	L2 menor que L1
Secuencialidad (forma y momento de la adquisición)	Simultáneo o sucesivo	Sucesivamente	Sucesivamente
Edad	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de los 3 años • Infantil (+n de 3 años) • Adulto (raro) 	<ul style="list-style-type: none"> • Infantil (+ de 3 años) • Adolescente • Adulto 	<ul style="list-style-type: none"> • Infantil (+ de 3 años) • Adolescente • Adulto
Método	Normalmente adquisición (antes de los 3 años) o mixto	Adquisición, aprendizaje o mixto (infantil) y, normalmente aprendizaje o mixto (adolescentes adultos)	Adquisición, aprendizaje o mixto (infantil) y, normalmente aprendizaje o mixto (adolescentes adultos)
Contexto social	L1 y L2 presentes. Sólo L1 presente. Sólo L2 presente	L1 y L2 presentes	
Lugar de aprendizaje	Familia/informal	Calle/informal Escuela/Formal	Informal/Formal
Importancia de lenguas	L1 mayoría	L2 minoría	

Nota. De El bilingüismo: bases para la intervención psicológica (p. 46), por M. P. Sánchez-López, y R. Rodríguez de Tembleque, 1997, Madrid: Síntesis Psicología. Copyright.

Debe aclararse que para los autores la diferencia entre el bilingüismo y conocimiento de una L2/LE es una diferencia cuantitativa en cuanto a determinadas características, por

ejemplo, en cuanto a la competencia alcanzada; de tal manera, mientras que el bilingüe tendrá un conocimiento más o menos equilibrado de sus dos lenguas, en la L2/LE el dominio de una primera lengua es mayor, lo cual podría ser transitorio hasta que se alcance la situación bilingüe. En cambio, la diferencia es cualitativa en otras situaciones; por ejemplo, en el cambio de código lingüístico, el cual es automático en el bilingüe y consciente y voluntario en el caso de una L2 o una LE. Además, consideran que un sujeto puede llegar a ser bilingüe aunque inicie el aprendizaje de su L2 en la época adulta y aunque el modo sea “aprendizaje” y no “adquisición”. Al respecto, existen dos tipos de mecanismos para la interiorización de las reglas lingüísticas: por un lado, los procesos automáticos, en los que son cruciales la velocidad y la espontaneidad, y en los que el sujeto no tiene tiempo de aplicar mecanismos lingüísticos conscientes; en este caso se habla de adquisición y se da, de forma característica, cuando el idioma se adquiere de forma natural en el curso normal del desarrollo. Por otro lado, están los mecanismos que guían la solución de problemas como procesos de razonamiento consciente; en este caso se habla de aprendizaje y es característico de una situación formal de enseñanza aprendizaje en la escuela.

Los autores también diferencian entre la L2 y la LE, por cuanto involucran elementos importantes en cuanto a los usos lingüísticos de las lenguas ligadas al contexto, tal como se reproduce en la tabla 2, en la que los dos primeros criterios son los más básicos y definitorios. Estos criterios son importantes porque, aunque los autores no lo establecen, es factible pensar que la diferencia en cuanto al bilingüismo, radicará en que la lengua nativa estará ligada a las actividades tradicionales de la comunidad y a las interacciones en la familia (Appel & Muysken, 1987; Romaine, 1995).

Tabla 2. Criterios para diferenciar entre una segunda lengua (L2) y una lengua extranjera (LE)

Criterios de diferenciación	Segunda lengua (L2)	Lengua extranjera (LE)
Propósito para el que se emplea la lengua	Lengua necesaria para las actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas.	Lengua de comunicación fuera de las fronteras del país.
Contexto en el que se encuentran las lenguas.	Lengua que se habla en el ambiente inmediato	Lengua que no se habla en el ambiente inmediato. Pocas o ninguna ocasión de utilizar la lengua en situaciones naturales y reales.
Modo en el que se aprende la lengua.	Generalmente se aprende bajo presiones ambientales de necesidad. Fundamentalmente en la calle y en la vida diaria.	No hay presiones para que se dé el aprendizaje.
Edad.	Lengua que se adquiere además de la materna. Generalmente de niño.	Lengua normalmente estudiada pasando la pubertad.

Nota. De El bilingüismo: bases para la intervención psicológica (p. 46), por M. P. Sánchez-López, y R. Rodríguez de Tembleque, 1997, Madrid: Síntesis Psicología. Copyright.

Bilingüismo coordinado/compuesto

Si se atiende a las relaciones entre lenguaje y pensamiento; un tipo de bilingüismo descrito en la literatura es el que se establece a partir de la dicotomía coordinado/compuesto. Basado en la propuesta de Ervin y Osgood de 1954, la definición propone que cuando la L1 y la L2 son utilizadas indiferentemente, recurriendo el hablante a un sólo conjunto conceptual, se presenta el bilingüismo compuesto. En este caso, el bilingüe aprende su L2 relacionando cada palabra nueva con su equivalente de traducción en L1; dando a estos equivalentes de traducción un significado idéntico en las dos lenguas (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque, 1997; Lambert, 1990).

El bilingüe coordinado es el que ha adquirido su L1 y L2 en circunstancias distintas y, como consecuencia, no tiene un significado idéntico para los equivalentes de traducción en los dos idiomas; en él se da la coexistencia de dos sistemas nocionales. Esta distinción implica que no todos los bilingües organizan la información de la misma manera. Es necesario aclarar que aún no se ha determinado la existencia de uno o dos sistemas nocionales o lingüísticos,

por lo que, la diferenciación de este tipo de bilingüismo se realiza sin un sustento empírico comprobado y queda más como una sugerencia de clasificación. Inclusive, de acuerdo con Bonnot (1997), la mayor parte de los trabajos recientes subrayan que ésta es una distinción frágil y que, de hecho, se trata de un continuo más que de una dicotomía, considerando que determinados componentes de cada una de las lenguas están organizados de manera compuesta mientras que otros lo están de forma coordinada.

Para Sánchez-López y Rodríguez de Tembleque (1997) la revisión de los trabajos que tratan de contrastar dicha distinción, permite considerar la posibilidad de una estructura de memoria mixta en los bilingües, en la que coexisten diferentes tipos de estructuras representacionales; por ejemplo, estructuras coordinadas en unos y compuestas en otros, pero también estructuras híbridas entre los dos tipos. Ervin y Osgood (1954) sugieren que los contextos de adquisición del lenguaje podrían contribuir a la independencia o interdependencia entre los dos lenguajes. Una relación coordinada se desarrollará en una situación contextual en la que los interlocutores raramente intercambian lenguajes. Una relación compuesta se originaría a partir de experiencias en contextos de mezcla de lenguaje. Esto tendría implicaciones incluso neurológicas dado que los equivalentes de traducción deberían tener significados similares y probablemente una representación neurológica única para los bilingües compuestos en comparación con los coordinados.

Bilingüismo simultáneo/sucesivo

Según la edad de adquisición de las dos lenguas, a menudo se realiza una diferenciación entre bilingüismo simultáneo y sucesivo (McLaughlin 1984). El bilingüismo simultáneo se origina cuando se aprenden las dos lenguas a la vez, sucesivo cuando se aprende

primero una lengua y después la otra. En su origen la diferenciación proviene tanto de la hipótesis del periodo crítico de Penfield y Roberts (1959), que establece que existe un periodo crítico de plasticidad del funcionamiento cerebral para la lateralización del lenguaje, como de la hipótesis de Lenneberg (1967) de que existe un periodo crítico para la adquisición de un lenguaje, de forma natural, el cual funciona con base en la gramática generacional; es decir, mediante un mecanismo innato que está dedicado al lenguaje y opera independiente de los procesos cognoscitivos más generales. Dicho periodo termina con la pubertad, momento a partir del cual la enseñanza y el aprendizaje de un lenguaje se lleva a cabo a través de un proceso consciente y laborioso.

Sin embargo, a pesar de que la distinción parece casar con la creencia actual--al parecer de sentido común--de que los niños tienen grandes ventajas cuando aprenden otros lenguajes, parece que ello no está fundamentado empíricamente de forma sólida (MacWhinney, 1997). Hakuta (1988) afirma que la evidencia es avasalladora en el sentido de que no hay cambios categóricos en la capacidad para el aprendizaje de una segunda lengua con la pubertad pues, aunque parece haber una declinación gradual en la competencia final con la edad, esta declinación parece ser lineal, además de que existe evidencia que indica que los niños de mayor edad y los adultos, aprenden una L2 a mayor velocidad en comparación con los niños pequeños; con la posible excepción del acento.

Parece, en todo caso, que aún se requiere mucho trabajo para entender la relación exacta entre la edad de adquisición y el nivel de manejo al usar algún lenguaje – tanto el nativo como el extranjero –, así como la fuente de esta relación. El tema no es trivial por cuanto la capacidad de procesamiento cognitivo no es la misma en ambas situaciones, y los

que se encuentran adquiriendo una segunda lengua en edades “tardías” cuentan con estrategias diferentes de procesamiento que no están presentes al inicio de la adquisición del habla nativa.

Bilingüismo aditivo/sustractivo/diglosia

La distinción de bilingüismo aditivo y sustractivo se origina en el prestigio sociocultural asociado a las dos lenguas y fue llevada a cabo por Lambert en 1974. El bilingüismo aditivo surge cuando ambas lenguas son valoradas socialmente al mismo nivel, por lo que se supone que la adquisición de una L2 es un hecho benéfico para el individuo, mientras que el primer lenguaje no se encuentra en peligro de ser reemplazado. Por el contrario, se habla de bilingüismo sustractivo cuando la valoración de la L2 se produce a expensas de la L1; es decir, la adquisición de una segunda lengua implica una pérdida de valoración e inclusive de destreza en la primera lengua. El lenguaje minoritario, debido a que no es un lenguaje prestigioso, no puede ser mantenido adecuadamente y es sustraído de la competencia lingüística. En términos sociales, dicha sustracción puede culminar con la pérdida total de la lengua nativa (Appel & Muysken, 1987)

Finalmente, asociado a la sustracción y la adición, a menudo se hace referencia a un tercer término; el de diglosia. La diglosia, en su sentido inicial y de acuerdo con Appel y Muysken (1987), se refiere a la existencia de dos variedades, utilizadas en el habla de una comunidad, de un mismo sistema lingüístico, una variedad formal, denominada H (*high*), y una forma vernácula o popular, denominada L (*low*). Cada variedad tiene sus propios usos en el habla de la comunidad, que se categorizan desde el habla política en H hasta conversaciones informales con los amigos en L. El tipo formal del lenguaje tiene mayor prestigio, a menudo asociado con sus funciones religiosas y con su legado histórico y literario. La variedad H, a

menudo está internacionalmente estandarizada, y es relativamente estable. No es adquirida por el niño como su primer lenguaje, y es posterior en la vida. Finalmente, la variedad H tiende a ser gramaticalmente más compleja que la variedad L.

Desde el ámbito del bilingüismo, la diglosia implica la existencia de un idioma más prestigioso socialmente, que sólo se emplea en situaciones socialmente importantes, como la enseñanza, los negocios y los actos administrativos; el otro idioma socialmente menos prestigioso, se emplea sólo para la familia, la expresión de los sentimientos y los aspectos sociales menos valorados (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque; 1997). La importancia de tal diferenciación se aprecia inmediatamente, sobre todo cuando el bilingüismo se produce en el marco de una situación de dominación política de unos grupos sobre otros. Generalmente, el grupo dominante será el que represente a la lengua más prestigiosa, mientras que el grupo dominado tenderá a despreciar su lengua o a suponer conductas de orgullo étnico tratando de salvaguardarla de la extinción.

Los tipos mencionados, por consiguiente también se relacionan con una situación común en el bilingüismo y que es la existencia de una lengua mayoritaria y una lengua minoritaria. La primera es la que es hablada por los grupos sociales que ostentan el poder político, económico y social; es normalmente la lengua de instrucción y la que habla la mayoría de la población. Las otras lenguas constituyen las lenguas minoritarias (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque, 1997).

Bilingüismo Bicultural/Monocultural/Acultural con Anomia

Según la identidad cultural, otra diferenciación de tipos bilingües es la del bilingüismo bicultural, monocultural y, acultural con anomia. Bicultural cuando hay una doble pertenencia

e identidad cultural, y monocultural cuando la identidad cultural se produce sólo en uno de los dos idiomas (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque, 1997); en este caso, la situación contextual implica la existencia de una cultura más prestigiosa o dominante a la cual se circunscribe el sujeto y que puede ser la de su lengua nativa o la de su segunda lengua. El bilingüismo acultural con anomia, por su parte, implica la pérdida de identidad en cualquiera de las dos culturas con el consiguiente fenómeno de anomia en el sentido clásico del término (Appel & Muysken, 1987).

Bilingüismo según la forma de adquisición

Romaine (1995) mantiene la postura de que inclusive la forma en cómo se adquiere el bilingüismo da lugar a diferentes expresiones o tipos bilingües. Esto está avalado por la literatura, que en general trata de diferenciar entre el bilingüismo que se da bajo el principio de una persona un lenguaje y el que se da bajo un intercambio irrestricto de lenguajes entre los padres del niño. Romaine afirma que son seis las posibles formas de adquisición del bilingüismo dependiendo el lenguaje nativo de los padres, del lenguaje de la comunidad y de la estrategia de los padres para comunicarse con sus hijos. Aunque el autor presenta algunos datos sobre las diferencias en la expresión verbal que pueden darse en el desarrollo de cada uno de los seis tipos, por cuestiones de espacio aquí sólo se nombrarán. Los seis tipos son:

Tipo 1: ‘Una persona – un lenguaje’. Los padres tienen diferentes lenguajes y hablan al niño en su propio lenguaje. El lenguaje de uno de los padres es el dominante en la comunidad.

Tipo 2: ‘Lenguaje no dominante en el hogar’ / ‘Un lenguaje – un ambiente. Los padres tienen lenguajes nativos distintos. El lenguaje de uno de los padres es el dominante en la comunidad,

y ambos padres hablan el lenguaje no dominante al niño, quien es expuesto al dominante fuera de la casa.

Tipo 3: 'Lenguaje no dominante en el hogar sin apoyo de la comunidad'. Los padres comparten el mismo lenguaje nativo y le hablan en este lenguaje al niño. El lenguaje de la comunidad no es el de los padres.

Tipo 4: 'Doble lenguaje no dominante en el hogar sin apoyo de la comunidad'. Los padres tienen diferentes lenguajes nativos y hablan al niño en su respectivo lenguaje. El lenguaje de la comunidad difiere de cualquiera de los padres.

Tipo 5: 'Padres no nativos'. Los padres comparten el mismo lenguaje nativo. El lenguaje dominante de la comunidad es el mismo de los padres. Un padre siempre se dirige al niño en el lenguaje que no es el nativo.

Tipo 6: 'Lenguajes mezclados'. Los padres son bilingües e intercambian y mezclan códigos entre sí. Algunos sectores de la comunidad también pueden ser bilingües.

Una consecuencia de las diferenciaciones hechas sobre distintos tipos de bilingüismo, y sobre todo, ante la diferenciación entre bilingüismo equilibrado y bilingüismo dominante, es que a menudo se considera que, si alguien es bilingüe lo es en algún grado. Sin embargo, es más fácil suponer la existencia, o inexistencia, de diferentes niveles de destreza en el manejo de uno u otro lenguaje, que determinar con exactitud la magnitud de la diferencia. Uno de los problemas centrales a nivel metodológico para el estudio del bilingüismo, por lo tanto, es el de la medición del fenómeno. Según Sánchez-López y Rodríguez de Tembleque (1997), con frecuencia los trabajos en bilingüismo carecen de una falta de medición de éste, e inclusive hay estudios en los que, debido a que los participantes pertenecen a una comunidad bilingüe se

les considera como tales, aunque no exista una adecuada evaluación empírica de que esto sea así (Hakuta & García, 1989). De hecho, ni siquiera parece haber acuerdo sobre cómo medir el bilingüismo

Una situación como ésta no parece sorprendente si consideramos, tal y cómo se estableció antes, que la definición misma del bilingüismo presenta muchas problemáticas de consenso y aún no hay una definición aceptada por todos. Es obvio que, si no se sabe claramente a quién se va a considerar como bilingüe mucho menos claro será determinar en qué grado lo es. No obstante, debe considerarse que así como sucedió con la definición y los tipos bilingües, también en el caso de la medición del bilingüismo es importante considerar la cuestión en lo particular dado que la falta de consenso está influida por la perspectiva básica con la que se analiza al fenómeno.

Con la orientación cognoscitiva propuesta por Chomsky (1965), basada en el punto de vista transformacional-generativo se supone que todo ser humano posee un elaborado juego de reglas que subyace a la naturaleza generativa de su producción lingüística. Esta competencia lingüística o capacidad para utilizar el lenguaje, se diferenció así de la actuación o conducta lingüística concreta que muestra la persona, también denominada como desempeño. La competencia lingüística se mide, desde esta perspectiva, por medio de “tests analíticos” que evalúan el conocimiento que el sujeto tiene de los numerosos ítems o elementos aislados de la gramática, o de los numerosos aspectos aislados de las habilidades subyacentes al lenguaje (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque, 1997). Particularmente, la medida del bilingüismo ha tenido que contestar dos preguntas fundamentales:

- 1) ¿Cuál es el nivel de competencia que el individuo tiene en cada una de sus lenguas?

2) ¿Cuál de sus lenguas es la dominante?

En la práctica, tal y como se estableció en el apartado de los tipos de bilingüismo, la dominancia se determina a partir de la evaluación de la competencia, por lo que en este apartado nos restringiremos a la revisión de la evaluación de la competencia, la cual se define comúnmente como el conocimiento subyacente que se tiene de una lengua. Debe aclararse que, la definición y evaluación de la competencia ha sido un tema ubicado básicamente dentro del campo del monolingüismo, por lo que, en el caso del bilingüismo, no se cuenta aún con una descripción clara de esta competencia y menos aún con baremos o estándares para comparar las competencias entre distintos individuos. Tampoco se han realizado comparaciones generalizadas entre los hablantes nativos sobre las distintas clases de competencias (exceptuando el CI verbal) y se da por hecho que varían en su habilidad para usar el lenguaje (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque, 1997)

De acuerdo con Sánchez-López y Rodríguez de Tembleque (1997), la competencia lingüística implica el conocimiento implícito amplio de la estructura de la lengua e incluye elementos como los siguientes:

- Conocimiento del sistema de sonidos de la lengua.
- Conocimiento del significado de las palabras.
- Habilidad para crear oraciones nuevas.
- Conocimiento de oraciones y oraciones sin sentido.
- Habilidad para distinguir entre oraciones gramaticalmente correctas e incorrectas.

- Habilidad para reconocer relaciones en la oración.
- Habilidad para reconocer relaciones entre las oraciones
- Habilidad para descifrar el significado de oraciones ambiguas.

Evaluar la competencia desde la perspectiva lingüística, por lo tanto, implica la utilización de algún mecanismo que permita evaluar el grado de destreza que el individuo posee en elementos como los listados y en muchos otros que, finalmente, se relacionan con el conocimiento subyacente de la fonología, la sintaxis, la gramática, etcétera. Como ejemplo específico de esta aproximación, se puede citar la utilización bastante común del *Peabody Picture Vocabulary Test*, para determinar la competencia del lenguaje, la cual es una prueba estandarizada de vocabulario receptivo. El problema con la utilización de instrumentos de este tipo es la validez de su aplicación en poblaciones diferentes a aquéllas en las que fueron probados. No obstante, Bialystok y Majumder (1998) consideran que puede ser útil si no se toman en cuenta las puntuaciones estandarizadas y no se le usa con un criterio clínico. El problema no resuelto es que no se garantiza que las palabras usadas tengan la misma frecuencia léxica en ambos lenguajes por las diferencias culturales ligadas al uso de cada uno.

También se hace uso de pruebas de fluencia, que incluyen pruebas de denominación de dibujos, completamiento de palabras, lectura en voz alta y seguimiento de instrucciones. En tales situaciones, y bajo el análisis lingüístico, los tiempos de respuesta son tomados como una indicación de bilingüismo equilibrado o dominante en un lenguaje. Se supone que los bilingües equilibrados deben tomarse aproximadamente el mismo tiempo en responder en ambos lenguajes. Sin embargo, varios factores no lingüísticos pueden conducir a un sujeto a responder más rápidamente en un lenguaje que en otro, además que estas pruebas no toman en

cuenta el contexto de uso. Otro ejemplo lo constituye la longitud media de la frase o expresión que es una medida lingüística del tamaño de las expresiones entre los niños que se encuentran adquiriendo el lenguaje y que permite comparaciones del mismo niño en el tiempo, y entre niños que adquieren el mismo lenguaje (Quay, 1995). Sin embargo, aunque esta medida es útil no se le utiliza como una medida de dominancia sino como de desarrollo en un sólo lenguaje.

Cuando, por otra parte, se toma como indicador el número de palabras que puede denominar (por ejemplo) el problema de la frecuencia léxica surge nuevamente. La estimación de la frecuencia de palabras, asociaciones y sinónimos puede no representar un problema cuando los lenguajes son similares entre sí, pero presentar dificultades cuando no lo son; por ejemplo, los lenguajes pueden diferir en el número de sinónimos que existen dentro de un campo semántico dado (Romaine, 1995).

Hasta el momento la investigación de las relaciones bilingüismo-conciencia metalingüística ha sido predominantemente fraccional y se ha centrado en la determinación de la competencia lingüística entre bilingües de distintos tipos como el punto de partida para determinar sus capacidades cognitivas. El problema es que la competencia lingüística se toma como un constructo cerrado que no posee componentes. Además, sus procedimientos para determinar el bilingüismo de las personas han sido muy diferentes y a menudo poco claros. En ese tenor, Ianco-Worrall (1972), para clasificar a sus participantes como bilingües o monolingües, usó una subprueba de vocabulario--combinada con informes no estandarizados de los maestros y con una escala de cuatro puntos administrada a la madre, sobre el funcionamiento lingüístico del niño--, de una prueba sudafricana de inteligencia, como medida de habilidad lingüística; si bien no la consideró una medida del *grado* de competencia, sino sólo como un indicador “aproximado” de la misma. El problema es que no aclara la diferencia

entre uno y otro concepto y, en el caso de las medidas adicionales, éstas no se describen con detalle por lo que el estudio es irreplicable.

Ben-Zeev (1977), por su parte, utilizó una tarea de traducción para la inclusión de los participantes en los grupos de bilingües o monolingües y después utilizó el Test de Vocabulario en Imágenes de Peabody (PPVT) para medir la competencia lingüística de los participantes; aunque en una sola lengua. Aunque Ben-Zeev mejora en la elección de instrumentos también tiene problemas en la descripción detallada de sus instrumentos, específicamente en lo referente a la tarea de traducción, por lo que también resulta difícil replicar sus resultados. Por su parte, Rosenblum y Pinker (1983) consideraron como bilingües a los niños que usaban ambos lenguajes diariamente en diferentes lugares; que mostraban equilibrio entre sus lenguas al entrevistarlos – corroborado con los datos proporcionados por sus padres –; y, que hubieran obtenido una diferencia no mayor a 50 puntos en su ejecución del PPVT en ambos idiomas. En este caso, aunque se utiliza la misma prueba de vocabulario, se hace con un fin distinto. En la investigación precedente se usó para medir la competencia lingüística de los participantes en una sola lengua y en ésta se utilizó para dividir al grupo en bilingües o monolingües.

Otro que usó el PPVT en su investigación fue Díaz (1985), si bien de manera distinta a la forma en cómo se había usado antes. En su caso participaron niños que asistían a primer grado y al jardín de niños en escuelas con programas bilingües y los agrupó en aquéllos que poseían una competencia alta y aquéllos con competencia baja en una segunda lengua. Para realizar la evaluación de la competencia lingüística administró a los niños la versión inglesa y una traducción al español del PPVT, por lo que se diferencia del estudio de Ben Zeev (op cit.) en el sentido de evaluar ambas lenguas con dicha prueba y no sólo una, como lo hizo este

autor. El único caso en que los estudios son similares a otros realizados previamente es el de Hakuta (1987), quien, evaluó la competencia lingüística de los participantes, utilizó la versión en inglés y una adaptación al español del PPVT, de forma similar a lo realizado por Díaz (op cit.) a niños que asistían a primer grado y al jardín de niños en escuelas con programas bilingües. La diferencia principal entre las dos investigaciones fue que en ésta última la muestra incluía más grados de primaria que en el caso de Díaz.

También Bialystok (1988) investigó a niños bilingües equilibrados, parciales y monolingües utilizando el PPVT (versión inglesa y traducción al otro idioma) para medir la competencia lingüística y realizar la clasificación. Posteriormente Bialystok y Majumder (1998), en un estudio con grupos similares, en adición a la evaluación de la competencia lingüística con el PPVT, clasificó a los participantes como bilingües, por su pertenencia a escuelas bilingües y por utilizar cada lengua en un contexto distinto – lengua dominante en el hogar y no dominante en el exterior.

A diferencia de los estudios que utilizaron como medida básica de competencia una prueba de vocabulario, Cummins (1978) clasificó a los niños como bilingües si en su casa se hablaba “un poco” de una segunda lengua--aunque no aclaró que significa esto--y, si sus maestros los habían clasificado con tres puntos, de una escala de cinco, en habilidades expresivas en dicha lengua; es decir, si se podían expresar en la segunda lengua con poca vacilación aunque no tan correctamente desde un punto de vista gramatical. Además, consideró a los participantes como monolingües si su fluencia en esa lengua era insignificante; aunque tampoco aclaró qué debe entenderse por esto último. Aunque el informe de los maestros parece una fortaleza del trabajo, el hecho de que no se mencionara con más detalle los criterios de la escala deja poco margen a la replicabilidad y comparación con otros trabajos.

De forma similar, Bialystok (1986) se basó en las evaluaciones de los maestros para considerar a los niños como fluentes en una segunda lengua, aunque no evaluó la lengua materna. Además, afirma que en su casa tales niños hablaban sus lenguas nativas con sus familias, pero no informa de la manera en cómo se determinó esta situación. Galambos y Goldin-Meadow (1990), de forma similar, incluyeron a los participantes en el grupo de bilingües si habían sido considerados por sus maestros como bilingües y si habían obtenido una clasificación ya sea de “intermedios” o de “competentes” en una “Medida de Sintaxis Bilingüe”, la cual no fue descrita. Por su parte, en una aproximación distinta que compara distintos tipos de bilingües entre sí--sin la comparación con los monolingües--, Oren (1981), evaluó con un cuestionario para maestros si los niños eran coordinados o compuestos, más, sin embargo, no evaluó la competencia lingüística de sus participantes para verificar su bilingüismo. Thomas (1992) no informó haber realizado alguna medición de las competencias lingüísticas de sus participantes afirmando, tan sólo, que los bilingües provenían de hogares bilingües. Finalmente. De forma similar, Malakoff (1992), aunque afirmó haber comparado a estudiantes bilingües fluentes con no fluentes, no hizo mención a la forma en cómo midió dicha fluencia.

En un segundo grupo de estudios las medidas empleadas para determinar la competencia lingüística de los participantes fueron más claras además de que se utilizaron más de una medida. Así, Masny y d'Anglejan (1985) evaluaron la competencia lingüística de estudiantes de bachillerato mediante un Test Cloze y una medida compuesta de aprovechamiento de la enseñanza de una segunda lengua en el salón de clases. Dicha medida se compuso a partir de cinco evaluaciones – discusión oral breve sobre un tópico elegido por el estudiante; comprensión lectora; presentación oral de un tema; resumen de un texto; y una

tarea gramatical de elección. Nuevamente debe mencionarse que el autor no presentó los detalles de dichas evaluaciones.

Finalmente, Ricciardielli (1992) al comparar a niños bilingües con monolingües, evaluó su competencia lingüística con el PPVT y con las subpruebas de Vocabulario y Oraciones de la prueba de Wechsler--para la segunda lengua utilizaron una traducción de dichas pruebas--. A partir de ellas, obtuvo una puntuación compuesta de competencia lingüística para cada lengua.

Es de resaltar que en todas las investigaciones citadas no se realizó un análisis específico de las subcompetencias lingüísticas y los resultados, a lo más, sólo fueron utilizados para clasificar a los participantes dentro de algún grupo de investigación y, a partir de ello, investigar diferencias en la conciencia metalingüística entre los grupos. El problema principal de dicha aproximación es que la comparación de estas investigaciones resulta arriesgada, pues, el indicador de competencia lingüística con el que se ha establecido el bilingüismo de los participantes difiere de manera importante. Además, no se puede estimar claramente si la competencia de los grupos considerados como bilingües y, determinada a partir de una única medida de competencia lingüística, es la misma de aquellos en los que se usó más de un indicador. Incluso, utilizar una medida compuesta a partir de más de un estimador, conlleva el supuesto de que existe una competencia general representada por la suma de las puntuaciones obtenidas en elementos lingüísticos distintos.

Si pensamos en la competencia lingüística como un constructo que puede descomponerse en diferentes subcompetencias y que una persona puede ser competente en unas de ellas y no en otras--y a través de sus dos lenguas--, obtener una estimación de sólo una

de ellas e incluso obtener una medida compuesta, puede ser poco representativo de la capacidad real del sujeto. Cualquier investigación en el área es poco válida en tanto no se demuestre si la competencia bilingüe es homogénea o no al interior de las lenguas. Esto implica una problemática importante para la investigación y, para Francis (2002a), el estudio de este fenómeno en poblaciones con niveles elevados de bilingüismo, pero, con condiciones económicas desfavorables, tal como la que priva en muchas poblaciones indígenas, es una tarea pendiente.

Para poder llevar a cabo este propósito es menester buscar una alternativa distinta que bien puede estar representada en otra forma de considerar a la competencia lingüística en particular y al bilingüismo en general. Dicha perspectiva debería suponer que la competencia lingüística es diferencial según se trate de los diferentes dominios de competencia generalmente aceptadas; es decir, comprender, hablar, leer y escribir, por lo que diferentes situaciones sociales o individuales, pueden implicar grados de variación en tales competencias e incluso falta de equilibrio entre ellas lo cual, es abordado con mayor énfasis desde la perspectiva holística.

La perspectiva holística

Desde la perspectiva holística--y al contrario de lo que sucede en la fraccional--, se considera que la coexistencia de dos lenguajes en el bilingüe, y en un contexto sociocultural específico, produce un hablante-oyente específico, característico del contexto; una entidad lingüística diferente, aunque competente. El bilingüe, ha desarrollado las competencias en dos lenguajes--y posiblemente en un tercer sistema que es la combinación de los dos primeros-- que el ambiente le exige (Grosjean, 1989, 1992). El bilingüe usa los dos lenguajes de forma

separada o conjunta para diferentes propósitos, en diferentes áreas de su vida y con diferentes personas. Debido a ello y a que las necesidades de uso de ambos lenguajes son usualmente distintas, el bilingüe es raramente igual o completamente fluente en los dos lenguajes. Los niveles de competencia en un lenguaje dependen de la situación y de qué tan necesario sea ese lenguaje en ella, por lo que será específico de dominio.

Basándose en las situaciones existentes de comunicación multilingüe, la perspectiva holística retoma las conductas lingüísticas diarias de los bilingües en su complejidad y en su relatividad bajo un marco de referencia socio-histórico particular, por lo que constituye una alternativa más realista sobre el fenómeno del bilingüismo. No obstante, presenta la desventaja --similar a su contraparte fraccional--, de suponer que la norma es el bilingüismo (o multilingüismo) y que el monolingüismo es la excepción. Con ello parece considerarse que es la situación monolingüe la que es desventajosa y anómala; además de que cualquier investigación sobre los efectos del bilingüismo en lo cognoscitivo queda cancelada, pues se supone que tales investigaciones parten de una comparación, a todas luces inadecuada, entre monolingües y bilingües.

Para Mackey (1970) el campo del bilingüismo es necesariamente interdisciplinario y no sólo lingüístico. Para él, estudiar al bilingüismo dentro de una disciplina tan especializada como la lingüística hace inevitable que se parcele en elementos separados. Esto no es lo más adecuado puesto que manejar dos o más lenguas no es un fenómeno del lenguaje sino de su uso en sociedad. Las definiciones del bilingüismo, por lo tanto, deberían partir desde el ámbito de su uso social. De tal manera, en la postura holística, las definiciones del bilingüismo se caracterizan por considerar que el lenguaje no es una entidad abstracta, sino una herramienta

que se emplea para actos de comunicación dentro de un marco de contacto entre lenguajes que, por lo común, es bicultural.

Esteva (1978, p. 9) afirma, al analizar las relaciones entre el bilingüismo y el contexto social, que: “Una interpretación funcional sobre el bilingüismo requiere colocar a éste dentro de la perspectiva de una experiencia bicultural”. Para el autor, ser bilingüe es ser bicultural, es vivir con dos culturas y sentirse socialmente unificado en ambas, por lo que hay que situar la cuestión del bilingüismo dentro de un marco histórico que reconoce el encuentro y convergencia de dos formas culturales diferentes en el seno de una misma estructura social, reconocer que el empleo de dos lenguas es una necesidad funcional en individuos que viven simultáneamente dos culturas. El problema estriba en cómo considerar a aquellos individuos que, bajo un esquema de educación formal dentro de un contexto básicamente monocultural, logran manejar dos o más lenguajes.

Martin-Jones y Romaine (1986) han afirmado que inclusive el fenómeno de mezcla de códigos--en el que las oraciones combinan elementos de dos (o más) lenguajes (Romaine, 1995)--, o la simplificación de un lenguaje por el contacto con otro, en diferentes comunidades lingüísticas, representan transformaciones normales que surgen del contacto entre dos culturas y dos lenguas distintas. Los autores inclusive consideran que la emergencia de un código mezclado debería ser reconocida como una entidad lingüística por derecho propio.

Debido a lo anterior, desde esta perspectiva se evitan los criterios absolutos de definición. Hakuta (1986) considera que estamos forzados a considerarlo como algo enteramente relativo debido a que el punto en que un hablante de una segunda lengua se convierte en bilingüe es, ya sea arbitrario, o imposible de determinar. Lambert (1990, p. 202)

afirma que, “más allá de haber bilingües equilibrados o perfectos, hay muestras de gente tratando de contender con un mundo bilingüe”. De tal manera, desde esta perspectiva se considera al bilingüismo simplemente como la práctica de usar dos o más lenguajes de forma alternada (Weinreich, 1953; Mackey, 1967; Hakuta, 1986). La tendencia, por lo tanto, es renunciar a definir el bilingüismo en términos de todo o nada y sólo debería hablarse de personas en contextos bilingües, con una competencia y un desempeño particular que debería ser determinado de forma individual.

En todo caso, parece que el bilingüismo implica elementos tanto cognitivos como culturales, que deberían ser tomados en cuenta al momento de tratar de decidir si una persona debe ser considerada como bilingüe. En concordancia con esto, Mackey (1967) sugiere que hay cuatro cuestiones que una descripción del bilingüismo debe conjuntar: el grado, la función, la alternancia y la interferencia. La cuestión del grado concierne a la competencia. La función se dirige a los usos que el bilingüe da a sus lenguajes y los papeles que asumen en su repertorio total de conducta. La alternancia se refiere al grado en que el bilingüe cambia entre los dos lenguajes. La interferencia tiene que ver con la cantidad en la que el individuo logra mantener sus lenguajes separados, o si éstos se fusionan.

Por otra parte, si consideramos que ser bilingüe es comunicarse con dos formas distintas-pues quien comunica algo en el lenguaje A no lo hace de la misma manera en el lenguaje B-y, puesto que la diferencia puede ser similar a la de cambio de código verbal a código manual, ello representa un cambio cualitativo y no sólo cuantitativo. Además, la expresión última del bilingüismo será una función del desarrollo cognitivo, afectivo, social y cultural de la persona; así como de las lenguas involucradas; lo cual se expresará, por ende, en la forma en que se mida o evalúe este fenómeno.

Desde posturas de corte social, hace mucho que se sabe que el bilingüe no es la suma de dos monolingües y que la competencia bilingüe es específica, si bien, esta competencia no está aún lo suficientemente definida (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque, 1997). Así, el bilingüismo es generalmente el resultado de una situación de lenguas en contacto por lo que existen diferentes características y problemáticas asociadas a ello. Por ejemplo, el hecho de que la mayoría de los bilingües se hallen a sí mismos en una situación de diglosia implica un problema para las aproximaciones lingüísticas. Una prueba de vocabulario puede contener ítems de diferentes dominios lingüísticos, pero un bilingüe puede no usar uno de sus lenguajes en un cierto dominio, y más aún posiblemente no conozca las palabras relacionadas con él. Por lo tanto, se ha supuesto que cuando se usa el habla espontánea, es extremadamente importante que los registros sean hechos en los lugares en donde el lenguaje analizado es regularmente usado (Appel & Muysken, 1987)

La importancia de la suposición precedente es aún más clara si consideramos que se ha demostrado que las diferentes comunidades presentan patrones distintos de organización y uso de los recursos lingüísticos (Romaine, 1995), por lo que, situar dentro del contexto social a la evaluación de la competencia bilingüe es crucial si es que se quiere comprender al individuo real y no sólo al ideal. Además, la competencia puede comprender un amplio rango de habilidades, algunas de las cuales podrían no estar igualmente desarrolladas, dentro de una gran variedad de lenguajes. El hecho de que los hablantes seleccionan diferentes lenguajes o variedades de uso en diferentes situaciones muestra que no todas las variedades lingüísticas son iguales o aceptadas como igualmente apropiadas para su uso en todos los eventos de habla (Romaine, 1995).

Para Romaine (1995), mientras que Chomsky supone que la competencia lingüística es invariante, la sociolingüística tiene que tratar con los problemas de la inequidad en el uso del lenguaje. Esto puede ser el reflejo, por una parte, de la distribución diferencial de las lenguas y, por la otra, de la competencia diferencial de los individuos. Teniendo en cuenta lo anterior, es que se puede comprender que lo que para la perspectiva fraccional representa un síntoma de una inadecuada adquisición de la L2, desde la perspectiva holística, puede ser visto como una forma natural de comunicación, que depende del contexto sociohistórico y que simplemente se expresa como una variedad de contacto entre las dos lenguas.

Por lo tanto y de acuerdo con Romaine (ídem), la competencia comunicativa debería ser incluida como otro tipo de habilidad; pues en el marco de un contexto social determinado, una persona cuyas habilidades productivas no son tan buenas como las comprensivas, podría ser calificado por su comunidad como un buen hablante de acuerdo con las normas sociales de interacción. Un ejemplo de ello lo representan las escalas de valoración; que incluyen entrevistas, escalas de uso de lenguaje y escalas de autovaloración. En estas últimas, se les pide a los individuos que evalúen su habilidad con un lenguaje en relación con diferentes habilidades, después se obtiene una puntuación que si es cercana a cero nos indica que se trata de un bilingüe equilibrado. Para Romaine, la puntuación obtenida, cuando se aleja de cero, nos habla de desigualdad en la habilidad entre dos lenguajes, pero no dice nada de la naturaleza de dicha falta de equilibrio. Además, la fiabilidad de la medida está influenciada por diferentes variables tal como la actitud de la persona hacia un lenguaje particular y por el estatus relativo de los lenguajes involucrados en un contexto particular.

Como una forma de evaluación más cualitativa, el autor promueve que los niños que investiga mantengan un diario de lenguaje, en el que deben anotar sus usos diarios de los

lenguajes que hablan. Esta forma de medición revela varios aspectos sobre las etiquetas que los niños usan para sus lenguajes y las percepciones de los niños sobre lo que cuenta como lenguajes separados. Además, muchos los diarios pueden revelar diferentes patrones de uso de lenguaje en relación a factores como interlocutor, contexto y tópico. También usa tareas de la descripción de láminas, o seguir instrucciones para encontrar un sitio en un mapa de un pueblo pequeño.

Ahora bien, debido a que, desde el punto de vista holístico, la noción misma de equilibrio y dominancia es puesta en tela de juicio, la evaluación con fines comparativos es generalmente evitada o negada. Se considera que los bilingües raramente son igualmente fluentes en ambos lenguajes en todos los tópicos, puesto que la colocación de las funciones de los lenguajes en la sociedad está normalmente en una situación de falta de equilibrio y en una distribución complementaria--ninguna sociedad necesita dos lenguajes para el mismo conjunto de funciones--por lo que es dudoso que el bilingüismo por sí mismo pueda ser medido sin tomar en cuenta la situación en la que es funcional para un individuo determinado. En cierta situación un individuo puede carecer de equilibrio entre sus lenguas y, sin embargo, ser socialmente competente en las situaciones específicas en las que usa ambas lenguas. Desde esta perspectiva, la noción de bilingüismo equilibrado es “ideal”, es en gran medida un artefacto de una perspectiva teórica (la lingüística) que toma al monolingüe como su punto de referencia (Romaine, 1995).

Aunque, la perspectiva sociolingüística (Romaine, 1995) se ha revelado como una forma importante de evaluar la competencia lingüística de los individuos, parece que la tendencia, en todo caso, no es a aceptar por completo esta perspectiva, sino a desarrollar en paralelo una orientación más holística en el estudio de las dos lenguas, que considera crucial,

para la adecuada medida y descripción del bilingüismo, el tener en cuenta el contexto sociocultural en que ese bilingüismo existe y las normas de la comunidad en el uso del lenguaje en los distintos ámbitos. Por ejemplo, la historia lingüística de un sujeto es un elemento de suma importancia si se trata de un bilingüe cuya lengua materna es extranjera en la comunidad en donde él vive, que se ha escolarizado en su L2 y nunca ha aprendido a escribir en su L1, lengua que sólo utiliza la familia; en este caso podemos esperar un bilingüe con dominancia en su L2 (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque, 1997). La consideración de los elementos sociales dentro del bilingüismo, no obstante, es sólo uno más de los aspectos que conforman al fenómeno, fenómeno que finalmente se vive de forma individual por lo que éste debe ser analizado en términos de los usos comunicativos del sujeto en relación con sus capacidades.

La medición del bilingüismo desde una perspectiva holística, se centra en el resultado total del lenguaje y pone mayor énfasis en las habilidades comunicativas globales de las personas en el proceso de aprendizaje de sus dos lenguajes. Es decir, se centra en lo que la persona puede hacer con el lenguaje, en las tareas que puede realizar y cómo las realiza, o en otras palabras, en la conducta lingüística total y sus resultados (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque, 1997). Además, debido que las habilidades lingüísticas de los bilingües pueden no ser las mismas para ambos lenguajes y en cada nivel lingüístico, el desempeño debe ser evaluado en diferentes áreas. Mackey (1968) provee una matriz que ilustra las habilidades y los niveles que, desde su punto de vista, deben ser evaluados en los lenguajes A y B (tabla 3)

Desde esta postura, se establece de forma particular la medición del componente del desempeño del lenguaje, o competencia comunicativa--en oposición a la competencia

lingüística de Chomsky--que incluye: la capacidad para usar el lenguaje de manera adecuada, llevar a cabo acciones o conductas sirviéndose del lenguaje y observar reglas complejas en la interacción con diferentes interlocutores.

Tabla 3. Medida del grado de bilingüismo

Habilidad	Nivel				
	Fonológico/gramatical	Léxico	Semántico	Estilístico	Gráfico
Comprensión					
Lectura					
Producción					
Escritura					

Frawley y Lantolf (1985), critican al modelo lingüístico de análisis de la narrativa de las personas que se encuentran adquiriendo una segunda lengua--predominante en la perspectiva holística--y, afirman que dicho análisis se basa en el modelo platónico de la actividad discursiva, el cual supone que el procesamiento del discurso puede ser explicable por una posesión del individuo de la totalidad del conocimiento – previo a la tarea – que es activada por la tarea e implementada en el procesamiento del *input* de la misma. Dicho modelo, al dar cuenta de los datos por estructuras prearticuladas, describe no lo que los humanos realmente hacen en el procesamiento del discurso, sino lo que deben hacer. Para ellos, los modelos platónicos se preocupan más del uso teórico del lenguaje que del uso real del lenguaje, por lo que proponen que la actividad discursiva deba ser analizada en el contexto de la actividad del individuo; dado que la competencia es un tarea relacionada con la actividad y no una función de algún conocimiento estático que pueda ser traído de forma categórica a la conciencia a través de la tarea.

Retomando los postulados epistemológicos de Vygotski (1934/2001, 1978), los autores suponen que, de acuerdo con el principio del microanálisis, el análisis debe realizarse en las instancias actuales del discurso del individuo, mientras que, según el principio

complementario del análisis, se deben discutir las formas lingüísticas del discurso en términos de los papeles que juegan en la actividad de relatar un discurso, no en términos de las formas como formas puras. Así, las formas puras no son de interés intrínseco; las fuentes de las formas son intrínsecamente interesantes y pueden ser articuladas sólo en términos de las funciones que esas formas toman en el acto discursivo. Cabe mencionar que, para los autores son inadecuados los intentos de cuantificación de los resultados, debido a que la retórica estadística occidental se basa en el concepto de la media, que por definición excluye al individuo, el cual es de primaria importancia en dicha teoría, por lo que las instancias del discurso individual son los únicos objetos válidos de análisis.

Aunque la crítica es importante en el sentido de que toma en cuenta al desempeño del individuo dentro del contexto de su actividad, no sólo en cuanto al discurso sino también en otras tareas comunicativas habituales entre las personas, quizá es demasiado radical negar la importancia de la investigación de la forma del lenguaje como un objeto válido de investigación. En todo caso, es claro que existen diferentes formas de investigación del fenómeno, pues existen diferentes niveles en el mismo y, en ese sentido, tanto la investigación de la forma como la del uso es importante; si bien, también debe serlo una aproximación que trate de dar cuenta del fenómeno de forma holística y dinámica.

Tenemos que considerar, además, de que cuando de dos lenguajes se trata parece haber consenso en que existe una relación de interdependencia entre un primer lenguaje (L1) y un segundo lenguaje (L2) y entre los conocimientos y las habilidades aprendidas a través de una L1 y una L2. Cummins (1976), por ejemplo, siguiendo la hipótesis de que los dominios cognitivo y lingüístico son autónomos e interactúan en diferentes maneras, propone la existencia de una Competencia de Superficie y de una Competencia Subyacente Común. La

Competencia de Superficie se refiere a las características visibles del lenguaje que son relativamente fáciles de medir; por ejemplo, la pronunciación, el vocabulario, la gramática, la fluencia, etc., mientras que la Competencia Subyacente Común es la habilidad para hacer uso efectivo de las funciones cognitivas del lenguaje; es decir, para usar el lenguaje como un instrumento efectivo de pensamiento y de representar las operaciones cognitivas por medio del lenguaje (Martin-Jones & Romaine, 1986). Dicha competencia subyacente, debe mencionarse, representa ciertos principios y limitaciones universales abstractos comunes a todos los lenguajes naturales (la Gramática Universal de Chomsky) y en la que, en dependencia de las coincidencias tipológicas de superficie, la L1 y la L2 se sobrepondrán en mayor o menor medida (Francis, 2000)

Debe mencionarse que Francis (2000) ha propuesto que las relaciones entre dos lenguas parecen descansar en el denominado Sistema de Operación Central conceptuado inicialmente por Baker (1996), en el sentido de que el desarrollo cognitivo procede de forma separada pero mantiene una continua interacción con la facultad del lenguaje. Independientemente del lenguaje en el que la persona opera, los pensamientos que acompañan al hablar, entender, leer y escribir, provienen del mismo motor central. Cuando una persona conoce dos o más lenguajes, sólo hay una fuente integrada de pensamiento. El Sistema de Operación Central representaría, en este sentido, a la Competencia Subyacente Común; que en esencia es una clase de almacén conceptual no verbal compartido--considerando que las habilidades mencionadas no pertenecen o residen estrictamente en uno u otro lenguaje.

La Competencia de Superficie, por su parte, se dividiría en las Habilidades Comunicativas Interpersonales Básicas y la Competencia Lingüística Académico-Cognitiva (Francis, 2000). Las Habilidades Comunicativas Interpersonales Básicas son manifestaciones

sin demanda cognitiva de la competencia del lenguaje en situaciones interpersonales. La Competencia Lingüística Cognitivo Académica se refiere a aquellos aspectos del lenguaje que están relacionados cercanamente al desarrollo de las habilidades de alfabetización en una L1 y en una L2; estos aspectos están especificados como: (1) conocimiento vocabulario-conceptual; (2) conciencia metalingüística; y (3) la habilidad para producir discurso descontextualizado, hablado o escrito (Cummins, 1980). Un elemento esencial de este elemento es que, se desarrolla en el aprendizaje formal, y que se refiere a experiencias discursivas que operan fuera del contexto; es decir, de aquellos usos comunicativos altamente descontextualizados que se manejan en la escuela.

La Competencia Lingüística Cognitivo Académica involucra alguna dimensión translingüística universal, de competencia que, una vez adquirida, puede ser transferida a cualquier lenguaje. El bajo desempeño académico de los niños de comunidades minoritarias se debería, dados estos principios, a la insuficiencia en la instrucción por medio de la L1; es decir, a que no se tiene la oportunidad de desarrollar una Competencia Lingüística Cognitivo Académica adecuada en la L1 antes de ser introducido en la alfabetización en la L2 (Martin-Jones & Romaine, 1986). Así, los bilingües expresan su competencia lingüística en dos formas, la nativa y la de la L2. Los conceptos de un lenguaje son transferidos al otro, y entre más fuerte sea la base cognitiva del primero, la transición será más fácil hacia el segundo. De este modo, las competencias discursivas, los desempeños en la comprensión de textos, los esquemas formales, y las habilidades organizacionales son aprendidas a través de uso del lenguaje en una L1 o en una L2, o incluso en formas no lingüísticas, dado que, más que transferencia de una L1 a una L2 o viceversa, se accede a dichas habilidades desde la Competencia Subyacente Común.

Como se puede apreciar, una perspectiva holística debe exigir la integración de los niveles de medición: lingüístico, psicológico y social, en forma sistémica y no sólo taxonómica, lo cual aún es una tarea pendiente en el bilingüismo. A ello pueden contribuir aproximaciones interesantes desde el monolingüismo que pueden ser utilizadas en este ámbito. Canale y Swain (1980), en principio, proponen un modelo de competencia en el lenguaje que incluye tres tipos de competencias relacionadas:

- Competencia gramatical: conocimiento de elementos léxicos y reglas de morfología, sintaxis, semántica de la oración gramatical y fonología.
- Competencia socio-lingüística: reglas socioculturales de la utilización del lenguaje y reglas del discurso.
- Competencia estratégica: estrategias de la comunicación verbal y no verbal.

El problema con esta propuesta es que si bien se reconoce la existencia de diferentes niveles o tipos de competencias, no parece existir un nexo entre ellas. Otra aproximación más integradora es la de Bachman (1990), quien propone el modelo de “capacidad comunicativa de lenguaje”, con el objeto de proporcionar una base para el desarrollo y utilización de las pruebas de lenguaje, e incluye tanto el trabajo llevado a cabo en el área de la evaluación de la destreza gramatical o de la forma, como el realizado en el área de la competencia comunicativa. Los componentes del modelo son:

- Las estructuras de conocimientos (conocimientos generales, del mundo) y competencia lingüística (conocimiento de la lengua).
- La competencia estratégica, que sería la capacidad para poner en práctica los dos componentes anteriores en el uso comunicativo contextualizado.

- Los mecanismos psicológicos, por su parte, también son un componente de la capacidad lingüística e incluyen los procesos neurológicos y psicológicos implicados en la ejecución real del acto del lenguaje.

- El contexto de la situación donde se produce.

Finalmente, resulta claro después de lo establecido hasta el momento que, desde un punto de vista holístico, la perspectiva fraccional es muy criticable, sobre todo, si consideramos que es sumamente relativo hablar de un hablante monolingüe ideal, puesto que en la práctica, las diferentes comunidades presentan patrones distintos de organización y uso de los recursos de una misma lengua. De acuerdo con Romaine (1995), la competencia puede comprender un amplio rango de habilidades, algunas de las cuales podrían no estar igualmente desarrolladas, dentro de una gran variedad de lenguajes. El hecho de que los hablantes seleccionen diferentes lenguajes o variedades de uso en diferentes situaciones muestra que no todas las variedades lingüísticas son iguales o aceptadas como igualmente apropiadas para su uso en todos los eventos de habla.

Sobre todo, en sociedades multiculturales y con diferentes estratificaciones sociales, el multilingüismo no es una característica incidental del uso del lenguaje, sino un factor central y una fuerza organizativa de la vida diaria. Por ejemplo, en la mayor parte de la India, el monolingüismo sería problemático dadas las normas y expectativas de manejo de varios idiomas y variedades de los mismos, que necesita una persona a fin de contender con las necesidades de la vida diaria que le imponen la existencia de 22 lenguajes oficiales y 844 dialectos distintos (*National Portal of India*, 2005). De igual manera, aún en el ámbito de una comunidad específica, entre los individuos mismos se dan patrones distintos de uso de los recursos lingüísticos, por lo que, designar con claridad quién constituye un monolingüe ideal

es una tarea bastante relativa; sobre todo si consideramos la dimensión del desempeño y no sólo el de la competencia subyacente.

De hecho, desde el punto de vista holístico parece haber una renuncia a diferenciar entre bilingüismo equilibrado y dominante, pues se considera que hacerlo implica realizar una práctica discriminatoria al considerar una situación ideal de competencia versus otras situaciones anormales o inadecuadas. Romaine (1995), por ejemplo, considera que las ideas acerca del bilingüismo han sido influenciadas de forma adversa por el uso de términos como “el bilingüe ideal”, “bilingüismo completo”, bilingüismo equilibrado”, etc., debido a que implican que hay otros tipos de bilingüismo que no son ideales, completos o equilibrados. Bajo tal perspectiva, inclusive es inevitable que el bilingüismo en sí haya sido considerado como algo inherentemente problemático y que representa un modo indeseable de habla de una comunidad y de un individuo.

Es claro que la medición en el bilingüismo es un problema complejo y que involucra diferentes niveles del fenómeno que se relacionan de modos distintos. Desde un punto de vista holístico podemos retomar, a manera de resumen, lo dicho por Sánchez-López y Rodríguez de Tembleque (1997), sobre la evaluación del bilingüismo; a saber: (1) el concepto de bilingüismo como “un control nativo de las dos lenguas” parece no ser realista; (2) para evaluar el bilingüismo, se debe tener en cuenta toda una serie de aspectos sociológicos, además de los lingüísticos y psicológicos; (3) etiquetar a los bilingües como dominantes o equilibrados puede tener interés para la evaluación del bilingüismo pero no aporta mucho a la situación del habla; (4) para evaluar la competencia lingüística de un niño bilingüe, hay que tener en cuenta las reglas lingüísticas de la comunidad a la que pertenece; (5) cuando se dice que una competencia lingüística es dominante, se debe especificar a qué área del lenguaje nos

referimos; (6) una persona bilingüe puede ser dominante en un área de actividad en una lengua y, en otras áreas, ser dominante en la otra y; (7) los resultados de la medida de la competencia lingüística, sobre todo en los niños, deben ser comparados con las opiniones de las personas que le conocen bien como sus padres y profesores.

Con respecto a la investigación de la conciencia metalingüística en el bilingüismo desde la perspectiva holística, solamente Francis (1998, 1999, 2002a) se puede ubicar como representante de ella. En primer término seleccionó a sus participantes--provenientes de una comunidad indígena en México--basándose en la opinión de los maestros de los niños utilizando dos criterios: (1) la habilidad para entender y seguir instrucciones en español y náhuatl y, (2) que sus habilidades de lectura estuvieran dentro o por arriba del promedio. Posteriormente utilizó su “Entrevista Bilingüe” – consistente de tareas de vocabulario, conversación y narrativa – para evaluar la competencia lingüística de los niños. La diferencia de los trabajos de Francis con los realizados desde la perspectiva fraccional es que él supone que diferentes aspectos de la evaluación del lenguaje podrían relacionarse de maneras distintas con las medidas de conciencia metalingüística. y en sus resultados encuentra apoyo para esta suposición.

Francis (1994), así mismo, toma en cuenta el contexto sociolingüístico en la discusión y confirmación de sus resultados. De hecho realizó una serie de observaciones etnográficas sistemáticas durante actividades recreativas informales, además de obtener autoinformes e historias de adquisición del lenguaje de sus participantes como un medio que podría denominarse ecológico para la confirmación de sus resultados. Además, también analizó los mismos en función del grado escolar. De interés particular es que el autor afirma que existe en sus datos apoyo para la hipótesis de que existirán beneficios en el bilingüismo incluso ante

condiciones socioeconómicas de pobreza (Francis, 1999). Tal vez lo más criticable de sus trabajos es la falta de estandarización de sus instrumentos; lo cual es entendible por basarse en una metodología de corte cualitativa.

En síntesis, lo que nos deja la revisión de ambas perspectivas es que, el bilingüismo no es un fenómeno unitario, sino que se compone de variados elementos que le dan su forma final. En esta forma final, tanto los elementos lingüísticos como los psicológicos y los sociales juegan un papel particular dependiendo de la persona, el contexto y el tiempo específico de observación del fenómeno. Es, pues, un fenómeno dinámico, complejo y multivariado que no se agota en la consideración de un sólo elemento (dominio, edad de adquisición, etc.), por lo que su estudio debe, en forma ideal, tener en cuenta las distintas variaciones que el fenómeno puede tomar si consideramos las posibles condiciones resultantes de combinar las diferentes variables ligadas al bilingüismo entre sí.

No se trata de negar lo que se ha hecho desde la perspectiva fraccional--que es mucho y muy importante--sino de avanzar hacia la integración de lo que hasta ahora se ha abordado de forma parcial o separada. En el caso del presente trabajo la perspectiva holística se encuentra en su base aunque, debe mencionarse que, en términos metodológicos, dado que en la forma descrita tiende a negar la investigación comparativa y el tema de la competencia lingüística como un elemento importante en la consideración de la competencia metalingüística, resulta más apropiado utilizar una aproximación complementaria que, siendo también holística, permite abordar la cuestión desde una postura cuantitativa que parte de las variables pero que va hacia las personas como todos integrados. Tal aproximación es la de la Ciencia del Desarrollo y de la perspectiva centrada en personas que se presenta a continuación.

La ciencia del desarrollo

Considerando al bilingüismo como un fenómeno dinámico, complejo y multivariado, la postura centrada en personas (Magnusson, 1998) halla su base en la perspectiva psicológica integrada u holística de la Ciencia del Desarrollo (Cairns, Elder y Costello, 1996; Magnusson & Cairns, 1996). Es una opción teórico-metodológica que viene a situarse como una alternativa para el estudio de dicho fenómeno y que bien podría contribuir a dotar de sentido a las investigaciones que, en el ámbito de la conciencia metalingüística, se han encontrado hasta el momento.

De acuerdo a el Consorcio de Carolina sobre el Desarrollo Humano (Cairns, Elder y Costello, 1996), la ciencia del desarrollo es una síntesis nueva que comienza a expresarse a partir de los trabajos de Baldwin, Cottrell, Piaget, Lewin y Vygotski y desde áreas como la investigación longitudinal, los estudios sobre el cambio contextual en el curso de vida, el desarrollo cognitivo y la psicobiología del desarrollo. La nueva síntesis pretende guiar la investigación sobre el desarrollo en las disciplinas sociales, psicológicas y bioconductuales, intentando con ello lograr la unificación de los criterios, conceptos y hallazgos que, de diferentes maneras, se desarrollan en tales disciplinas. Tal síntesis se basa en la consideración de que el desarrollo es un interjuego dinámico de diferentes procesos que se producen dentro de marcos de referencia temporoespaciales, con múltiples niveles de análisis, tanto horizontales como verticales, y en diferentes contextos.

La ciencia del desarrollo asume que la forma en cómo una persona funciona y se desarrolla puede ser mejor descrita como un proceso complejo y dinámico que refleja la confluencia sistémica, dinámica y multidireccional de lo genético, conductual, e histórico-

cultural a través del tiempo (Magnusson, 1998; Magnusson y Cairns, 1996). Los individuos son vistos bajo una perspectiva holística emergente; como unidades integrales que son dinámicas y cambian con el tiempo (Cairns, Elder y Costello, 1996). Para el Consorcio, reconocer la complejidad del desarrollo es el primer paso hacia el entendimiento de su coherencia y simplicidad. Magnusson y Cairns (1996), afirman que un principio central del marco de referencia holístico es que la persona no es un ente pasivo, sino una parte activa y propositiva de un sistema complejo e integrado persona-ambiente, por lo que no es posible entender a las personas sin conocer el ambiente y viceversa. La relación es, de hecho, bidireccional de tal manera que lo cultural influye sobre lo cognitivo y lo cognitivo influye sobre lo cultural (Tudge, Putnam y Valsiner, 1996).

Magnusson y Cairns (1996) resumen en siete principios generales las características básicas de lo que se entiende por desarrollo bajo esta nueva perspectiva de síntesis:

1. Un individuo se desarrolla y funciona psicológicamente como un organismo integrado. Las contribuciones de la maduración, la experiencia y la cultura, se fusionan en la ontogenia. No hay funcionamiento y desarrollo de aspectos específicos en aislado y por ello deben ser incluidos en el análisis de la totalidad.

Aunque este principio requiere de la creación de métodos integrados para clarificar el desarrollo de las personas en su contexto social particular, no se trata simplemente de otra aproximación holística sino de una que requiere de los investigadores la evaluación simultánea de dos o tres niveles de influencia bajo un análisis sistémico que abarque los niveles estudiados.

2. Un individuo se desarrolla y funciona dentro de un proceso de interacción dinámico (bidireccional), continuo, y preciso (sincrónico) con su ambiente, incluyendo sus relaciones con otros individuos, grupos y con la subcultura.

De acuerdo a Magnusson y Cairns (1996), la idea de bidireccionalidad es la personificación del modelo de Bronfenbrenner de la ecología social y de la propuesta de Magnusson (1985) de que la persona es un agente activo y propositivo en interacción continua y momento a momento con el mundo social así como con el mundo no social. Interacción, por su parte, mediada a través de su sistema mental. En términos metodológicos este principio implicaría la necesidad de analizar cómo es que los subsistemas cognitivo-emocionales mediacionales del individuo se desarrollan a través de la maduración y la experiencia y como función en la interacción.

3. El funcionamiento individual depende de y a su vez influencia las interacciones recíprocas entre los subsistemas al interior del individuo; a saber, la organización, a través del tiempo, de los factores de interacción cognitivo– perceptuales, emocionales, fisiológicos, morfológicos, perceptivos y neurobiológicos.
4. Durante la ontogenia surgen nuevos patrones de funcionamiento individual.

El que durante el transcurso de la vida de una persona ciertas acciones y pensamientos emerjan en forma totalmente novedosa, ya sea en patrones existentes o en otros completamente nuevos, e incluso que los patrones se modifiquen y cambien en diferentes momentos, implica la necesidad de reconocer que el desarrollo de un individuo no puede ser significativamente analizado, explicado o entendido en términos de variables únicas o de

relaciones entre variables únicas, expresadas como correlaciones. Esto significa que el organismo en su totalidad sufre transformaciones continuas en nuevos patrones dependiendo de qué factores se encuentran en operación, sus papeles relativos y su significado psicológico para la totalidad.

5. Las diferencias en el rango de desarrollo pueden producir diferencias mayores en la organización y configuración de las funciones psicológicas. El rango del desarrollo de los componentes individuales puede ser acelerado o retrasarse con respecto a otras funciones.

Este principio hace referencia directamente a que el desarrollo individual refleja un mosaico de trayectorias ontogenéticas. Básico en ello es la asunción de que las trayectorias del desarrollo son relativas en tiempo y espacio: contribuyen y reflejan los cambios temporales en la cultura y la sociedad. Los patrones de adaptación representan interacciones entre niveles distintos tanto al interior como en el exterior de la persona.

6. Los patrones del funcionamiento psicológico se desarrollan como sistemas dinámicos en el hecho de que pueden ser extremadamente sensibles a las condiciones bajo las cuales fueron formados. La emergencia de patrones psicológicos no pueden ser explicados tan sólo en términos de la organización jerárquica de sistemas más elementales, ni pueden ser reducidos a experiencias anteriores más simples o a unidades biológicas básicas.

Durante los periodos de organización y reorganización, las características preexistentes del individuo y las nuevas características del ambiente se alinean y sincronizan en formas que potencian el funcionamiento del individuo y la acomodación. Aunque aparentemente caótica,

tales transformaciones se rigen por leyes psicológicas y tienen un orden matemático que pueden ser encontrados en el análisis de dichas transformaciones.

7. La conservación en el desarrollo está basada en coacciones exteriores e interiores de fuerzas correlacionadas. El resultado es que el funcionamiento social y cognitivo tiende a ser organizado y conservador a pesar del cambio continuo.

En consonancia con los principios expuesto, la nueva ciencia del desarrollo hace uso de estrategias de investigación comparativas, transculturales e intergeneracionales en unión con métodos experimentales corrientes. Si bien, Magnusson y Cairns (ídem) reconocen que la investigación en desarrollo requiere la utilización de un amplio rango de diseños de investigación--experimentales, naturalistas y comparativos--, es la investigación longitudinal la que forma el corazón de este tipo de investigación, debido a que se requiere de ella para trazar las trayectorias del cambio. Pero además, como el cambio no se restringe a la ontogenia, sino que involucra cambios generacionales, los estudios longitudinales deben extenderse cuanto sea necesario en el tiempo e incluso tomar la forma de investigaciones transgeneracionales.

En cuanto a las herramientas de análisis de datos , debe mencionarse que dado los múltiples niveles de interacciones entre variables que se encuentran en la trayectorias de desarrollo, los instrumentos estadísticos deberían ser igualmente complejos, y sin embargo la mayoría de los estadígrafos utilizados reducen el impacto del cambio a partir del desarrollo, además de que al basarse en la media aritmética, disminuyen o incluso borran por completo el desarrollo

individual de los análisis, siendo que justamente son las trayectorias individuales las que interesan de forma particular a la ciencia del desarrollo.

Otro tema de igual o mayor importancia es el de la unidad de análisis apropiada. De particular relevancia para el presente trabajo es el que Magnusson y Cairns (ídem) afirman que el análisis basado en personas, contrario al basado en variables--o en conjunción--, se muestra como una mejor opción para la investigación en desarrollo. Así, con relación al bilingüismo, la postura fraccional se asemeja a la perspectiva orientada en variables. De acuerdo a Magnusson (1998), esta perspectiva se ocupa de la relación entre variables estudiadas a través de los individuos por la aplicación de métodos estadísticos. Su foco de interés es una única variable o combinación de variables, sus interrelaciones y sus relaciones con un criterio específico. Un supuesto básico de esta postura es que las medidas de la relaciones entre variables estudiadas a través de los individuos son válidas para la relaciones entre las variables al interior del individuo. En esta aproximación se busca ubicar al individuo con relación a dichas variables mediante la aplicación de métodos estadísticos que, comúnmente, toman como base al modelo lineal y que, entre otros elementos, tiene problemas en considerar la existencia de interacciones entre variables de diferentes niveles. Así mismo tiene dificultades en considerar la naturaleza del fenómeno a que hacen referencia los datos, lo que en términos reales significa ignorar al individuo puesto que, en primer término, se basa en el concepto de la media, que por definición excluye al individuo (Frawley y Lantolf, 1985) y, en segundo término, soslaya el hecho de que lo que distingue a una persona de otra es su constelación específica de posiciones de las diferentes dimensiones latentes que lo componen y no la relación a otras posiciones en la misma dimensión (Magnusson, 1998).

Por su parte, la postura holística representa más adecuadamente a una orientación centrada en personas. Este punto de vista implica una visión holística sobre el funcionamiento y desarrollo individual; sobre el individuo como un todo organizado. Como se anotó arriba, la totalidad deriva sus características y propiedades comunes de la interacción entre los elementos involucrados y no del efecto de partes aisladas sobre la totalidad. Por lo tanto, la totalidad tiene propiedades que no pueden ser derivadas de la investigación de una variable seguida de otra. El objetivo es descubrir las configuraciones distintivas de los factores en operación, que caracterizan el funcionamiento y desarrollo de cada individuo, en los diferentes niveles del sistema jerárquico total (Magnusson, 1998).

En la aproximación basada en personas, las preguntas son formuladas y contestadas en términos de individuos, los cuales son agrupados dentro de categorías homogéneas con respecto a las similitudes y diferencias en sus perfiles basados en valores de variables relevantes al problema en consideración. Esto no significa que la persona tenga que ser estudiada en su totalidad; sino que se tiene que identificar el nivel apropiado para las estructuras y procesos bajo consideración, escogiendo los datos adecuados para ese nivel e interpretando los resultados con referencia a un marco teórico holístico. De hecho el Consorcio de Carolina sobre el Desarrollo Humano, en general, asume que se debe investigar, por lo menos, en los niveles adyacentes al foco principal de la atención y que esto debe realizarse en el tiempo puesto que una aproximación sistémica no siempre es desarrollista mientras que una aproximación desarrollista necesariamente involucra el estudio de los sistemas en el tiempo.

Esta perspectiva busca establecer la manera en cómo una serie de variables se combinan en un patrón específico en un individuo particular. El énfasis se da, por lo tanto en

las diferencias individuales y no en las similitudes. La diferencia con la aproximación en variables es, que en ésta, “cada dato por separado deriva su significado psicológico a partir de su posición relativa a las posiciones de otros individuos en la misma dimensión, mientras que en la perspectiva centrada en personas, cada dato único deriva su significado psicológico del lugar que toma en un patrón de datos dentro del mismo individuo representando su o sus posiciones sobre las dimensiones latentes bajo estudio” (Magnusson, 1998, p. 52). Metodológicamente, tales supuestos implican el uso de métodos estadísticos que permiten análisis en términos de patrones tales como el análisis de racimos, entre otras.

El que la perspectiva centrada en personas esté directamente unida a la perspectiva holística en el bilingüismo, se apoya en afirmaciones aún vigentes como la de Ianco-Worrall (1972) quien afirmaba que, no hay evidencia empírica de que los descubrimientos de Leopold puedan ser generalizables a otros niños bilingües que crecen bajo circunstancias similares o diferentes a los de su hija. Para él, una diferente, aunque sobrepuesta, constelación de variables puede definir cada tipo de adquisición del lenguaje bilingüe y esto, a su vez, relacionarse con aspectos del desarrollo cognitivo. Sin embargo, dicho fenómeno no se ha entendido de esa manera y, a lo largo de la historia, han preponderado las posturas parciales que tratan de explicarle desde posiciones reduccionistas. Contrariamente, es probable que la manera en cómo se exprese el bilingüismo, esté relacionado con la forma del ser bilingüe en los diferentes ámbitos de actividad del niño. Es por ello, que la explicación acerca de cómo se expresa el bilingüismo y la cultura de una comunidad bilingüe, es un elemento sumamente importante y un prerrequisito en cualquier investigación sobre el tema de la relación entre el bilingüismo y los factores cognitivos, y en cualquier investigación que tenga como objetivo la evaluación del desarrollo, tal y como lo afirman Cairns, Elder y Costello (1996).

Es debido a lo anterior que las comparaciones de la competencia entre bilingües y monolingües (la perspectiva fraccional) tienen la dificultad de que podrían estar comparando configuraciones distintas. Puede ser válido si lo que se quiere es observar las diferencias en el desarrollo del niño cuando se considera la variable bilingüismo o monolingüismo. No es adecuada si la comparación busca establecer un juicio sobre una línea base ideal (monolingüismo). Esto es todavía más claro si se considera la posibilidad hecha patente por varios autores de que entre los monolingües mismos no hay un patrón absoluto de competencia lingüística (Appel y Muysken, 1987; Martin-Jones y Romaine, 1986; Sánchez y Rodríguez, 1997).

Metodológicamente, el problema de la comparación, de acuerdo a Diaz (1985), puede evitarse por una parte si se utilizan diseños intragrupo con muestras de bilingües y sin recurrir a la comparación con los monolingües. Dicho autor realizó una investigación sobresaliente al respecto – la cual fue mencionada antes - suponiendo que si el bilingüismo fomenta el desarrollo de las habilidades cognoscitivas, podría esperarse una relación positiva entre el grado de bilingüismo y tales habilidades dentro de una muestra de bilingües, por lo que el diseño debería involucrar la diferenciación inicial de la muestra general en aquellos que tienen un grado bajo de competencia en alguna de las lenguas y en aquellos que tienen el mismo grado de competencia en ambas lenguas. La misma Bialystok (1988) ha afirmado que un diseño intragrupo – y que ella misma usó en su investigación – es más sensible, ya que los niños estudiados son extraídos de la misma población y pueden ser investigados en función de su nivel individual de bilingüismo.

Por otra parte y en consonancia con la perspectiva centrada en personas se debería hacer uso de diseños que permitan la identificación de configuraciones en términos de

patrones, en un principio, y su modificación en el tiempo, posteriormente. Dicho proceder debería, obviamente, tener en cuenta factores ambientales y no sólo los factores internos comúnmente estudiados y referidos a la estructura cognitiva y/o lingüística en los bilingües.

EL ESTUDIO DE LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA EN EL BILINGÜISMO

En el estudio del bilingüismo una problemática que ha llamado poderosamente la atención de los investigadores es la de su impacto o relación con el procesamiento cognoscitivo. La interrogante central en esta área de interés es si se paga un precio en el procesamiento cognoscitivo por convertirse una persona en bilingüe (Lambert, 1990). Históricamente, el bilingüismo se ha asociado a efectos negativos sobre el funcionamiento intelectual de las personas; sin embargo, en países donde la norma es ser bilingüe, oír sobre ello es sorprendente por lo que se ha considerado que esto podría ser un efecto del etnocentrismo occidental (Appel & Muysken, 1987). Debido a que la polémica aún no se ha resuelto, la mayoría de las personas que viven en una situación bilingüe siguen enfrentándose a una gran cantidad de prejuicios contra el bilingüismo por parte de personas con alguna autoridad, preocupadas por sus supuestos efectos negativos; incluso por parte de profesionales tales como los terapeutas del lenguaje y de aquéllos relacionados con su educación (Sachdev & Bourhis, 2001).

El estudio sobre los efectos del bilingüismo puede dotar a tales personas de las bases científicas necesarias que les permitan ofrecer información verídica sobre los beneficios o perjuicios del bilingüismo temprano, e influir positivamente en las políticas y prácticas educativas dirigidas a este sector poblacional. En opinión de Hoffman (1991), el desarrollo histórico de la cuestión puede describirse como el transcurso por tres etapas principales, durante las cuales la postura básica ha cambiado de forma importante.

Bilingüismo e inteligencia

La primera época, va del tiempo de los primeros estudios científicos del bilingüismo hasta el comienzo de la década de los sesenta. La inmensa mayoría de los estudios

realizados encuentran como resultado que los sujetos bilingües son inferiores a los monolingües en todas las pruebas de inteligencia, tanto verbales como no verbales. Además, también se observa una amplia gama de problemáticas entre los niños de grupos minoritarios que reciben una educación bilingüe (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque, 1997, Coronado de Caballero, Franco, y Muñoz, s. f.). Los hallazgos confirmaban, de tal manera, la creencia arraigada en el pensamiento de mucha gente, e incluso de los primeros investigadores interesados en el tema, de que el bilingüismo puede tener efectos negativos sobre el individuo (Appel & Muysken, 1987).

La opinión de sentido común era que ser bilingüe – tener dos sistemas lingüísticos dentro de un sólo cerebro – divide naturalmente los recursos cognoscitivos de una persona y reduce su eficiencia de pensamiento y lenguaje (Lambert, 1990). Esta convicción no estaba, sin embargo, basada en datos de investigación sólidos. En primer lugar, parte de los resultados negativos que los niños de las minorías lingüísticas obtienen en su rendimiento, tanto en su L1 como en su L2, así como en CI verbal, podrían explicarse por la utilización inadecuada de los instrumentos de medida. En las investigaciones sobre el tema se comparaba su competencia lingüística con la norma de una lengua que no es la que hablaban en algunos casos y, en todos los casos, no es la lengua que hablaban todo el tiempo (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque, 1997). Por otra parte, los investigadores a menudo hacían uso de pruebas de inteligencia que, hoy se sabe, no eran válidas para las poblaciones estudiadas.

En segundo lugar, el pobre desempeño escolar a menudo era equiparado con el bilingüismo y no en términos de desventaja académica--por diferencias individuales en la inteligencia, en las capacidades verbales, motivacionales y cognitivas, y en una serie de

variables socioeconómicas cruciales para el desempeño--, con lo que se confundía pobreza con membresía etnolingüística. En la investigación empírica, de igual manera, no se controlaban aspectos como el nivel socioeconómico, las condiciones escolares y los aspectos emocionales (Hoffman, 1991). Finalmente, en muchas ocasiones, la muestra de sujetos bilingües difería de la de los monolingües en varias características y no sólo en la variable mono/bilingüismo. Se trataba de niños que procedían de zonas rurales galesas o escocesas que llegaban a la escuela inglesa con un conocimiento mínimo e incluso nulo del inglés, o bien eran inmigrantes en EU, por lo que eran inferiores económica y socialmente a los monolingües.

Las investigaciones ni siquiera estaban diseñadas para investigar las diferencias entre sujetos monolingües y bilingües. El bilingüismo, de hecho, era una variable añadida a posteriori. El tema de investigación era otro, pero se dividía la muestra rutinariamente entre bilingües y monolingües y se comparaban los resultados. Esto carece de validez pues, si el estudio no está diseñado desde el inicio para la comparación, no se puede tener la seguridad de que la metodología, los instrumentos, los sujetos, y los análisis de datos sean los más adecuados para evaluar las diferencias entre esos grupos de sujetos (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque, 1997)

La segunda época se caracteriza por que empiezan a multiplicarse los trabajos que encuentran resultados positivos para los bilingües. La época comienza con la publicación del trabajo de Elizabeth Peal y William Lambert de 1962, el cual, por su cuidado en el diseño encuentra – sin buscarlo, y contradiciendo sus propias hipótesis – superioridad de los bilingües en todas las medidas de inteligencia, tanto verbales como no verbales, y en el desempeño académico. El trabajo parte de un conocimiento exhaustivo de todo lo

publicado hasta ese momento y trata de evitar las limitaciones y de corregir los defectos de las investigaciones anteriores. Por ejemplo se pone especial cuidado en la definición y medida del grado de bilingüismo (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque, 1997).

La principal falla metodológica atribuida a los estudios de esta época, paradójicamente, es que, en el intento de salvar las debilidades de los estudios tempranos, principalmente del control del nivel del bilingüismo, se usaron definiciones muy estrictas del fenómeno, lo que pudo tener como consecuencia la eliminación de los sujetos que no alcanzaban el nivel exigido de dominio de las dos lenguas. Es probable que, para lograr tan alto grado de bilingüismo, se necesite un nivel intelectual elevado, lo que implicaría que la diferencia a favor de los bilingües se debería a que sólo los niños más inteligentes habrían logrado alcanzar tal nivel de bilingüismo y que, por lo tanto, las mayores puntuaciones de las pruebas no eran consecuencia de ser bilingües (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque, 1997).

Según Sánchez-López y Rodríguez de Tembleque (op cit.) en esta época también se realizaron estudios de caso en los que, con una metodología longitudinal, se observaba detalladamente la evolución intelectual de niños bilingües. En todos los casos se trataba de hijos de padres de nivel intelectual elevado, dominio de varios idiomas y preocupación por el desarrollo lingüístico e intelectual de sus hijos. No es de extrañar, por lo tanto, que los resultados señalaran ventajas de los niños bilingües. Desde el punto de vista de los autores, nada hacía sospechar que los investigadores no fueran verdaderos profesionales, y por lo tanto, sus resultados pudieran ser fiables. Sin embargo, hay un sesgo que es inevitable; en la mayoría de los casos, la relación de parentesco implica, lógicamente, que en el ambiente de los niños hay un gran interés por su desarrollo y, el nivel cultural de su entorno es elevado.

Por ello, los resultados de estos estudios eran difícilmente generalizables a la población general de bilingües. Sus ventajas fundamentales son, por lo tanto, la riqueza de información que nos ofrecen y la visión dinámica del sujeto que nos proporcionan.

En todo caso, tal y como lo establece Bonnot (1997), el principio básico que ha surgido después de años de investigación es que los efectos sustractivos, si es que los hay, serían casi en su totalidad atribuibles a condiciones de vida precarias, pues en estos casos, el bilingüe pertenece a una categoría social dominada de familias desfavorecidas. Para el autor, la implicación de los padres en la educación y la valorización de la primera lengua permitirían paliar – y no suprimir – los efectos negativos de lo que se puede llamar los sistemas de diferencias debidas a la clase social y formadores de clases sociales. Bonnot (1997) afirma que, desde etapas muy tempranas el niño es introducido en un medio social que le exige dar muestras de su identidad, y esta dependerá de los agentes involucrados en un contexto específico donde confluyen tanto situaciones económicas como de pertenencia a un grupo o una etnia provista de una imagen prestigiosa o estigmatizada, por lo que los efectos positivos o negativos del bilingüismo dependerán de tales elementos socioeconómicos y los influirá a su vez.

Bilingüismo y procesos cognoscitivos

A medida que se acerca la década de los ochenta, se comienza a dar una consideración más equilibrada del bilingüismo y comienzan a aparecer investigaciones que ya no se plantean estudiar la relación general entre bilingüismo e inteligencia sino aspectos más parciales, buscando relaciones entre ciertos procesos cognoscitivos y el bilingüismo (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque, 1997). El trabajo de Peal y Lambert (1962), también es el punto crítico de cambio de orientación y, en los análisis factoriales que se

llevan a cabo a partir de los resultados, se encuentra que, a igual CI, la estructura factorial de los bilingües difiere de la de los monolingües en dos aspectos fundamentales:

- 1) Es una estructura más diversificada (el mismo CI viene explicado por más factores en los bilingües)
- 2) Hay mayor predominio de un factor, al que se denomina “flexibilidad cognitiva”, en los bilingües (este factor explica una mayor parte de los resultados de los bilingües que de los monolingües). La “flexibilidad cognitiva” se define como la capacidad para enfocar de distintas formas un problema que pone en juego capacidades cognitivas hasta conseguir la mejor solución posible (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque, 1997)

Desde entonces se han llevado a cabo confirmaciones en diferentes partes del mundo sobre esas ideas, que demuestran ventajas cognitivas para los bilingües en comparación con los monolingües en mediciones de flexibilidad cognitiva - mayores habilidades de reorganización auditiva del material verbal y mucha mayor manipulación flexible del código lingüístico y mayor sofisticación en el pensamiento operacional concreto, creatividad, pensamiento divergente, o solución de problemas. De tal manera, la tercera época se caracteriza por centrarse, sobre todo, en la investigación de las relaciones entre el bilingüismo y procesos cognoscitivos tales como el pensamiento divergente, la memoria de trabajo y las aptitudes numéricas. Sin embargo, es el estudio de la conciencia metalingüística el campo que más ha atraído la atención de los investigadores, particularmente porque dicha área se ha asociado de forma importante con el aprendizaje de la lengua escrita (Milian & Camps, 2000).

Bilingüismo y conciencia metalingüística

Fue Leopold (1939) el primero que propuso--a partir del estudio longitudinal de su hija Hildegard--que una ventaja del bilingüismo es la capacidad de prestar más atención al contenido del lenguaje que a la forma y, que conlleva una cierta separación entre el significado y la palabra. En general, a esta conciencia sobre la naturaleza convencional y arbitraria de los símbolos lingüísticos se le conoce como conciencia metalingüística (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque, 1997). La explicación inicial de que dicha conciencia metalingüística sea aparentemente mayor entre los bilingües fue dada por Vygotski (1934/2001). Éste, afirmó que ser capaz de expresar el mismo pensamiento en diferente lenguaje capacita al niño para considerar a su lenguaje como un sistema particular, para verlo bajo categorías más generales; lo cual conduce a la conciencia de sus operaciones lingüísticas. El autor considera, en adición, que debido a que los bilingües tienen experiencia con dos sistemas de códigos que etiquetan el mismo sistema conceptual, la conexión aparente entre formas y significados se vuelve evidente, para ellos, de forma más rápida.

En ese mismo sentido, Bialystok (1988) afirma que su ventaja se debe a que, los niños bilingües tienen más experiencia atendiendo a las características lingüísticas formales--que pueden cambiar aún y cuando los significados son constantes--así como en decidir entre lenguajes, atender a diferentes sistemas fonológicos y escoger la etiqueta correcta para un objeto. En adición, la representación más clara de los niños bilingües de la información lingüística y conceptual como estructuras separadas hace menos difícil enfrentarse a los problemas que involucran la atención selectiva a las características lingüísticas. En adición Bialystok y Majumder (1998) afirman que ciertos aspectos

relevantes al problema pueden ser más evidentes para los bilingües debido a que, su experiencia con dos culturas y lenguajes distintos los capacitan para mantener diferentes perspectivas sobre el problema. Consideran que hay una habilidad subyacente común que gobierna la formulación de hipótesis y su expresión en estructuras lingüísticas complejas.

También se ha hipotetizado que los niños bilingües podrían tener una sensibilidad incrementada a las unidades fonológicas de las palabras debido a que deben atender cuidadosamente a flujo del habla a fin de distinguir sus dos lenguajes y organizar su léxico en desarrollo (Muter & Diethelm, 2001). En opinión de Francis (1998, p. 19):

En el proceso de separar sus dos lenguajes, los niños bilingües se vuelven conscientes, a edades más tempranas, del lenguaje como sistema internamente consistente, conduciendo a un procesamiento superior de la información; tal como lo hipotetizó Vygotski (1934), ellos desarrollan una orientación más analítica al lenguaje en general.

Desde el punto de vista de Lambert (1990), la ventaja de los bilingües quizás se deba a una mayor capacidad para separar los símbolos lingüísticos de sus referentes o la habilidad para separar el sonido del significado de una palabra; quizá es el contraste que continuamente hace de los sistemas lingüísticos lo que les permite el desarrollo de un sistema conceptual general. La hipótesis del autor es que el bilingüismo les provee de un *insight* comparativo tridimensional dentro del lenguaje, una clase de óptica estereolingüística sobre la comunicación que los monolingües raramente experimentan. Para el autor, el bilingüismo también protege a la persona contra la reificación, la tendencia humana a atribuir cualidades de objeto a todos los no-objetos que parecen tener nombre (alma, espíritu, bondad); la protección estriba en que el bilingüe se da cuenta de mejor

manera de que los nombres son esencialmente asignaciones arbitrarias. Esta toma de conciencia, junto con la distancia que los bilingües pueden mantener entre los nombres y sus referentes, los hace más capaces de jugar con las palabras y sus significados; en otras palabras, de ser creativos.

Hay que considerar también que incluso se ha asumido que las ventajas aparentes en el bilingüismo pueden provenir de una situación de déficit si se considera el tema desde una perspectiva fraccional. Así, para Ben-Zeev (1977), la interferencia mutua entre los dos lenguajes del bilingüe fuerza al niño a desarrollar estrategias adecuadas para manejar el déficit que, de alguna manera acelera su desarrollo cognitivo, con lo cual se observan dichas ventajas en los bilingües. Para Sánchez-López y Rodríguez de Tembleque (1997), es posible que la explicación de esta diferencia entre bilingües y monolingües esté relacionada con el esfuerzo que realizan los niños para convertirse en bilingües, lo que produce una mayor capacidad para utilizar estructuras sistémicas, incluso en aquéllos bilingües que se desarrollan en circunstancias desfavorables y que, debido a ello, sufren ciertas lagunas lingüísticas.

Independientemente de la explicación, en general, la conciencia metalingüística se ha estudiado en los ámbitos fonológico (Bruck & Genesee, 1993), léxico-semántico (Bialystok, 1986) y, sintáctico (Bialystok, 1988). Sin embargo, es la conciencia metalingüística léxico-semántica, o de la palabra, la que ha recibido mayor atención. De acuerdo a Bialystok (1986), Vygotski ha sugerido que los niños bilingües deberían ser más capaces de resolver tareas de conciencia metalingüística de tipo semántico, tal como el problema sol-luna de Piaget, debido a que para ellos las palabras y sus referentes son más separables, pues una cosa tiene dos nombres. Sin embargo, la cuestión está lejos de lograr

consenso y, de acuerdo a Rosenblum y Pinker (1983), la observación de grupos de niños monolingües y bilingües ha mostrado que las diferencias en la capacidad de éstos para articular el principio de la arbitrariedad del lenguaje no siempre se han traducido en diferencias conductuales y, ocasionalmente, no se han encontrado diferencias en tareas que implican el entendimiento de la relación palabra-objeto.

Es así que, la situación se muestra un tanto contradictoria al haber tanto estudios que apoyan la hipótesis de la ventaja en el bilingüismo (Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 1986, 1988; Cummins, 1978; Feldman & Shen, 1971; Ianco-Worrall, 1972;), como otros que no encuentran relación (Edwards & Christopherson, 1988; Hakuta, 1987; Rosenblum & Pinker, 1983); incluso se han referido efectos en ambas direcciones (Bialystok, 2001a). Con el fin de dotar de sentido a tales resultados, se han propuesto dos modelos: el del umbral de Cummins (1976) y el de los tipos de tareas de Bialystok (1986). De hecho, ambos modelos no son excluyentes y la misma Bialystok incluye al primero dentro de su modelo general del funcionamiento bilingüe. El modelo de Cummins postula dos umbrales de la competencia del lenguaje que deben alcanzarse antes de que un niño bilingüe pueda recibir cualquier beneficio cognitivo. El primer umbral es necesario para evitar los déficit cognoscitivos; el segundo, o más elevado, debe ser alcanzado a fin de obtener beneficios intelectuales. Por lo tanto, diferentes grados de bilingüismo deben tener diferentes efectos sobre las habilidades cognitivas.

Por su parte Bialystok (1986, 1988, 1992, 2001b; Bialystok & Majumder, 1998) propone que la conciencia metalingüística refleja el funcionamiento de dos procesos cognoscitivos: análisis y control. Ambos procesos son responsables del desarrollo al permitir al niño resolver problemas cada vez más complejos, conforme su conocimiento en

un dominio se acumula y elabora. El análisis, es el proceso de reestructuración de las representaciones mentales de manera que sean más explícitas, más formalmente organizadas y eventualmente simbólicas. A través del análisis, el conocimiento conceptual evoluciona de las representaciones dependientes del contexto a las representaciones independientes del contexto. El control, por su parte, es el proceso de atención selectiva a los aspectos relevantes de una representación durante la solución de un problema. Con altos grados de control los aprendices no se distraen con factores irrelevantes.

Para la autora, la mayoría de las tareas metalingüísticas requieren altos niveles de procesamiento en ambos componentes. En la medida en que los problemas son preguntas detalladas acerca del conocimiento lingüístico (por ejemplo, qué es una palabra), se necesita de análisis ya que la solución requiere de una representación mental del concepto palabra, que es explícito, organizado y detallado. En la medida en que los problemas incluyen información irrelevante que puede distraer la atención de la solución adecuada (por ejemplo, ignorar el significado y decir si la información es gramaticalmente correcta) se necesita del control para atender sólo a la información relevante. Los dos problemas no son separables pues todo problema requiere de ambos, no obstante en cada caso uno de ellos es el que predomina.

Bialystok (1992, 2001b) afirma que los bilingües obtendrán una clara ventaja sobre los monolingües en aquellas tareas cuyas demandas principales se establecen sobre los procesos de control--como el problema sol-luna de Piaget y tareas de sustitución simbólica --por lo que éste puede ser un resultado general del bilingüismo. No así sobre las tareas cuyo componente primario es el proceso de análisis--como las de definir o dar el concepto de palabra y, hacer juicios sobre el lenguaje--. Las tareas metalingüísticas que requieren de

altos niveles de control del procesamiento implican poner atención en algunos aspectos del *input* del lenguaje que no se ven a simple vista o, que no son usuales o esperados. Su solución demanda estrategias inusuales de atención que deben ser ejecutadas en el contexto de alternativas que entran en competencia. En adición, la autora afirma que el nivel de bilingüismo puede interactuar con la dependencia del problema sobre el análisis o sobre el control para su solución. Los problemas de control serán resueltos de mejor manera por todos los bilingües, pero sólo los bilingües cuya competencia es la misma entre ambas lenguas, es decir, los bilingües equilibrados, demostrarán alguna ventaja en los problemas de análisis; dado que, en ellos, se necesita de una competencia similar para que los beneficios cognoscitivos se den.

Aunque actualmente el modelo de Bialystok se considera el más avanzado, aún no se ha confirmado del todo. Bruck y Genesee (1993) afirman que, cuando se han usado controles metodológicos apropiados, no se encuentran diferencias en la conciencia metalingüística léxica – o de la palabra – entre bilingües y monolingües, sino únicamente en la conciencia sintáctica.

Ricciardielli (1992), por su parte, utilizó cinco tareas metalingüísticas – que fueron seleccionadas por haber mostrado un alto grado de consistencia entre otras diez y entre las que se encontraba la tarea de sustitución simbólica de Ben-Zeev (1977) retomada por Bialystok – para evaluar a 57 niños bilingües italiano inglés y 55 niños monolingües inglés de 5-6 años de edad y, encontró que los resultados apoyaron la teoría del umbral de Cummins en su forma original y que, aunque se analizaron los datos a la luz del modelo de Bialystok, éste sólo fue parcialmente replicado. Para Ricciardielli (1992), Bialystok no ha provisto de validez factorial a su modelo dual, por lo que debe confirmarse la existencia de

los dos procesos, si es que los dos componentes van a tener algún papel en una teoría del bilingüismo y el desarrollo cognitivo.

Por otra parte, el modelo de Cummins, tampoco se ha confirmado del todo. Al respecto, Díaz (1985) al realizar una investigación longitudinal intragrupo con 100 niños bilingües español-inglés de jardín de niños – a los que se dividió en aquéllos que poseían una competencia alta y aquéllos con competencia baja – encontró que, en los segundos, el grado de bilingüismo explicaba una parte importante de la variabilidad cognitiva en esos niños. Sin embargo, en niños de una competencia relativamente alta, la relación entre el grado de bilingüismo y la variabilidad cognitiva disminuyó y ya no se encontraron efectos significativos entre ellos. Para Díaz, esto se opone directamente al modelo de Cummins, particularmente por que el modelo propone que los efectos benéficos del modelo se presentarán después de que el niño alcance un cierto umbral de competencia en la segunda lengua; mientras que los datos de su estudio sugirieron que el grado de bilingüismo predeciría porciones significativas de la varianza cognitiva sólo antes de que se hubiera alcanzado un cierto nivel de competencia en una segunda lengua. Una implicación es que los efectos positivos del bilingüismo probablemente se relacionan con los esfuerzos iniciales que se requieren para entender y producir un segundo lenguaje más que para incrementarlo.

Yelland, Pollard y Mercuri (1993), a partir de un estudio con niños de primer grado y del jardín de niños, propusieron que el incremento en las habilidades metalingüísticas no depende de una equivalencia en la competencia en los dos lenguajes; apoyando el supuesto de que, bajo ciertas circunstancias, la falta de equilibrio más que la supuesta equivalencia, por encima de un cierto nivel de competencia, favorece el desarrollo de la conciencia del

lenguaje (Francis, 1998). Los participantes, investigados por los autores, que fueron expuestos una instrucción limitada en una segunda lengua (una hora a la semana por seis semanas) se desempeñaron significativamente mejor, en una evaluación de conciencia metalingüística sobre la palabra, que sus pares monolingües.

En adición a las dificultades mencionadas, aunque han cambiado las formas de investigación del fenómeno, la problemática básica de la representatividad de las poblaciones estudiadas permanece. En muchos casos la muestra de sujetos bilingües continúa difiriendo de la de los monolingües en varias características y no sólo en la variable monolingüismo/bilingüismo. Esto es comprensible dada la gran diversidad de expresiones posibles del fenómeno. Por otra parte, aún sigue existiendo el problema de la elección de los instrumentos de conciencia metalingüística pues, inclusive se han llegado a utilizar tareas parciales de inteligencia que sólo evalúan un elemento de la misma (Mägiste, 1985) o a equiparar pensamiento con tiempos de respuesta (Boroditsky, 2001). En algunas situaciones la ventaja reportada sobre los monolingües podría deberse a un artefacto de la forma en que se aplican las pruebas seleccionadas, por el lenguaje en el que se les administra y por las diferentes experiencias culturales ligadas a sus respectivas nacionalidades, que muchas veces no son aquellas en las que se estandarizaron los instrumentos (Muter & Diethelm, 2001).

De igual manera, aún permanece el problema de la definición y la medida del bilingüismo. Esta es una problemática ligada al campo de estudio en general y se requiere aún de mejores diseños para solucionarla. También es importante señalar que en los análisis cuantitativos se puede observar que las desviaciones estándar de las muestras analizadas pueden ser muy amplias (Winsler, Díaz, Espinosa & Rodríguez, 1999) por lo que, las

variaciones individuales deben ser muy grandes al interior de cada muestra, sin que esto sea tomado en cuenta. Es probable que las contradicciones encontradas hasta el momento, puedan deberse, en adición, a las implicaciones metodológicas de conceptualizar el fenómeno del bilingüismo desde una perspectiva fraccional, tal y como ha sido la norma hasta el momento.

El esquema básico de la investigación desde dicha perspectiva es: (1) comparar el desempeño ante tareas de conciencia metalingüística que se observa entre personas bilingües y personas monolingües –o entre personas bilingües con distintas características del desarrollo – y/o, (2) tomar a participantes con distintos grados de competencia lingüística en cada uno de sus idiomas y comparar su ejecución ante diferentes pruebas de conciencia metalingüística. En ambos casos, se supone que cualquiera que sea el índice de competencia utilizado (vocabulario, sintaxis, etc.), lo que éste señala es la competencia general del individuo para el lenguaje, sin cuestionarse directamente sobre la posibilidad de que sus participantes exhiban competencias lingüísticas diferenciadas entre e intra lenguajes. Además, sus procedimientos para determinar el bilingüismo de las personas han sido muy diferentes y a menudo poco claros.

Así, en los estudios que han encontrado indicios de que existen ventajas en la ejecución de los bilingües, cuando se les compara con monolingües, ante diferentes tipos de tareas de conciencia metalingüística, podemos observar que sus procedimientos para determinar el bilingüismo de las personas han sido muy diferentes y a menudo poco claros. En ese tenor, Ianco-Worral (1972), para clasificar a sus participantes como bilingües o monolingües, usó una subprueba de vocabulario, de una prueba sudafricana de inteligencia, como medida de habilidad lingüística. Dicha evaluación fue, además, combinada con

reportes informales de los maestros y con una escala de cuatro puntos administrada a la madre, sobre el funcionamiento lingüístico del niño. Ben-Zeev (1977), por su parte, utilizó una tarea de traducción para la inclusión de los participantes en los grupos de bilingües o monolingües y después utilizó el Test de Vocabulario en Imágenes de Peabody (PPVT) para medir la competencia lingüística de los participantes; aunque en una sola lengua.

A diferencia de los dos estudios anteriores que utilizan como medida básica de competencia una prueba de vocabulario, Cummins (1978) clasificó a los niños como bilingües si en su casa se hablaba “un poco” de una segunda lengua y, si los maestros los habían clasificado con tres puntos, de una escala de cinco, en habilidades expresivas en dicha lengua; es decir si se podían expresar en la segunda lengua con poca vacilación aunque no tan correctamente desde un punto de vista gramatical. Además, consideró a los participantes como monolingües si su fluencia en esa lengua era insignificante; aunque no aclaró qué debía entenderse por esto último. Por su parte, Bialystok (1986) se basó en las evaluaciones de los maestros para considerar a los niños como fluentes en una segunda lengua, aunque no evaluó la lengua materna. Además, afirma que en su casa tales niños hablaban sus lenguas nativas con sus familias, pero no informó la manera en cómo se determinó esta situación. Galambos y Goldin-Meadow (1990), de igual modo, incluyeron a los participantes en el grupo de bilingües si habían sido considerados por sus maestros como bilingües y si habían obtenido una clasificación ya sea de “intermedios” o de “competentes” en su “Medida de Sintaxis Bilingüe”. Finalmente, Thomas (1992) no reporta que se realice alguna medición de las competencias lingüísticas de sus participantes, afirmando, tan sólo, que los bilingües provenían de hogares bilingües.

Cabe mencionar que Rosenblum y Pinker (1983), en comparación con los estudios señalados, no encontraron diferencias entre monolingües y un grupo de bilingües hijos de profesores universitarios inmigrantes. Ellos consideraron como bilingües a los niños que usaban ambos lenguajes diariamente en diferentes lugares; que mostraban equilibrio entre sus lenguas al entrevistarlos – corroborado con los datos proporcionados por sus padres –; y, que hubieran obtenido una diferencia no mayor a 50 puntos en su ejecución del PPVT en ambos idiomas. Finalmente, en una aproximación distinta que compara distintos tipos de bilingües entre sí, Oren (1981) encontró que los bilingües coordinados--expuestos a ambos lenguajes desde edades tempranas--eran superiores a los compuestos--expuestos a la segunda lengua a edades tardías--en las tareas de conciencia metalingüística empleadas. No obstante, aunque evaluó con un cuestionario para maestros si los niños eran coordinados o compuestos, no evaluó la competencia lingüística de sus participantes para verificar su bilingüismo.

Por otra parte, en un segundo grupo de estudios el interés básico es comparar directamente el grado de bilingüismo con el nivel de conciencia metalingüística. En este caso los resultados son más heterogéneos, lo mismo que las medidas empleadas para determinar la competencia lingüística de los participantes. Díaz (1985) agrupó a sus niños en aquéllos que poseían una competencia alta y aquéllos con competencia baja en una segunda lengua y, encontró que en los segundos el grado de bilingüismo explicaba, de forma significativa, una parte importante de la variabilidad cognitiva en esos niños. Sin embargo, en niños de una competencia relativamente alta, la relación entre el grado de bilingüismo y la variabilidad cognitiva disminuyó estadísticamente y ya no se encontraron efectos significativos en esos niños. Para realizar la evaluación de la competencia lingüística administró a los niños la versión inglesa y una traducción del PPVT.

Una aproximación distinta siguieron Masny y d'Anglejan (1985) quienes evaluaron la competencia lingüística de estudiantes de bachillerato mediante un Test Cloze y una medida compuesta de aprovechamiento de la enseñanza de una segunda lengua en el salón de clases. Dicha medida se compuso a partir de cinco evaluaciones – discusión oral breve sobre un tópico elegido por el estudiante; comprensión lectora; presentación oral de un tema; resumen de un texto; y una tarea gramatical de elección. Sus resultados mostraron una variación entre los participantes en la habilidad para realizar juicios gramaticales, relacionada significativa y positivamente con la competencia lingüística.

Bialystok (1988), por su parte, investigó a niños bilingües balanceados, parciales y monolingües y, encontró que el nivel de bilingüismo fue decisivo en determinar el efecto sobre las tareas de conciencia metalingüística utilizadas, pero sólo ante tareas que involucraban el control de la atención. La autora utilizó el PPVT (versión inglesa y traducción al otro idioma) para medir la competencia lingüística. Posteriormente Bialystok y Majumder (1998) replicaron este hallazgo en un estudio con grupos similares a los mencionados. En esta ocasión, en adición a la evaluación de la competencia lingüística con el PPVT, se clasificó a los participantes como bilingües por su pertenencia a escuelas bilingües y por utilizar cada lengua en un contexto distinto (lengua dominante en el hogar y no dominante en el exterior). Debe mencionarse que, contrario a otras investigaciones, también encontraron que un nivel bajo de bilingüismo es suficiente para que aparezcan las ventajas en las tareas de conciencia metalingüística que involucran predominantemente el control de la atención.

Por su parte, Malakoff (1992), aunque afirma haber comparado a estudiantes bilingües fluentes con no fluentes y haber encontrado ventajas entre los primeros, no hace

mención a la forma en cómo midió dicha fluencia. A diferencia de ésta, Ricciardielli (1992) al comparar a niños bilingües con monolingües, evaluó su competencia lingüística con el PPVT y con las subpruebas de Vocabulario y Oraciones de Wechsler – para la segunda lengua se utilizó una traducción de dichas pruebas –. A partir de ellas, obtuvo una puntuación compuesta de competencia lingüística para cada lengua y encontró ventajas para los bilingües en las tareas de conciencia metalingüística empleadas; aunque sólo para aquéllos participantes que tenían un nivel elevado de competencia en ambas lenguas.

Francis (1998, 1999, 2002a) utilizó su “Entrevista Bilingüe” – consistente de tareas de vocabulario, conversación y narrativa – para evaluar la competencia lingüística de niños bilingües de una comunidad indígena en México, encontrando indicios de que: (1) el bilingüismo mantiene consecuencias positivas sobre el funcionamiento cognoscitivo de los niños por él estudiados y, que la capacidad para separar los códigos lingüísticos –como un signo indirecto de conciencia metalingüística – aumenta entre los niños de 4to y 6to grado en comparación con los de 2do grado (Francis, 1998); (2) que existe, en sus datos, apoyo para la hipótesis de que se requiere un cierto nivel de competencia para observar ventajas entre los bilingües (Cummins, 1978), así como para la hipótesis de que existirán beneficios en el bilingüismo incluso ante condiciones socioeconómicas pobres (Francis, 1999); y, (3) que dichos efectos positivos del bilingüismo se extienden al aprendizaje de la lecto-escritura (Francis, 2002a).

Finalmente, cabe mencionar que en contraste con las investigaciones anteriores que encuentran indicios de ventajas en el bilingüismo – aunque parciales en algunos casos –, Hakuta (1987) no encontró ninguna relación entre la competencia lingüística y la conciencia metalingüística. Él evaluó a niños que asistían a primer grado y al jardín de

niños en escuelas con programas bilingües y, para evaluar la competencia lingüística de los participantes, utilizó la versión en inglés y una adaptación al español del PPVT.

En resumen, la comparación de estas investigaciones resulta arriesgada, pues, el indicador de competencia lingüística con el que se ha establecido el bilingüismo de los participantes difiere de manera importante. Además, no se puede estimar claramente si la competencia de los grupos considerados como bilingües, y determinada a partir de una única medida de competencia lingüística, es la misma de aquéllos en los que se usó más de un indicador. Incluso utilizar una medida compuesta a partir de más de un estimador, conlleva el supuesto de que existe una competencia general representada por la suma de las puntuaciones obtenidas en elementos lingüísticos distintos. Si pensamos en la competencia lingüística como un constructo que puede descomponerse en diferentes subcompetencias y que una persona puede ser competente en unas de ellas y no en otras--y a través de sus dos lenguas--, tal y como lo afirma la perspectiva holística, obtener una estimación de sólo una de ellas e incluso obtener una medida compuesta, puede ser poco representativo de la capacidad real del sujeto.

Esto implica una problemática importante para la investigación que, hasta el momento, no se ha evaluado y podría estar en la base de los resultados contradictorios encontrados hasta el momento. En ese sentido, Ricciardielli (1992) considera que la mayoría de los estudios no pueden ser interpretados como evidencia directa ya sea a favor o en contra de la teoría mientras los detalles concernientes a la competencia lingüística de los bilingües en sus dos lenguajes no sean proporcionados.

Es probable que las contradicciones referidas se deban, en adición, a la manera en que se conceptúa al fenómeno del bilingüismo y no sólo al tipo de tareas empleadas o al

nivel de competencia alcanzada. Es indispensable tener en cuenta que, tal y como afirma Oren (1981), cuando uno considera los resultados contradictorios de los estudios que evalúan los efectos del bilingüismo en el desarrollo cognitivo de los niños, una dificultad mayor es la complejidad del concepto del bilingüismo.

Para la autora, los estudios sociolingüísticos y psicolingüísticos recientes han resaltado las múltiples facetas en el concepto del bilingüismo, demostrándose incluso que el bilingüismo en una persona puede variar (1) dentro de cada aspecto de las habilidades y/o niveles del lenguaje--hablar, entender, escribir, leer, gramática, el léxico, etcétera--; (2) de acuerdo a las situaciones en que los lenguajes son usados--hogar, escuela, trabajo -; (3) a los interlocutores--madre, padre, maestro, etc. - y; (4) según los temas tratados - trabajo, política, deportes. De tal manera, el bilingüismo parece ser no sólo un fenómeno multivariado, sino además uno que involucra diferencias de tipo cualitativo que producen categorías o tipos bilingües distintos. Así, por ejemplo, existen indicios de una diferencia en la elección de estrategias para la adquisición del lenguaje dependiendo de los tipos de lenguaje involucrados. Los niños que adquieren lenguajes similares parecen preferir el mantenimiento como la estrategia para la construcción de un léxico inicial, mientras que los niños expuestos a lenguajes no relacionados parecen preferir la reducción como una estrategia de elección más común (Faingold, 1996).

Se ha observado, inclusive, que un componente significativo de las puntuaciones ante algunas pruebas es el grado de bilingüismo, mientras que ante otro tipo de pruebas inclusive un bilingüismo limitado es suficiente para obtener ventajas en el control de la atención ante tareas metalingüísticas que involucran este elemento; y que para las tareas que requieren un alto nivel de análisis ningún grado de bilingüismo afecta el desempeño

ante las mismas (Bialystok & Majumder, 1998). Si consideramos, tal y como se analizó en la primera parte del trabajo, que el bilingüismo es un fenómeno complejo, dinámico y multivariado que se explica mejor desde una perspectiva holística, podemos darnos cuenta que el uso de diseños como los empleados hasta el momento, pueden estar creando el artefacto de linealidad en la investigación, más aún si consideramos que la mayoría hace uso de métodos estadísticos que comúnmente toman como base al modelo lineal y que, entre otros elementos, tiene problemas en considerar la existencia de interacciones entre variables de diferentes niveles (Magnusson, 1998). Una postura holística requeriría de otras herramientas y es en ese sentido que una aproximación tipológica tal vez podría dar coherencia a los resultados contradictorios que a menudo se encuentran en la investigación.

Cabe mencionar que, de acuerdo a Grosjean (1992), los trabajos que se ha realizado hasta la fecha se ha llevado a cabo principalmente con niños de los E. U. A. y de Canadá. De hecho, a excepción del trabajo de Francis con comunidades indígenas de Tlaxcala, el trabajo con comunidades bilingües como las de los indígenas de nuestro país, en el ámbito de la conciencia metalingüística, es prácticamente nulo, por lo que una tarea importante es investigar dichos elementos en tales comunidades. Debe reconocerse que esto no sólo aportaría datos que podrían confirmar hipótesis y trabajos previos sino que por la naturaleza aglutinante de las lenguas indígenas, como el náhuatl, la información que se puede obtener tiene un valor importante por sí mismo.

En síntesis, si diferentes tipos bilingües, en función de las diferentes variables que influyen en la constitución del fenómeno, presentan diferentes niveles de conciencia metalingüística es algo que debe probarse antes de formular cualquier conclusión sobre el tema de las relaciones entre la conciencia metalingüística y el bilingüismo. Por lo tanto una

estrategia razonable sería considerar las diferencias en la conciencia metalingüística según los desequilibrios entre las lenguas involucradas y, para subcompetencias específicas de cada lengua, así como con relación a otras variables ligadas al bilingüismo; para lo cual una aproximación tipológica sería particularmente adecuada por su capacidad para realizar análisis del funcionamiento individual en términos de patrones o tipos (Magnusson, 1998).

Tomando en cuenta lo hasta aquí planteado, la presente investigación tiene como propósitos averiguar, sobre las características de la población:

¿Cuáles son las características generales de adquisición de las lenguas de los niños de una población caracterizada como bilingüe náhuatl-español? y; ¿cuáles son las características generales del contexto sociolingüístico en que se encuentran tales niños?

¿Existen desequilibrios en las subcompetencias lingüísticas de vocabulario y capacidad narrativa de los niños señalados?

Sobre los tipos:

¿Qué interacciones se pueden encontrar entre las diferentes variables que influyen en la constitución del fenómeno?; considerando:

1) El nivel de bilingüismo en diferentes subcompetencias lingüísticas (vocabulario y capacidad narrativa)

2) El grado de separación de ambas lenguas

3) El contexto sociolingüístico de la familia del niño

4) El patrón referido de adquisición bilingüe

5) La edad

6) La escolaridad

7) El nivel socioeconómico

8) El tipo de tareas de conciencia metalingüística: a) control y, b) análisis.

Sobre las relaciones entre el bilingüismo y la conciencia metalingüística:

¿Los bilingües con puntuaciones elevadas en las pruebas de competencia lingüística en ambos lenguajes, tendrán puntuaciones mayores que los bilingües con puntuaciones elevadas en un sólo lenguaje ante tareas metalingüísticas y; a su vez, estos últimos tendrán puntuaciones mayores que aquéllos con puntuaciones bajas en ambos lenguajes?

¿Los bilingües con puntuaciones bajas en las pruebas de competencia lingüística tendrán puntuaciones más elevadas en tareas metalingüísticas cuyo componente principal sea el del control de la atención, en comparación con el componente de análisis?

¿Los bilingües que aprendieron cada uno de sus lenguajes bajo un contexto social de intercambio de códigos tendrán mayores puntuaciones en las pruebas utilizadas que los bilingües que aprendieron cada lenguaje por separado?

¿La edad y la escolaridad se correlacionarán positivamente con las puntuaciones de los sujetos ante las pruebas administradas?

¿Diferentes tipos de bilingüismo se relacionan con diferentes grados de conciencia metalingüística?

MÉTODO

Se investigaron las características lingüísticas y sociolingüísticas y, su relación con la conciencia metalingüística, de una muestra de niños bilingües hablantes del náhuatl y del español. Para ello se llevó a cabo un estudio de campo exploratorio (Kerlinger & Lee, 2002), bajo un método transversal simple (Baltes, Reese & Nesselroade, 1981) y con un diseño intragrupo (Bialystok, 1988; Díaz, 1985). No obstante, dado que la investigación presenta enfoques distintos de trabajo; cada uno con sus propias herramientas y técnicas de recolección de los datos, se decidió dividir la parte empírica--por cuestiones de claridad expositiva--en los siguientes tres ejes de estudio:

1. Contexto sociolingüístico y patrones de adquisición bilingüe
2. Subcompetencias lingüísticas náhuatl-español
3. Tipos bilingües y conciencia metalingüística

A continuación se presenta cada eje por separado, con su metodología específica y hallazgos propios.

Eje 1. Contexto sociolingüístico y patrones de adquisición bilingüe

Se trata de un estudio de encuesta por entrevista (Kerlinger & Lee, 2002), complementado con observaciones cualitativas no formales (Kerlinger & Lee, ídem), que busca dar respuesta a las preguntas de: (a) ¿cuáles son las características generales de adquisición de las lenguas de los niños de una población bilingüe hablante del náhuatl y del español? y; (b) ¿cuáles son las características generales del contexto sociolingüístico en que se encuentran tales niños? Esta parte de la investigación tiene como propósitos básicos el tener un panorama claro de la situación sociolingüística de la comunidad, de las familias de los

niños y de los mismos niños que permitieran contextualizar adecuadamente el resto de la investigación y elegir algunas categorías para análisis posteriores.

Contexto

La investigación se llevó a cabo en un poblado localizado en el estado de Morelos, México. Dicha comunidad fue elegida de forma propositiva por contar con una población que presenta bajas condiciones socioeconómicas y niveles elevados de bilingüismo náhuatl-español (Figuroa & Cortés, 1989; Manrique, 1997). Esto se refleja en el hecho de que todas las escuelas de la comunidad, desde el jardín de niños hasta el bachillerato--una por cada nivel--son oficialmente bilingües.

El poblado se encuentra aproximadamente a 45 minutos de la ciudad de Cuernavaca y, para el año 2000 contaba con un total de 3105 habitantes (SCINCE, 2000); siendo la actividad agrícola la fuente principal de sustento de la comunidad (Figuroa & Cortés, 1989). No obstante, también se realizaban otras actividades económicas importantes como la albañilería, ganadería, comercio y alfarería (Manrique, 1997). Para el año 2000, 407 personas recibían de 1 a 2 salarios mínimos mensuales de ingreso por trabajo. En segundo lugar se encontraban 135 personas que recibían menos de un salario mínimo. En tercer lugar 134 personas que tenían un ingreso de 2 a 5 salarios mínimos. Y, en último lugar, se encontraban 5 personas que percibían más de 5 salarios mínimos (SCINCE, 2000).¹

Igualmente, para el año 2000 la población que no era derechohabiente a servicio general de salud era de 3016 mientras que la que si lo era fue de 39; además de 19 con derecho al seguro social. Del total de 820 personas que componían la población de 6 a 14 años de edad,

¹ El salario mínimo en el año 2000 era de 32.70 MXN, equivalente a 3.08 USD y 2.6 EUR.

637 sabían leer y escribir y 686 asistían a la escuela. Por su parte, de las 1728 personas de la población de 15 años y más, 1134 era alfabetizadas, 510 no tenían instrucción, 513 tenían la primaria incompleta y 412 completa; 228 tenían instrucción secundaria o estudios técnicos o comerciales; 165 la secundaria completa y 63 incompleta y; 50 habían cursado instrucción media superior o superior. En general el grado promedio de escolaridad era de 4 años.

De acuerdo al último censo de población y vivienda (SCINCE, 2000), del total de 647 viviendas de la población, 558 eran propias y, aproximadamente dos quintas partes estaban construidas con techos de loza y paredes de tabique, además de tener de dos a cinco cuartos, incluyendo la cocina. El resto presentaba construcciones con techos y paredes de materiales ligeros, naturales y precarios, tales como el adobe y la palma; y contaban con un sólo cuarto. El promedio de ocupantes por cuarto era de tres personas y, en general los hogares contaban con luz y agua potable – si bien el suministro de ésta última era bastante irregular – no así con drenaje, pues en muchos casos sólo se disponía de fosa séptica o de ningún servicio relacionado.

El centro del poblado incluye la iglesia del pueblo, una plaza pequeña que cuenta con un quiosco, jardineras y la ayudantía municipal. En la plaza, una vez a la semana, se estaciona un pequeño mercado sobre ruedas y allí se celebran las ferias y fiestas públicas. De igual manera, la plaza sirve de base para el transporte público que comunica al poblado con la capital del estado. Cerca de ahí, en la calle que conecta a la primaria con la plaza central, se encuentra un pequeño centro de salud y una biblioteca pública. El resto del área lo constituyen las casas de los pobladores, entre las cuales se cuentan algunos comercios pequeños.

Escenario

La investigación fue conducida en la escuela primaria durante el horario correspondiente al turno matutino. Ésta depende del departamento de educación indígena de la Secretaría de Educación Pública y tiene asignados doce maestros más un director dedicado exclusivamente a esa labor--todos ellos bilingües náhuatl-español--; atendiendo a una población aproximada de 300 niños. En adición, es la única en el estado que, además de ser bilingüe, cuenta con sistema completo; esto quiere decir que presenta al menos un grupo por cada grado escolar y dos turnos laborales. Cabe mencionar que cada año escolar los maestros pueden cambiar el grado y grupo al que enseñarán y que, durante el tiempo en que duró el trabajo de campo, de los maestros involucrados directamente en la investigación, las de segundo grado fueron mujeres y los de tercero y cuarto fueron hombres.

La escuela cuenta con 12 salones de clases, dos direcciones--una para cada turno--un salón de cómputo y usos múltiples, un cubículo para almacenamiento de artículos de limpieza y otro para el sistema de sonido de la escuela. Cuenta con baños para los alumnos y uno para maestros, así como un salón comedor con una cocina anexa. Los salones son de tabicón, lámina de asbesto y piso de cemento. El mobiliario es viejo pero, funcional. El área de recreo tiene un patio trasero, una cancha de básquetbol y una de fútbol, además de una *palapa* y un área de jardineras. El horario de la escuela, en el turno matutino, es de 8 a 13:30 hrs., con un receso de 10 a 10:30 hrs. Cabe mencionar que, al ingresar por la mañana y durante el descanso, se permite a las madres ingresar a la escuela para desayunar con sus hijos.

Tanto el contexto como el escenario fueron los mismos a lo largo de toda la investigación por lo que no se mencionan en los otros ejes referidos.

Participantes

El estudio incluyó a las madres o tutoras de una muestra de 69 niños seleccionados por cuotas y al azar (ver el eje 2 sobre las subcompetencias lingüísticas náhuatl-español que se presenta más adelante). En la Tabla 4, se muestran los datos demográficos de las madres estudiadas junto con los datos de sus parejas y el número de hijos por cada una de ellas. Como se observa, tanto las edades como las escolaridades de hombres y mujeres fueron similares aunque ligeramente mayores en el caso de los hombres, además de que el número de hijos fue mayor que la media nacional (2.6) de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (SCINCE, 2000).

Tabla 4. Principales datos demográficos de las participantes y sus esposos.

Características Demográficas	N	Min.	Máx.	M
Edad de la madre	67	22	51	33.4
Escolaridad de la madre	67	0	12	4.5
Edad del padre	65	24	53	35.6
Escolaridad del padre	64	0	12	5.1
Número de hijos	69	0	9	4.0

Al momento de la investigación, 61 de las madres se dedicaban al hogar mientras que 4 trabajaban realizando labores domésticas y las 4 restantes llevaban a cabo otras actividades laborales. En el caso de sus esposos, 30 eran campesinos, 23 se dedicaban a la albañilería, 7 realizaban ambas labores, 2 eran empleados, 3 se encontraban en los EU y 1 no trabajaba por incapacidad física. En cuanto a su ingreso, en 31 de los casos se dijo no tener un ingreso fijo por dedicarse al campo, en 34 casos restantes fue de \$3200 mensuales en promedio (min. 2000, máx. 5000).

Cincuenta de las participantes dijeron vivir en casa propia y el resto en habitaciones anexas a la casa de alguno de los padres. Los materiales de construcción de las casas eran variados aunque la mayoría de los casos, 37 para ser específicos, dijeron tener construcciones de tabique, loza y piso de cemento, seguidos de 10 casos con adobe, loza y piso de cemento, otros 10 de adobe, techo de lámina y piso de cemento, 7 de tabique, loza y piso de tierra y, finalmente, los últimos cuatro con materiales que iban de carrizo a tabique para las paredes y piso de tierra o de cemento y en todos los casos techos de lámina. El número de habitaciones promedio de cada casa fue de 3, incluyendo sala-comedor, recámaras y cocina y, el número de habitantes en cada casa fue de 6 en promedio; considerando que en algunos casos comparten habitaciones la familia nuclear con algunos miembros de la familia extensa. Cabe mencionar que estos datos concuerdan en general con lo publicado en el último censo de población y vivienda para esta población. Por otra parte en 35 casas se cuenta con servicios de agua, luz y drenaje, en 11 con agua luz y fosa séptica, en 17 sólo con agua y luz, en 3 únicamente con luz y drenaje y en un caso sólo luz y en otro sólo agua.

Instrumentos

Entrevista Familiar (Francis, 1994).

Este instrumento (anexo 1) evalúa de forma descriptiva el grado de separación de ambas lenguas durante su aprendizaje. La versión original pertenece a Francis (1994) y fue elaborada para el trabajo en población bilingüe náhuatl-español. Dicha entrevista es de naturaleza semiestructurada y contiene preguntas abiertas sobre tres temas generales: (1) Historia de adquisición bilingüe de los niños (p ej ¿Cuál fue la lengua que habló primero su hijo?, ¿a qué edad empezó a hablar la segunda?); (2) grado, distribución y función del

bilingüismo en la familia y la comunidad (p ej. En su casa, ¿quiénes saben hablar las dos lenguas?; en su casa ¿en qué lengua hablan?) y; (3) Actitudes de los pobladores hacia su condición bilingüe (p ej. ¿Deben saber las dos cuando sea grande?, ¿es una de ellas más útil o importante que la otra?).

Procedimiento

En la primaria del poblado se contactó con el director del turno matutino a quien se explicó el propósito y las características del estudio a fin de obtener su consentimiento y, posteriormente, se realizó lo mismo con los maestros. Una vez hecho esto, y con el fin de que la comunidad se acostumbrara a la presencia del investigador, durante aproximadamente 6 meses se realizaron labores de detección y evaluación de niños con problemas de aprendizaje y se inició la investigación como se describe a continuación. Se utilizaron dos estrategias de recolección de los datos. La primera se basó en una encuesta por entrevista (Kerlinger & Lee, 2002); complementada, en segundo término, con observaciones cualitativas no formales (Kerlinger & Lee, ídem). Con respecto a la primera estrategia, se citó en la escuela, con ayuda de los profesores, a cada mamá de los niños seleccionados (ver eje 2) y se les aplicó la “Entrevista Familiar”, descrita en el apartado precedente.

Todas las entrevistas fueron conducidas en un cubículo de 2 x 3m., anexo a los salones de clase. Cada entrevista fue audiograbada y posteriormente transcrita para su análisis. La conducción de la entrevista fue en español, aunque en caso necesario se contaba con el apoyo de un miembro de la comunidad que pudiera traducir al náhuatl aquello que no quedaba claro a la persona entrevistada. Las sesiones se llevaron a cabo durante las horas de clase y el orden en que las madres fueron entrevistadas fue aleatorio. La duración de cada sesión fue de

aproximadamente 30 minutos. A partir de la información recabada, se elaboraron categorías de respuesta--siguiendo los principios de Kerlinger y Lee (2002)--para las preguntas que componen a la entrevista y se obtuvieron frecuencias de cada categoría y, mediante tabulaciones cruzadas, se estudiaron algunas relaciones entre ellas.

Con respecto a las observaciones cualitativas, éstas se llevaron a cabo como complemento y confirmación de lo recabado a través de la entrevista familiar, y se realizaron bajo una perspectiva de observador discreto (Kerlinger & Lee, 2002). Para ello, se tomaron notas estratégicas de campo (Quin, 1990), en el centro del poblado y en la escuela. Las primeras se empezaron recabar a partir del arribo a la localidad y las segundas se recolectaron desde el segundo mes en que el investigador empezó a realizar las señaladas labores de detección y evaluación de niños con problemas de aprendizaje. En el caso de las observaciones realizadas en el centro del poblado, la entrada al campo se realizó como un visitante más del mismo, lo cual es bastante común pues, por las características etnográficas de la comunidad, ésta presenta valor turístico. En adición, existe un constante intercambio comercial con otros poblados cercanos desde los cuales arriban personas al poblado y, finalmente, constantemente llegan personas encargadas de supervisar los distintos programas gubernamentales dirigidos a la comunidad, además de otras que llevan a cabo investigaciones de salud y sociológicas en el lugar.

En la escuela las notas se tomaron en el patio a la hora del recreo y en los salones de clase durante las actividades académicas de los grupos participantes. En ambos escenarios las observaciones se centraron en los usos lingüísticos de la comunidad. Particularmente se buscó tomar nota de en qué situaciones se utilizaba cada lengua, cuál era la frecuencia de uso de cada una de ellas y si se daban intercambios de códigos durante las interacciones lingüísticas o si la

comunicación era básicamente monolingüe dependiendo de la situación. Las notas finales se organizaron de acuerdo a la estructura y forma de análisis propuestas por Bertely (2000). Las observaciones fueron realizadas dos veces a la semana durante 6 meses y su duración fue variada. En el caso de las recabadas en el poblado, éstas fueron de media hora aproximadamente, por las mañanas. Para la escuela, se recolectaron durante las actividades académicas de los niños en el salón de clases y durante el recreo en el patio y las áreas de juego de la misma. Cada mes se observó, de esta manera, a un grupo distinto.

Resultados

Características de la adquisición de las lenguas en los niños

1. Lengua que habló primero el niño.

Como se muestra en la Figura 1a, referido en 63% de las ocasiones, en primer lugar se encuentra el náhuatl, en segundo lugar con 25% está el español y, en último lugar, ambos idiomas con 12%. Atendiendo a la clasificación mencionada en el marco teórico sobre el momento de adquisición, tenemos que, la mayoría tuvo un patrón de adquisición sucesivo (88%), siendo pocos los que presentan un patrón simultáneo (12%).

2. Edad a la que empezó a hablar la segunda lengua el niño.

Como se observa en la Figura 1b, en primer lugar están los que aprendieron al entrar al jardín de niños con 43%, en segundo los que aprendieron al entrar a la primaria con 30%, en tercer lugar los que lo hicieron entre los 3-5 años de edad y, con 10 están tanto los que no saben la edad como a los que no aplica la pregunta por haber aprendido ambas lenguas de forma simultánea. De los 7 niños que aprendieron la segunda lengua a los 3-5 años, en 5 se trató del náhuatl y en 2 del español. De 30 que la aprendieron al ingresar al jardín de niños, en

21 casos fue el náhuatl y en 9 el español. De 21 que la aprendieron al ingresar a la primaria, en 16 casos se trató del náhuatl y en 5 del español. De los 4 que no saben o no se acuerdan, 1 habló ambos idiomas de forma simultánea, 2 hablaron el náhuatl y 2 el español.

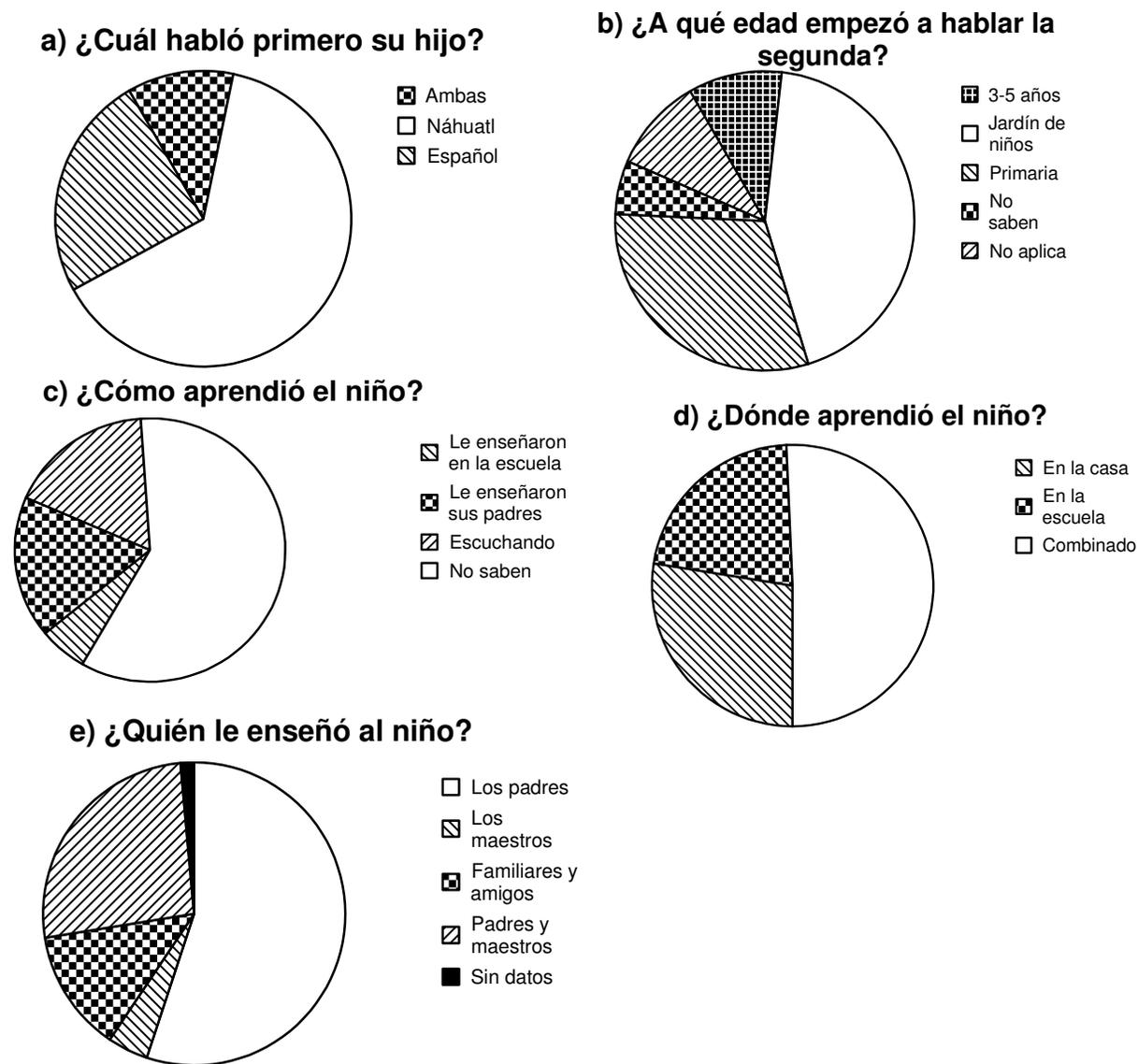


Figura 1. Porcentajes de respuesta de las preguntas relacionadas con el patrón de adquisición lingüístico de los niños.

3. Forma de aprendizaje de la segunda lengua.

Como se muestra en la Figura 1c, se hizo referencia a que así les enseñaron sus padres en el 17% de las ocasiones; escuchando en otro 17%; les enseñaron en la escuela en 6% y; no saben como lo hicieron en 59% de los casos. Si se atiende a la clasificación adquisición-aprendizaje referida en el marco teórico tenemos que en 34% de los casos se presentó un patrón tipo adquisición y en 17% fue tipo aprendizaje. Es de interés hacer notar que, si no se toma en cuenta a los que no saben cómo aprendieron la segunda lengua, nos encontramos con que, para aquellos que aprendieron primero la lengua náhuatl, a 29% les enseñaron el español en la escuela, al 50 % les enseñaron sus padres y el restante 21% aprendieron escuchando hablar a otros. Cuando aprendieron el español primero, a 22% les enseñaron sus papás a hablar el náhuatl, 78% lo hicieron escuchando hablar a otras personas y, en ningún caso se dijo que se aprendió el náhuatl en la escuela.

4. Lugar de aprendizaje de la segunda lengua.

Las respuestas fueron (Figura 1d): en la casa (27%); en la escuela (22%) y; de forma combinada (51%).

5. Persona que le enseñó a hablar la segunda lengua al niño.

Se encontró (Figura 1e) que los padres enseñaron a hablar la segunda lengua al niño en 56% de las ocasiones; que los maestros en 4%; padres y maestros en 27% y; otros familiares y amigos en 13%. Cabe mencionar que, en este último caso, la lengua que se adquirió primero fue, principalmente, el español (3 de 4 casos) y, en realidad, de acuerdo a su propio dicho, los padres no querían que el niño aprendiera el náhuatl pero no lo pudieron evitar pues, lo aprendieron al escucharlo.

6. *Persona que habla más con el niño.*

Las categorías obtenidas fueron variadas, observándose (Figura 2a) un predominio de la madre, con 31% de las veces; seguido de los hermanos, con 19%; la familia nuclear, con 13%; otros familiares, con 12%; todas las personas con 8%; el papá, también con 8% y; finalmente con 5% estuvieron, tanto los amigos del niño, como alguna otra combinación.

A partir de las observaciones cualitativas realizadas en la escuela se pudo constatar la estrecha relación de las madres con los niños, sobre todo con los más pequeños, lo cual explica el predominio de éstas como interlocutoras de los niños. Así, constantemente están a su lado en el salón de clases, en el patio, a la hora del recreo; si bien sólo en los dos primeros grados, pues a partir del tercero su presencia disminuye drásticamente. Van a la escuela a ver a sus hijos, a ayudarles con las tareas, a desayunar con ellos; algunas incluso les dan atole a sus hijos en el interior del salón de clases cuando las lecciones ya han comenzado y, antes de que empiece el recreo, entran al salón y ayudan a sus niños con sus actividades y, después, salen con ellos a almorzar. El ir y venir de las madres es diario y se da a lo largo de todo el día.

7. *Lengua que la madre utiliza más con el niño.*

Como se ve en la Figura 2b, respondieron que en náhuatl el 65% de las participantes; en ambas lenguas el 26% y; en español tan sólo 9%.

8. *Lengua que el padre utiliza más con el niño.*

Aquí (Figura 2c) el uso del español aumenta al 23%. El uso de ambas lenguas fue referido en el 23% de las ocasiones y, se menciona al náhuatl en el restante 53%.

9. Lengua que los abuelos utilizan más con el niño.

La tendencia al uso del náhuatl se incrementa considerablemente y , como se observa en la Figura 2d, es referido en 90% de las veces, mientras que uso del español y de ambas lenguas se mantiene muy bajo, tanto como 3% y 7% respectivamente.

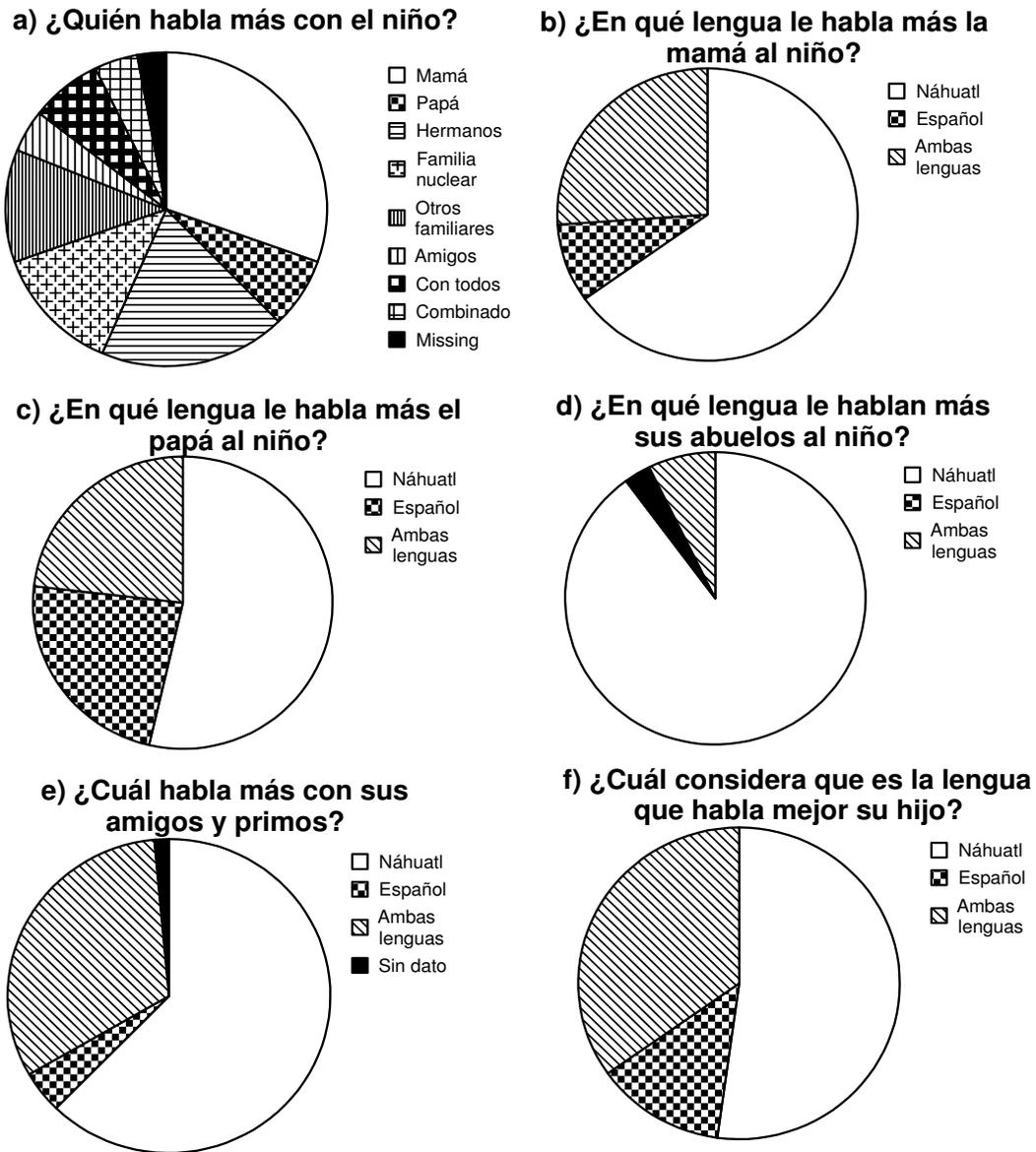


Figura 2. Porcentajes de respuesta de las preguntas relacionadas con las interacciones lingüísticas de los niños.

10. Lengua que el niño utiliza más con sus amigos y primos.

En la Figura 2e, se ve que se utilizaba el náhuatl en el 63% de los casos, ambas en 32% y, español en tan sólo 4%.

11. Lengua que habla mejor el hijo de acuerdo a la madre.

Aquí (Figura 2f) las respuestas fueron: Náhuatl (52%); ambas lenguas (35%) y, español (13%). Al pedirles a las madres que explicaran por qué es así, 46% respondió que así aprendió, 32% que así le enseñaron y, 6% que es porque les gusta hablar así. Otro 16% respondieron de manera variada.

A partir de los resultados anteriores se pueden realizar algunas conclusiones sobre las características de adquisición de las lenguas en los niños. Se pudo observar, en primer término que, hay más niños que aprenden primero el náhuatl que el español y, a su vez, el español se aprende más como primera lengua de lo que se aprenden ambas lenguas, en forma simultánea. También se encontró que el español debe ser enseñado por los padres o por la escuela, para poder aprenderse, mientras que el náhuatl se adquiere sin necesidad de enseñarse. Además, la segunda lengua--generalmente el español--se adquiere en la misma medida en la casa y en la escuela, lo que parece indicar una presencia importante de la segunda lengua, en las casas de los niños. No obstante, la enseñanza de la segunda lengua se atribuye más a los padres que a la escuela.

La madre habla más en náhuatl que en español con el niño, seguido de ambas lenguas. Esto mismo se presenta en el caso del padre, sólo que éste usa el español, más que la madre, como otro medio de interacción con el niño. Son los abuelos los que más hablan con sus nietos en náhuatl; en muchos casos, inclusive de forma exclusiva y, con los amigos y primos se usa más el náhuatl seguido de ambas lenguas y en último término el español. La lengua que hablan

mejor los niños es el náhuatl, seguido de ambas lenguas de forma preferente y, en último término, se encuentra el español; lo que coincide con el uso de las lenguas en las interacciones familiares.

Contexto sociolingüístico

1. Personas que saben hablar las dos lenguas en la familia de los niños.

En este caso, 67% de las mamás respondieron que todos en casa lo hacen; cabe mencionar que en algunos de estos casos, las participantes aclararon que, aunque se podía afirmar que los abuelos de los niños hablaban el español, su conocimiento del idioma era escaso pero funcional. A partir de las observaciones realizadas tanto en la escuela como en el poblado, se pudo constatar que el conocimiento de ambas lenguas está bastante extendido entre los pobladores del lugar, logrando comunicarse de manera funcional con sus interlocutores hispanohablantes monolingües. Además, entre los mismos pobladores del lugar se pudo observar el uso del español, sobre todo en lo referente a situaciones comerciales de compra venta en interacciones de intercambio de códigos. Esto se vió más claramente entre los niños. De hecho las generaciones jóvenes hacen uso del español con más frecuencia que las generaciones precedentes y, la calidad con que lo hacen es mayor.

2. Personas que sólo hablan español.

A partir de las entrevistas se encontró que, tan sólo dos papás hablan español únicamente. En uno de los casos el papá no es nativo de la comunidad y en el otro caso el padre se niega a hablar el náhuatl con sus hijos y casi no lo habla con su esposa. Cabe mencionar, que en este último caso su hija--quien participó en los otros ejes de la

investigación--se mostró renuente a hablar en náhuatl, aduciendo que sus papás se enojaban, aunque, finalmente lo hizo y se encontró un buen dominio de la lengua náhuatl.

3. *Personas que sólo hablan náhuatl.*

En el 98% de los casos se dijo que alguno de los abuelos, o ambos. En 2% de los casos se mencionó que sólo lo hablaban la madre o, la madre y la abuela.

Lengua que habla mejor la madre

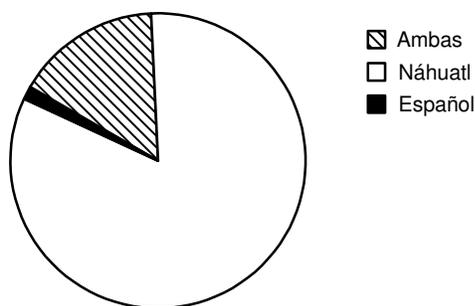


Figura 3. Porcentajes de respuesta de la lengua que mejor hablan las madres de los niños.

4. *Lengua que hablan mejor las madres de los niños.*

En este caso, 83% respondieron que el náhuatl, 16% que ambas y sólo 1% que el español. Cuando se les pidió que explicaran el porqué es así, sus respuestas fueron en el 55% de los casos que así las enseñaron a hablar; en 15% que así se habla en el pueblo, En 7% que era por causa de la escuela o por que tenían que trabajar; en este caso, se hizo referencia al uso de ambas lenguas. En 6% de los casos, se dijo que era por causa de no haber ido a la escuela y que les enseñaran español en ese lugar. Por que les gusta fue la causa en otro 6%. No saben por qué, 4% y, finalmente, 7% de los participantes dieron otro tipo de respuestas. Durante las entrevistas fue evidente qué, aunque las madres lograban un grado de comunicación funcional con el entrevistador el español no era la lengua que mejor manejaban, e incluso, conforme

aumentaban en edad las entrevistadas tenían más dificultades en comunicarse y, en algunas ocasiones, se requirió del apoyo de otras personas para traducir con certeza las preguntas y respuestas de uno y otro lado.

5. *Lengua que se habla en la casa de los niños.*

Debido a que las relaciones entre la familia nuclear y la extensa son muy estrechas en la comunidad y, a menudo se comparten cuartos o las casas se hallan en el mismo terreno, se decidió, para formar las categorías de respuesta, tomar en cuenta a la familia extensa cuando los mismos participantes la hubieran mencionado. Las respuestas se categorizaron como preferentemente náhuatl, preferentemente español, preferentemente bilingüe, sólo náhuatl y, sólo español. Los porcentajes para dichas categorías fueron (Figura 4a):

a) Preferente náhuatl: 42% de las familias, siendo un ejemplo de respuesta:

“Puro náhuatl. También con los niños. A veces, cuando hacen la tarea, los niños platican en español. Ellas solas se platican. Con nosotros, nada más a veces nos hablan en español; más en náhuatl.”

b) Preferente español: 9% de los casos; siendo un ejemplo el siguiente:

“Con sus abuelitos habla en náhuatl. Conmigo y con su papá habla en español. Nunca nos platicamos en náhuatl. Con sus abuelitos nunca platica en español. Con mi concuña habla de los dos más en español.”

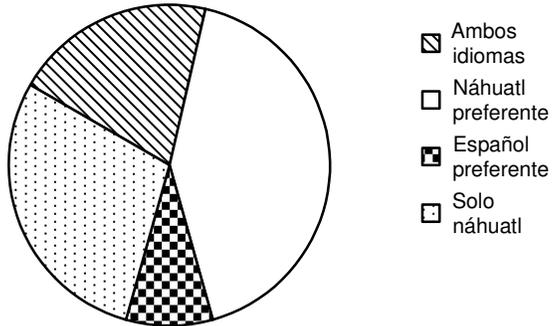
c) Bilingüismo preferente: 20% de los casos. Un ejemplo es:

“De las dos. Entiende de las dos. En veces les hablamos en náhuatl y, en veces en español. Igual de veces.”

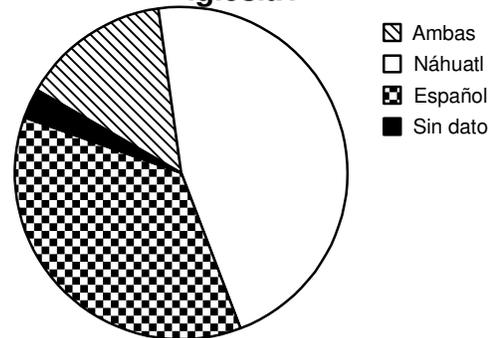
d) Sólo náhuatl: 29 % de los casos.

e) Sólo español: 0%

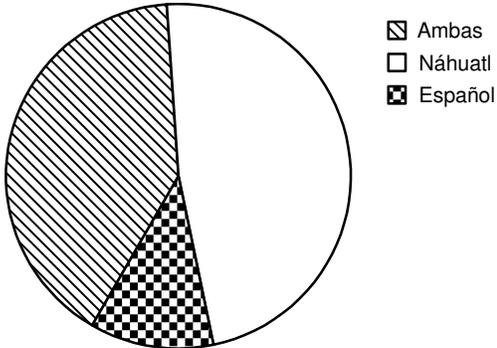
a) ¿Qué lengua se habla en casa?



b) ¿Qué lengua se habla en la iglesia?



c) ¿Qué lengua se habla en el mercado?



d) ¿Qué lengua se habla en las fiestas?

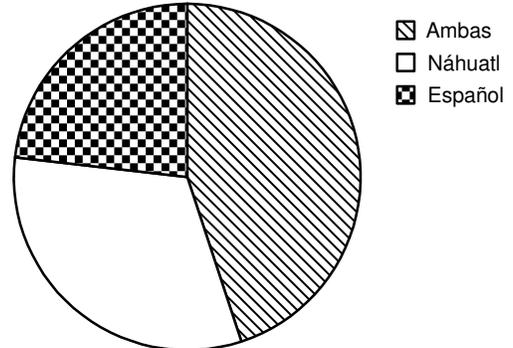


Figura 4. Porcentajes de respuesta de los usos comunitarios de las lenguas.

6. Lengua que se habla en la iglesia.

Tal y como se aprecia en la Figura 4b, como en el caso del mercado, 48% de las participantes refirió que es el náhuatl el idioma más utilizado, no obstante el uso de ambos idiomas fue referido sólo en 15% de los casos y, el español se usaba en un 37%. Esto es explicado, de acuerdo a las participantes, por el hecho de que la misa se realiza en español y las catequistas también enseñan la doctrina en español. Inclusive una señora respondió que a los santitos les reza en español.

7. Lengua que se habla en el mercado.

Para esta pregunta, como se observa en la Figura 4c, 48% de los participantes respondieron que en náhuatl, 41% afirmó que ambas y sólo 11% que en español. Debe hacerse notar que las participantes tendían a aclarar que cuando se trata de personas originarias del pueblo, el idioma de uso es el náhuatl y, que, casi exclusivamente, cuando tienen que interactuar con personas que no son del pueblo es que utilizan el español como medio de comunicación, esto se pudo constatar de manera informal en las observaciones que se realizaron en el poblado el día de tianguis; tal y como se ilustra con la siguiente respuesta:

“Saliendo de la casa es puro náhuatl. En el mercado, en la iglesia, en el zócalo o en otras escuelas nos encontramos a las señoras, pero, puro náhuatl. Si nos encontramos a personas de aquí puro náhuatl. Con personas de afuera el español.”

8. Lengua que se habla en las fiestas.

El uso de ambas lenguas es mayor cuando se trata de las fiestas, tal y como se observa en la Figura 4d pues, fue referido por 45% de las participantes, siguiendo el náhuatl en 32% y, el español aumenta a 23%.

9. Uso de las lenguas en la escuela.

En la escuela, de manera informal, se pudo observar que el español es el vehículo de comunicación que, en mayor medida, usan los maestros en sus interacciones con los niños en el salón de clases. En adición, los maestros hacen énfasis en la utilización del español durante las actividades de lecto-escritura, en una y otra lengua. No obstante la situación se va modificando conforme se avanza de grado. Así, en los primeros grados hay continuas interacciones maestra-alumno en náhuatl; aunque, si bien la mayoría de ellas son en español la

diferencia no es muy grande. Las maestras parecían apoyarse en la mayor competencia de los niños en náhuatl para dar las lecciones en español, para que comprendieran las instrucciones y para ejemplificar lo que se estaba tratando de explicar. En general los niños se dirigían a la maestra en náhuatl y ella les respondía inicialmente en español y posteriormente en náhuatl.

Esta situación se va reduciendo conforme se avanza de grado; aunque hay diferencias importantes entre los diferentes grupos, pues, en uno de los grupos de tercero, se usaba más el náhuatl que en el otro. Ello parece depender, nuevamente, del mayor o menor uso del náhuatl por parte del maestro. En general, parece que el maestro es el que determinaba el lenguaje a usar y los niños aumentaban el uso de una lengua o de la otra conforme el primero utilizaba cada una de ellas. De esta forma, los niños de cuarto grado, por lo común, se dirigían al maestro en español y eran pocas las veces en que iniciaban en náhuatl la interacción. En general utilizaban el náhuatl con el maestro sólo en los casos en que éste iniciaba la conversación en dicha lengua. Incluso, entre los niños de segundo grado, cuando el maestro pedía que asignaran números a algunos dibujos, lo hacían en español aunque, inmediatamente antes, hubieran recitado la serie numérica en náhuatl. Pareciera que los niños esperaban a que se les pidiera expresamente que realizaran la tarea en náhuatl para que utilizaran esa lengua. La regla implícita parecía ser que se debía usar el español como la lengua de interacción corriente y el náhuatl sólo cuando el maestro lo requería así. Únicamente en la clase de náhuatl las interacciones eran mayores en esta lengua.

De igual manera, en el pizarrón y en los carteles de las paredes predominaban las frases y palabras en español, lo mismo que en discursos y festivales. Sólo durante el importante festival por el aniversario luctuoso de Cuahutémoc el uso de la lengua náhuatl se incrementa y

precede a la del español durante los discursos; incluso el himno nacional se canta en náhuatl exclusivamente. En el resto de los eventos, sobre todo en los más comunes, los maestros casi siempre comenzaban a hablar en español con la audiencia y después podían o no traducir al náhuatl lo dicho. De hecho, los maestros, entre sí, se hablaban en español; incluso siendo nativos del lugar. Esto último se observó en todas las juntas que tuvieron; así como durante el tiempo que se les observó platicando durante el recreo.

Ahora bien, también se daba un rico y amplio intercambio de códigos en las interacciones maestro alumno y en las que se daban entre los alumnos. En náhuatl no había muchas inserciones del español y las que había eran propias de las actividades académicas, tales como lápiz, cuaderno, sacapuntas, por lo que los maestros las insertaban en sus diálogos en náhuatl con los niños. Pero no era el único momento, a veces se pudieron escuchar interacciones en las que el maestro iniciaba con una palabra en español, tal como “ahorita”, para continuar con otras verbalizaciones en náhuatl y, también las hubo que iniciaban en náhuatl y remataban en alguna palabra del español; tal como “*sinsuanton tetepitzin* (literalmente: la niña muy pequeño) *adelante*”. Los niños también parecían interactuar de esa forma, ayudándose con las actividades y pasando de una a otra lengua sin esfuerzo aparente según les entendían o no sus compañeros; aunque, en su caso, eran más las interacciones que tenían como base el náhuatl y a las que les mezclaban palabras en español.

En el recreo, por otra parte, las interacciones lingüísticas entre los niños eran casi en su totalidad en náhuatl, aunque también había mucho intercambio de códigos y, en algunos casos, se daban diálogos que transcurrían por un buen rato en español. El español se usaba principalmente cuando el interlocutor era algún maestro o alguna persona que no era del

poblado y, hay que resaltar que, a medida que se avanzaba de grado, la habilidad para mantener la comunicación con los maestros o fuereños en una sola lengua parecía incrementarse. Mientras que los más chicos utilizaban el náhuatl como primera opción de comunicación, y reiteraban sus esfuerzos con esa lengua a pesar de no lograr comunicarse con quien no sabía náhuatl, los más grandes cambian rápidamente al español y mantenían sus interacciones en esa lengua más constantemente que los chicos. Incluso, de inicio identifican a las personas que no sabían náhuatl y les hablaban en español desde el principio, manteniendo un bajo intercambio de códigos. Sólo entre ellos continuaban comunicándose preponderantemente en náhuatl e intercambiando códigos de forma continua; como ejemplo de ello, algún niño, al explicar a su compañero, en náhuatl, que debía hablar en español al investigador, le preguntó a éste último: “¿verdad que tú no oyes en náhuatl?”.

10. Conveniencia de saber hablar ambas lenguas cuando el niño sea grande.

Como se ve en la Figura 5a, del total, 99% personas respondieron que es conveniente que el niño sepa hablar ambas lenguas cuando sea grande y, sólo el 1% respondió que no es conveniente, que sería mejor si sólo aprendieran el español. El porqué (Figura 5b) consideraban esto, lo explicaron en términos de tener que salir del pueblo en 25% de las ocasiones; porque era necesario para la escuela o para el trabajo en 21%; para conservar el náhuatl 18%; por ser algo bueno 15%; porque mejora la comunicación en 12% ocasiones y; en 4% porque así se habla en el pueblo. En el restante 4% de los casos se respondió que no sabían la razón.

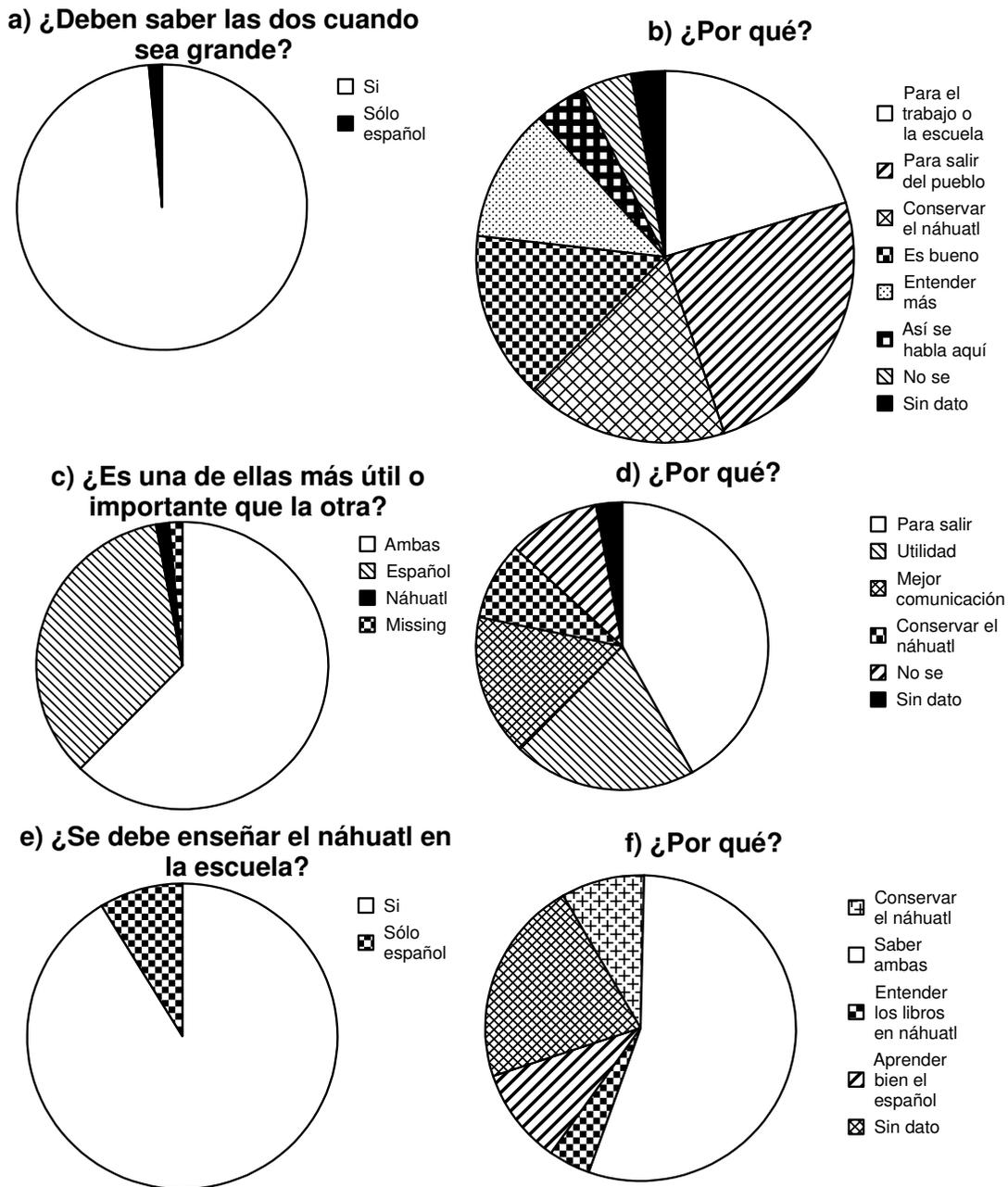


Figura 5. Porcentajes de respuesta de las utilidad de las lenguas.

11. Utilidad o importancia relativa de una lengua frente a la otra.

Como se observa en la figura 5c, para 63% de las participantes ambas eran igualmente importantes, para 35% el español lo era más y, sólo el 2% consideró que el náhuatl lo era.

Cuando se les pidió explicar el porqué de sus respuestas (Figura 5d), 43% dijo que así era mejor para poder salir a otros lugares. Ejemplo de ello es la siguiente respuesta:

“Porque salen. Tienen que salir a estudiar afuera si no hay aquí. No todos quieren estudiar aquí. Si nomás está aquí no va a entender cuando vaya para allá.”

Para el 16% la razón es porque les permite entender y hablar con los que vienen de fuera al pueblo; por ejemplo:

“Porque, por ejemplo, si tienes problema, pues, como el de afuera de la ciudad, como no saben hablar en náhuatl, no nos entienden a nosotros como hablamos y, por eso es necesario hablar español.”

Otro 20% mencionó que es útil para el trabajo o para la escuela.

“Como es niño pues tiene que salir a trabajar. Pues a lo mejor yo quiero que aprenda más de español. Si es niña también, pues tiene que trabajar como mi hija que ya creció y tiene que trabajar y tiene que saber español.

Para el restante 9% es por conservar el náhuatl. Ejemplo de ello es la siguiente respuesta:

“Porque es la raíz de nuestro pueblo. Nuestros dioses; nuestra nana (mamá) habló náhuatl. Es nuestra raíz el náhuatl, pues.”

12. Conveniencia de enseñar el náhuatl en la escuela.

Como se ve en la figura 5e, respondieron que sí 91% de las personas y que sólo español el restante 9%. Del total (Figura 5f), 70% dijeron que porque se deben saber ambas;

13% dijeron que para que se aprenda bien el español; 11% dijeron que así se conservaba el náhuatl. Para el restante 6% era importante para poder entender los nuevos libros en náhuatl.

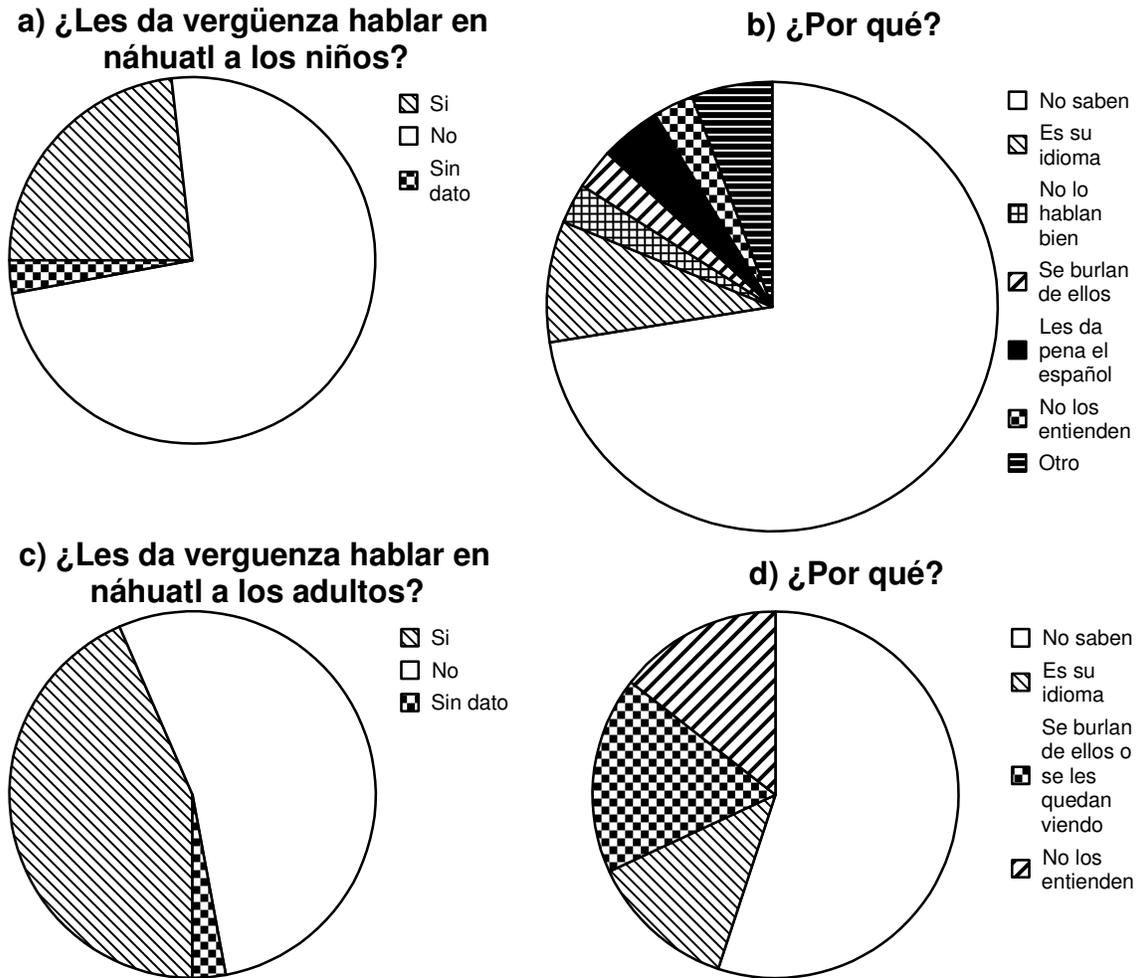


Figura 6. Porcentajes de respuesta de las actitudes hacia el náhuatl.

13. , *Actitud de vergüenza para hablar el náhuatl por parte de los niños.*

Como se observa en la Figura 6a, el 76% de las participantes dijo que no les daba pena, mientras que para el restante 24% si les da pena. Cuando se les pidió que dijeran el

porqué (Figura 6b), 72% no supieron la razón; 9% dijeron que era su idioma; 4% que en realidad era el español el que les daba pena hablar; 3% que porque se burlaban de ellos; 3% que no lo saben hablar bien; 3% que por que si hablan náhuatl no los entienden afuera y; 6% dieron otro tipo de razones. Esto se pudo constatar de manera informal en la observación de las interacciones de los niños con el observador y con otras personas hispanohablantes, ante quienes no se inhibían y continuaban usando el náhuatl sin mostrarse apenados, e incluso demostrando entusiasmo por enseñar al observador a hablar en “mexicano”.

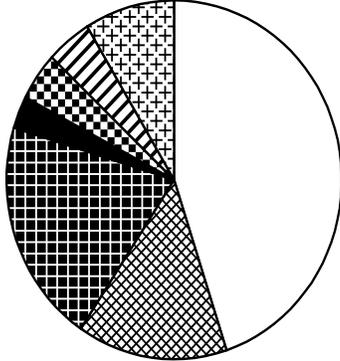
14. , Actitud de vergüenza para hablar el náhuatl por parte de los adultos.

En este caso las frecuencias, tal y como se ve en la Figura 6c, son menos distantes pues 55% dijeron que no y 45% que si. Cuando se les preguntó el por qué (Figura 6d), 17% dijeron porque se burlaban de ellos o se les quedaban viendo cuando salen del pueblo; 14% dijo que porque no los entienden las personas de fuera; 13% mencionaron que era su idioma y el restante 55% no supieron por qué.

15. Consecuencia de dejar de hablar náhuatl en el pueblo.

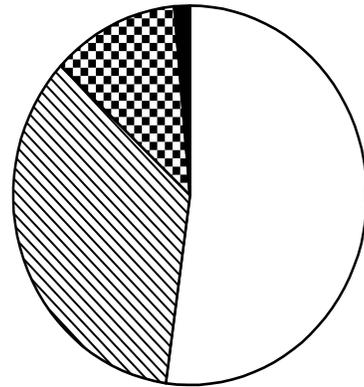
Como se observa en la figura 7a, en este caso 45% no saben qué pasaría; 20% dijeron que no podía suceder porque la mayoría en el pueblo habla náhuatl. Para 15% la consecuencia sería que se perdería el náhuatl. Para 9% eso sería lo mejor. Para 4% de las participantes el pueblo cambiaría. También para otro 4% eso haría que ya no fueran indígenas y; finalmente para 3% la comunicación se perdería.

a) ¿Qué pasaría si la gente del pueblo dejara de hablar náhuatl?



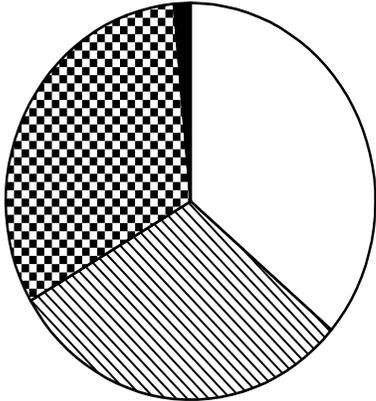
- No sabe
- Se perdería el náhuatl
- No puede suceder
- No habría comunicación
- Cambiaría el pueblo
- Ya no serían indígenas
- Sería mejor

b) ¿Puede suceder eso?



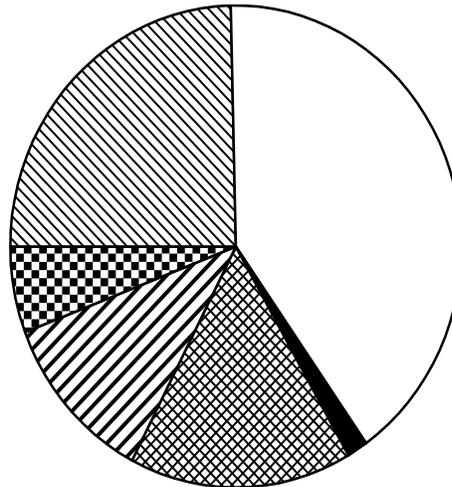
- Si
- No
- No sabe
- Sin dato

d) Si la gente dejara de hablar náhuatl ¿Ya no sería indígena?



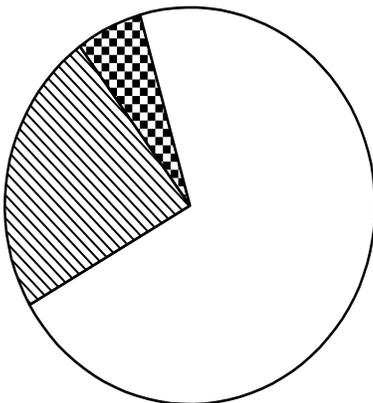
- Si
- No
- No sabe
- Missing

c) ¿Por qué?



- De por si se habla o se enseña náhuatl
- Ya casi no se enseña el náhuatl
- Está cambiando el pueblo
- Se aprende más español
- No sabe
- Sin dato

e) ¿Por qué?



- Somos del pueblo
- Vamos a hablar puro español
- No se

Figura 7. Porcentajes de respuesta de las expectativas sobre el mantenimiento del náhuatl.

16. Posibilidad de que suceda que se deje de hablar náhuatl en el pueblo.

Como se ve en la figura 7b, para 53% si puede suceder; para 35% no sucederá y otro 12% no sabía si puede suceder. Sus razones de ello son (Figura 7c): cada día se aprende más español (25%); de por si se habla o se enseña náhuatl en el pueblo (16%); ya casi no se enseña el náhuatl (12%); está cambiando el pueblo (6%) y; no sabe por qué (41%).

17. Consecuencias sobre la condición indígena de las personas de dejar de hablar náhuatl en el pueblo, .

Tal y como se observa en la Figura 7d, del total 37% personas dicen que sí seguirían siendo indígenas; 31% consideran que ya no lo serían y; 32% no sabían si ya no lo serían. Al preguntárseles el por qué, 23% respondieron que de por sí son del pueblo; 6% que así sería porque hablarían puro español y 71% no supieron explicar por qué.

A manera de conclusiones sobre el contexto sociolingüístico se puede afirmar que, el uso de interacciones bilingües en la familia era extenso y, aunque en una cantidad considerable de familias se usaba preferentemente una lengua--principalmente el náhuatl--no hubo una familia en la que todos los miembros fueran monolingües. En general, se evidenció el conocimiento de ambas lenguas por la mayoría de los miembros de la familia, sobre todo, por las nuevas generaciones, pues, entre los ancianos existía la tendencia a sólo hablar náhuatl. En concordancia con lo anterior, se observó que el uso del náhuatl era el medio de comunicación preferido o absoluto al interior de las familias de la comunidad y tenía una importancia crucial para la misma, lo cual se reflejaba en el hecho de que la mayoría de las madres dijeron que la lengua que hablaban mejor era el náhuatl, seguido de ambas y en último término el español.

Es claro que, aunque los usos lingüísticos del poblado siguen el patrón familiar de preferencia náhuatl, seguido de interacciones en ambas lenguas y, por último, el uso del español, la gente se adapta adecuadamente al contexto social, adecuando el uso de sus lenguas a la situación específica en la que se encuentran. Es así, por ejemplo, que la utilización del español aumentaba considerablemente y en dependencia de si estaban en un contexto religioso, comercial, festivo y, particularmente, educativo. En la escuela, el uso del español, aumentaba considerablemente sobre todo en las interacciones entre el personal y los alumnos y otros miembros de la comunidad, aunque el náhuatl seguía siendo la lengua que se usaba más frecuentemente entre los niños, sobre todo durante el tiempo del recreo.

Ahora bien, aunque se apreciaba la preferencia por el náhuatl en los usos de la comunidad y en la distribución y grado de presencia en las familias, casi todas las madres consideraban que sus hijos debían saber ambas lenguas cuando fueran grandes porque era mejor en términos económicos, académicos o de comunicación y, en la misma medida coincidían en que se debía enseñar el náhuatl en la escuela. No obstante, muchas de ellas pensaban que el español era más importante que el náhuatl, aunque no en términos de prestigio o calidad lingüística, sino tan sólo en función de su conveniencia económica y académica, principalmente. También existía la tendencia a sentir pena al hablar en náhuatl en una franja importante de los adultos, más que entre los niños, si bien esto se debía, principalmente, al temor que tenían que no las entendieran los que no saben náhuatl o que se burlasen de ellas y no a una cuestión de superioridad lingüística del español.

Debe señalarse, no obstante, que, aunque existía una tendencia considerable a tratar de preservar el uso del náhuatl como el medio de comunicación más importante en la comunidad, e incluso como algo inherente a su condición de indígenas, la mitad de las entrevistadas creían

posible que la gente dejara de hablar el náhuatl algún día pues el pueblo está cambiando y los usos y costumbres también. La otra mitad o no creía que sucedería o no sabían si podía pasar.

Interacciones entre categorías

A partir de los resultados anteriores se decidió explorar las relaciones entre algunas categorías de respuesta a fin de tener un panorama claro de la situación sociolingüística de la comunidad, de las familias de los niños y de los mismos niños que permitieran contextualizar adecuadamente el resto de la investigación y elegir algunas categorías consideradas particularmente relevantes para análisis posteriores en la investigación. Cabe mencionar que las interacciones resultantes, no fueron analizadas con pruebas chi cuadrada de independencia debido a que en general no se cumplía con la norma de 5 casos por celda en las tablas de contingencia; su análisis, por consiguiente fue cualitativo.

En primer lugar se analizó la relación entre el idioma que se usa en casa y si sabían, o no, hablar ambos idiomas en la familia. Para realizar esto, se agruparon las respuestas de la primera categoría sobre el contexto sociolingüístico (personas que saben hablar las dos lenguas en la familia de los niños), en: (a) aquellas familias en que los integrantes sabían hablar ambas lenguas; y, (b) aquéllas en las que alguien de la familia no lo sabía. Una vez realizada la agrupación las respuestas se cruzaron con las obtenidas en la categoría 4 del mismo rubro (lengua que se habla en la casa de los niños).

A partir de ello se encontró que, cuando en la familia todos saben hablar las dos lenguas, el 22% habla ambos idiomas de forma indistinta, el 72% habla preferentemente náhuatl y sólo 6% habla preferentemente el español. Pero, cuando en la familia alguien sólo sabe una de las lenguas, aunque el resto hable las dos, disminuye ligeramente el uso preferente

de ambos idiomas hasta un 17%, mientras que el porcentaje de las que hablan náhuatl en forma preferente es casi el mismo con 70% y aumenta el porcentaje de familias en que se habla preferentemente el español al 13%. Por lo tanto el idioma que se usa en casa no parece depender de si en la familia saben, o no, hablar ambos idiomas.

En cuanto a las características lingüísticas del niño referidas por las madres, se decidió explorar las relaciones entre la lengua que hablan mejor los niños y aquellas categorías que podrían condicionar esta situación. En particular, se exploró la relación entre la lengua que hablan mejor los niños con aquélla que habla mejor la madre, con aquélla que se habla en casa y con la lengua que los niños hablaron primero. Para esto, se realizaron tabulaciones cruzadas entre dichas categorías.

En el caso de la lengua que habla mejor la madre, relacionada con aquélla que habla mejor el hijo como se observa en la Tabla 5, se encontró que cuando las madres hablan ambos idiomas por igual, hay más niños que también lo hacen así aunque no siempre es de esta manera. De igual modo, cuando la madre habla mejor el náhuatl, los niños también tienden a hablar mejor el náhuatl y, en el caso de la única mujer que dijo hablar mejor el español, el niño también habla mejor el español.

Es menos clara la relación entre la lengua que hablaron primero los niños y aquélla que hablan mejor. De tal manera, en la Tabla 5 se ve que, cuando el niño adquiere las dos lenguas al mismo tiempo no significa que hable las dos de forma preferente; en realidad hay más niños que hablan mejor el náhuatl, en este caso. Cuando la lengua que hablaron primero es el náhuatl, entonces sí se observa una tendencia a que sea también la lengua que mejor hablan. Cuando la lengua adquirida en primer lugar fue el español, la tendencia fue a hablar de forma

preferente ambos idiomas seguido de hablar mejor el español. Visto de otra manera, cuando los niños saben hablar mejor el náhuatl, aprendieron primero el náhuatl en mayor proporción, lo cual también sucede en el caso del español. Sin embargo, cuando saben ambas lenguas por igual, es casi idéntica la proporción de niños que aprendieron primero el náhuatl o primero el español y son muy pocos los que aprendieron ambas al mismo tiempo.

Tabla 5. Tabulación cruzada de la lengua que habla mejor el hijo con la que habla mejor la madre, la que se habla en casa y la que aprendió primero.

		Lengua que habla mejor el niño		
		Náhuatl	Español	Ambas
Lengua que habla mejor la madre	Ambas	3	0	8
	Náhuatl	33	8	16
	Español	0	1	0
Lengua que se habla en casa	Ambos idiomas de forma indistinta	5	4	5
	Náhuatl preferente	31	2	16
	Español preferente	0	3	3
Lengua que aprendió primero el niño	Ambas	5	0	3
	Náhuatl	30	3	11
	Español	1	6	10

Nota: Las celdillas representan el número de niños bajo cada condición de cruce.

Tampoco es muy clara la relación entre la lengua que hablan mejor los niños con la lengua que se habla en casa. Tal y como se constata en la Tabla 5, el que en la casa se hablen ambos idiomas o se hable preferentemente el español, no implica que los niños hablen ambos idiomas por igual o hablen mejor el español respectivamente. Pero sí hay la tendencia a que los niños hablen mejor el náhuatl cuando en la casa se habla sólo náhuatl o preferentemente este idioma.

En cuanto a las actitudes de las personas sobre el bilingüismo de sus hijos, se observó que de 68 madres que consideraron que se deben saber las dos lenguas cuando sus niños sean

mayores, 62 también piensan que se debe enseñar el náhuatl en la escuela y, 6 piensan que debería enseñarse sólo el español. Por su parte, la única persona que consideró que cuando sea grande su hijo sólo se debe saber el español, de manera contradictoria dijo que en la escuela si se debería enseñar el náhuatl.

Finalmente, también se exploró la relación entre las actitudes de vergüenza entre niños y adultos al hablar el náhuatl y se encontró, tal y como se observa en la Tabla 6, que, no hay relación alguna entre el hecho de que a los adultos les de pena o no hablar en náhuatl con el que a sus hijos les de o no pena hablar dicho idioma.

Tabla 6. Tabulación cruzada de las actitudes de vergüenza o ausencia de ella entre los adultos y los niños al hablar el náhuatl.

		A los adultos, ¿les da vergüenza hablar en náhuatl?		Total
		Si	No	
A los niños, ¿les da vergüenza hablar en náhuatl?	Si	7	8	15
	No	22	28	50
Total		29	36	65

Nota: Las celdillas representan el número de niños bajo cada condición de cruce.

A partir de los resultados anteriores, se puede concluir lo siguiente: el uso de un bilingüismo preferente se propicia cuando en la familia todos los miembros saben hablar ambos idiomas. Existe una tendencia a que los niños hablen mejor la lengua que mejor hablan sus madres. Por otra parte, aunque parece haber la tendencia a que un aprendizaje sucesivo de las lenguas propicie una mayor situación de bilingüismo dominante entre los niños, el aprendizaje simultáneo de las mismas no significa que se vaya a dar una situación de bilingüismo preferente. Lo mismo parece suceder en el caso de la relación entre la lengua que

se usa en casa y la lengua que más sabe el niño. Así, el que en la casa se hablen ambos idiomas o se hable preferentemente el español, no implica que los niños hablen ambos idiomas por igual o hablen mejor el español respectivamente. Pero sí hay la tendencia a que los niños hablen mejor el náhuatl cuando en la casa se habla sólo náhuatl o preferentemente este idioma. Al parecer, el que los niños hablen una u otra lengua, se relaciona más con el patrón de interacciones comunitarias que con su patrón de adquisición bilingüe o con los usos lingüísticos en casa.

Eje 2. Subcompetencias lingüísticas náhuatl-español

En esta parte de la investigación se realizó un estudio de campo de evaluación sistemática (Scott & Wertheimer, 1981) bajo un método transversal simple (Baltes, Reese & Nesselroade, 1981) y con un diseño intragrupo (Bialystok, 1988; Diaz, 1985), que buscó dar respuesta a la pregunta de si existen diferencia en las subcompetencias lingüísticas de vocabulario de expresión y comprensión y de la capacidad narrativa de una muestra de niños pertenecientes a una población bilingüe hablante del náhuatl y el español.

Participantes

Se seleccionaron al azar--por tómbola--a 90 niños: 30 de segundo grado, 30 de tercero y 30 de cuarto. Para dicha selección sólo se incluyó a aquellos niños que, de acuerdo a las evaluaciones de los maestros, no tuvieran dificultades de aprendizaje y no hubieran reprobado el curso previamente. Se decidió elegir a los de segundo, tercero y cuarto grado por representar diferentes momentos en la adquisición de la lecto-escritura, que van desde cambios rápidos donde la cantidad de estimulación sobre los procesos básicos de adquisición es mayor; pasando por un momento en que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura se ha vuelto

más estable y se supone que los aspectos mecánicos de la misma se han automatizado lo suficiente, hasta una situación en la que ya se ha alcanzado un nivel básico en la adquisición de la escritura.

Del total de los niños inicialmente elegidos, dos niños dejaron de asistir a la primaria, doce fueron descartados por presentar problemas de lectura y, finalmente, en siete casos no se pudo entrevistar a los padres por lo que fueron igualmente descartados. De tal manera, la muestra final incluyó a 69 niños de los cuales 21 fueron de segundo grado, 21 de tercer grado y 27 de cuarto grado. . Del total, 51 asistieron, además, a jardín de niños, 11 asistieron a educación inicial y a jardín de niños y 7 no asistieron a ninguno de los dos. Cabe mencionar que, a través de la entrevista para padres, se pudo determinar que todos los niños tenían un nivel socioeconómico similar por lo que este atributo no se describe en la muestra

En la Tabla 7 se presenta el número de participantes de acuerdo a la edad y al sexo por cada grado escolar. Como puede observarse en los tres grados existen niños de diferentes edades, no obstante, en cuarto grado hay niños de hasta tres edades distintas, además de que en todos los grados se presenta la edad de ocho años. En general, las niñas tuvieron menor edad ($M = 8.00$, $D E = .78$) que los niños ($M = 8.55$, $D E .925$). Con respecto al sexo de los participantes, tanto en segundo como en tercer grado la cantidad de niñas fue mayor que la de niños; mientras que en el cuarto grado la cantidad de niños frente a la de las niñas fue mayor. En general hubo más niñas que niños, lo cual es representativo de la situación general en la escuela.

Tabla 7. Edad y sexo de los participantes por grado escolar.

	Grado			Total
Edad	2	3	4	
7	15			15
8	6	14	3	23
9		7	20	27
10			4	4
Total	21	21	27	69

Sexo				
Niño	7	7	17	31
Niña	14	14	10	38
Total	21	21	27	

Instrumentos

Test de Vocabulario en Imágenes de Peabody (Dunn, Lugo, Padilla & Duna, 1986)

El Test Peabody es considerado ampliamente como una medida válida y confiable de vocabulario receptivo, y como una medida gruesa de la competencia relativa en el lenguaje (Anastasi, & Urbina 1998; Sattler, 2003). En el caso presente, su elección, además, se basa en que ha sido la prueba que más se ha utilizado como medida de competencia lingüística en el bilingüismo (Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 1988; Bialystok & Majumder, 1998; Bruck & Genesee, 1995; Díaz, 1985; Hakuta, 1987; Muter & Diethelm, 2001; Ricciardielli, 1992; Rosenblum & Pinker, 1983; Thorn & Gathercole, 1999; Winsler, Díaz, Espinoza & Rodríguez, 1999)

Es una prueba diseñada para su aplicación individual en participantes de entre 2 y 90 o más años de edad. Cada uno de los 125 reactivos que componen la prueba consta de cuatro ilustraciones en blanco y negro, de entre las que el examinado tiene que escoger la que mejor

representa el significado de una palabra estímulo que el examinador presenta de manera oral. Las instrucciones y el protocolo de recolección de los datos, con las palabras seleccionadas, se presentan en el anexo 2. Las puntuaciones son 1 (correcto) y 0 (incorrecto) y, la versión que se utilizó es la traducida al español y adaptada para Hispanoamérica por Dunn, Lugo, Padilla y Dunn, (1986), la cual presenta un coeficientes de confiabilidad mediano de 0.93, y de validez concurrente de 0.25 a 0.56 con el K-ABC español y de 0.44 con el test de Habilidad General. De acuerdo a Anastasi y Urbina, (1998) el test ha demostrado una correlación mediana de 0.70.

Tal y como se realiza en la investigación en el área (Ben-Zeev, 1977 Bialystok, 1988; Díaz, 1985; Hakuta, 1987; Ricciardielli, 1992; Rosenblum & Pinker, 1983), se construyó una versión alternativa en lengua náhuatl de la siguiente manera. Los estímulos fueron dados para su traducción al director de la escuela donde se realizó la investigación, quien es nativo de la población y habla de forma fluida ambas lenguas. Posteriormente se tradujo la prueba nuevamente al español por otro miembro de la comunidad, también nativo del lugar y bilingüe fluido. Posteriormente se aplicó la versión final a un maestro de la escuela para constatar lo adecuado del procedimiento. En apoyo a la validez de dicho procedimiento Bialystok y Majumder (1998) consideran que, la utilización de pruebas de este tipo puede ser útil utilizando puntuaciones directas y si se le usa como un instrumento de investigación.

Dadas las características de la lengua náhuatl, la traducción de varios de los ítems no fue posible por no contar con sinónimos de traducción verdaderos. Tales ítems fueron excluidos de la versión final. Con el fin de mantener la equivalencia entre las dos versiones dichos ítems también fueron excluidos de la versión en español. Además, se clasificaron los ítems restantes por grupos semánticos para balancear el contenido final y no sesgar la prueba

hacia algún tipo de palabras en específico. La versión final en ambas versiones constó de cuarenta reactivos. Para la versión en español se obtuvo un índice de confiabilidad por consistencia interna (coeficiente alfa de Cronbach) de .821; mientras que para la versión en náhuatl fue de .568.

Debido a la discrepancia entre ambas puntuaciones, los resultados--particularmente los referidos al náhuatl--deberán ser analizados críticamente; no obstante, se decidió utilizar la prueba pues, de acuerdo a Kerlinger y Lee (2002), debe considerarse que aunque diversos investigadores han establecido .70 como el límite entre confiabilidades aceptables y no aceptables, no existe ninguna evidencia para apoyar esta regla arbitraria y; de hecho, la mayoría de los libros de texto sobre medición no establecen este valor. Según los autores, incluso se afirma que el nivel satisfactorio de confiabilidad depende de cómo se utilice la medida y, en algunos casos un valor de confiabilidad de .50 es aceptable, sobre todo si el instrumento posee una validez alta. Además, si las decisiones que se toman a partir de la prueba conciernen a grupos y son tomada en etapas tempranas, entre otros criterios, entonces es aceptable un valor bajo de confiabilidad.

Entrevista Bilingüe (Francis, 1992, 2002a)

Diseñada para poblaciones hablantes del náhuatl y del español, el instrumento permite obtener índices de la capacidad de comprensión y expresión de ambos lenguajes sobre aspectos como el vocabulario y, el uso del lenguaje como medio de comunicación en situaciones específicas. El instrumento está diseñado con el propósito de obtener una muestra de lenguaje comprensivo-expresivo contextualizado y vinculado a un referente visual. Originalmente, el procedimiento se asemeja más a una conversación que gira alrededor de una

serie de representaciones gráficas de escenas familiares que se utiliza de forma flexible y sin instrucciones estandarizadas para los participantes. En el caso de la presente investigación, se decidió, no obstante, uniformar el procedimiento, por lo que las instrucciones y forma de presentación fueron las mismas para todos los participantes. Si bien, la entrevista consiste de cuatro secciones o modos de interacción; sólo se puntuaron las dos siguientes.

Vocabulario de expresión o disponibilidad léxica.

A partir de dos series paralelas de ilustraciones, examina la expresión oral del alumno a través de la denominación de los objetos y acciones ilustradas en las imágenes; tanto en náhuatl como en español. Dos láminas se presentan en español y dos en náhuatl. Tanto las láminas como las instrucciones y el protocolo de recolección de los datos se presentan en el anexo 3.

Se obtuvieron dos calificaciones. La primera, considerada como vocabulario expresivo, fue dada por la sumatoria del total de sustantivos y verbos producidos en cada lengua, en las cuatro láminas. Dada la naturaleza de la prueba no existe una puntuación máxima para la prueba. La segunda fue el índice--en términos de porcentaje--de mezcla entre lenguajes, definida como la inclusión de palabras del otro lenguaje cuando se ha pedido expresamente que el participante responda en un lenguaje particular; es decir; que se le pida responda en español únicamente y que, a pesar de la instrucción, introduzca términos del náhuatl en su respuesta.

La mezcla entre lenguajes se calculó a partir de la división del número de términos producidos en la lengua no evaluada, entre la suma de los términos totales por cien. Es decir, si al sujeto se le estaba evaluando en español, las palabras dichas en náhuatl (mezcladas) se

dividían entre el total de palabras (español y náhuatl) y el resultado se multiplicaba por cien; para evitar el uso de decimales. Se calificó como náhuatl todo “préstamo” asimilado fonológica o morfológicamente del español y, viceversa. Ejemplo de asimilación del español al náhuatl es “pantzin” (pan) y del náhuatl al español es “chquihuite” (chikihuitl). Debe mencionarse que, aunque en la teoría no existe una diferenciación clara y, aceptada por la mayoría, entre los términos de mezcla entre lenguajes e intercambio de códigos; en el caso del presente trabajo si se realiza una distinción al respecto, a fin , principalmente, de diferenciar fácilmente el índice de mezcla entre lenguajes del de intercambio de códigos descrito abajo.

Narración libre.

Retomando una serie de cinco imágenes que forman un relato (anexo 3), el entrevistador cuenta la historia al niño “como éste se la sabe” y después se le pide al alumno contar, sin la intervención o auxilio del entrevistador, cada historia del principio al final. Tanto las imágenes como las instrucciones y el protocolo de recolección de los datos se presentan en el anexo 3.

Se obtuvieron tres calificaciones. La primera, que además se utilizó como el indicador de la capacidad de narración, fue una puntuación de corrección lógico-gramatical. Para ello se contó el número de oraciones gramaticalmente correctas y que fueran congruentes con la historia contada; el resultado se dividió entre el número total de oraciones multiplicado por cien. Se consideraron congruentes las oraciones que se refirieran a los hechos narrados originalmente y que no alteraran la lógica del relato. De tal manera, las puntuaciones indicaban el porcentaje de oraciones correctas lógico-gramaticalmente de los participantes. Las oraciones fueron calificadas por dos personas en forma independiente y se obtuvo un 85%

de acuerdos entre ellos. La segunda calificación fue la longitud media de la frase; es decir, el número total de palabras entre el número de oraciones. La tercera fue el índice--en términos de porcentaje--del intercambio de códigos, definido como el fenómeno en que las oraciones combinan elementos de dos (o más) lenguajes (Romaine, 1995) y, en el caso presente, calculado a partir de la división del número de palabras de la lengua no evaluada, e introducidas en el discurso, entre la suma de las palabras totales, por cien.

Procedimiento

Se aplicó el Test Peabody y la Entrevista Bilingüe a los niños seleccionados en dos sesiones distintas; una para la versión en español y otra para la versión en náhuatl, por entrevistadores distintos, con una duración de una hora en promedio para cada sesión. Cada entrevistador saludó, conversó y explicó las instrucciones en una sola lengua – su lengua materna – y pidió a los niños que sólo hablaran en la lengua evaluada.; no obstante, en caso de que el niño comenzara a responder en la otra lengua, se le pidió que lo hiciera en la lengua evaluada. Esto sólo se hizo una vez y no se volvió a insistir en ello. Las 138 sesiones fueron conducidas en un cubículo de 2 x 3 m., anexo a los salones de clase y se llevaron a cabo durante las horas de clase. El orden en que los niños fueron entrevistados fue aleatorio y el tiempo que duró cada sesión fue de aproximadamente 50 minutos. De igual manera, la presentación de las ilustraciones e instrumentos, en general, fue balanceada.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el paquete estadístico computarizado: SPSS 11, realizándose pruebas t--con la prueba de ajuste de Bonferroni--para una sola muestra entre los indicadores equivalentes de competencia lingüística; es decir que miden lo mismo pero en distinto lenguaje y, para los indicadores no equivalentes; es decir que miden cosas distintas al interior del mismo lenguaje o entre lenguajes distintos. En este último caso,

primero se transformaron los datos a logaritmo de base 10 para después llevar a cabo pruebas de diferencia de medias entre ellos. Esto se realizó así dado que las escalas de medición para cada indicador de competencia lingüística difieren entre sí² por lo que la comparación de las puntuaciones brutas de los participantes no era adecuada. La transformación logarítmica se recomienda porque los datos reexpresados de esta manera serán más adecuados tanto para exploración visual como para aplicar técnicas usuales de comparación de grupos (Emerson & Stoto, 1983).

Resultados

Diferencias entre Lenguajes para Indicadores Equivalentes de Competencia Lingüística

En la Tabla 8 se puede observar el resumen estadístico de las puntuaciones de cada uno de los indicadores de competencia lingüística obtenidos en las pruebas de vocabulario de comprensión (Peabody), vocabulario de expresión y narración (Entrevista Bilingüe) para cada lengua. En ella se observan amplias desviaciones típicas en los indicadores, lo que implica variaciones importantes en la competencia lingüística de los participantes para las distintas modalidades de competencia lingüística.

Tabla 8. Resumen estadístico de los indicadores de competencia lingüística.

	Español				Náhuatl				t
	Mín.	Máx.	M	D E	Mín.	Máx.	M	D E	
Corrección lógico-gramatical	12.5	100	64.59	18.83	0	100	84.56	25.42	-5.267*
Longitud media de la frase	3.9	11.8	7.04	1.85	0	11.4	6.53	2.24	1.338
Intercambio de códigos	0	4	0.1449	0.65	0	100	10.83	25.62	-3.455*
Vocabulario de expresión	19	77	43.22	13.13	0	38	21.72	7.65	12.441*
Mezcla entre lenguajes	0	6	0.52	1.29	9	100	35.65	17.55	-16.648*
Vocabulario de comprensión	5	38	29.13	5.19	18	35	28.89	3.6	-0.389

Nota: Los resultados de t marcados con * fueron significativos a un nivel < 0.001 , con $n = 69$ y $gl = 68$.

² Para vocabulario de expresión la puntuación mínima es cero y no hay una puntuación máxima determinada. En vocabulario de comprensión la escala va de 0 a 40. En narración la escala es de 0 a 100.

Con la finalidad de observar si las diferencias señaladas entre las lenguas eran significativas, se realizaron pruebas t para muestras relacionadas entre las pruebas mencionadas. Se encontraron diferencias significativas entre el náhuatl y el español para los indicadores de corrección lógico-gramatical [$t(68) = -5.267, p = .000$]; intercambio de códigos [$t(68) = -3.455, p = .001$]; vocabulario de expresión [$t(68) = 12.441, p = .000$]; y mezcla entre lenguajes [$t(68) = -16.648, p = .000$]. En el caso de vocabulario de expresión las puntuaciones fueron mayores cuando la lengua utilizada fue el español. La asociación se invirtió en el caso de la corrección lógico-gramatical, pues aquí las puntuaciones fueron mayores para el náhuatl. Ni longitud media de la frase [$t(68) = 1.338, p = .185$], ni vocabulario de comprensión [$t(68) = -.389, p = .698$], presentaron diferencias significativas entre las lenguas.

A manera de conclusión se puede afirmar que, los resultados mostrados permiten confirmar que los bilingües se desempeñan de forma diferencial según el indicador de competencia lingüística de que se trate; tal y como lo predice la perspectiva holística sobre el bilingüismo. De tal manera, en esta parte de la investigación se encontró que, los participantes tuvieron un mejor desempeño en lengua náhuatl, cuando recontaron una historia en una tarea de narración (corrección lógico-gramatical). También se evidenció que los participantes realizaron mayor intercambio de códigos cuando tenían que recontar la historia en español; es decir, introdujeron más términos en español durante su relato en comparación con los términos en náhuatl que introdujeron cuando el recuento de la historia debía hacerse en español. Además, se observó que lograron denominar más elementos de una lámina cuando lo hicieron en español (vocabulario de expresión) y tuvieron mayor tendencia a introducir términos del español en dicha tarea, cuando ésta tenía que llevarse a cabo en náhuatl (mezcla entre lenguajes). Finalmente, se encontró que, no hubo diferencia entre las lenguas en la longitud

media de la frase de su narración, ni en la cantidad de palabras que eran capaces de unir al dibujo que las representaba (vocabulario de comprensión).

Diferencias Inter e Intra Lenguajes para Indicadores Diferentes de Competencia Lingüística

Debido a que desde la postura holística se supone que las competencias pueden variar no sólo entre las lenguas sino al interior de las mismas ya sea con respecto a un indicador o a través de ellos, se decidió averiguar si existían diferencias significativas al compararse indicadores de competencia lingüística que no fueran los mismos entre las lenguas español y náhuatl (p. ej. corrección lógico-gramatical de la narración en español vs vocabulario de comprensión en náhuatl) y al interior de cada una de ellas (p. ej. vocabulario de expresión en náhuatl vs vocabulario de comprensión en náhuatl), para lo cual se aplicaron pruebas t para muestras relacionadas entre las combinaciones existentes de los principales indicadores de competencia lingüística (Tabla 9). Se decidió realizar esto, sólo para los indicadores más importantes de cada subcompetencia a saber: corrección lógico-gramatical, vocabulario de comprensión y vocabulario de expresión. Tal como se mencionó en el procedimiento, dado que las escalas de medición para cada indicador de competencia lingüística difieren entre sí, se transformaron los datos a logaritmo de base 10 para, posteriormente, llevar a cabo las pruebas de diferencia de medias señaladas. En la tabla 9, se presentan los resultados de las comparaciones realizadas. En todas ellas se observan diferencias estadísticamente significativas ($n = 69$; $gl = 68$).

De forma similar a lo que se presentó en el apartado anterior, en éste se puede concluir que los resultados mostrados permiten confirmar la existencia de diferencias en indicadores distintos de competencia lingüística, tanto entre las lenguas involucradas como, al interior de las mismas; tal y como lo predice la perspectiva holística sobre el bilingüismo. En otras

palabras, el desempeño de los participantes fue cuantitativamente distinto al compararse sus puntuaciones en tareas diferentes de competencia lingüística al interior de cada lengua y entre ambas lenguas.

Tabla 9. Pruebas t para muestras relacionadas entre las pruebas competencia lingüística

	Diferencia	t	Sig.
Vocabulario de expresión en español: número de palabras <i>versus</i> Narración en español: corrección lógico-gramatical	-.171	-6.65	.000
Vocabulario de expresión en español: número de palabras <i>versus</i> Vocabulario de comprensión en español	.161	7.06	.000
Narración en español: corrección lógico-gramatical <i>versus</i> Vocabulario de comprensión en español	.333	13.88	.000
Voc. de expresión en náhuatl: número de palabras <i>versus</i> Narración en náhuatl: corrección lógico-gramatical	-.623	-35.34	.000
Vocabulario de expresión en náhuatl: número de palabras <i>versus</i> Vocabulario de comprensión en náhuatl	-.143	-7.33	.000
Narración en náhuatl: corrección lógico-gramatical <i>versus</i> Vocabulario de comprensión en náhuatl	.496	61.06	.000
Vocabulario de expresión en náhuatl: número de palabras <i>versus</i> Vocabulario de comprensión en español	-.139	-5.54	.000
Vocabulario de expresión en español: número de palabras <i>versus</i> Vocabulario de comprensión en náhuatl	.158	8.61	.000
Vocabulario de expresión en español: número de palabras <i>versus</i> Narración en náhuatl: corrección lógico-gramatical	-.345	-18.87	.000
Vocabulario de expresión en náhuatl: número de palabras <i>versus</i> Narración en español: corrección lógico-gramatical	-.472	-15.94	.000
Narración en español: corrección lógico-gramatical <i>versus</i> Vocabulario de comprensión en náhuatl	.329	16.822	.000
Narración en náhuatl: corrección lógico-gramatical <i>versus</i> Vocabulario de comprensión en español	.508	32.429	.000

Eje 3. Tipos bilingües y conciencia metalingüística

En esta parte de la investigación se realizó un estudio de campo de evaluación sistemática (Scott & Wertheimer, 1981) bajo un método transversal simple (Baltes, Reese & Nesselroade, 1981) y con un diseño intragrupo (Bialystok, 1988; Diaz, 1985) que buscó dar respuesta a los propósitos de: (1) qué interacciones se pueden encontrar entre las variables

sociolingüísticas, lingüísticas y metalingüísticas de los participantes; y, (2) si la existencia de beneficios en el bilingüismo sobre la conciencia metalingüística de las personas depende de la manera en que las variables relacionadas con dicho fenómeno se ordenan en tipos específicos; es decir si diferentes tipos de bilingüismo se relacionan con diferentes niveles de conciencia metalingüística.

Participantes

Los participantes fueron los mismos del apartado anterior.

Instrumentos

Identificación del lenguaje (Francis, 1999; 2002a)

Esta tarea de conciencia metalingüística hace mayores demandas a los procesos de control atencional e implica preguntar a los participantes si una serie de elementos presentados verbalmente están dichos en náhuatl o en español. A la manera de Francis (1999), la lista contiene ítems comunes al contexto de la comunidad y se escogieron a partir de los libros de texto de los alumnos y bajo el criterio de no tener un equivalente de traducción usual en cada lengua. En el caso de la presente investigación, la lista incluye un ítem en español y otro en náhuatl de objetos concretos, nombres propios, números, verbos, conjunciones y frases. En el anexo 4 se presenta la lista de palabras utilizadas así como las instrucciones específicas de la tarea. Los ítems se presentaron audiograbados con la voz de una hablante de la comunidad para evitar confusiones fonológicas y, haciendo énfasis en la acentuación de acuerdo a la lengua de origen. La tarea consta de 12 elementos y se asignó 1 punto por cada respuesta correcta; es decir, si identificaba adecuadamente a qué lengua pertenecía cada uno de ellos.

Reconocimiento de palabra

Esta tarea de conciencia metalingüística evalúa el conocimiento del niño sobre el concepto abstracto de una palabra. Utilizada por Bialystok (1988), es considerada (Bialystok, 2001a; 2001b) como una tarea prototípica que establece una demanda mayor sobre los procesos de análisis metalingüísticos. Se le presenta al niño una lista de 12 elementos--uno cada vez--y se le pregunta si cada uno de ellos es palabra (1 punto por cada palabra correctamente identificada); en adición, al niño se le pide que justifique cada respuesta. La lista fue la misma que en la tarea de identificación del lenguaje (Anexo 4).

Cabe mencionar que, dado que la lista de palabras fue la misma que para la tarea previa, se decidió unificar ambas en la instrucción dada a los niños. Así se les dijo: *“Te voy a decir algunas cosas y tú me tienes que decir si lo que yo te dije está dicho en náhuatl o en español y si es una palabra y por qué crees que es una palabra.* Acto seguido se procedía a presentarles las palabras diciendo cada vez: *“¿En qué lengua está dicho(a)?”*; se esperaba a que el niño respondiera y a continuación se le preguntaba *“¿es una palabra?”*.

Concepto de palabra

Esta tarea descansa sobre el proceso de análisis metalingüístico y, requiere del niño su conocimiento sobre los límites que son relevantes para determinar lo que es una palabra (Bialystok, 1988). En ella (Anexo 4), se le pregunta al niño: *“¿Qué es una palabra? ¿De qué manera puedes decir si algo es una palabra?”* Las definiciones se puntúan de acuerdo a tres categorías: 1) definición formal, que se refiere a identificar las propiedades o usos de las palabras; por ejemplo, referirse a letras o sonidos que tienen un significado (1 punto); 2) definición semántica, o referirse a las propiedades físicas del referente de la palabra o una definición formal vaga (medio punto); y 3) sin definición, en la que el niño o no responde o

no provee información relevante (0 puntos). Las puntuaciones fueron calificadas por dos personas en forma independiente y se obtuvo un 89% de acuerdo entre ellos.

Arbitrariedad del lenguaje

Esta tarea usa el problema sol/luna de Piaget adaptado por Ianco-Worral (1972) para evaluar el entendimiento del niño de la conexión arbitraria entre la forma lingüística y su referencia en el mundo. De acuerdo a Bialystok (2001a; 2001b), la demanda primaria de esta tarea se da sobre el control atencional, pues los niños tienen que ignorar sus experiencias usuales con el sol y la luna a fin de manipular los nombres de estos objetos. La tarea (Anexo 4) consiste en lo siguiente: al niño se le dice: “*Supón que estás creando nombres para las cosas ¿podrías entonces llamar al sol ‘luna’ y a la luna ‘sol’?*” y se le persuade de que esto es posible. Entonces se le pregunta: “*Ahora supón que eso realmente sucede y que toda la gente decide llamar al sol ‘luna’ y a la luna ‘sol’. ¿Cómo le dirías a la cosa que está en el cielo cuando te vas a dormir? ¿Cómo se vería el cielo cuando tú te fueras a dormir?*” Las respuestas se evaluaron como correctas si el niño respondía “sol” para la primera pregunta. En el caso de la segunda pregunta se consideraron correctas respuestas como: “negro”, “oscuro”, “con estrellas” o alguna variante que indicara que se vería como de noche. Se adjudicó un punto para las recuestas correctas y 0 puntos para las incorrectas.

Sustitución simbólica

De acuerdo a Bialystok (2001b), esta tarea implica un elevado grado de control atencional dentro de la conciencia metalingüística. La tarea se adaptó de la usada originalmente por Ben-Zeev (1977) aunque se han realizado varias versiones de la misma (Ianco-Worral, 1972; Oren, 1981; Ricciardielli, 1992; Rosenblum & Pinker, 1983) e implica que el niño substituya una palabra por otra dentro de un marco oracional fijo.

Las instrucciones específicas de la tarea se encuentran en el protocolo del anexo 4. Los tres primeros ítems requieren que el niño reconozca que una palabra puede ser substituida por otra, en lugar de estar atada de forma inmanente a su significado. Por ejemplo, se le dice que el perro se llamará burro y se le pregunta si el burro puede ladrar.

Los siguientes cuatro ítems implican que la palabra que se substituye viole reglas obligatorias del lenguaje. Para responder adecuadamente el niño debe ser capaz de resistir la interferencia mutua entre la palabra substituida y el marco oracional. Para responder adecuadamente, la función semántica de referencia usual de la palabra substituta debe ser ignorada y se le debe tratar como una mera unidad dentro de un sistema de codificación. Los primeros dos ítems implican la substitución de un pronombre por un sustantivo y los dos últimos implican substituir con un verbo alguna otra parte del complemento. Por ejemplo, se le pide que en lugar de “él” diga “zapato”, en la oración “él tiene miedo”. Cabe mencionar que para los tres niveles de la tarea se presentó un ítem de ensayo. Éste se presentaba y se esperaba la respuesta del niño, si la respuesta era correcta se continuaba con la prueba. En caso contrario, se le decía cual era la respuesta correcta y se le explicaba por qué. Acto seguido se continuaba con la evaluación.

Siguiendo con ligeras modificaciones el criterio de Ricciardielli (1992) los ítems recibieron dos puntos por repuestas flexibles; es decir, cuando la palabra blanco fue substituida en forma correcta y no se hizo ningún intento por corregir la violación gramatical o semántica resultante. Se otorgó un punto a respuestas rígidas; esto es, cuando substituían la palabra correctamente pero, además, resolvían la violación gramatical o semántica resultante; es decir, cuando el niño decía que eso no podía suceder y/o corregía la oración para que fuera semánticamente correcta; por ejemplo que, ante la pregunta “¿Puede el burro ladrar?” El niño

dijera que sí, y después agregara que en realidad los burros no ladran, que los perros ladran o, alguna otra respuesta por el estilo. Se asignó medio punto a respuestas aproximadas; es decir, respuestas que implicaban que el niño había hecho un esfuerzo por cambiar la palabra blanco en la oración en la forma requerida, aunque el resultado final no fuera el esperado; por ejemplo, al pedirle que cambiara la palabra “comida” por “barrer” en la oración “la señora hace la comida”, que el niño dijera “la señora barre”. Finalmente, se dio una puntuación de 0 si sólo se repetía la palabra dada; si sólo se repetía la oración o, si el significado de la oración era totalmente cambiado. Para la calificación se obtuvo un grado de acuerdo entre evaluadores independientes del 91%.

Procedimiento

Para este eje de la investigación se evaluó la conciencia metalingüística de los niños a partir de las tareas referidas de identificación del lenguaje, reconocimiento de palabra, concepto de palabra, arbitrariedad del lenguaje y sustitución simbólica. La aplicación de tales tareas de conciencia metalingüística se realizó de forma individual y contrabalanceada en una sola sesión. Dichas tareas se comunicaron en español a todos los niños. Todas las sesiones fueron conducidas en el lugar y bajo las condiciones descritas en el estudio 1.

A continuación se presenta el procedimiento seguido para el análisis de los datos dividido en dos apartados en función de cada uno de los propósitos que conforman este eje de investigación. Se realizó de esta manera para evitar confusiones además de que los resultados, mostrados más adelante, también se presentan divididos de acuerdo a cada propósito.

Interacciones entre las categorías sociolingüísticas, lingüísticas y metalingüísticas

Para el análisis de los datos, con respecto al primer propósito de explorar qué interacciones se pueden encontrar entre los indicadores sociolingüísticos, lingüísticos y metalingüísticos, se utilizó una aproximación de análisis de frecuencias mediante tabulaciones cruzadas y pruebas chi cuadrada de independencia. La elección de este procedimiento se dio en función de que, es considerado como una forma común e ideal de análisis para estudiar las relaciones entre variables categóricas y nominales, ya sea para probar o explorar relaciones (Kerlinger & Lee, 2002). Además, los números de las tablas de contingencia son frecuencias y no medias, por lo que el número en cada categoría o combinación de categorías es una cantidad de individuos; no un promedio de registros de determinada clase (Aron & Aron, 2001). Con ello, el procedimiento mantiene la integridad de los individuos y no de las variables; lo cual es más apropiada para una perspectiva holística.

Para explorar las interacciones se utilizó parte de la información de los dos ejes precedentes. En el ámbito sociolingüístico se eligieron las categorías de: uso de los lenguajes en la familia del niño, lengua que habló primero el niño y, lengua que habla mejor el niño. Éstas fueron seleccionadas debido a que, tal y como se planteó en el marco teórico, hay razones para creer que son factores que de forma particular influyen en el desarrollo de la competencia lingüística de los niños. En cuanto al ámbito de competencia lingüística, se incluyeron todos sus indicadores. También se incluyeron las variables de sexo y escolaridad por resultar de interés teórico para la investigación.

Se exploraron las posibles relaciones entre los indicadores señalados y al interior de los mismos. Tanto los indicadores de competencia lingüística como los de conciencia metalingüística fueron transformados a variables categóricas de dos niveles: puntuaciones

bajas y puntuaciones altas, a partir de la moda del grupo, a fin de posibilitar el uso de dicho procedimiento de análisis. Además, se llevaron a cabo, en todos los casos en que la chi cuadrada resultó significativa, pruebas de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973); con el fin de evaluar la significación de cada una de las parejas de las categorías resultantes de las tablas de contingencia y, con ello, determinar con exactitud que la significatividad de la chi cuadrada no se debiera al azar, así como, evaluar de mejor manera la naturaleza de las asociaciones.

Tipos de bilingüismo y conciencia metalingüística

Con respecto al segundo propósito de explorar si diferentes tipos de bilingüismo se relacionan con diferentes niveles de conciencia metalingüística, se llevó a cabo la clasificación de los sujetos siguiendo una aproximación tipológica mediante el uso de análisis de conglomerados. Este es un grupo de técnicas cuyo objetivo principal es clasificar (Aldenderfer & Blashfield, 1984), tiene la virtud de agrupar objetos en lugar de variables basándose en las similitudes de las características que poseen (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999; Johnson, 2000; Romesburg, 1984). Su uso permite mantener la integridad de los individuos, pues combina una serie de variables o, mejor dicho, de atributos en un patrón específico en un individuo particular (Magnusson, 1998); además de que permite disminuir las variables a analizar o reducir la complejidad de las interacciones entre ellas siendo una técnica muy adecuada para extraer información de un conjunto de datos sin imponer restricciones previas en forma de modelos estadísticos, al menos de forma explícita y, por ello, puede llegar a ser muy útil como una herramienta de elaboración de hipótesis acerca del problema considerado sin imponer patrones o teorías previamente establecidas (Figueras, 2001)

Para la clasificación sólo se consideraron los indicadores de competencia lingüística de: corrección lógico-gramatical de la narración, vocabulario de expresión y vocabulario de comprensión--todas en ambas lenguas--; los cuales se seleccionaron por ser las mediciones principales de competencia lingüística y, dado que en los análisis previos no se encontraron asociaciones importantes entre los otros indicadores de competencia lingüística y los de conciencia metalingüística. De igual modo, en la construcción de la tipología se incluyó a la escolaridad y a las categorías de: uso bilingüe o monolingüe en la familia, lengua que habló primero el niño y, lengua que habla mejor. Se utilizó el método de agrupación jerárquico de Ward (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999) con la distancia euclidiana al cuadrado como medida de similitud ya que, dicho procedimiento se recomienda cuando se tiene una mezcla de atributos cuantitativos y cualitativos (Romesburg, 1984) tal y como los que se presentan en esta investigación. Se realizaron múltiples clasificaciones aumentando gradualmente el número de indicadores con el fin de observar la forma en que se agrupaban los sujetos con la inclusión de cada atributo; lo cual permitió tener una visión más clara de los grupos formados en cada solución.

Una vez realizadas las agrupaciones, se realizaron tabulaciones cruzadas y pruebas de chi cuadrada entre los clusters formados y las tareas de conciencia metalingüística. Cabe señalar que, con muy pocas excepciones se obtuvieron 2 conglomerados como la mejor solución, en función de los incrementos más elevados en las distancias entre agrupaciones (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999) . Para realizar la validación de los conglomerados, siguiendo los criterios de Hair, Anderson, Tatham y Black (1999), se escindió la muestra en dos grupos y se realizaron análisis de conglomerados por separado para cada grupo; esto, con el fin de observar si los sujetos mantenían su pertenencia a los grupos identificados con la

muestra total. Se obtuvo una permanencia media del 85% de los casos. En su totalidad, los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS versión 11.

Resultados

Interacciones entre las categorías sociolingüísticas, lingüísticas y metalingüísticas

Tanto para este subapartado como para el resto, por cuestiones prácticas, sólo se presentan los resultados que demostraron relaciones estadísticamente significativas.

Asociaciones entre el sexo, la escolaridad y las categorías sociolingüísticas con los indicadores de competencia lingüística

Como se ve en la Figura 8, sólo hubo asociación estadísticamente significativa entre el sexo y la mezcla entre lenguajes en el vocabulario de expresión en español (mezcla en español), mientras que la escolaridad se asoció de forma significativa con el número de palabras del vocabulario de expresión en náhuatl y del vocabulario de comprensión también en náhuatl. En cuanto a las categorías sociolingüísticas, se encontró que, en el caso de la lengua que el niño adquirió primero, hubo asociación con la corrección lógico-gramatical de la narración en náhuatl y con la mezcla entre lenguajes en el vocabulario de expresión, también en náhuatl. Para la lengua que mejor habla el niño sólo se evidenció una asociación significativa con la longitud media de la frase en la narración en náhuatl. A continuación se presentan el detalle de cada una de las asociaciones de acuerdo a los resultados de la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

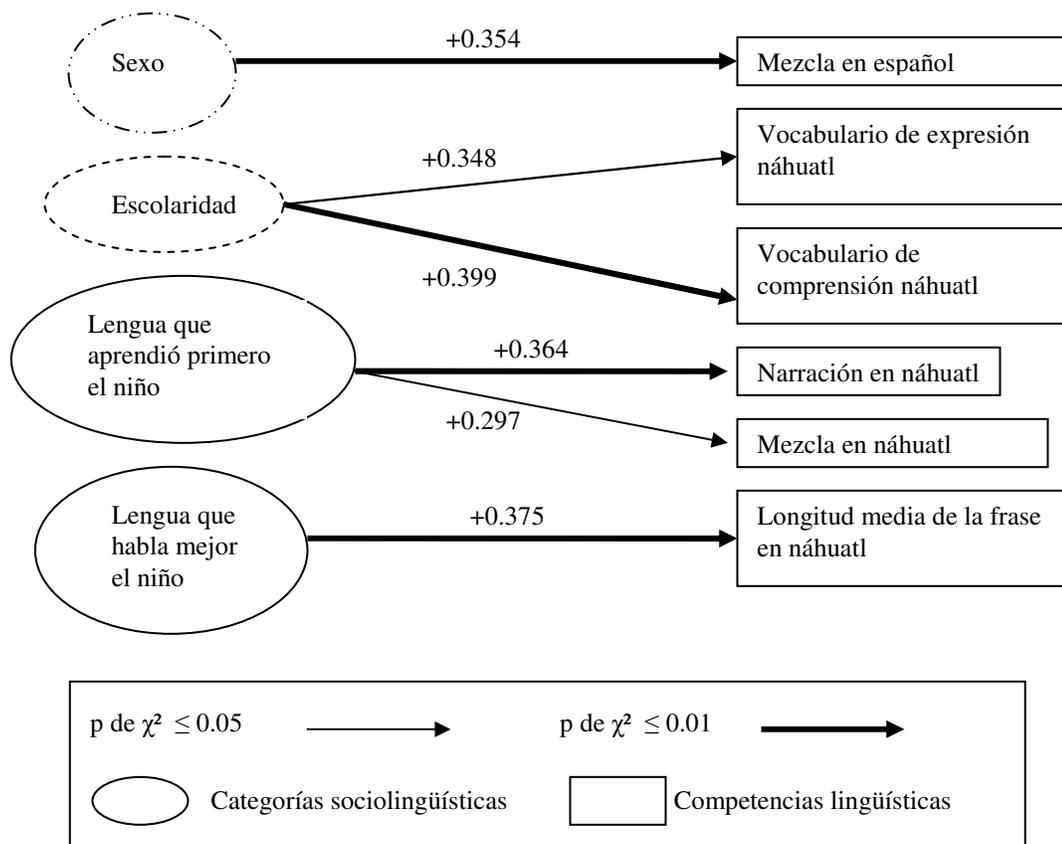


Figura 8. Asociaciones significativas, de acuerdo a la prueba chi cuadrada de independencia, entre el sexo, la escolaridad y las categorías sociolingüísticas frente a los indicadores de competencia lingüística. Los números junto a las líneas representan el coeficiente de asociación V de Cramer. χ^2 fue calculada con 2 grados de libertad.

Sexo y competencia lingüística.

Como se observa en la Figura 9, aunque hubo más hombres y mujeres con un nivel bajo de mezcla entre lenguajes durante la tarea de vocabulario de expresión en español, en comparación con aquéllos que presentan un nivel elevado de mezcla, esta situación se presenta en mayor medida entre las mujeres; por lo que parece que las mujeres tienen más habilidades que los hombres para mantener separados sus dos lenguajes, al menos durante dicha tarea.

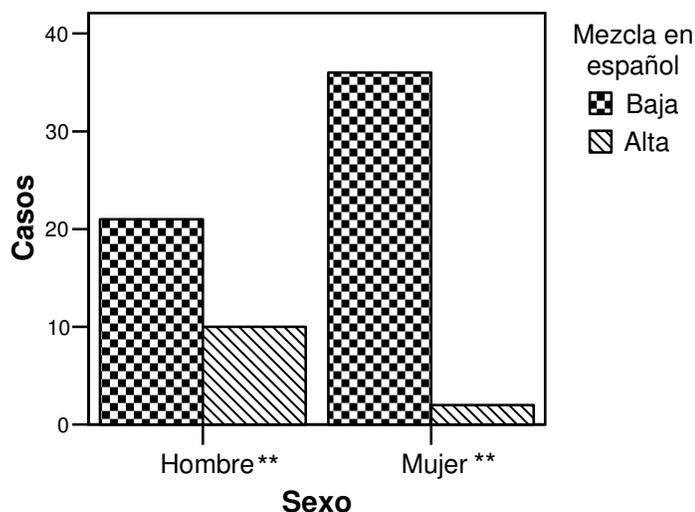


Figura 9. Asociación entre el sexo de los niños y la mezcla de lenguajes del vocabulario de expresión en español. Mezcla entre lenguajes se dividió en dos niveles de respuesta (bajo y alto) a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Escolaridad y competencia lingüística.

En el caso de vocabulario de expresión, se observó que hubo más niños con puntuaciones altas en grados más avanzados (Figura 10). Así, en segundo grado hubo más niños con puntuaciones bajas en el vocabulario de expresión en náhuatl, en tercer grado el número de niños es casi el mismo en los dos niveles de puntuación--aunque con puntuaciones altas fueron más si se compara con los de segundo--. En cuarto grado hay mas niños con puntuaciones altas que con puntuaciones bajas. Debe señalarse que para el tercer grado la asociación no fue estadísticamente significativa.

En el caso de vocabulario de comprensión en náhuatl, se pudo observar la misma situación que en el caso anterior (Figura 11). En segundo grado hay más niños con puntuaciones bajas en dicha categoría, en tercer grado la cantidad de niños es casi la misma

(aunque no significativa) , aunque más con altas que en segundo y; en cuarto grado, son más los niños con puntuaciones altas.

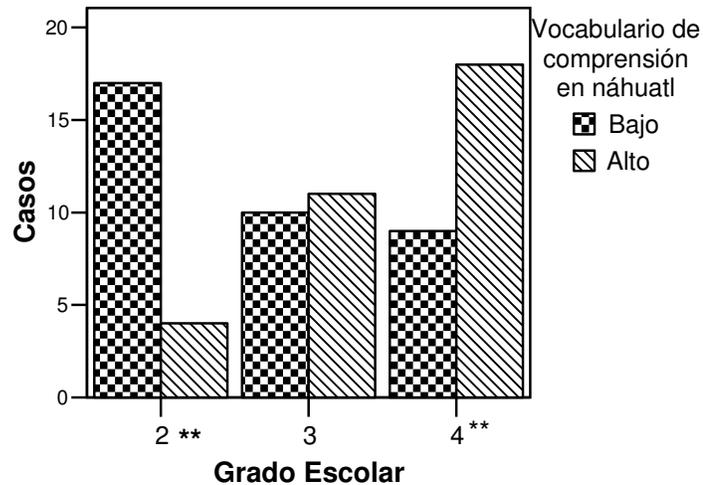


Figura 10.. Asociación entre el grado escolar de los niños y el vocabulario de expresión en náhuatl. Vocabulario de expresión se dividió en dos niveles de respuesta (bajo y alto) a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

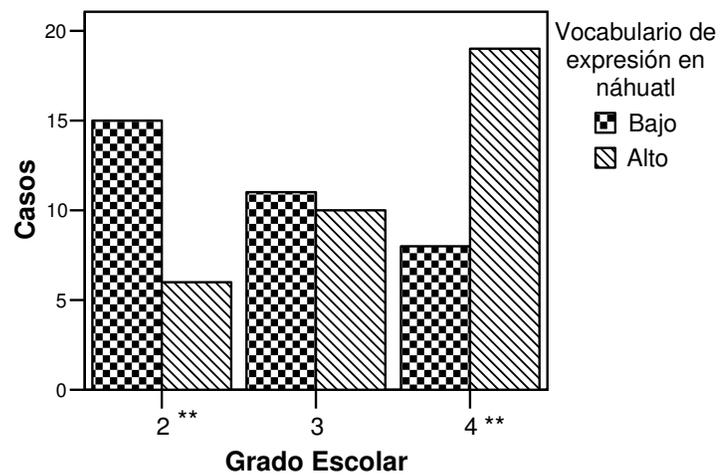


Figura 11. Asociación entre el grado escolar de los niños y el vocabulario de expresión en náhuatl. Vocabulario de comprensión se dividió en dos niveles de respuesta (bajo y alto) a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Lengua que se adquirió primero y competencia lingüística.

En la Figura 12 se observa que hubo el mismo número de niños con puntuaciones altas y bajas en corrección lógico-gramatical durante la narración en náhuatl cuando se adquirió primero el náhuatl, si bien esta situación no fue estadísticamente significativa. Por otra parte, sí se demostró de forma significativa que cuando la lengua que se adquirió primero fue el español hubo más niños con un bajo nivel de corrección lógico-gramatical en náhuatl; mientras que, hubo más niños que adquirieron sus lenguas al mismo tiempo y tuvieron calificaciones altas en comparación con aquéllos con bajas puntuaciones. Así, el aprender los dos idiomas al mismo tiempo supone una ventaja para las capacidades narrativas en el idioma náhuatl mientras que aprender el español primero, representa lo contrario, una desventaja.

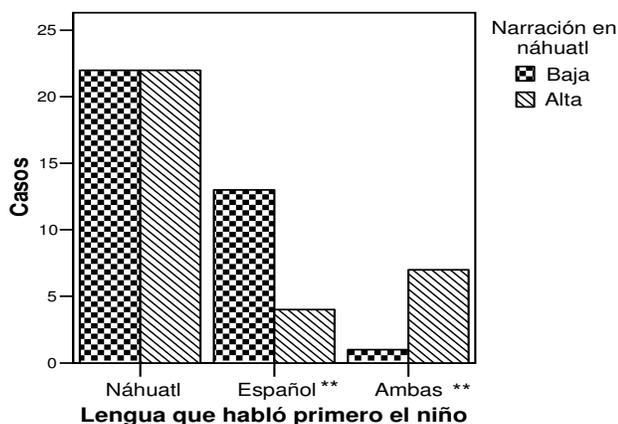


Figura 12. Asociación entre la lengua que adquirieron primero los niños y la corrección lógico-gramatical de la narración en náhuatl. El indicador de corrección lógico-gramatical de la narración en náhuatl se dividió en dos niveles de respuesta (bajo y alto) a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Cuando se trata de la mezcla de términos en el vocabulario de expresión en náhuatl, sólo se evidenció (Figura 13) de forma estadísticamente significativa que cuando la lengua que adquirieron primero fue el español hubo más niños con puntuaciones altas de mezcla en

náhuatl, en comparación con los que obtuvieron puntuaciones bajas; es decir, hubo más niños que introdujeron más términos del español en la tarea de vocabulario de expresión en náhuatl. Por otra parte, el que se aprendieran ambos idiomas al mismo tiempo implica introducir menos términos del español en dicha tarea de vocabulario.

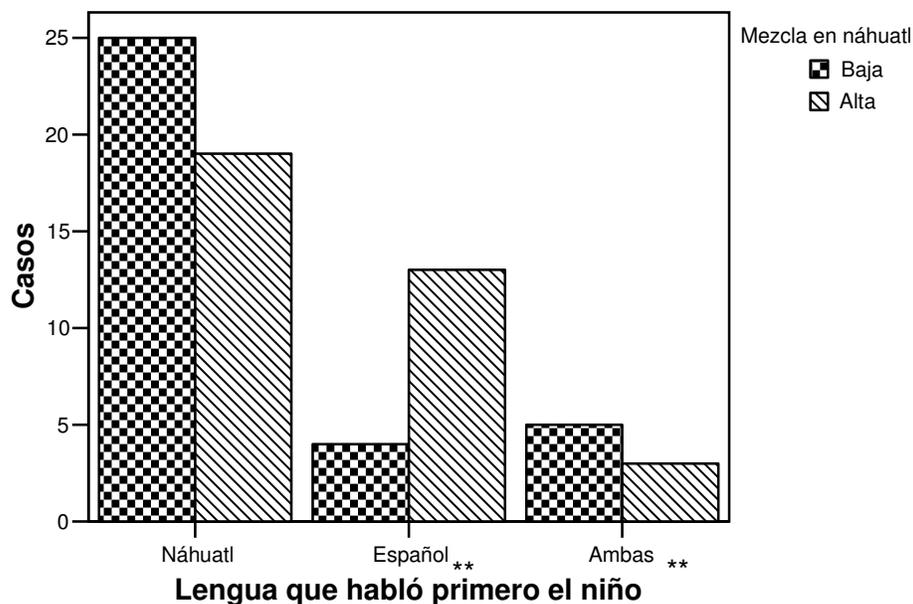


Figura 13. Asociación entre la lengua que adquirieron primero los niños y la mezcla entre lenguajes del vocabulario de expresión en náhuatl. El indicador de mezcla entre lenguajes se dividió en dos niveles de respuesta (bajo y alto) a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Lengua que habla mejor el niño y competencia lingüística.

Aquí se observó (Figura 14), de forma significativa, que, cuando la lengua que hablan mejor los niños fue el español, hubo más niños con menor longitud media de la frase durante la narración en náhuatl, mientras que, por el contrario, cuando los niños hablan ambas lenguas de forma preferente, la longitud media de las frase fue mayor.

De acuerdo a los resultados mostrados, sobre este apartado se puede concluir que son pocas las asociaciones significativas entre los indicadores de competencia lingüística y

atributos como el sexo de los participantes y su escolaridad. De tal manera, sólo se encontró que, hay más mujeres que realizan menos cantidad de mezcla entre lenguajes, en comparación con las que mezclan mucho, cuando deben denominar en español. Además de que esto fue mayor que en los hombres, en quienes también se observó dicha tendencia. Por otra parte y con relación a la escolaridad, para vocabulario de expresión y comprensión en náhuatl, se observó más niños con mayores puntuaciones entre los de cuarto grado.

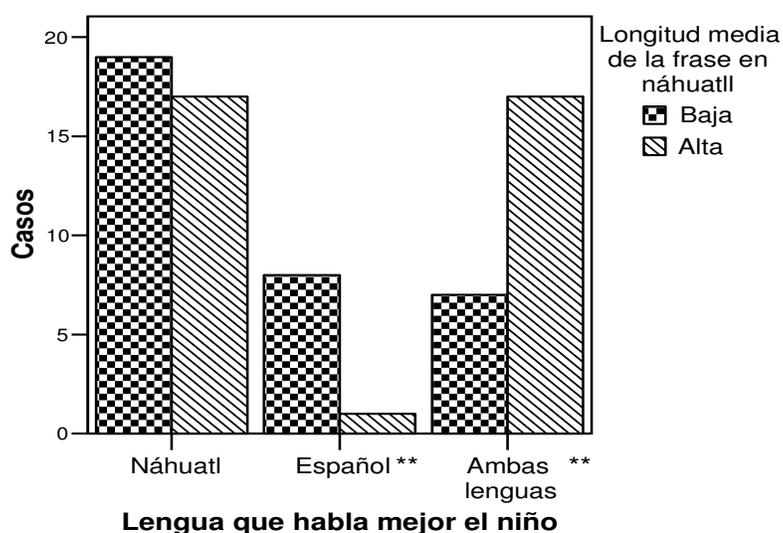


Figura 14. Asociación entre la lengua que hablan mejor los niños y la longitud media de la frase de la narración en náhuatl. El indicador de longitud media de la frase se dividió en dos niveles de respuesta (bajo y alto) a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Para las categoría sociolingüísticas, se puede concluir que, no se observó alguna asociación estadísticamente significativa entre el contexto lingüístico y los indicadores de competencia lingüística de los participantes; es decir el que el niño se halle en una situación de uso monolingüe o bilingüe en la familia no influye sobre su desempeño en las tareas de competencia lingüística. Lo que sí se observó es que, al parecer, el español se asocia a desventajas en tareas de competencia lingüística de la lengua náhuatl--mayor cantidad de

mezcla entre lenguajes y menor corrección lógico-gramatical y longitud media de la frase--, mientras que la condición bilingüe es ventajosa para la lengua náhuatl.

Asociaciones internas entre los indicadores competencia lingüística

Como en el apartado previo, se presentan únicamente las asociaciones que resultaron estadísticamente significativas. De tal modo, como se ve en la Figura 15, la corrección lógico gramatical de la narración en español se asoció con la longitud media de la frase en la narración en náhuatl, mientras que la corrección lógico-gramatical en la narración en náhuatl se asoció con la longitud media de la frase de la narración en español. Otra asociación establecida fue la que se dio entre el intercambio de códigos en náhuatl con el vocabulario de expresión en español. También se observaron, asociados con la mezcla entre lenguajes del vocabulario de expresión en náhuatl, la longitud media de la frase de la narración en español, el vocabulario de expresión en español y el vocabulario de expresión en náhuatl. Finalmente, el vocabulario de comprensión en náhuatl, se asoció a mezcla entre lenguajes del vocabulario de expresión en español y, al vocabulario de comprensión en español. A continuación se presentan el detalle de cada una de las asociaciones de acuerdo a los resultados de la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

En primer lugar se demostró que, tal y como se ve en las Figura 16, son más los niños que obtienen bajas puntuaciones en la corrección lógico gramatical en un lenguaje que también obtendrán puntuaciones bajas en longitud media de la frase del otro lenguaje y viceversa, hay más niños con puntuaciones altas en un lenguaje que también tenderán a tenerlas en el otro. Es decir, son más los niños que obtienen, o bien, bajas calificaciones en ambas categorías, o bien, altas calificaciones en ambas categorías, por lo que tener un buen

nivel de corrección lógico gramatical en un lenguaje se asocia a una mayor amplitud en las oraciones del otro lenguaje.

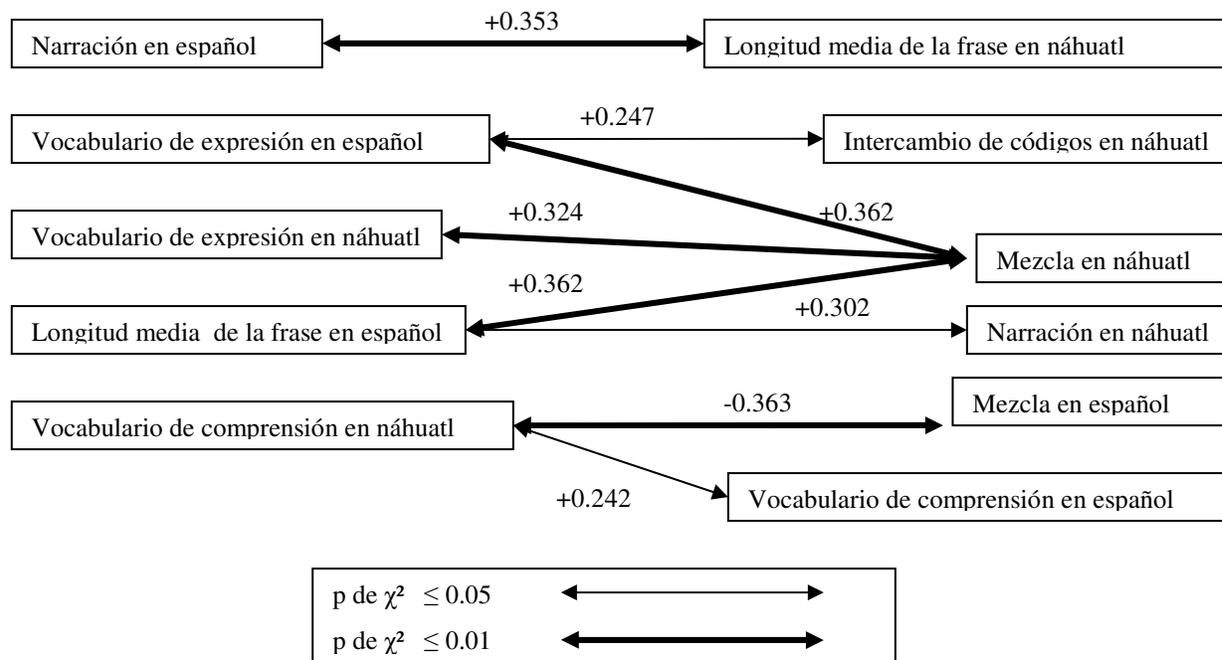


Figura 15. Asociaciones significativas, de acuerdo a la prueba chi cuadrada de independencia, entre los indicadores de competencia lingüística. Los números junto a las líneas representan el coeficiente de asociación V de Cramer. χ^2 fue calculada con 2 grados de libertad.

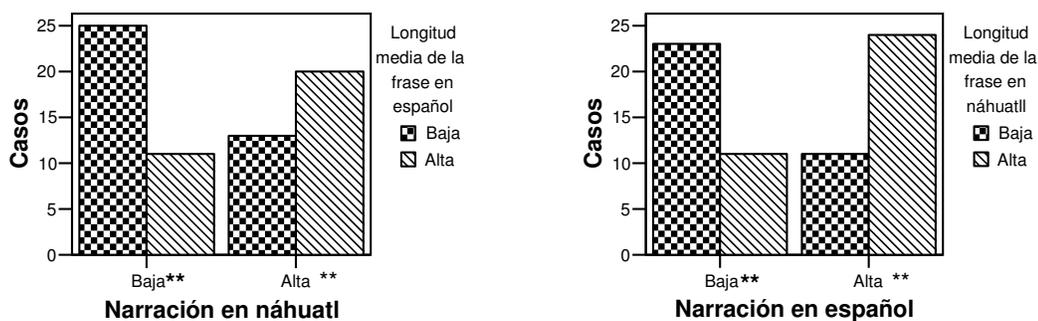


Figura 16. Asociaciones entre la corrección lógico-gramatical en la narración de un idioma y la longitud media de la frase de la narración en el otro idioma. Los dos indicadores se dividieron en dos niveles de respuesta (bajo y alto) a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Para la asociación entre la longitud media de la frase de la narración en español con mezcla entre lenguajes del vocabulario de expresión en náhuatl, tal como se observa la Figura 17, el resultado fue similar a los dos anteriores. Hay más niños que presentan longitudes medias de la frase en español más cortas con puntuaciones bajas de mezcla entre lenguajes en el vocabulario de expresión en náhuatl; mientras que hay más niños que tienen longitudes medias de la frase más largas en español que también mezclan más en náhuatl.

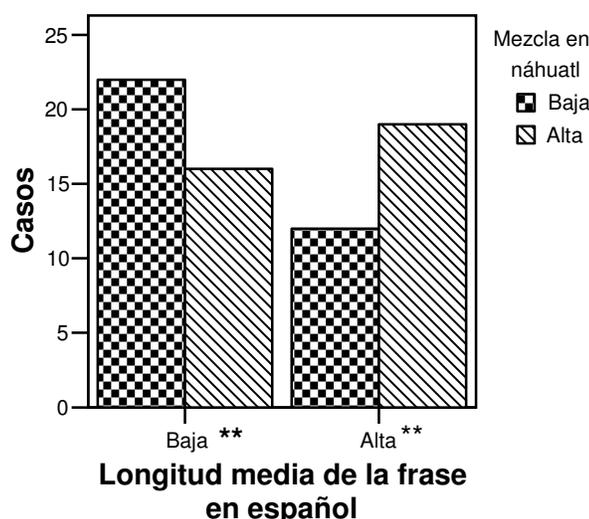


Figura 17. Asociación entre la longitud media de la frase en la narración en español y la mezcla entre lenguajes del vocabulario de expresión en náhuatl. Los dos indicadores se dividieron en dos niveles de respuesta (bajo y alto) a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

También se observó (Figura 18 A) que, cuando los niños realizan pocos intercambios de código en náhuatl tienden a tener puntuaciones más altas de vocabulario de expresión en español y cuando intercambian más códigos en náhuatl tienen menores puntuaciones en vocabulario de expresión en español; mientras que aquéllos con mayores puntuaciones en vocabulario de expresión en español tendían a mezclar más en náhuatl (Figura 18 B).

Por otra parte, se pudo constatar (Figura 19) que, cuando los niños tienen bajas puntuaciones en vocabulario de expresión en náhuatl, tienen una mayor tendencia a mezclar más en el

vocabulario de expresión en náhuatl; mientras que aquéllos que tienen puntuaciones altas en el primer indicador tienden a mezclar menos.

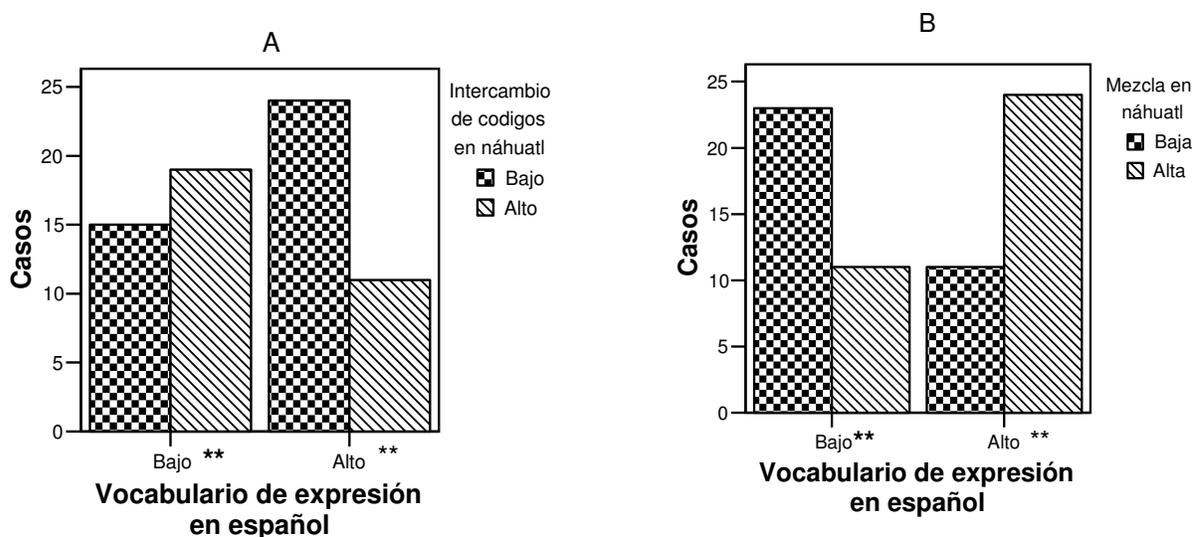


Figura 18. Asociaciones entre el vocabulario de expresión en español con el intercambio de códigos de la narración en náhuatl (A) y la mezcla entre lenguajes del vocabulario de expresión en náhuatl (B). Los tres indicadores se dividieron en dos niveles de respuesta (bajo y alto) a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

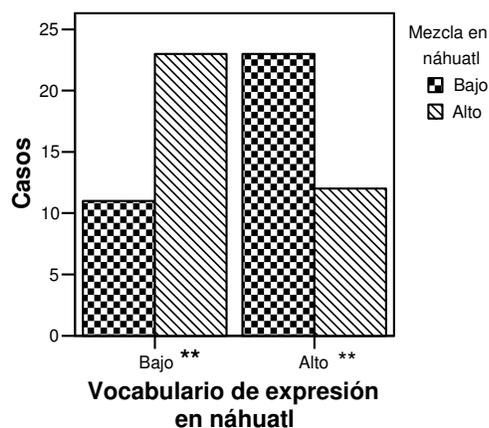


Figura 19. Asociación entre el vocabulario de expresión en español y la mezcla entre lenguajes del vocabulario de expresión en náhuatl. Los dos indicadores se dividieron en dos niveles de respuesta (bajo y alto) a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Aquellos niños, por otra parte, que obtuvieron bajas puntuaciones en vocabulario de comprensión en náhuatl (Figura 20) tuvieron una mayor tendencia a mezclar poco en el vocabulario de expresión en español y, cuando poseían mayores puntuaciones de vocabulario en náhuatl mezclaban mucho menos en español. De tal manera, entre más vocabulario de comprensión en náhuatl es mejor para reducir la cantidad de términos que se mezclan inapropiadamente en el vocabulario de expresión en español.

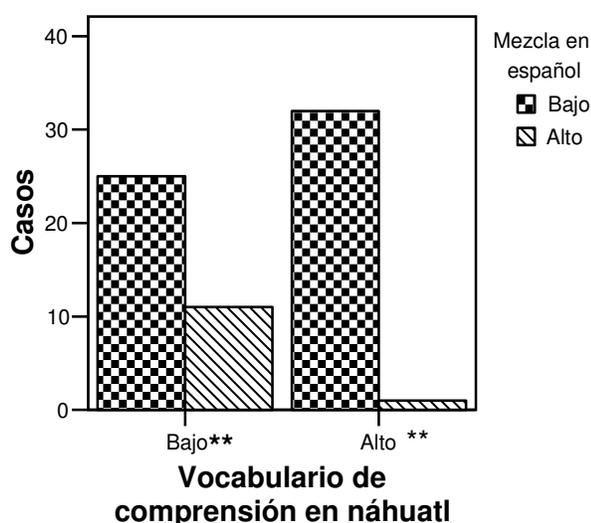


Figura 20. Asociación entre el vocabulario de comprensión en náhuatl y la mezcla entre lenguajes del vocabulario de expresión en español. Las dos categorías se dividieron en dos niveles de respuesta (bajo y alto) a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Finalmente, cuando los niños poseían un bajo nivel de vocabulario de comprensión en náhuatl tendía a tener, de igual modo, un bajo nivel de vocabulario de comprensión en español (Figura 21). Lo contrario también se observó; es decir, cuando su vocabulario era mayor en una categoría tendían a tener un mayor vocabulario en la otra.

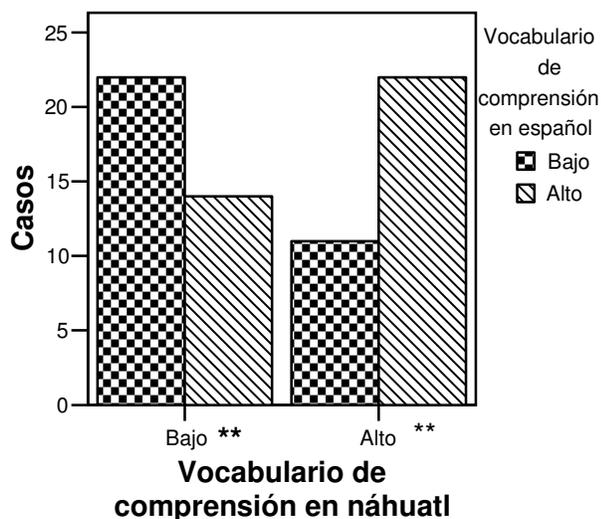


Figura 21. Asociación entre el vocabulario de comprensión en náhuatl y el vocabulario de comprensión en español. Los dos indicadores se dividieron en dos niveles de respuesta (bajo y alto) a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

A partir de los resultados presentados en este apartado, se puede concluir que las asociaciones internas entre los indicadores de competencia lingüística son pocas y no sistemáticas e incluso, en algunos casos, contradictorias. De tal manera, aquellos participantes que obtienen bajas puntuaciones en la longitud media de la frase en un lenguaje, también tenderán a obtener puntuaciones bajas en la corrección lógico gramatical pero del otro lenguaje, y viceversa. Construir frases largas (longitud media de la frase) en español, por otra parte, se asocia a mezclar más en náhuatl. Probablemente esto se deba a que se tiene un vocabulario más amplio en español y, eso lleva a utilizarlo más, inclusive en tareas de vocabulario en la otra lengua. El problema es que un mayor vocabulario de expresión en español parece implicar un menor intercambio de códigos durante la narración en náhuatl, lo cual parece contradecir la suposición anterior.

Mezclar más en náhuatl se asocia a un menor vocabulario de expresión en náhuatl y un mayor vocabulario de expresión en español. Al parecer, si el vocabulario de expresión no es tan rico en náhuatl se saca provecho a tener un amplio vocabulario de expresión en español y, se utilizan mayor cantidad de términos en este idioma para compensar las deficiencias que se pudieran tener en tareas de vocabulario de expresión; es decir, para denominar más objetos. Obviamente, si tampoco se tiene un elevado vocabulario en español, la mezcla en náhuatl será menor pues no se pueden compensar los déficit de la manera señalada. Reconocer más palabras en náhuatl (vocabulario de comprensión) no implica mayor utilización de términos de esta lengua (mezcla entre lenguajes) cuando se denominan objetos en español; por el contrario, su utilización es todavía menor que, cuando el vocabulario de comprensión en náhuatl es bajo. Finalmente, más vocabulario de comprensión en náhuatl implica más vocabulario de comprensión español y viceversa.

Asociaciones entre el sexo, la escolaridad, los indicadores sociolingüísticos y los de competencia lingüística con los indicadores de conciencia metalingüística

Como se observa en la Figura 22, la escolaridad sólo se asoció a la tarea de sustitución simbólica. Para las categorías sociolingüísticas, la lengua que habló primero el niño se asoció a sustitución simbólica y a arbitrariedad del lenguaje, el uso bilingüe-monolingüe en casa, sólo se asoció a la tarea de identificación del lenguaje, y la lengua que habla mejor el niño a la tarea de identificación del lenguaje. En cuanto a los indicadores de competencia lingüística, se encontró asociado el vocabulario de expresión en náhuatl con la tarea de concepto de palabra, el vocabulario de comprensión, tanto en náhuatl como en español, con sustitución simbólica y el vocabulario de comprensión en español también se asoció con arbitrariedad del lenguaje.

Finalmente, la mezcla entre lenguajes del vocabulario de expresión en español se asoció a la tarea de identificación del lenguaje.

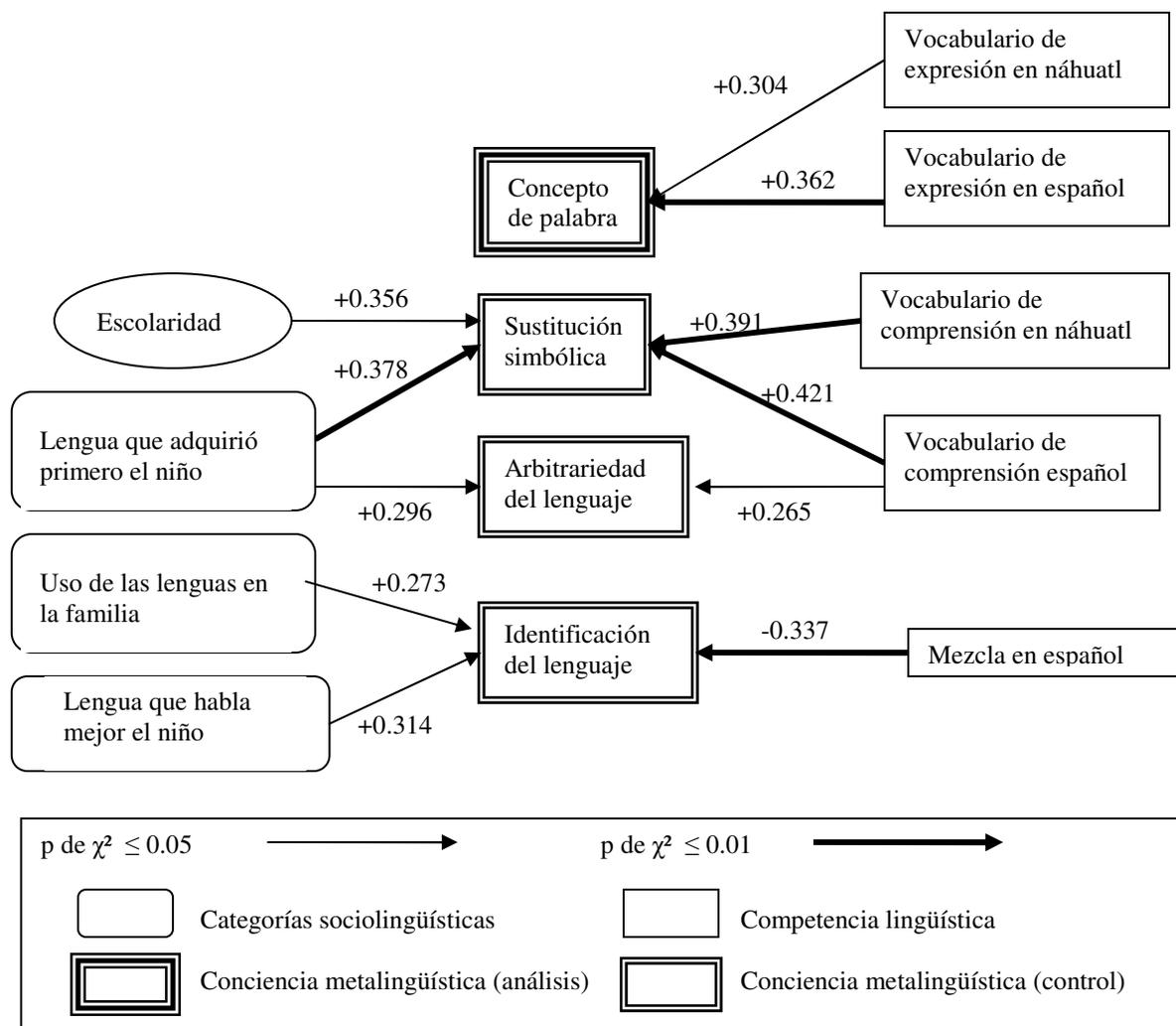


Figura 22. Asociaciones significativas, de acuerdo a la prueba chi cuadrada de independencia, entre el sexo, la escolaridad, los indicadores sociolingüísticos y los de competencia lingüística, frente a los indicadores de conciencia metalingüística. Los números junto a las líneas representan el coeficiente de asociación V de Cramer. χ^2 fue calculada con dos grados de libertad.

A continuación se presentan el detalle de cada una de las asociaciones de acuerdo a los resultados de la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Sexo y conciencia metalingüística.

No fue significativa la asociación con las tareas de conciencia metalingüística.

Escolaridad y conciencia metalingüística.

En la Figura 23 se observa que, de forma estadísticamente significativa, en el segundo grado hubo más niños con puntuaciones bajas en la tarea de sustitución simbólica y que en cuarto grado la relación se invirtió; es decir, hubo más niños con puntuaciones altas en dicha tarea, además de que la diferencia en el número de niños con puntuaciones altas en comparación con las bajas es mayor en el segundo grado en comparación con el cuarto grado.

Uso bilingüe-monolingüe en casa y conciencia metalingüística.

Tal y como se ve en la Figura 24, cuando se da un uso preferentemente bilingüe de las lenguas en la familia hubo más niños con puntuaciones altas en identificación del lenguaje y, por el contrario, hubo menos niños con puntuaciones altas en dicha categoría cuando en la familia se dio un uso preferentemente monolingüe del lenguaje, aunque la diferencia fue menor en comparación con el primer caso; por lo que, al parecer, un contexto bilingüe mejora la capacidad de los niños para identificar el lenguaje de origen de una serie de palabras.

Lengua que adquirió primero el niño y conciencia metalingüística.

Tal y como se ve en la Figura 25, cuando las lenguas se adquirieron de forma simultánea, hubo solamente niños con puntuaciones altas en sustitución simbólica. Cuando se adquirió primero el náhuatl, más niños obtuvieron puntuaciones bajas en dicha categoría y, cuando la lengua adquirida inicialmente fue el español, casi no hubo diferencia entre el número de niños con puntuaciones bajas y altas; aunque en este caso no se demostró que dicha relación fuera significativa estadísticamente hablando.

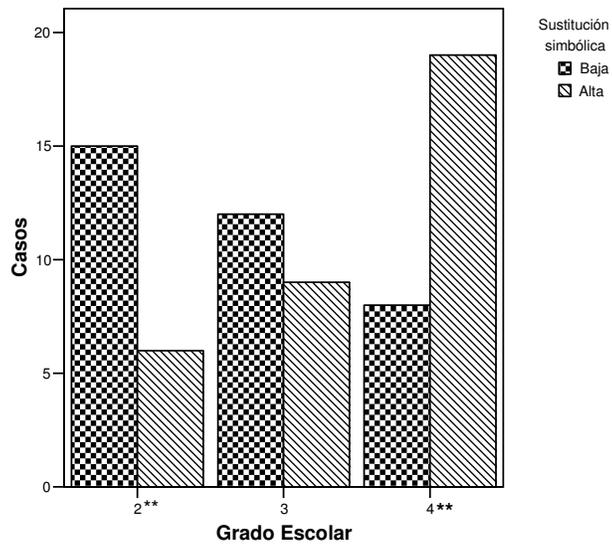


Figura 23. Asociación entre la tabulación cruzada del grado escolar y la tarea de sustitución simbólica. Sustitución simbólica se dividió en dos niveles de respuesta (bajo y alto) a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

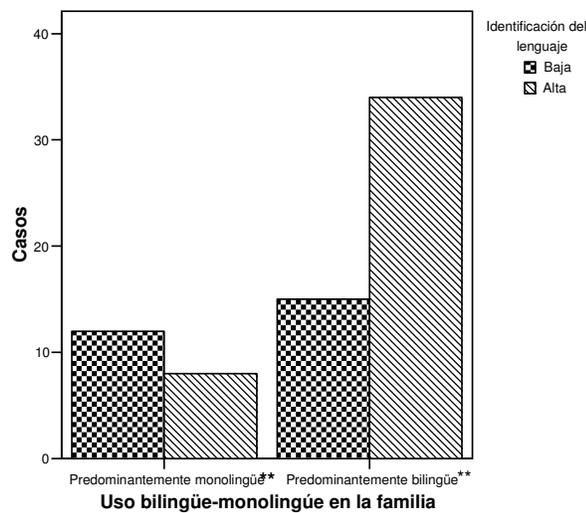


Figura 24. Asociación entre el uso de las lenguas en la familia con la tarea de identificación del lenguaje. Identificación del lenguaje se dividió en dos niveles de respuesta (bajo y alto).a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

En el caso de arbitrariedad del lenguaje se encontró que sólo fue significativa la relación con la lengua que habló primero el niño cuando se adquirieron los dos lenguajes al mismo tiempo

(Figura 26). En tal caso, hubo más niños con puntuaciones altas en dicha tarea, aunque la tendencia no fue tan marcada. Incluso a pesar de que la diferencia entre la cantidad de niños con puntuaciones altas y bajas cuando se aprendió primero el náhuatl o el español, las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

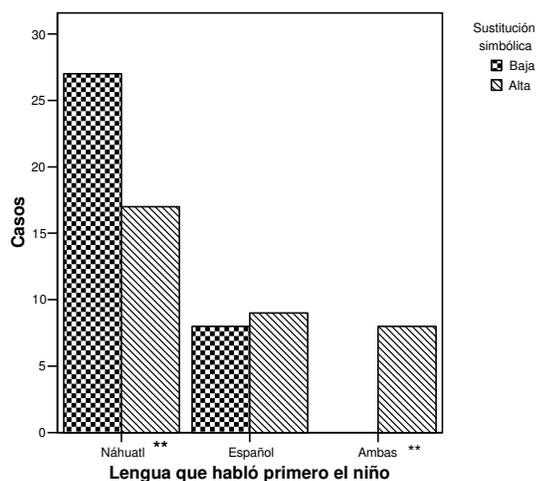


Figura 25. Asociación entre la lengua que adquirieron primero los niños y la tarea de sustitución simbólica. Nota: Sustitución simbólica se dividió en dos niveles de respuesta (bajo y alto).a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

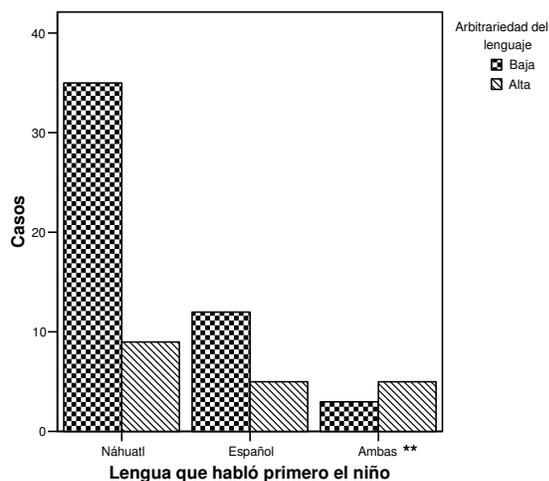


Figura 26. Asociación entre la lengua que adquirieron primero los niños y la tarea de arbitrariedad del lenguaje. Arbitrariedad del lenguaje se dividió en dos niveles de respuesta (bajo y alto).a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Lengua que habla mejor el niño y conciencia metalingüística.

En cuanto a la lengua que habla mejor el niño y las tareas de conciencia metalingüística, se pudo constatar la existencia sólo de una asociación estadísticamente significativa con la tarea de identificación del lenguaje. Viendo la Figura 27 se puede constatar que hubo más niños con puntuaciones altas en identificación del lenguaje cuando hablaban las dos lenguas de forma preferente y cuando hablan mejor el español, aunque, no obstante esta tendencia no fue estadísticamente significativa. Si lo fue únicamente cuando la lengua que hablaban mejor era el náhuatl; en esta caso, aunque casi no hubo diferencias en la cantidad de niños con puntuaciones altas y bajas; sí se observó más cantidad de niños con puntuaciones bajas; lo que parece indicar que saber hablar mejor el náhuatl podría implicar poca capacidad de los niños para identificar el lenguaje de origen de una serie de palabras.

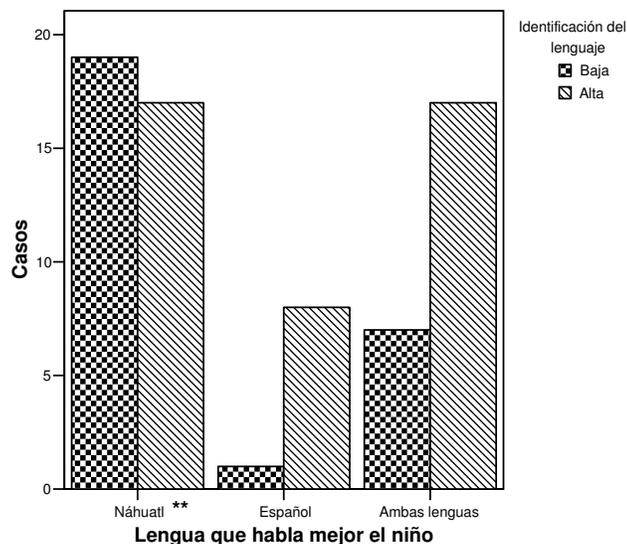


Figura 27. Asociación entre la lengua que hablan mejor los niños y la tarea de identificación del lenguaje. Identificación del lenguaje se dividió en dos niveles de (bajo y alto).a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Vocabulario de expresión y conciencia metalingüística.

Tal y como se aprecia en la Figura 28, entre los niños con bajas puntuaciones en vocabulario de expresión en náhuatl hubo más que también tuvieron bajas puntuaciones en concepto de palabra. Por otra parte, entre los participantes que mostraron un mejor desempeño en dicha categoría de competencia lingüística también hubo la tendencia presentar un mejor desempeño en el concepto de palabra.

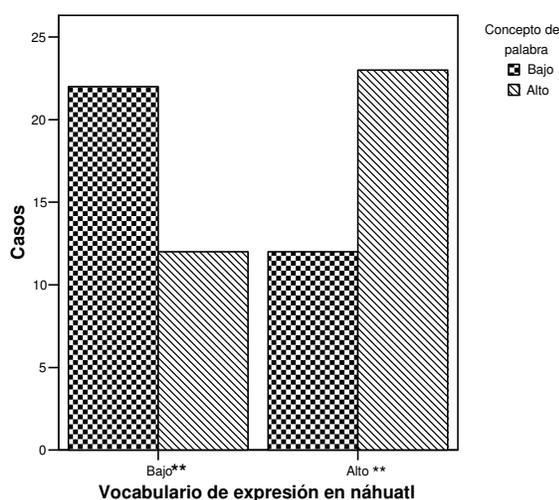


Figura 28. Asociación entre el vocabulario de expresión náhuatl y la tarea de concepto de palabra. Las categorías se dividieron en dos niveles de respuesta (bajo y alto), a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

En la Figura 29 se observa que, en el caso de vocabulario de expresión en español, la situación fue casi idéntica a lo sucedido con la versión en náhuatl, ya que, entre los niños con bajas puntuaciones en vocabulario de expresión en español hubo más que también tuvieron bajas puntuaciones en concepto de palabra y, los que mostraron un mejor desempeño en dicha categoría también tuvieron la tendencia a presentar un mejor desempeño en concepto de palabra. De tal manera, poseer más vocabulario náhuatl o español, parece conducir a un mejor entendimiento de lo que significa una palabra.

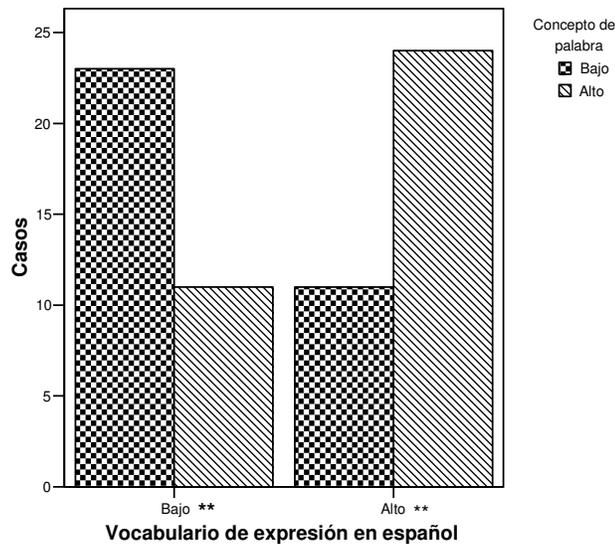


Figura 29. Asociación entre el vocabulario de expresión español y la tarea de concepto de palabra. Las categorías se dividieron en dos niveles de respuesta (bajo y alto) a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Mezcla entre lenguajes y conciencia metalingüística.

La mezcla entre lenguajes del vocabulario de expresión en español se asoció a la tarea de identificación del lenguaje. De acuerdo a la Figura 30, cuando los niños realizan poca mezcla entre lenguajes hay más niños que tienen mayor puntuación en identificación del lenguaje. Cuando la mezcla entre lenguajes en español, es mayor, las puntuaciones de los niños en identificación del lenguaje son menores. De esta manera, entre menos mezclen los niños, tendrán una mayor capacidad para identificar el lenguaje del que se origina una palabra dada.

Vocabulario de comprensión y conciencia metalingüística.

Vocabulario de comprensión en náhuatl se asoció significativamente con sustitución simbólica. Observando la Figura 31 se ve que entre los niños con bajas puntuaciones en vocabulario, había más que también tenían bajas calificaciones en sustitución simbólica. Entre

aquéllos con altas calificaciones en vocabulario hubo más niños con altas puntuaciones en sustitución simbólica. Así, un mejor vocabulario de comprensión en náhuatl parece mejorar la capacidad para realizar sustituciones simbólicas en el lenguaje.

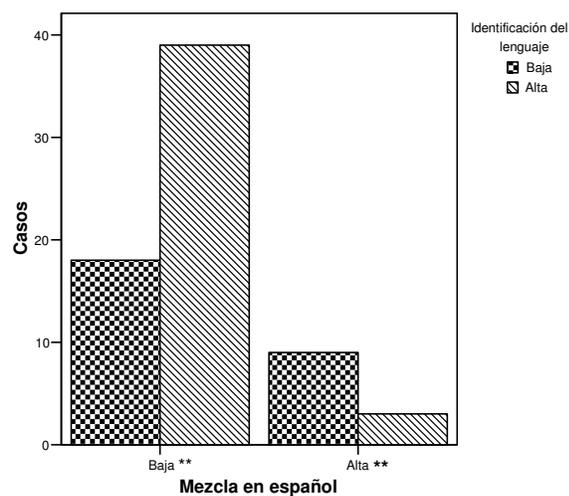


Figura 30. Asociación entre la mezcla entre lenguajes en el vocabulario de expresión en español y la tarea de identificación del lenguaje. Las categorías se dividieron en dos niveles de respuesta (bajo y alto).a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).



Figura 31. Asociación entre el vocabulario de comprensión en náhuatl y la tarea de sustitución simbólica. Las categorías se dividieron en dos niveles de respuesta (bajo y alto).a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Lo anterior también se presentó en el caso del español. Así, se observó (Figura 32) que entre los niños con bajas calificaciones en vocabulario de comprensión en español hubo más con puntuaciones bajas en sustitución simbólica. Entre aquéllos con altas calificaciones en vocabulario de comprensión también se observó una tendencia a obtener puntuaciones altas en sustitución simbólica

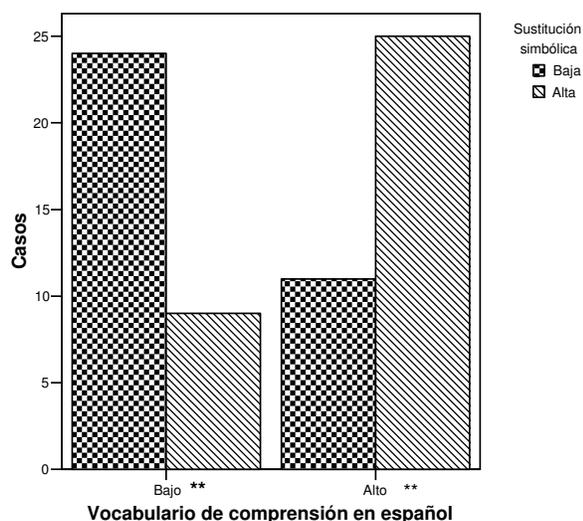


Figura 32. Asociación entre el vocabulario de comprensión en español y la tarea de sustitución simbólica. Las categorías se dividieron en dos niveles de respuesta (bajo y alto), a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Vocabulario de comprensión en español también se asoció con arbitrariedad del lenguaje. Como se observa en la Figura 33 tanto entre los niños con bajas puntuaciones en vocabulario como en aquéllos con puntuaciones altas, hubo una tendencia a obtener puntuaciones bajas en arbitrariedad del lenguaje; no obstante, la tendencia fue mayor entre los primeros. Así, parece que tener bajas puntuaciones en vocabulario de comprensión en español se asocia con bajas puntuaciones en arbitrariedad del lenguaje y que las puntuaciones altas en la primera sólo significa un aumento ligero en arbitrariedad del lenguaje.

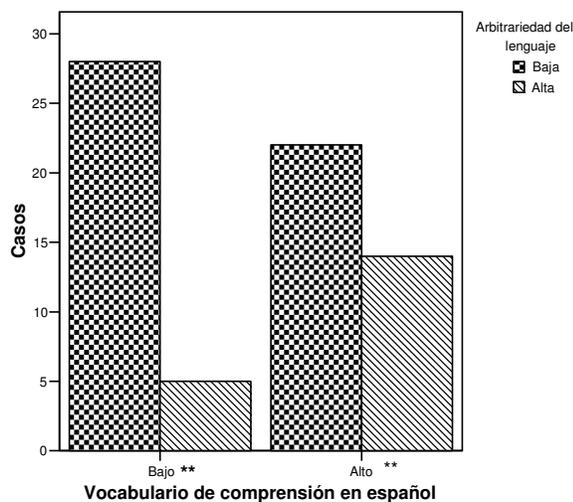


Figura 33. Asociación entre el vocabulario de comprensión en español y la tarea de arbitrariedad del lenguaje. Las categorías se dividieron en dos niveles de respuesta (bajo y alto).a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

A partir de los resultados se pudo confirmar que, tal y como lo establece la investigación previa, no se pudo demostrar alguna asociación entre el sexo y la conciencia metalingüística. En cuanto a la escolaridad sólo se pudo constatar que en cuarto grado hay más niños con puntuaciones altas en la tarea de sustitución simbólica.

En cuanto a las categorías sociolingüísticas, se puede concluir que, identificar a qué lenguaje pertenece una palabra en particular se logra, en mayor medida, entre los niños que viven en el seno de una familia que hacen uso de ambas lenguas de forma preferente en sus interacciones lingüísticas. Además, aquéllos niños que adquirieron sus dos lenguas al mismo tiempo obtienen únicamente puntuaciones altas al tratar de reconocer que una palabra puede ser substituida por otra, en lugar de estar atada de forma inmanente a su significado y al sustituir una serie de palabras por otras dentro de marcos oracionales fijos (sustitución simbólica). De forma sorprendente, adquirir inicialmente el náhuatl se asocia a un menor desempeño ante tal actividad, mientras que hay más niños que adquirieron sus dos lenguas al

mismo tiempo y que obtienen puntuaciones altas al tratar de entender la conexión arbitraria entre la forma lingüística y su referencia en el mundo (arbitrariedad del lenguaje).

De forma similar a lo ocurrido con sustitución simbólica, adquirir inicialmente el náhuatl se asocia a un menor desempeño ante arbitrariedad del lenguaje. También, hay más niños que hablan mejor el náhuatl que obtienen mejores puntuaciones al buscar identificar a qué lenguaje pertenece una serie de palabras,

Por lo tanto, se puede constatar que, al parecer son las situaciones sociolingüísticas de bilingüismo, ya sea del uso de las lenguas en la familia, de la lengua que se haya adquirido primero o, de la lengua que se habla mejor, las que se asocian a mejores desempeños en tareas de conciencia metalingüística. Hay que resaltar que, en la mayoría de los casos, las asociaciones demostradas fueron en tareas cuyo componente principal es el de control de la atención, lo que confirma, parcialmente al menos, el modelo de Bialystok (1986) sobre las ventajas del bilingüismo en tareas de este tipo.

Por último, en cuanto a los indicadores de competencia lingüística, a partir de los resultados se puede concluir que, las puntuaciones bajas en vocabulario de expresión, tanto en español como en náhuatl, se asocian a puntuaciones bajas al tratar de definir lo que es una palabra (concepto de palabra) y, de manera inversa, las puntuaciones altas en vocabulario de expresión, náhuatl o español, se asocian a puntuaciones altas en la tarea de concepto de palabra.

Los niños que introdujeron menos términos del náhuatl, mientras tenían que denominar elementos de una lámina con términos exclusivamente del español (mezcla entre lenguajes en vocabulario de expresión en español), obtuvieron, en mayor medida, puntuaciones altas en la

tarea de identificación del lenguaje. Lo inverso también se evidenció y fue aún más notorio; es decir, conforme aumenta la mezcla en el vocabulario de expresión en español, éstos identifican menos el lenguaje de una serie de palabras. Hay que recordar que, tal y como se mostró en un apartado anterior, a mayor mezcla en español mayor vocabulario de comprensión en náhuatl y esto, a su vez, se asocia a mayores niveles de vocabulario de comprensión en español. Así, tener mucho vocabulario de comprensión, se asocia a mezclar más en español y esto, en su turno, a un menor desempeño en identificación del lenguaje.

Esto parecería contradecir, de forma indirecta, la hipótesis de que las ventajas del bilingüismo se dan en situaciones de niveles elevados de competencia lingüística, o de una competencia elevada y similar. Sin embargo, la tabulación cruzada y la prueba de chi cuadrada de la asociación directa entre el vocabulario de comprensión en español y la identificación del lenguaje, no fue estadísticamente significativa. Pero, sí lo fue la asociación entre el vocabulario de comprensión en náhuatl y la identificación del lenguaje, aunque en el sentido contrario; es decir, a mayor vocabulario de comprensión en náhuatl mayor identificación del lenguaje. Así, lo más probable es que los niños que tienen vocabularios amplios de comprensión en náhuatl y a su vez mezclan mucho en español conformen un grupo distinto de los que mezclan mucho e identifican inadecuadamente el lenguaje de una serie de palabras.

Por otra parte, también se encontró que, a mayor vocabulario de comprensión en náhuatl o español mejor desempeño en sustitución simbólica; es decir, al reconocer que una palabra puede ser substituida por otra, en lugar de estar atada de forma inmanente a su significado y, al sustituir una palabra por otra dentro de un marco oracional fijo. De igual forma, aunque en menor medida, se evidenció que, a mayor vocabulario de comprensión en

español mejor desempeño en el entendimiento de la conexión arbitraria entre la forma lingüística y su referencia en el mundo.

En general, por lo tanto, se confirma que, tal y como se ha encontrado con anterioridad, las ventajas en el bilingüismo parecen estar asociadas a niveles elevados de competencia lingüística, aunque no necesariamente tiene que haber una situación de equilibrio entre las lenguas para que las ventajas se manifiesten. De igual manera, también se encontró evidencia que apoya la hipótesis de que las ventajas se darán en tareas de conciencia metalingüística cuyo componente principal es el de control. Esto se evidenció sobre todo cuando el indicador de competencia lingüística fue el vocabulario de comprensión. No obstante, en los datos presentes también se encontró ventaja en una de las tareas de análisis cuando el indicador de competencia fue el de vocabulario de expresión. El hecho de que un indicador de competencia lingüística se asocie a ventajas en un tipo de tarea de conciencia metalingüística y, otro indicador se asocie a otro tipo de tareas metalingüísticas, apoya la perspectiva holística del bilingüismo que afirma que, las consecuencias de éste dependerán de las interacciones que constituyen el fenómeno en un momento y contexto particular.

Asociaciones internas entre los indicadores de conciencia metalingüística

También se exploraron las asociaciones entre las tareas mismas de conciencia metalingüística asumiendo que deberían relacionarse en mayor grado las que se clasificaron como de control (sustitución simbólica, identificación del lenguaje y arbitrariedad del lenguaje), por una parte, y las que se consideran de análisis (concepto de palabra y reconocimiento de palabra), por la otra. Siguiendo este procedimiento, se encontró que sólo sustitución simbólica e identificación del lenguaje mostraron asociación estadísticamente

significativa Como se observa en la Figura 34, conforme los niños obtenían mayores puntuaciones en una tarea, habían más niños en la otra con puntuaciones también mayores.

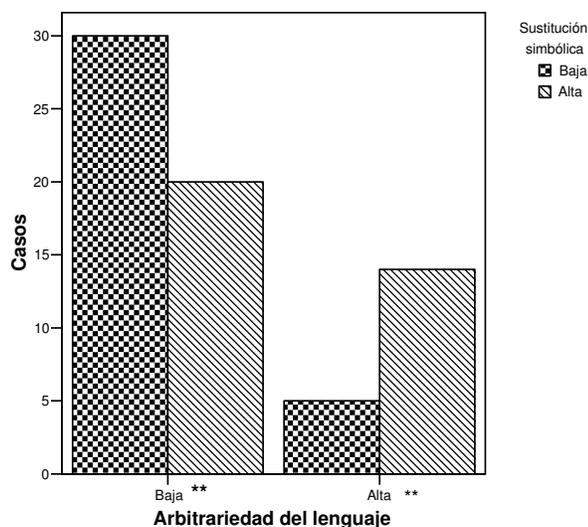


Figura 34. Asociación entre las tareas de sustitución simbólica y arbitrariedad del lenguaje. Las categorías se dividieron en dos niveles de respuesta (bajo y alto).a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Tipos bilingües y conciencia metalingüística

Como se observa en la Figura 29, la clasificación mediante la técnica de análisis de conglomerados introduciendo una categoría a la vez y realizando las combinaciones posibles entre las categorías o indicadores teóricamente más significativos dio como resultado seis posibles combinaciones que se asociaron de forma significativa a las tareas de conciencia metalingüística.

Debe resaltarse le hecho de que cuando se clasificaron a los participantes por el uso bilingüe-monolingüe en la familia y la lengua que adquirieron primero, se observó que los grupos formados fueron exactamente los mismos que cuando se clasificó sólo a partir de la lengua que adquirieron primero; es decir, que ésta última categoría es la que define la clasificación y la introducción del uso de las lenguas en la familia no indica alguna diferencia.

Es por ello que, a pesar de buscarse combinaciones de varias categorías, en la Figura 10 aparece, en primer lugar, la solución de conglomerados basados únicamente en la lengua que aprendieron primero (LAP), que se asoció de forma significativa a la tarea de sustitución simbólica y a la de identificación del lenguaje.

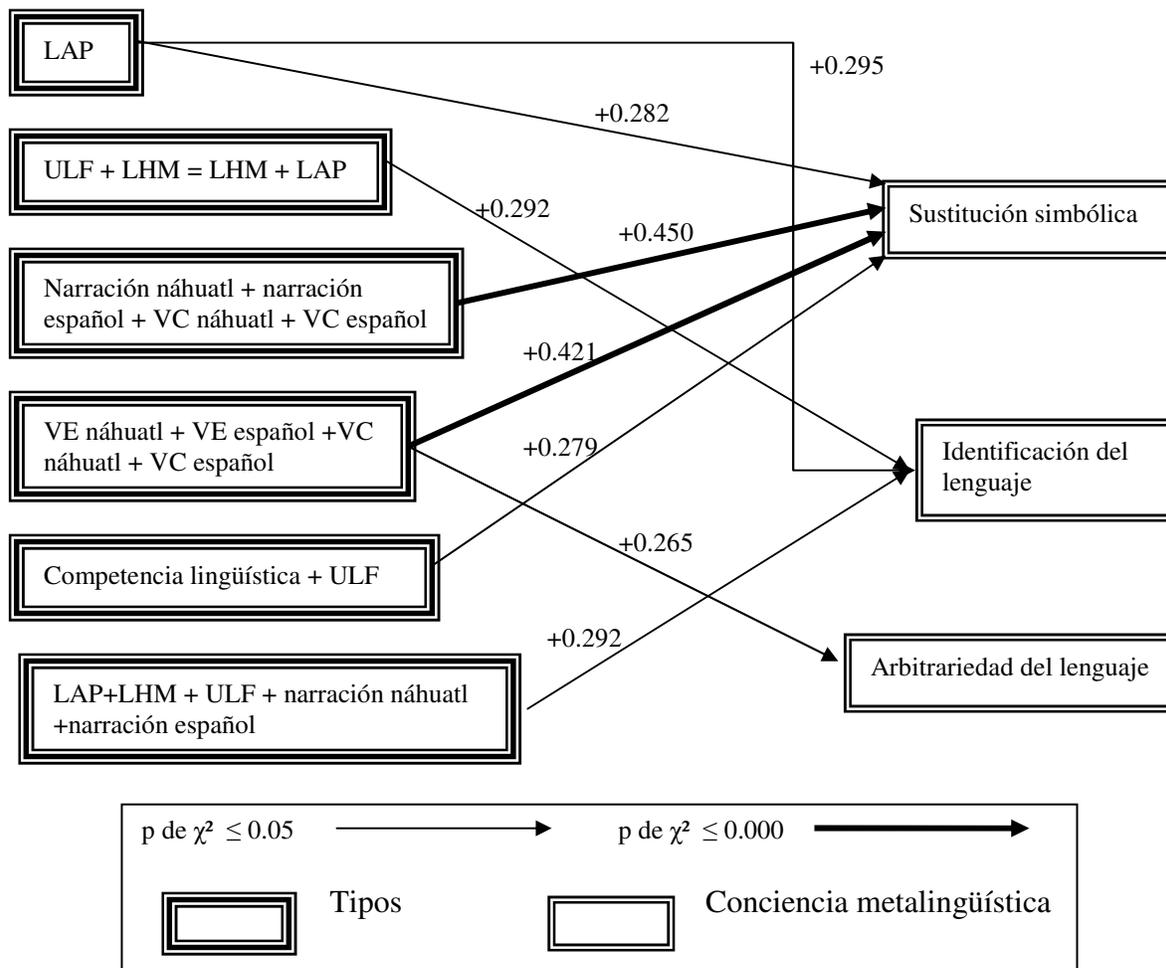


Figura 10. Asociaciones significativas, de acuerdo a la prueba chi cuadrado de independencia, entre los tipos formados por análisis de conglomerados frente a las tareas de conciencia metalingüística. Los números junto a las líneas representan el coeficiente de asociación V de Cramer. χ^2 fue calculada con dos grados de libertad. Las siglas significan: Lengua que aprendieron primero los niños (LAP), lengua que hablan mejor (LHM), uso de las lenguas en la familia (ULF), Vocabulario de comprensión y (VC) Vocabulario de expresión (VE).

Por otra parte, en cuanto a la segunda solución, como se aprecia en la figura 11, los conglomerados obtenidos fueron idénticos cuando el criterio de clasificación fue el uso de las lenguas en la familia (ULF) y la lengua que habla mejor el niño (LHM), en comparación con

los obtenidos cuando las categorías de clasificación fueron la lengua que habla mejor el niño y la lengua que aprendió primero. Para estas combinaciones, resultó significativa la tabulación cruzada con identificación del lenguaje. En adición, tal y como se ve en la Figura 11, otras combinaciones también daban como resultado conglomerados iguales a los referidos; a saber: la combinación de díadas de las categorías sociolingüísticas más la escolaridad; la combinación de los indicadores lingüísticos más díadas de indicadores sociolingüísticos; y, la combinación de todas las categorías sociolingüísticas más los indicadores de competencia lingüística más la escolaridad; es decir, la solución global.

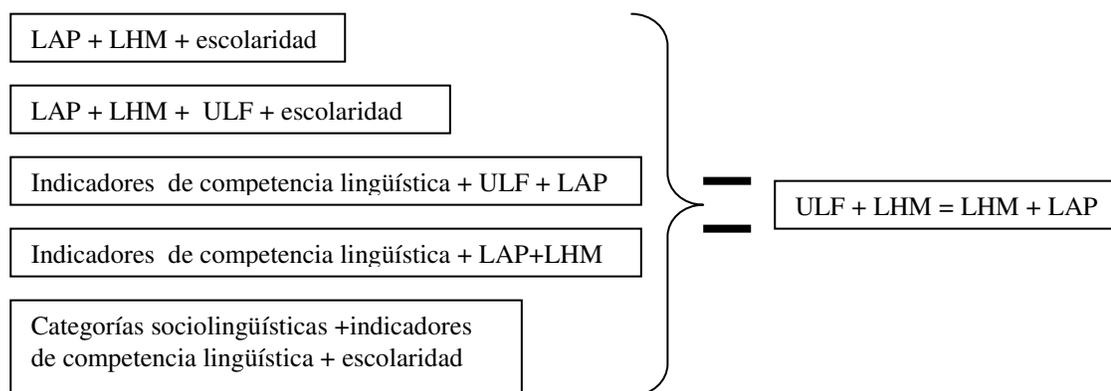


Figura 11. Lista de las soluciones de mediante el análisis de conglomerados que resultaban en agrupaciones idénticas a las formadas por el uso de las lenguas en la familia (ULF) más la lengua que hablan mejor (LHM) los niños o a la lengua que hablan mejor más la lengua que aprendieron primero.(LAP).

Con relación a otras combinaciones, debe señalarse que se probaron todas las agrupaciones posibles de las categorías sociolingüísticas y lingüísticas en mónadas, díadas, triadas, etcétera, y se observaron dos resultados constantes. El primero es que muchas de las agrupaciones resultantes de clasificar con dos o tres criterios, se asociaron a las tareas de conciencia metalingüística de forma predecible a partir de las interacciones individuales; es decir, el que se agruparan en díadas o triadas de categorías no establece alguna diferencia con los resultados de su presentación individual. El segundo resultado general es que algunas de

las agrupaciones eliminan la asociación estadísticamente significativa que se había encontrado entre alguna de las categorías incluidas en la agrupación con las tareas de conciencia metalingüística cuando se analizaron por separado; por ejemplo, si vocabulario de expresión en español y náhuatl estuvieron asociadas a concepto de palabra por separado, al combinarse ya no se observó dicha asociación. Por ello se decidió no incluir tales resultados por considerarse redundantes. Así, sólo se presenta, en adelante, el detalle de las asociaciones entre las seis soluciones señaladas en la figura 11 por ser las únicas que aportan asociaciones novedosas a las ya encontradas en otros momentos.

Tipos basados en las categorías sociolingüísticas con relación a la conciencia metalingüística

Aquí se incluye las dos primeras soluciones mostradas en la Figura 11. Para la primera solución basada en la lengua que aprendieron primero, se obtuvo un grupo en el que se da una preferencia del náhuatl en las categorías de clasificación y otro grupo en el que hay preferencia del español y de usos bilingües. Con relación a la tarea de sustitución simbólica, para dicha solución, tal y como se observa en la Figura 12 A, hubo más niños con puntuaciones bajas en el grupo de preferencia náhuatl y, en el de preferencia español y usos bilingües, hubo más niños con puntuaciones altas.

Para la tarea de identificación del lenguaje (Figura 12 B), hubo la misma cantidad de niños con puntuaciones bajas o altas en el grupo de preferencia náhuatl. En el caso del grupo de preferencia español y usos bilingües, se observó que más niños obtuvieron puntuaciones altas en comparación con los que tuvieron puntuaciones bajas.

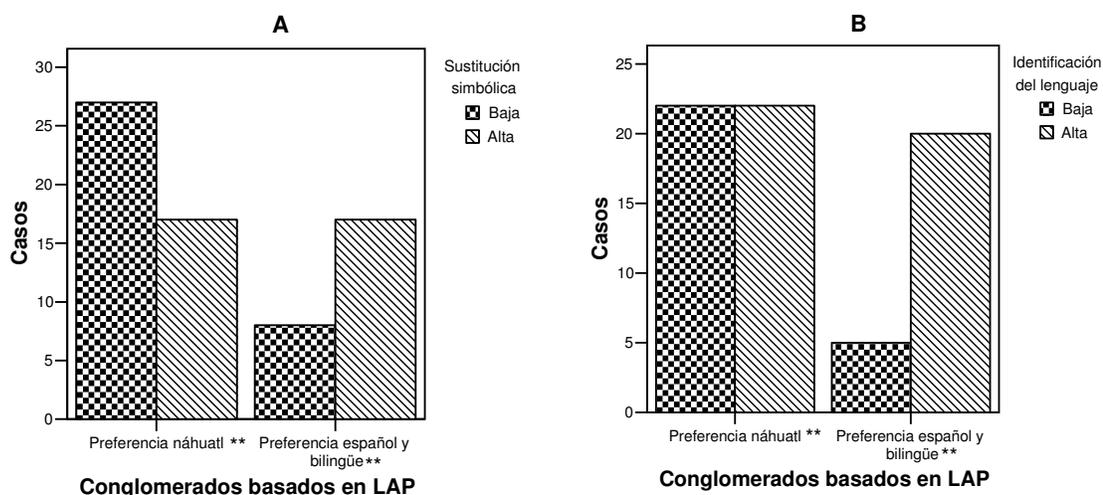


Figura 12. Asociaciones entre los tipos bilingües formados a partir de la lengua que adquirieron primero (LAP) frente a: (A) la tarea de sustitución simbólica y (B) la tarea de identificación de lenguaje. La categoría de sustitución simbólica se dividió en dos niveles de respuesta (bajo y alto) a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Por otra parte, para la segunda solución; es decir, cuando el criterio de clasificación fue el uso de las lenguas en la familia y la lengua que habla mejor el niño, o la lengua que habla mejor el niño y la lengua que aprendió primero, se obtuvieron dos grupos; un grupo en el que se daba una preferencia del náhuatl en las categorías de clasificación y otro grupo en el que había preferencia de usos bilingües. En ambos casos, resultó significativa la tabulación cruzada con identificación del lenguaje y, en la Figura 13 se observa que, cuando el grupo es de preferencia náhuatl casi no hay diferencia en el número de niños con puntuaciones bajas o altas en identificación del lenguaje; si bien los hay más con puntuaciones bajas. Cuando el grupo es de preferencia bilingüe, si se observa que hay más niños con puntuaciones altas que niños con puntuaciones bajas.

De tal manera, en función de los resultados anteriores se puede concluir que, a partir de las categorías sociolingüísticas de uso bilingüe-monolingüe en la familia, lengua que adquirió

primero el niño y lengua que habla mejor, se pudieron identificar tres tipos de niños cuyo desempeño se asoció a ventajas o desventajas en tareas de conciencia metalingüística. En el tipo con preferencia náhuatl que surge en tres combinaciones distintas, se observaron más niños con puntuaciones bajas en sustitución simbólica, el mismo número con puntuaciones bajas o altas en la tarea de identificación del lenguaje, cuando la solución surge a partir de la lengua que aprendieron primero, pues cuando surge de combinar el uso de las lenguas en la familia con la lengua que habla mejor el niño, se observan ligeramente menos niños con puntuaciones bajas en identificación del lenguaje.

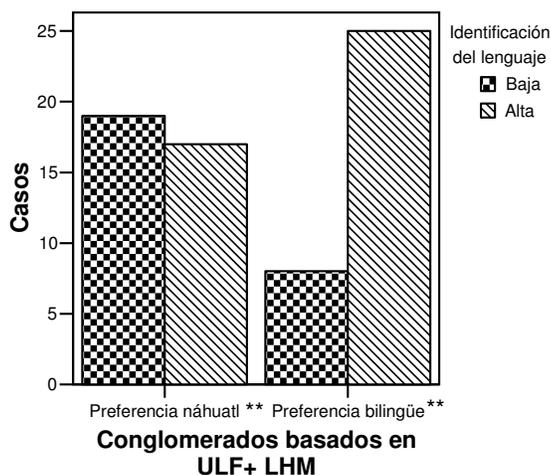


Figura 13. Asociación entre los tipos bilingües formados a partir del uso de las lenguas en la familia (ULF) y la lengua que habla mejor el niño (LHM) frente a la tarea de identificación del lenguaje. La categoría de identificación del lenguaje se dividió en dos niveles de respuesta (bajo y alto).a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

En el tipo de preferencia en el uso del español y en usos bilingües hay más niños con puntuaciones altas en sustitución simbólica e identificación del lenguaje. En el tipo con preferencia sólo de usos bilingües, hay más niños con puntuaciones altas en la tarea de identificación del lenguaje. Así, parece que, hacer uso del español o de ambas lenguas en las

interacciones lingüísticas, es más ventajoso que realizar un mayor uso del náhuatl, para algunas tareas de conciencia metalingüística.

Tipos basados en las categorías sociolingüísticas más la escolaridad con relación a la conciencia metalingüística

Cuando a la categoría de uso de las lenguas en la familia se agrega la escolaridad, los grupos son prácticamente los mismos cuando se considera la escolaridad de forma individual, por lo que no se incluye el resultado. Cuando la escolaridad se agrega, por otra parte, a la combinación de la lengua que se habló primero y la lengua que hablan mejor los niños, se da lo mismo que al incluir dichas categorías sin la escolaridad, por lo que tampoco se anota el resultado en este caso. A decir de lo anterior, se puede concluir que, o se elimina el efecto de la escolaridad al combinarse con otras categorías o, su efecto sobre las tareas de conciencia metalingüística es el mismo que se da en su consideración individual.

Tipos basados en la competencia lingüística con relación a la conciencia metalingüística

A partir de la clasificación a través de la corrección lógico-gramatical en la narración náhuatl y español y vocabulario de comprensión náhuatl y español, se identificaron dos tipos básicos como la mejor solución a los conglomerados. El primer tipo fue de preferencia de puntuaciones altas en los indicadores señalados y el segundo fue de preferencia de puntuaciones bajas. Clasificados de esta manera, únicamente se asociaron de forma significativa a la tarea de sustitución simbólica.

De tal manera, en la Figura 14 se observa que, hay más niños con puntuaciones altas en sustitución simbólica que pertenecen al tipo de preferencia de puntuaciones altas en los indicadores de competencia lingüística señalados y, que, en el caso del tipo de preferencia de

puntuaciones bajas se encontró que hubo más niños con puntuaciones bajas en sustitución simbólica.

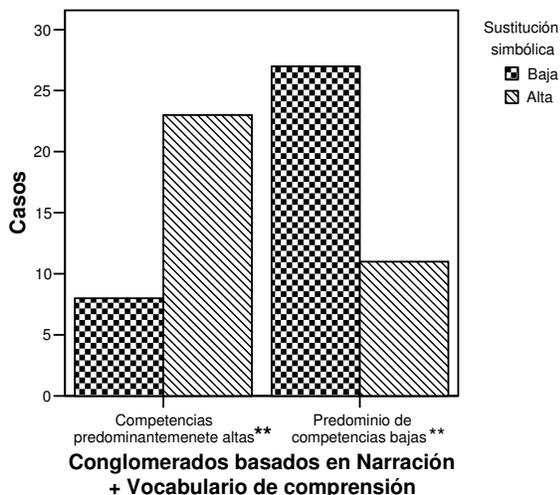


Figura 14. Asociación entre los tipos bilingües formados a partir de la narración y el vocabulario de comprensión náhuatl y español frente a la tarea de sustitución simbólica. La categoría de sustitución simbólica se dividió en dos niveles de respuesta (bajo y alto) a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Cuando se clasificó a través de vocabulario de expresión náhuatl y español y, vocabulario de comprensión náhuatl y español, los grupos resultantes, que se caracterizaron por tener puntuaciones de altas a medias, en el primer caso, y predominantemente bajas en el segundo, se asociaron a la tarea de sustitución simbólica. Como se observa en la Figura 15 (A), hubo más niños con puntuaciones altas en sustitución simbólica en el grupo de puntuaciones altas a medias en competencia lingüística y, hubo más niños con puntuaciones bajas en el tipo de preferencia de puntuaciones bajas. De igual modo, los tipos señalados se asociaron a la tarea de arbitrariedad del lenguaje y, en la Figura 15 (B), se ve que aunque en

ambos grupos hay más niños con puntuaciones bajas en arbitrariedad del lenguaje; no obstante, la proporción es menor en el caso del tipo de puntuaciones de altas a medias.

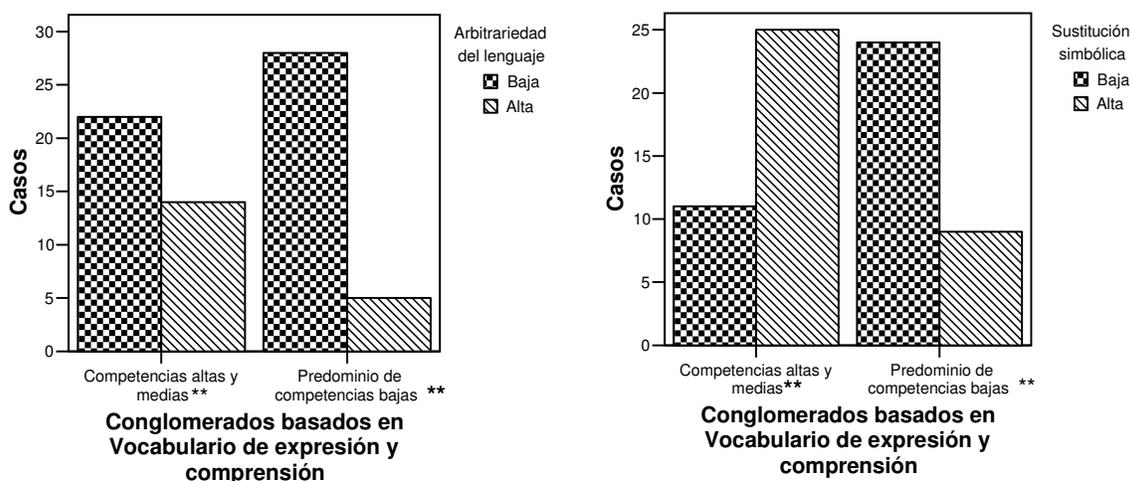


Figura 15. Asociación entre los tipos bilingües formados a partir de vocabulario de expresión náhuatl y español y, vocabulario de comprensión náhuatl y español, frente a la tarea de sustitución simbólica (A) y a la tarea de arbitrariedad del lenguaje (B). Las dos categorías de conciencia metalingüística se dividieron en dos niveles de respuesta (bajo y alto) a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

De tal manera, los resultados descritos, llevan a concluir que, la clasificación de los participantes a través de los indicadores de competencia lingüística permite la identificación de tres tipos bilingües. Uno de ellos es el de puntuaciones predominantemente altas en narración náhuatl y español y vocabulario de comprensión náhuatl y español. Otro tipo es el de puntuaciones de altas a medias en vocabulario de expresión náhuatl y español y, vocabulario de comprensión náhuatl y español. El último tipo tienen la característica de poseer puntuaciones predominantemente bajas en dichas combinaciones.

En general, parece que hay ventajas para realizar la tarea de sustitución simbólica entre los tipos con puntuaciones altas en comparación con el tipo de puntuaciones bajas y que, en la

tarea de arbitrariedad del lenguaje la mayor competencia sólo representa una ventaja pequeña, para una tarea que parece ser difícil para todos en general.

Tipos basados en las competencias lingüísticas más las categorías sociolingüísticas con relación a la conciencia metalingüística

Sólo cuando la clasificación incluye a los indicadores de competencia lingüística más la categoría del uso bilingüe-monolingüe en las familias se genera la asociación significativa con sustitución simbólica. Se forman dos tipos. El primer tipo es de subcompetencias predominantemente altas, sin distinguirse en los usos del lenguaje en la familia y el segundo es de subcompetencias predominantemente bajas con preferencia de usos bilingües en la familia. En la Figura 16 se ve que, hay más niños con puntuaciones bajas en sustitución simbólica entre los niños del segundo tipo y hay más con puntuaciones de altas en sustitución simbólica, en el tipo de niños con subcompetencias predominantemente altas.

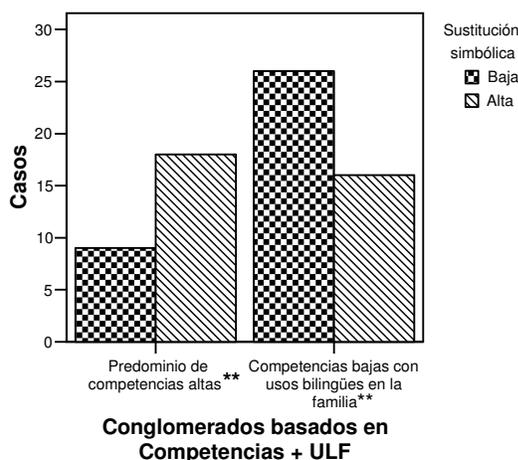


Figura 16. Asociación entre los tipos bilingües formados a partir de los indicadores de competencia lingüística más la categoría de usos de las lenguas en la familia (ULF), frente a la tarea de sustitución simbólica. La categoría de sustitución simbólica se dividió en dos niveles de respuesta (bajo y alto).a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Finalmente, sólo cuando se incluyó en la clasificación a las categorías sociolingüísticas más la corrección lógico-gramatical en náhuatl y español, se obtuvo un resultado novedoso, al asociarse los tipos resultantes a la tarea de identificación del lenguaje, cosa que no se dio cuando se incluyeron las categorías sociolingüísticas sin la corrección lógico-gramatical o cuando se incluyó sólo a la narración en náhuatl y español. Con respecto a los tipos, la introducción de la narración permite clasificar más claramente a los participantes en preferencia de usos náhuatl y preferencia de usos bilingües-español. Como se ve en la Figura 17, en el tipo de preferencia náhuatl casi hay el mismo número de niños con puntuaciones bajas o altas en identificación del lenguaje, aunque son más los que tienen un nivel bajo; mientras que, en el tipo de preferencia de usos bilingües-español, se observa claramente que hay más niños con puntuaciones altas en dicha tarea.

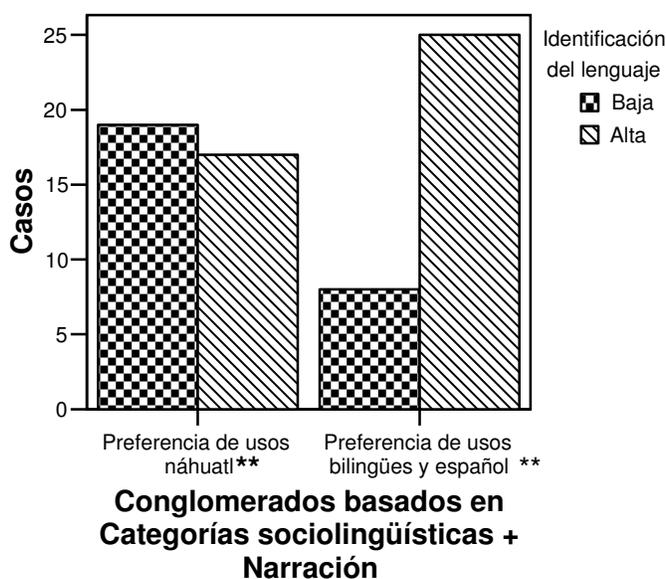


Figura 17. Asociación entre los tipos bilingües formados a partir de las categorías sociolingüísticas más la corrección lógico-gramatical en náhuatl y español, frente a la tarea de identificación del lenguaje. La categoría de identificación del lenguaje se dividió en dos niveles de respuesta (bajo y alto).a partir de la mediana del grupo. Las columnas marcadas con ** demostraron ser estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba de análisis de los residuos ajustados de Haberman (1973).

Como conclusión de este subapartado se puede afirmar a partir de los resultados que, cuando se clasifican a los participantes a través de los indicadores competencia lingüística junto con las categorías sociolingüísticas en diferentes combinaciones, los efectos de las categorías sociolingüísticas dominan y emergen casi sin influencia de la competencia lingüística. Ejemplo sobresaliente de ello es que la mayoría de los conglomerados formados en distintas combinaciones son los mismos que los que resultan de la clasificación a partir de la lengua que hablan mejor los niños y la lengua que aprendieron primero.

Sólo se presentaron dos excepciones. La primera, cuando la clasificación incluye, además de los indicadores de competencia lingüística, a la categoría del uso bilingüe-monolingüe en las familias, se genera una asociación novedosa con sustitución simbólica, formándose dos tipos. El primero, de subcompetencias predominantemente altas, sin distinguirse en los usos del lenguaje en la familia y el segundo, de subcompetencias predominantemente bajas con preferencia de usos bilingües en la familia. En tal caso hay más niños con puntuaciones bajas en sustitución simbólica entre los niños del segundo tipo y hay más con puntuaciones de altas en sustitución simbólica, en el tipo de niños con subcompetencias predominantemente altas.

La segunda excepción se dio cuando se incluyó en la clasificación a las categorías sociolingüísticas más la corrección lógico-gramatical en náhuatl y español, obteniéndose los tipos de preferencia de usos náhuatl y preferencia de usos bilingües-español. En el tipo de preferencia de usos náhuatl casi hay el mismo número de niños con puntuaciones bajas o altas en identificación del lenguaje, mientras que, en el tipo de preferencia de usos bilingües-español se observa claramente que hay más niños con puntuaciones altas en dicha tarea de identificación del lenguaje

Tipos basados en la competencia lingüística más la escolaridad con relación a la conciencia metalingüística

Al agregar la escolaridad al conjunto de los indicadores de competencia lingüística, no se presentó alguna asociación estadísticamente significativa con la conciencia metalingüística.

Tipos basados en las categorías sociolingüísticas, la competencia lingüística y la escolaridad con relación a la conciencia metalingüística

La integración de las categorías sociolingüísticas, los indicadores de competencia lingüística y la escolaridad, dan como resultado la formación de dos tipos que se asocian, de forma estadísticamente significativa, únicamente a la tarea de identificación del lenguaje. Sin embargo, los tipos obtenidos son los mismos--salvo por dos participantes que cambiaron de conglomerado--que cuando sólo se incluyó a las categorías sociolingüísticas de la lengua que hablan mejor los niños y la lengua que aprendieron primero. Así, se puede concluir que este resultado confirma el que las categorías sociolingüísticas tienen el mayor peso en la clasificación de los participantes y son los que tienen los mayores efectos sobre las tareas de conciencia metalingüística.

Finalmente hay que señalar, como conclusiones generales sobre la relación entre los tipos y las tareas de conciencia metalingüística, que fue notorio que las asociaciones se dieron casi en su totalidad con tareas que tienen como factor principal el de control, lo que apoya el modelo de Bialystok (2001b) sobre los efectos del bilingüismo en la conciencia metalingüística. En segundo término, los resultados también muestran que las consecuencias del bilingüismo sobre las tareas de conciencia metalingüística, tal y como lo establece la perspectiva holística, dependerán de la combinación de las variables relacionadas con el

fenómeno; particularmente las sociolingüísticas y las lingüísticas. A este respecto, se pudo constatar que dependiendo de la combinación las variables sociolingüísticas pueden o bien tener el mismo peso que las lingüísticas o, incluso, ser más determinantes, al menos para los niños estudiados.

En adición, se pudo constatar que, bajo ciertas combinaciones, se demostraron ventajas en el bilingüismo en la población estudiada, confirmado lo establecido por Francis (1999) en el sentido de que incluso en situaciones socioeconómicas desfavorables se pueden encontrar ventajas en el bilingüismo sobre la conciencia metalingüística.

DISCUSIÓN

Cuatro propósitos fueron planteados en este trabajo. El primero fue un propósito doble. Por principio se buscó establecer de forma general de las características de adquisición de las lenguas en los niños de una población bilingüe hablante del náhuatl y el español. En segundo término se decidió averiguar, de forma general, las características del contexto sociolingüístico en que se encuentran los niños estudiados. Se averiguó que el patrón de interacciones al interior de las familias se mostró mayoritario para el náhuatl, seguido de interacciones en ambas lenguas y, por último, el uso del español. Ahora bien, a pesar de la preferencia por el náhuatl, el uso de interacciones bilingües en la familia era extenso y no hubo una familia en la que todos los miembros fueran monolingües.

En general, se evidenció el conocimiento de ambas lenguas por la mayoría de los miembros de la familia, sobre todo, por las nuevas generaciones, pues, entre los ancianos existía la tendencia a sólo hablar náhuatl. Del mismo modo, el patrón de interacciones fuera de la familia también se mostró mayoritario para el náhuatl, seguido de ambas lenguas y del español. Se observó que la gente se adapta adecuadamente al contexto social, adecuando el uso de sus lenguas a la situación específica en la que se encuentran. Es así, por ejemplo, que la utilización del español aumentaba considerablemente y en dependencia de si estaban en un contexto religioso, comercial, festivo o, educativo. Sobre todo en la escuela el uso del español aumentaba considerablemente, particularmente para las interacciones que se daban entre el personal con los alumnos y con otros miembros de la comunidad; aunque el náhuatl seguía siendo la lengua que se usaba más frecuentemente entre los niños, especialmente durante el tiempo del recreo.

Es claro que, de acuerdo a la definición holística del bilingüismo como la práctica de usar dos o más lenguajes de forma alternada (Weinreich, 1953; Mackey, 1967; Hakuta, 1986), la comunidad puede ser considerada bilingüe, pues el uso de ambos idiomas es extendido y su alternancia es un hecho común en la vida de la comunidad. En concordancia con la premisa de la postura holística de que las necesidades de uso de ambos lenguajes son usualmente distintas, también es evidente que las lenguas no tienen un grado de distribución uniforme en la comunidad pues, los dos lenguajes se usan de forma separada o conjunta para diferentes propósitos, en diferentes áreas de su vida y entre diferentes personas. Esto confirma el hecho demostrado de que las diferentes comunidades presentan patrones distintos de organización y uso de los recursos lingüísticos (Romaine, 1995).

Ahora bien, aunque se aprecia la preferencia del náhuatl en los usos de la comunidad y en la distribución y grado de presencia en las familias, casi todas las madres consideraban que sus hijos debían saber las dos lenguas cuando fueran grandes porque es mejor en términos económicos, académicos y de comunicación, por lo que ambas se deberían enseñar en la escuela. No obstante, muchas de ellas pensaban que el español era más importante que el náhuatl, aunque no en términos de prestigio o calidad lingüística, sino tan sólo en función de su conveniencia económica y académica. Este factor parece ser crucial en los cambios que ha sufrido la comunidad en tiempos recientes y, aunque existe una tendencia considerable a tratar de preservar el uso del náhuatl como el medio de comunicación más importante en la comunidad, e incluso como algo inherente a su condición de indígenas, la mitad de las entrevistadas creían posible que la gente dejará de hablar el náhuatl algún día pues el pueblo está cambiando y los usos y costumbres también.

Esta situación concuerda en parte con lo encontrado por Acle (2003) sobre el hecho de que para el campesino--otomí en su caso-- el bilingüismo representa el medio para vincularse con la sociedad mayor y la escuela es el medio para prender el otro idioma y su cultura asociada. También, en concordancia con lo encontrado por Acle (ídem), en la comunidad se mantiene una identidad étnica y cultural que los lleva a preservar su lengua, vestimenta y tradiciones, aún a pesar de las transformaciones señaladas, lo cual, por otra parte puede ser la tendencia positiva señalada por Esteva (1978) hacia el biculturalismo, en oposición al monoculturalismo. Para él ser bilingüe es ser bicultural, es vivir con dos culturas y sentirse socialmente unificado en ambas, por lo que hay que situar la cuestión del bilingüismo dentro de un marco histórico que reconoce el encuentro y convergencia de dos formas culturales diferentes en el seno de una misma estructura social, reconocer que el empleo de dos lenguas es una necesidad funcional en individuos que viven simultáneamente dos culturas.

Esto explicaría ciertas diferencias con los datos de Acle (2003), quien refiere que la educación informal en la que se emplea la lengua otomí como identificación étnica sigue vigente y, aunque los padres refieren que no la enseñan, si la usan al interior y al exterior del hogar por lo que, de hecho, los niños la terminan adquiriendo y las madres sólo refieren que los niños la aprenden oyendo. La situación también es similar en nuestro caso, ya que la educación informal tiene una gran vigencia y se asevera que el náhuatl es adquirido por los niños de forma natural, oyéndolo; pero, a diferencia de lo reportado por Acle, casi ninguna madre niega que le enseñe náhuatl a sus hijos y de hecho la mayoría piensa que debe preservarse su uso--en su caso, la población incluso considera inútil al otomí.

Otra diferencia con los datos de Acle (ídem) es que la comunidad que estudió prefiere que sus hijos asistan a la escuela monolingüe español, a pesar de contar también con una

bilingüe. Esto difiere de la situación presente pues, si bien hay que considerar que en la comunidad no hay escuela monolingüe español, si la hay en poblados cercanos--de hecho, al menos una madre refirió que sus hijos estudiaban en dichas escuelas en el nivel secundaria y preparatoria--y, no obstante, la mayoría de las madres está de acuerdo en que la escuela sea bilingüe lo cual parece ser el reflejo de una mayor identificación étnica y cultural.

Pareciera, por lo tanto, que el caso presente se puede identificar más apropiadamente con una situación de bilingüismo aditivo que surge cuando ambas lenguas son valoradas socialmente al mismo nivel, por lo que se supone que la adquisición de una segunda lengua es un hecho benéfico para el individuo y no un peligro de reemplazo para el primer lenguaje . Por el contrario, y quizá más cercano a lo que sucede con la comunidad estudiada por Aclé (2003), se habla de bilingüismo sustractivo cuando la valoración de la segunda lengua se produce a expensas de la primera; implicando una pérdida de valoración e inclusive de destreza en la primera lengua.

Debe reconocerse que, por razones históricas el náhuatl--y su cultura asociada--es, tal vez, la lengua que mayor prestigio lingüístico tiene entre las lenguas indígenas por lo que, aún y cuando sea considerada una lengua en peligro (Flores, 2005), los datos permiten asumir una postura optimista similar a la de Hill (1988) en cuanto a que la perspectiva histórica que sólo ofrece un panorama de empobrecimiento y desaparición del náhuatl no es la única. De hecho existen un creciente movimiento indigenista que busca reivindicar su autonomía y su autodeterminación y que, mediante la búsqueda de un espacio representativo en el contexto nacional, intenta recobrar su historia y su tradición y fortalecer culturalmente sus lenguas particularmente en el desarrollo de su propia literatura (León-Portilla, 1992; Waldman, 2003). En nuestro caso, es relevante recordar que, entre las repuestas de las madres acerca de la

conveniencia de que se enseñe el náhuatl en la escuela, se encuentran las que hacen referencia a que de esta manera también se podrían entender los nuevos libros en náhuatl, que muchas de ellas han adquirido.

Por otra parte, para Waldman (2003) a diferencia de la migración indígena hacia las ciudades de las décadas previas en la que se generaba una ruptura entre lo rural y lo urbano, con la aculturación consecuente, las actuales migraciones fortalecen la identidad cultural, de tal manera que el indígena sigue percibiéndose como miembro de su grupo regional o étnico y regresa constantemente a la misma. El que algunas madres del presente trabajo hayan referido que muchos de sus esposos iban al norte para ganar dinero pero que regresaban porque sólo lo ocupaban para construir su casa, puede ser indicativo de dicha situación; aunque es obvio que se requeriría investigar más ampliamente la situación del poblado en ese tenor para verificar si se trata de un fenómeno similar o de otro distinto.

De cualquier manera, los resultados expuestos por lo menos permiten poner en tela de juicio el concepto de diglosia como la existencia de un idioma más prestigioso socialmente, que se emplea en situaciones socialmente importantes, como la enseñanza, los negocios y los actos administrativos; frente al otro idioma socialmente menos prestigioso, se emplea sólo para la familia, la expresión de los sentimientos y los aspectos sociales menos valorados (Sánchez-López & Rodríguez de Tembleque; 1997). Si consideramos que, en el caso presente, el uso del español es prototípico de la primera situación mientras que el náhuatl lo es de la segunda, podría concluirse erróneamente que el poblado se haya en una situación de diglosia. Por principio, considerar unas expresiones como menos importantes y otras como más importantes es cuestionable y podría no estar tomando en cuenta las características sociohistóricas de las comunidades rurales y de la importancia que le atribuyen a tales eventos.

En todo caso es ver las cosas desde el exterior, con los ojos de la cultura que se siente dominante. En nuestro caso, por el contrario, las madres consideran al náhuatl como una lengua importante, útil y bella por lo que su salvaguarda se convierte en una necesidad importante para ellas, lo cual se refleja en que se sigue transmitiendo a los hijos.

Relacionado con ello y con respecto al segundo elemento del propósito inicial, se encontró que son más los niños que aprenden como primera lengua el náhuatl, en segundo lugar se encuentra el español, y son menos los que aprenden ambas lenguas al mismo tiempo. Con ello parece predominar un patrón de adquisición de tipo sucesivo más que simultáneo (McLaughlin, 1984). Cuando se trata de la lengua que hablan mejor se sigue nuevamente el patrón de la comunidad; es decir, es mayor el número de niños que saben hablar mejor el náhuatl, después se colocan aquellos que hablan ambas lenguas por igual y, en tercer término, están los que hablan mejor el español. El resto de las interacciones en la familia es similar pues, tanto las madres como los padres, así como otros familiares, hablan más en náhuatl con los participantes, seguido de ambas lenguas y en último término se da el uso del español. La excepción la constituyen los abuelos quienes hablan casi de forma exclusiva en náhuatl con sus nietos. También se averiguó que la segunda lengua--generalmente el español--se adquiere en la misma medida en la casa y en la escuela; además de que se dijo que, para poder aprenderse, el español debía ser enseñado por los padres o por la escuela--si bien se atribuye más a los primeros--, mientras que el náhuatl se adquiriría sin necesidad de enseñarse; lo que confirma su condición de lengua materna y es similar, como ya se mencionó, a lo encontrado por Aclé (2003).

Finalmente, el que los niños hablen una u otra lengua, se relaciona más con el patrón de interacciones comunitarias que con su patrón de adquisición bilingüe o con los usos

lingüísticos en casa. En sí, los niños tienen más probabilidades de saber mejor el náhuatl simplemente porque es el idioma preferido en la comunidad, no obstante parece existir la tendencia a que si en la familia todos los miembros saben hablar ambos idiomas se propicie el uso de un bilingüismo preferente. Y de igual manera, existe una tendencia a que los niños hablen mejor la lengua que mejor hablan sus madres, observándose que cuando la madre sabe ambos idiomas por igual aumentan los casos de niños que también saben ambos idiomas por igual.

Estos hallazgos coinciden nuevamente con lo encontrado por Acle (2003), quien afirma que, debido a la migración masculina, es la madre quien se encarga de la crianza de los hijos y es precisamente ella la que les brinda los elementos que la autora denomina el “aprendizaje del vivir”; entre los que se encuentra su inmersión y mantenimiento en el bilingüismo. En nuestro caso debe diferenciarse que los índices de migración hacia los Estados Unidos son relativamente poco elevados--del total de participantes en sólo tres casos el padre estaba en dicha situación--aunque, sí se observa que, sobre todo los padres, van a la ciudad o a poblaciones vecinas hablantes del español en busca de trabajo, por lo que se comprende que es el padre quien, de forma especial, se involucra en la enseñanza del español a los hijos.

El segundo propósito de la investigación fue averiguar si existen diferencias en las subcompetencias lingüísticas de vocabulario de expresión y comprensión y de la capacidad narrativa de los participantes. Se consideró necesario investigar esta situación dado el supuesto de que la competencia lingüística puede descomponerse en diferentes subcompetencias y que una persona puede ser competente en una de ellas y no en otras--y a través de sus dos lenguas-- , tal y como lo afirma la perspectiva holística; por lo que obtener una estimación de sólo una de dichas subcompetencias e incluso obtener una medida compuesta que abarque varias de

ellas, tal y como se había realizado hasta el momento, puede ser poco representativo de la capacidad real del sujeto.

Se confirmó que, cuando se compara el desempeño de los participantes en cada una de sus lenguas ante tareas similares, éstos se desempeñan de forma similar o diferencial según el indicador de competencia lingüística de que se trate. En particular se encontró que, los participantes tuvieron un mejor desempeño lógico-gramatical en lengua náhuatl, en comparación con el obtenido en español, cuando recontaron una historia en una tarea de narración. También se evidenció que los participantes realizaron mayor intercambio de códigos cuando tenían que recontar la historia en náhuatl; es decir, introdujeron más términos en español durante su relato, en comparación con los términos en náhuatl que introdujeron cuando el recuento de la historia debía hacerse en español. Además, se observó que lograron denominar más elementos de una lámina cuando lo hicieron en español (vocabulario de expresión) y tuvieron mayor tendencia a introducir términos del español en dicha tarea, cuando ésta tenía que llevarse a cabo en náhuatl (mezcla entre lenguajes). Finalmente, se encontró que, no hubo diferencia entre las lenguas en la longitud media de la frase durante la narración, ni en la cantidad de palabras que eran capaces de unir al dibujo que las representaba (vocabulario de comprensión).

En adición, se encontró que dichas diferencias se presentan, tanto entre las lenguas involucradas como al interior de las mismas, entre indicadores distintos de competencia lingüística; tal y como lo predice la perspectiva holística sobre el bilingüismo. El hallazgo es importante pues pone en tela de juicio la práctica común en el área de clasificar categóricamente a las personas como bilingües o monolingües a partir, ya sea de un único indicador de competencia lingüística o, de la combinación de varios de ellos. Si, tal y como se

ha hecho en algunas investigaciones, se hubiera decidido tomar un solo indicador de competencia lingüística para clasificar a los participantes, la situación sería distinta dependiendo del indicador utilizado. En el caso de nuestra muestra, y utilizando la terminología de la perspectiva fraccional, si dicho indicador fuera vocabulario de expresión, se concluiría que la población es de bilingües dominantes para el español; aunque también se podría considerar que la población no es verdaderamente bilingüe pues no existe balance entre las lenguas. Lo mismo sucedería si el criterio de clasificación fuera narración; sólo que en este caso se hablaría de un bilingüismo dominante para el náhuatl.

Por el contrario, si el criterio fuera vocabulario de comprensión los participantes serían clasificados como bilingües equilibrados; es decir, verdaderos. A este respecto, es necesario hacer notar que como medida de vocabulario de comprensión se usó la prueba de vocabulario de Peabody, el cual ha sido la prueba básica para clasificar a los participantes en muchas investigaciones (Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 1988; Bialystok & Majumder, 1998; Bruck & Genesee, 1995; Díaz, 1985; Hakuta, 1987; Muter & Diethelm, 2001; Ricciardielli, 1992; Rosenblum & Pinker, 1983; Thorn & Gathercole, 1999; Winsler, Díaz, Espinoza & Rodríguez, 1999) y, aunque es cierto que hay un uso extendido de prácticas bilingües en la comunidad, es evidente que el náhuatl es la lengua preferida. También pudo obtenerse una puntuación compuesta a partir de los tres indicadores, tal y como se ha realizado en otras investigaciones (Masny & d' Anglejan, 1985; Ricciardielli, 1992), con lo que el resultado muy probablemente sería la anulación de las diferencias entre vocabulario de comprensión y narración y, con ello, la obtención de un bilingüismo equilibrado. Sin embargo, tales diferencias existen y deben señalarse.

Por otra parte, la situación es aún más compleja si se considera que también se encontraron diferencias entre los distintos indicadores de competencia lingüística al interior de una misma lengua; además de entre las dos lenguas. Esto podría deberse al menos a dos situaciones probablemente complementarias. En primer lugar, las diferencias entre los indicadores al interior de una misma lengua sugieren que aunque tienen elementos en común, dichos indicadores no representan una dimensión unitaria de competencia lingüística general y que, tal y como lo establece la perspectiva holística, el bilingüismo en una persona puede variar dentro de cada aspecto de las habilidades del lenguaje y en los niveles del mismo.

En segundo lugar, dichas diferencias apuntan a la distinción hecha por Cummins (1978) de una Competencia de Superficie y de una Competencia Subyacente Común descrita en la introducción, por lo que sólo apuntaremos que la Competencia de Superficie se divide – en la modificación de Francis (2000) – en las Habilidades Comunicativas Interpersonales Básicas y la Competencia Lingüística Académico-Cognitiva. Las primeras son manifestaciones sin demanda cognitiva de la competencia del lenguaje en situaciones interpersonales, que en nuestro caso corresponderían al indicador de narración. La Competencia Lingüística Académica, por otra parte, se refiere a aquellos aspectos del lenguaje que están relacionados cercanamente al desarrollo de las habilidades de alfabetización una L1 y en una L2; estos aspectos están especificados como: (1) conocimiento vocabulario-conceptual; (2) conciencia metalingüística; y (3) la habilidad para producir discurso descontextualizado, hablado o escrito (Cummins, 1980 en: Martin-Jones y Romaine, 1986).

Un aspecto esencial de la Competencia Lingüística Académica es que se desarrolla en el aprendizaje formal, y que se refiere a experiencias discursivas que operan fuera del contexto; es decir, de aquellos usos comunicativos altamente descontextualizados que se

manejan en la escuela. En nuestro caso estaría representada por los indicadores de vocabulario, tanto de comprensión como de expresión. De acuerdo a ello, las diferencias encontradas también están relacionadas con las experiencias lingüísticas de los niños en diferentes situaciones comunicativas; en principio, entre las que se dan en el interior de la escuela y en la familia. Si consideramos que la lengua materna de los participantes es el náhuatl--lo cual implica que los niños se comunican mayormente en dicha lengua en las interacciones con personas de su comunidad--y que el español se aprende posteriormente--y es el instrumento de comunicación más utilizado al interior de los salones de clase y con los maestros--, se comprende por qué los niños tienen mejores habilidades narrativas en náhuatl mientras que en tareas de vocabulario, o bien el español tiene ventajas sobre el náhuatl, en la expresión, o bien las diferencias se anulan, en la comprensión.

Debe hacerse notar que los instrumentos utilizados para evaluar la narración y el vocabulario de expresión fueron originalmente creados para que tuvieran un mayor grado de validez ecológica y responden más a una lógica de investigación cualitativa. De hecho, en la investigación en el área se han utilizado estos y otros instrumentos igualmente disímiles para evaluar la competencia lingüística de los participantes por lo que se justifica su uso en esta investigación para los fines que se perseguían. No obstante, sería importante que en investigaciones posteriores se utilizaran instrumentos estandarizados para confirmar los hallazgos

Se puede concluir que, en todo caso, las consecuencias de clasificar a las personas como bilingües o no, bajo una perspectiva fraccional y utilizando indicadores unitarios o compuestos, puede dar lugar a que la población pueda ser clasificada inadecuadamente como equilibrada o dominante o, que dentro de la misma población una persona pueda obtener

puntuaciones equivalentes en ambos idiomas en vocabulario de expresión, y con ello ser considerado bilingüe, aunque tenga una muy mala capacidad narrativa en español en comparación con el idioma náhuatl. Desde la perspectiva holística la solución más pertinente debería ser no clasificar a partir de dicotomías y considerarse la posibilidad de hablar de diferentes tipos bilingües, en función de las diferentes variables que influyen en la constitución del fenómeno tales como las subcompetencias lingüísticas evaluadas. Aunque esto añade un elemento de complejidad al estudio del bilingüismo, parece una estrategia más razonable dados los hallazgos señalados y por ello, constituyó el siguiente componente del trabajo.

El tercer propósito del presente trabajo fue explorar las interacciones posibles entre las categorías sociolingüísticas, lingüísticas y metalingüísticas de los participantes y al interior de las mismas. Aunque de utilidad por sí mismo, este propósito fue considerado como un paso previo a la búsqueda de asociaciones entre la conciencia metalingüística con tipos bilingües. La consecución del propósito presenta una lógica semejante a la realizada desde una perspectiva fraccional, aún y a pesar de la transformación de las variables en categorías, pues se toma cada categoría y se estima su asociación con otras categorías. Esto permitiría valorar más adecuadamente la utilidad de una estrategia tipológica dado que si se encuentran cosas distintas entre ambas estrategias se puede pensar que el uso de una tipología sería útil, pero si no es así clasificar en términos de las personas no tendría ninguna ventaja.

Se encontró que hubo más mujeres que mezclaba menos al denominar en español en comparación con los hombres. Es un resultado novedoso pues no hay antecedentes en la literatura de diferencias genéricas ligadas a bilingüismo y las que se han encontrado en las capacidades verbales en el monolingüismo (Maccoby & Jacklin, 1974) hoy día son minimizadas o consideradas de origen social (Hyde & Linn, 1988). No obstante, aunque

dentro de la polémica, se afirma que dentro de las diferencias genéricas destaca una mayor fluidez verbal de la mujer en comparación con los hombres (García, 2003). Si se considera que las tareas de fluidez verbal son variaciones de actividades de denominación o recuperación de nombres en la memoria se puede considerar al hallazgo realizado una simple extensión de los llevados a cabo en el monolingüismo.

Con respecto a la escolaridad, nuevamente los resultados de asociación son mínimos y sólo se estableció que, para vocabulario de expresión y comprensión en náhuatl, hubo menos niños con puntuaciones altas entre los de segundo grado y más niños con puntuaciones altas entre los de cuarto grado. Nuevamente son datos cuya relación con procesos de cambio o desarrollo no es clara y se debe investigar longitudinalmente el hecho. La relevancia de lo encontrado, está más cercana a la señalada diferenciación de Francis (2000) entre las Habilidades Comunicativas Interpersonales Básicas y la Competencia Lingüística Académico-Cognitiva, siendo las tareas de vocabulario utilizadas el reflejo casi prototípico de ésta última, lo cual explica su relación con la escolaridad.

Otra serie de hallazgos apoyan la postura de los benéficos del bilingüismo en las personas. Así, el aprender los dos idiomas al mismo tiempo supone una ventaja para las capacidades lógico gramaticales en el idioma náhuatl, disminuyendo la mezcla entre lenguajes en el vocabulario de expresión y, cuando el niño saben hablar ambas lenguas por igual, aumenta su longitud media de la frase en náhuatl. Esto, apoya la hipótesis de la ventaja en el bilingüismo, sólo que en este caso para la competencia misma de la lengua mayoritaria. En contraste, siendo el náhuatl la lengua mayoritaria aprender el español primero o saberlo más va en detrimento de dicha lengua; de tal manera, aprender primero el español se asocia a desventajas en tareas de competencia lingüística de la lengua náhuatl--mayor cantidad de

mezcla entre lenguajes, menor corrección lógico-gramatical y, de forma similar, saber hablar mejor el español se asocia a menor longitud media de la frase en náhuatl.

Las asociaciones intralingüísticas; es decir, entre los indicadores de competencia lingüística, son pocas y no sistemáticas e incluso, en algunos casos, contradictorias. Sin embargo, su importancia deviene del apoyo que tales hallazgos presta a algunos modelos cruciales en el bilingüismo. De tal manera, aquéllos participantes que obtienen bajas puntuaciones en la longitud media de la frase en un lenguaje, también tenderán a obtener puntuaciones bajas en la corrección lógico gramatical pero del otro lenguaje, y viceversa. Probablemente esto se deba a una situación de pobreza/riqueza en el lenguaje en turno; es decir, en el primer caso, que las oraciones sean cortas en un idioma puede equivaler a tener desventajas en el mismo y, al tratar de aprender otro no se alcanza un nivel adecuado de corrección por que aun no se logra contender con el primero y, ello se expresará en las capacidades lógico gramaticales del otro lenguaje. Esto podría deberse a una cuestión de maduración pero cuando las variables se analizaron tomando en cuenta el grado escolar no se encontró asociación significativa alguna con esta variable, aunque si se vio cierta tendencia mayores puntuaciones entre los de cuarto. Además cuando se exploró si estaba asociada a la edad de los niños sólo se observó una tendencia a menores puntuaciones entre los más pequeños. Obviamente esto tiene que ser estudiado con un paradigma longitudinal para apreciar la naturaleza de la asociación; sin embargo la situación parece apoyar, de mejor manera la hipótesis de Cummins (1976) sobre la existencia de relaciones interdependientes entre la competencia lingüística en las dos lenguas.

Cummins (ídem), presupone la inexistencia de un almacén para cada una de las lenguas. En consecuencia, propone la existencia de una competencia lingüística general que se

puede vehicular en una u otra lengua. Dicha competencia se relaciona con el dominio del instrumento lingüístico; con el reconocimiento de que el lenguaje es el instrumento privilegiado para regular y controlar los intercambios sociales. Por eso, si el lenguaje es un instrumento, su adquisición implica también el aprendizaje de su uso y como todas las lenguas instrumentalmente cumplen la misma función: la comunicación, se hipotetiza que existen unas reglas generales de uso del lenguaje que se relacionan también con la competencia lingüística y que, en cierto sentido, son prioritarias a la propia forma que adopta una lengua determinada. Sólo se aprende a hablar hablando, usando el lenguaje y, por tanto, el dominio de su uso, en buena medida, es general a todas las lenguas independientemente de la forma que adoptan.

Si el lenguaje se adquiere hablando y si existen reglas generales implicadas en el uso del lenguaje, su progresivo dominio se realizará en la medida en que el niño vaya dominando más y mejor una lengua cualquiera. Por eso, si se posibilita que el niño sea cada vez más competente en una de las lenguas se desarrollará la competencia lingüística general que se puede transferir a la otra lengua. Por el contrario, si no hay una buena competencia lingüística en una lengua no se desarrollarán las capacidades generales con relación a la otra lengua (Vila, 2006). En concordancia también con esto, esta el que aquellos niños que tienen un nivel alto de vocabulario de comprensión en náhuatl también tienen un nivel alto de vocabulario de comprensión español y los que exhiben un nivel bajo en una lengua lo hacen también en la otra. De igual modo podría estarlo el hecho observado de que entre más vocabulario de comprensión en náhuatl es menor la mezcla en español; es decir, dado que se poseen buenas habilidades para denominar en náhuatl se tendrán también en español, de acuerdo al dato antes señalado, por lo que, a su vez, se denomina menos con palabras en náhuatl cuando se pide hacerlo en español por que no es necesario compensar nada.

Otro hallazgo fue que, construir frases largas (longitud media de la frase) en español se asocia a mezclar más en náhuatl. Si nos atenemos nuevamente a la diferenciación de Francis (2000) entre las Habilidades Comunicativas Interpersonales Básicas y la Competencia Lingüística Académico-Cognitiva, se puede considerar que la tarea de vocabulario de expresión en náhuatl, por su naturaleza más académica, está más alejada de los usos comunes de tal idioma en la comunidad--siendo más propia de las actividades en español realizadas en la escuela--y, propiciaría que los niños tengan dificultades en su realización y, por ende, mezclen más. De tal manera, la mayor cantidad de mezcla en náhuatl podría deberse a utilizar la mejor capacidad gramatical y léxica en español como una estrategia compensatoria para completar la actividad.

Ahora bien, hay más niños que tienen un alto nivel de vocabulario de expresión en español que también tiene un bajo nivel de intercambio de códigos durante la narración en náhuatl, lo cual parece contradecir la suposición anterior. Se podría asumir que los que intercambian poco tienen más vocabulario de expresión en español no por una relación directa sino simplemente son niños con buenas habilidades en ambas lenguas. Esto es, realizan adecuadamente tanto la tarea de vocabulario como la de narración, y hacer esto último equivale a intercambiar menos. Sin embargo, la asociación de la narración en náhuatl con el vocabulario de expresión en español no fue significativa, por lo que este hallazgo requiere ser verificado con más detalle en otro momento.

El uso de las capacidades de una lengua como estrategia de compensación para suplir las dificultades con la otra, señalado arriba, también podría estar relacionado con la asociación encontrada entre la mayor mezcla en náhuatl, tanto con un menor vocabulario de expresión en náhuatl, como con un mayor vocabulario de expresión en español. Al parecer, si el

vocabulario de expresión no es tan rico en náhuatl se saca provecho de tener un amplio vocabulario de expresión en español y, se utilizan mayor cantidad de términos en este idioma para compensar las deficiencias que se pudieran tener en tareas de vocabulario de expresión; es decir, para denominar más objetos. Obviamente, si tampoco se tiene un elevado vocabulario en español, la mezcla en náhuatl será menor pues no se pueden compensar los déficit de la manera señalada.

Con respecto a las asociaciones entre los indicadores demográficos, sociolingüísticos y lingüísticos frente a los indicadores de conciencia metalingüística, se encontró, en primer lugar, que en segundo grado hay más niños con puntuaciones bajas en la tarea de sustitución simbólica y que en cuarto grado sucede lo contrario. Aunque podría suponerse que dichas diferencias se deben al desarrollo en términos de edad o escolaridad, el hecho de que los resultados sólo sean significativos para un solo grado en ambos casos y no para los otros, pone en tela de juicio tal suposición. En todo caso se requeriría de una investigación bajo un diseño longitudinal para dirimir la cuestión y en este momento sólo se puede hacer notar el dato. Por otra parte, parecía esperable que hubiesen más asociación de la escolaridad con otras tareas metalingüísticas, y con mayor fuerza, dado que se ha considerado que la conciencia metalingüística se asocia a la escolaridad; particularmente a la adquisición de la lecto-escritura (Díaz, 2006; Mejía de Eslava, 2006) y sin embargo esto no fue así por lo que un diseño longitudinal con énfasis en el cambio sería una opción importante para investigaciones futuras.

Lo que sí se encontró es que las tareas de conciencia metalingüística se asociaron tanto a las categorías sociolingüísticas como a los indicadores de competencia lingüística en formas variadas. Para sustitución simbólica, es decir, para la capacidad de reconocer que una palabra, dentro de un marco oracional fijo, puede ser substituida por otra, en lugar de estar atada de

forma inmanente a su significado, se encontró que, aquéllos niños que adquirieron sus dos lenguas al mismo tiempo obtienen únicamente puntuaciones altas en dicha tarea y que adquirir inicialmente el náhuatl se asocia a un menor desempeño ante tal actividad. También, que a mayor vocabulario de comprensión en náhuatl o español mejor desempeño en dicha actividad.

En el caso de arbitrariedad del lenguaje; es decir, la tarea en la que se trata de entender la conexión arbitraria entre la forma lingüística y su referencia en el mundo, se observó que hay más niños que adquirieron sus dos lenguas al mismo tiempo y que obtienen puntuaciones altas en ella. De igual forma, aunque en menor medida, se evidenció que, a mayor o menor vocabulario de comprensión en español mejor o peor desempeño en dicha tarea, respectivamente. En concepto de palabra; es decir, tratar de definir lo que es una palabra, se averiguó que las puntuaciones bajas en vocabulario de expresión, tanto en español como en náhuatl, se asocian a puntuaciones bajas en ella y, de manera inversa, las puntuaciones altas en vocabulario de expresión, náhuatl o español, se asocian a puntuaciones altas en la tarea de concepto de palabra.

Con respecto a identificación del lenguaje; es decir, a identificar a qué lenguaje pertenece una palabra en particular, se encontró que hacerlo bien se logra, en mayor medida, entre los niños que viven en el seno de una familia que hacen uso preferente de ambas lenguas en sus interacciones lingüísticas; que hay más niños que hablan mejor el náhuatl que obtienen menores puntuaciones en ella; y, que los niños que introdujeron menos términos del náhuatl, mientras tenían que denominar elementos de una lámina con términos exclusivamente del español (mezcla entre lenguajes en vocabulario de expresión en español), obtuvieron, en mayor medida, puntuaciones altas en dicha tarea metalingüística. Lo inverso también se

evidenció y fue aún más notorio; es decir, conforme aumenta la mezcla en el vocabulario de expresión en español, se identifica menos el lenguaje de una serie de palabras.

Hay que recordar que, tal y como se estableció arriba, a mayor mezcla en español mayor vocabulario de comprensión en náhuatl y esto, a su vez, se asocia a mayores niveles de vocabulario de comprensión en español. Así, tener mucho vocabulario de comprensión en náhuatl, se asocia a mezclar más en español y esto, en su turno, a un menor desempeño en identificación del lenguaje. Esto, junto con los otros hallazgos parece apoyar, de forma indirecta, la hipótesis de Cummins de que las ventajas del bilingüismo se dan en situaciones de niveles elevados de competencia lingüística, aunque los datos presentes señalan que no necesariamente tiene que haber una situación de equilibrio entre las lenguas para que las ventajas se manifiesten. De igual manera los datos confirman la postura de que hay ventajas en el bilingüismo para la conciencia metalingüística de las personas. Además, el hecho de que un indicador de competencia lingüística se asocie a ventajas en un tipo de tarea de conciencia metalingüística y, otro indicador se asocie a otro tipo de tareas metalingüísticas, apoya la perspectiva holística del bilingüismo que afirma que, las consecuencias de éste dependerán de las interacciones que constituyen el fenómeno en un momento y contexto particular.

Un resultado inquietante es que, para las asociaciones internas entre los indicadores de conciencia metalingüística, dada la diferenciación de Bialystok (1986) entre tareas de conciencia metalingüística de control y tareas de análisis, se esperaría encontrar que sustitución simbólica, identificación del lenguaje y arbitrariedad del lenguaje se encontraran asociadas entres sí, y que concepto de palabra lo estuviera con reconocimiento de palabra, por ser, las primeras de control y las segundas de análisis. Sin embargo sólo sustitución simbólica e identificación del lenguaje mostraron asociación estadísticamente significativa. Por lo tanto

es necesario señalar la influencia probable del origen y la construcción de dichas tareas para la falta de asociación entre las mismas. Con respecto a las que si se encontraron asociadas debe comentarse que ambas son tareas diseñadas para evaluar la conciencia metalingüística y fueron desarrolladas en el ámbito de la investigación en bilingüismo, mientras que arbitrariedad del lenguaje es una adaptación al campo pues se originó en el trabajo de Piaget que buscaba delimitar las características y la coherencia global del pensamiento infantil en diferentes estadios de desarrollo.

Por su parte, a pesar de que reconocimiento de palabra y concepto de palabra sean tareas de análisis de acuerdo a Bialystok (2001a), las demandas cognitivas para cada una de ellas difieren notablemente, en la primera sólo se le pide que reconozca si un elemento es o no una palabra; es decir se apoya en lo que ha aprendido de forma implícita o explícita al respecto y sólo tiene que reconocer si pertenece o no a la categoría; mientras que en la segunda, se busca que el niño de una definición de palabra, lo cual es arto complejo pues requiere no que diga si pertenece o no a la categoría sino que defina la categoría misma; es decir que haga una construcción del concepto basado en experiencias aisladas, si es que en la escuela o en la casa no se les ha enseñado dicho concepto¹.

Es claro, en todo caso, que se requiera más investigación sobre la naturaleza misma de las tareas y trabajos futuros deberían incluir instrumentos con una construcción más rigurosa y amplia de lo que aquí se ha realizado. No obstante también debe señalarse que las tareas utilizadas son similares a las empleadas en la investigación precedente y, puesto que se buscaba precisamente dar sentido a los datos de dicha investigación utilizar tareas semejantes

¹ En náhuatl no hay un sinónimo para el término palabra del español, por lo que se recurre a neologismos en su construcción.

a las empleadas en ella se justifica plenamente, pues haber propuesto otros instrumentos o haberlos cambiado notoriamente implicaría, nuevamente, la problemática de la falta de comparación entre las investigaciones por la diferencia entre los instrumentos utilizados.

En términos prácticos, lo que los resultados anteriores no enseñan sobre el bilingüismo de las personas, es que algunas situaciones tanto de competencia lingüística como de contexto sociolingüístico tienen efectos benéficos sobre las personas, mientras que otros podrían considerarse perjudiciales si se busca una situación de bilingüismo y de biculturalismo aditivo (Lambert, 1974). Así, el aprender los dos idiomas al mismo tiempo supone una ventaja para las capacidades narrativas del idioma náhuatl y propicia la separación entre los dos códigos lingüísticos; lo que se ha considerado un índice indirecto de conciencia metalingüística (Francis, 1998) y que también fue corroborado en la investigación presente. Por el contrario, siendo el náhuatl la lengua mayoritaria, aprender el español primero o saberlo más va en detrimento de dicha lengua, en las áreas señaladas además de que disminuye su longitud media de la frase en la narración.

El que, en general se encontrara que la mayor competencia en una lengua se asocia a mayor competencia en la otra, así como en la conciencia metalingüística implicaría que si se posibilita que el niño sea cada vez más competente en una de las lenguas se desarrollará la competencia lingüística general que se puede transferir a la otra lengua y, además, se expresará en beneficios para las capacidades metalingüísticas de los niños. En nuestro caso, como ya se señaló, el aprendizaje del náhuatl como primera lengua o de ambas lenguas de forma simultánea fortalecen la lengua materna, mientras que el aprendizaje del español como primera lengua o los usos preferentes del español debilitan las capacidades lingüísticas del

náhuatl, por lo que se debería mantener los patrones preponderantes de adquisición y usos lingüísticos en la comunidad. Dada la importancia de la lengua que hablan las madres en la preferencia lingüística de los niños, se les debería involucrar activamente en los programas de intervención junto con la escuela.

Tampoco es deseable, en términos del desarrollo de una buena conciencia metalingüística entre los niños, el uso preferente del náhuatl en las interacciones comunicativas ya que, como se demostró, son las situaciones bilingües las que conllevan los beneficios asociados a dicha capacidad. De tal manera, tanto la comunidad como la escuela deberían propiciar el uso de ambas lenguas en diferentes contextos procurando mantener la identidad étnica y cultural de dichos niños.

Finalmente, aunque la investigación llevada a cabo persiguió varios propósitos, es claro que el principal fue, bajo una aproximación exploratoria, investigar la existencia de influencias benéficas del bilingüismo--o su inexistencia--sobre la conciencia metalingüística siguiendo una aproximación alternativa a las realizadas por otros investigadores. El motivo fue la presencia de contradicciones en los resultados previos sobre el tópico. De tal manera, mientras que algunos estudios han apoyado la hipótesis de la ventaja en el bilingüismo (Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 1986, 1988; Cummins, 1978; Feldman & Shen, 1971; Ianco-Worrall, 1972;), otros no han encontrado ninguna relación entre los factores (Edwards & Christopherson, 1988; Hakuta, 1987; Rosenblum & Pinker, 1983); e incluso se han referido efectos en ambas direcciones (Bialystok, 2001a). Así, la alternativa propuesta fue, bajo un marco de integración u holístico, utilizar una perspectiva centrada en personas para, mediante

la clasificación de los participantes, buscar la asociación de los tipos formados con las tareas de conciencia metalingüística utilizadas.

La utilización de tal perspectiva alternativa era el resultado lógico del supuesto subyacente al trabajo de que el concepto mismo del bilingüismo estaba siendo mal entendido en la investigación previa, fraccionando al fenómeno en variables aisladas y considerándolo una simple extensión de la lingüística basada en el estudio de los monolingües. Se pensó que una postura de integración u holística respondía de mejor manera a esta problemática al darle al bilingüismo su propio lugar como un fenómeno distinto y complejo y, sobre todo, dependiente de los contextos ambientales a los que se ligaba su expresión. De igual manera se asumió que, metodológica y teóricamente, una perspectiva centrada en personas podría resultar en un mejor entendimiento de los datos previos al enfocarse, mediante una estrategia tipológica, en los participantes y no en las variables involucradas. De tal manera el cuarto y último propósito fue averiguar si la existencia de beneficios en el bilingüismo sobre la conciencia metalingüística de las personas depende de la manera en que las variables relacionas con dicho fenómeno se ordenan en tipos específicos; operativamente, si diferentes tipos de bilingüismo se relacionan con diferentes niveles de conciencia metalingüística.

Se encontró que las combinaciones posibles del análisis de conglomerados dio como resultado seis soluciones distintas asociadas a las tareas de conciencia metalingüística de forma diferencial. Tales soluciones dieron como resultado la formación de dos grupos, que se observó al analizar las características de los individuos que los componían que se dividían ya sea por sus usos lingüísticos y/o contexto sociolingüístico o por el grado de competencia alcanzado en sus lenguas. Algunos grupos repetían características en diferentes soluciones, como, por ejemplo, tener preferencia por las interacciones en náhuatl, aunque hubiesen

resultado de combinaciones distintas y se puede considerar como tipos iguales, el resto, varió en alguna característica por lo que se decidió mantenerlos como tipos diferentes. De tal manera se observó la presencia de siete tipos distintos. Tres de ellos con efectos básicamente negativos sobre la conciencia metalingüística y los otros cuatro con efectos básicamente positivos.

Dentro de las agrupaciones con efectos negativos está, en primer lugar, el tipo de usos lingüísticos preferentemente en la lengua náhuatl. Este tipo surgió tres veces a partir de clasificaciones distintas. En una de sus apariciones se observaron más niños con nivel bajo en sustitución simbólica, en otra de las veces, se vio el mismo número con nivel bajo o alto en identificación del lenguaje, aunque, en las otras dos ocasiones, hubo más niños con nivel bajo en la misma tarea de identificación del lenguaje. De tal manera, tener usos preferentes para la lengua náhuatl parece asociado a un nivel bajo, sobre todo, en identificación del lenguaje. En segundo lugar se encuentra el tipo con un nivel predominante bajo en los indicadores de competencia lingüística. Tal tipo apareció dos veces bajo distintas combinaciones, en ambas se observaron más niños con nivel bajo en sustitución simbólica y, en una sola de ellas, se observó más niños con nivel igualmente bajo en arbitrariedad del lenguaje. En tercer lugar se haya el tipo con un nivel predominante bajo en los indicadores de competencia lingüística y con usos preferentemente bilingües en la familia. Solo se formó una vez y mostró más niños con nivel bajo en sustitución simbólica.

En las agrupaciones con efectos positivos se encuentra, por principio, el tipo de preferencia en el uso del español y en usos bilingües, que surgió dos veces. En las dos ocasiones se observó más niños con nivel alto en sustitución simbólica y en una de ellas también se encontró más niños con nivel alto en identificación del lenguaje. Después se

encuentra el tipo de usos lingüísticos preferentemente bilingües. Formado una vez, mostró más niños con nivel alto en la tarea de identificación del lenguaje.

Otra agrupación fue la del tipo con niveles medios y altos en los indicadores de competencia lingüística. Se observó una vez y tuvo más niños con nivel bajo para la tarea de arbitrariedad del lenguaje, no obstante, si se le compara con su contraparte; es decir, el tipo de competencias bajas, mostró más niños con nivel alto en dicha tarea, por lo que la mayor competencia representa una ventaja, aunque pequeña, para una tarea que, en general, parece ser difícil para todos. Por otra parte, el mismo tipo también tuvo, para la tarea de sustitución simbólica, más niños con nivel alto en las puntuaciones. Finalmente se haya el tipo con niveles altos en los indicadores de competencia lingüística que se formó dos veces y en las dos ocasiones se observaron en su interior más niños con nivel alto en la tarea de sustitución simbólica.

Teniendo en cuenta los resultados mencionados se pueden realizar las siguientes consideraciones. En primer lugar, la evidencia mostró apoyo parcial para el modelo de Cummins que postula dos umbrales de la competencia del lenguaje que deben alcanzarse antes de que un niño bilingüe pueda recibir cualquier beneficio cognitivo. El primer umbral es necesario para evitar los déficit cognoscitivos; el segundo, o más elevado, debe ser alcanzado a fin de obtener beneficios intelectuales. En la investigación presente, aquellos tipos con niveles altos en sus subcompetencias lingüísticas estuvieron formados en mayor medida por niños con nivel alto en sustitución simbólica, tal y como predice el modelo. No obstante, también hubo más niños con nivel alto en dicha tarea y en arbitrariedad del lenguaje en el tipo que incluyó una combinación de niveles medios con altos en las subcompetencias lingüísticas.

Los resultados son similares a los encontrados por Bialystok y Majumder (1998) quienes encontraron que un nivel bajo de bilingüismo es suficiente para que aparezcan las ventajas en las tareas de conciencia metalingüística entre los bilingües, pero son aún más cercanos a los de Francis (1998) quien, al estudiar la conciencia metalingüística en una población con características semejantes a la del trabajo presente, concluyó que bajo ciertas circunstancias, la falta de equilibrio más que la supuesta equivalencia, por encima de un cierto nivel de competencia, favorecía el desarrollo de la conciencia metalingüística. Para él, si los beneficios del bilingüismo se extienden al desarrollo metalingüístico y de allí hacia la alfabetización, estos beneficios no deben estar restringidos a los casos típicos de bilingüismo aditivo/equilibrado; por lo que otras variables deben tener influencia en el fenómeno. Dos son de importancia central para el trabajo presente y se reflejaron en los resultados: el tipo de tarea y el contexto social.

En cuanto al tipo de tareas empleadas, Bialystok (2001b) describe a la conciencia metalingüística como un constructo con dos componentes, uno de control y otro de análisis. Para la autora, los bilingües obtendrán una clara ventaja sobre los monolingües en aquellas tareas cuyas demandas principales se establecen sobre los procesos de control en comparación con las tareas con mayor énfasis en el análisis. En los datos presentados aquí, fue notorio que las asociaciones que se establecieron entre los tipos bilingües y las tareas de conciencia metalingüística se dieron en su totalidad con tareas de control apoyando, con esto, dicho supuesto. Lo que no pudo demostrarse es la segunda suposición de la autora quien establece que, el nivel de bilingüismo puede interactuar con el tipo de tarea para su solución. Los problemas de control serán resueltos de mejor manera por todos los bilingües, pero sólo los bilingües equilibrados, demostrarán alguna ventaja en los problemas de análisis. En nuestra

muestra no se observó ninguna asociación entre los tipos y las tareas de análisis, incluso en aquellos con competencias predominantemente altas.

Con respecto al contexto, también se encontró en nuestro caso, la existencia de ventajas en situaciones bilingües, determinadas a partir, no de la competencia lingüística sino de, categorías sociolingüísticas del uso de los lenguajes en la familia, por el propio niño y de sus patrones de adquisición lingüísticos. De tal manera, se pudo observar un segundo grupo de resultados en el que los niños con mejores desempeños en las tareas de conciencia metalingüística se ubicaron en los tipos con usos lingüísticos de preferencia bilingüe. El resultado es novedoso por sí mismo puesto que, aunque a menudo se han resaltado la importancia de los factores sociales como variables cruciales en el tema (Bonnot, 1997), casi siempre la atención puesta a dichas variables, particularmente las socioeconómicas, es en términos de que se confunden con el grado de bilingüismo y por ello deben ser controladas más que tomadas en cuenta (Díaz, 1985).

La postura asumida en este trabajo es de integración y por lo tanto más que controlar, se buscó analizar las interacciones posibles entre diferentes niveles de variables para así poder diferenciar su papel en la expresión de la conciencia metalingüística. Los hallazgos referidos dan cuenta del éxito de tal postura al resaltar la importancia de las variables sociolingüísticas en la constitución de fenómeno incluso de forma directa y a veces más importante que las de competencia lingüística. Recuérdese que, cuando se clasificaron a los participantes a través de los indicadores competencia lingüística junto con las categorías sociolingüísticas en diferentes combinaciones, los efectos de las categorías sociolingüísticas dominaron la mayor parte del tiempo y emergieron casi sin influencia de la competencia lingüística. Ejemplo sobresaliente de ello es que la mayoría de los conglomerados formados bajo clasificaciones distintas se

redujeron a la combinación de la lengua que hablan mejor los niños y la lengua que aprendieron primero.

En concordancia con la postura holística también se observó que la combinación de categorías sociolingüísticas con indicadores de competencia dieron como resultado, en una ocasión el dominio de lo sociolingüístico, y en otra de lo lingüístico y en ambas ocasiones los resultados en cuanto a la conciencia metalingüística variaron. Esto contribuye, de igual modo, a corroborar la premisa asumida aquí de que los efectos del bilingüismo sobre la conciencia metalingüística dependerán de los tipos bilingües de procedencia, en función de las diferentes variables que influyen en la constitución del fenómeno. La evidencia apoya la idea de que la identidad del niño dependerá de los agentes involucrados en un contexto específico donde confluyen tanto situaciones económicas como de pertenencia a un grupo o una etnia provista de una imagen prestigiosa o estigmatizada, por lo que los efectos del bilingüismo dependerán de tales elementos y los influirá a su vez (Bonnot, 1997).

Debe también resaltarse que, las ventajas en el bilingüismo observadas aquí se presentaron incluso teniendo en cuenta que la comunidad es una con condiciones económicas desfavorables lo cual coincide con lo encontrado por Francis (1999) y va en contra de la postura contraria, resumida por Bonnot (1997), quien afirma que, el principio básico que ha surgido después de años de investigación es que los efectos sustractivos, serían casi en su totalidad atribuibles a condiciones de vida precarias, pues en estos casos, el bilingüe pertenece a una categoría social dominada de familias desfavorecidas. Para el autor, la implicación de los padres en la educación y la valorización de la primera lengua permitirían paliar – y no suprimir – los efectos negativos de lo que se puede llamar los sistemas de diferencias debidas a la clase social y formadores de clases sociales. Si bien las condiciones socioeconómicas de

los bilingües constituyen un factor importante en el estudio de su conciencia metalingüística, el trabajo presente contribuye a demostrar, por lo tanto, que no son la variable más determinante al valorar las consecuencias del bilingüismo y que aquellas ligadas a las características poblacionales pueden tener una gran influencia.

En general, por lo tanto, se demuestra la importancia crucial de las variables contextuales para el tema de las consecuencias del bilingüismo sobre la conciencia metalingüística y, aún más, los hallazgos presentados extienden la idea de que la conciencia metalingüística sería un aspecto relacionado cercanamente al desarrollo de las habilidades de alfabetización--dentro de la diferenciación de una Competencia Lingüística Cognitivo Académica (Cummins, 1980)--hacia un nivel de origen mayor; a saber, el nivel social, particularmente el de los usos de las lenguas en la comunidad. La aseveración se encentra en línea con la premisa de Vygotski (1978) de la interiorización de las funciones superiores y con las posturas que rechazan una separación entre lo social y lo cognitivo y, antes bien, asumen que existen relaciones muy cercanas, e incluso identidades, que se dan entre ellas (Pittard & Martlew, 2000; Wertchs, 1985). De tal forma, si como se ha demostrado las diferentes comunidades presentan patrones distintos de organización y uso de los recursos lingüísticos (Romaine, 1995) esto influirá de forma determinante en las características cognitivas de los individuos. En el caso del bilingüismo, particularmente sobre la conciencia metalingüística de los individuos.

Tres señalamientos importantes debe realizarse en este momento, el primero es que los resultados también se vieron influidos por la naturaleza de la población estudiada. Esta fue diferente a la mayoría de las investigadas hasta el momento por presentar niveles elevados de bilingüismo comunitario; porque la lengua materna es la lengua predominante de la

comunidad y, aunque existe una tendencia notoria hacia la utilización cada vez mayor del español en los usos lingüísticos diarios en el poblado, también es un hecho que existe la necesidad de mantener vigente la lengua materna y su uso presenta fuerza y estabilidad al interior de la comunidad probablemente porque el náhuatl posee un alto prestigio lingüístico como lengua indígena (quizá el más alto) y ello contribuye al orgullo étnico y a intentar conservarlo.

A diferencia de ello en la mayoría de las investigaciones previas se ha trabajado, o bien con muestras de inmigrantes, de diferentes nacionalidades, que están en el curso de integrarse a una cultura dominante (Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 1986; Hakuta, 1987; Oren, 1981; Ricciardielli, 1992; Rosenblum & Pinker, 1983; Thomas, 1992), o bien se trata de estudiantes de una segunda lengua en su propio país, que no se hayan en una situación contextual de bilingüismo (Bialystok y Majumder, 1998; Galambos y Goldin-Meadow, 1990; Masny y d'Anglejan, 1985). La única excepción es la de Francis (1999), quien también trabajó con una población indígena bilingüe hablante del náhuatl y del español y con características contextuales casi idénticas a las de este estudio. La única diferencia estriba en que en la comunidad referida por el autor, no existe una escuela bilingüe y el uso del náhuatl en los espacios académicos es incidental.

El segundo señalamiento es que las condiciones de preferencia por usos náhuatl, arrojaron resultados negativos sobre las tareas de conciencia metalingüística.. Es decir, el que los niños o sus familias prefieran el náhuatl como medio de comunicación y el que lo hayan aprendido primero, se asocia a bajo nivel en las tareas de conciencia metalingüística de sustitución simbólica y de identificación del lenguaje; especialmente en ésta última. Aunque en apariencia sorprendente, este resultado podría resultar lógico si consideramos que, muy

probablemente, los niños con esas características podrían estar más cómodos funcionando como monolingües y ello podría estar en la base de sus dificultades con las tareas mencionadas. Se esperaría que los que tienen preferencias por el español deberían tener más dificultades dado que la lengua comunitaria predominante es el náhuatl; sin embargo, tener preferencia por el español inmerso en una comunidad hablante del náhuatl supone ser bilingüe pues aunque intenten funcionar como monolingües español, deben entender y hablar el otro idioma si es que quieren estar integrados a la comunidad. Aquellos que deciden funcionar como monolingües náhuatl, por el contrario, pueden eludir el uso del español casi sin consecuencias para su inserción en la comunidad, aunque con ello pierdan los beneficios asociados al bilingüismo y que fueron constatados en este trabajo.

Por otra parte, el que dichas dificultades sean más marcadas en identificación del lenguaje puede deberse a que ésta tarea es la más bilingüe de todas pues pide identificar si una palabra pertenece a uno u otro idioma; especialmente para palabras utilizadas en ambos contextos lingüísticos. Las otras tareas no suponen que la persona tenga que ser bilingüe para resolverla e incluso los monolingües podrían entenderla y llevarla a cabo y lo único que en teoría debería pasar es que no se beneficiarían de la experiencia que tiene el bilingüe manejando sus dos lenguajes. Arbitrariedad del lenguaje, incluso es una tarea originada en el estudio cognoscitivo de niños pertenecientes a poblaciones monolingües.

El tercer señalamiento es sobre la posibilidad de generalización de los resultados de la investigación. A este respecto debe señalarse, en primer lugar que la utilización de un diseño intragrupo se considera más sensible, ya que los niños estudiados son extraídos de la misma población y pueden ser investigados en función de su nivel individual de bilingüismo (Bialystok, 1988). En nuestro caso, además de utilizar dicho diseño, se cuidó la validez interna

de los procedimientos, seleccionando al azar a los participantes--aunque no a la población--estandarizando los procedimientos de evaluación, balanceando la administración de los instrumentos y utilizando sistemas de calificación por acuerdos entre jueces en los instrumentos pertinentes. Es claro que, a pesar de ello, los datos tan sólo pueden ser generalizables a poblaciones similares, si bien esto, más que una dificultad, es una condición inherente al campo mismo del bilingüismo si se considera la gran cantidad de combinaciones que pueden darse a partir de las lenguas existentes y de las comunidades en las que se presenta el fenómeno. De hecho, una tarea importante en el área siempre ha sido evaluar el impacto del bilingüismo en contextos distintos para comparar los resultados con los encontrados en el seno de otras poblaciones.

En segundo lugar, debe resaltarse que los instrumentos de competencia fueron escogidos por representar una combinación entre validez ecológica, como es el caso de las pruebas de vocabulario de expresión y narración y validez de contenido, siendo el caso de vocabulario de comprensión. Como se mencionó en su momento, las dos primeras pruebas señaladas fueron elegidas por haber sido diseñadas para poblaciones indígenas hablantes del náhuatl y del español, por lo que su utilización resultaba lógica y deseable en nuestro caso. Ahora bien, aunque en su origen las tareas presentan un diseño informal, para el presente trabajo se decidió estandarizar los procedimientos de administración con lo que se mejoró su confiabilidad. Con respecto a la prueba de vocabulario de comprensión, también se señaló que ha sido la prueba más usada en el área y que para su utilización se siguieron con rigor los procedimientos comunes para su traducción. De tal manera, es claro que aunque se necesita trabajar mucho más en mejorar dichos instrumentos, la validez de su uso queda justificada sobre todo tratándose de una investigación exploratoria como la realizada.

Finalmente, respecto de los instrumentos de conciencia metalingüística, éstos también fueron similares a los utilizados comúnmente en el área y para su construcción se siguieron las recomendaciones y los procedimientos seguidos por los investigadores en el campo con lo que su uso también se justificó, aunque, es claro que mostraron deficiencias sobre todo de amplitud que deberán ser corregidas para futuras investigaciones. Resta por decir que los resultados de la investigación son similares a los hallados en otras investigaciones lo cual es un resultado esperado en la investigación empírica y habla bien de los procedimientos y las elecciones realizadas.

Resumiendo, los resultados obtenidos en la presente investigación permiten confirmar la complejidad del fenómeno del bilingüismo y apoyan la postura holística de que las consecuencias del bilingüismo sobre las tareas de conciencia metalingüística, dependerán de la combinación de las variables relacionadas con el fenómeno. Se pudo constatar que existen beneficios en el bilingüismo sobre la conciencia metalingüística de los participantes y que tales beneficios están presentes a pesar de la situación de precariedad en las condiciones socioeconómicas de la población. En particular se confirmó la importancia para dicha asociación del nivel de competencia lingüística y de los tipos de tareas empleadas y se añade que el contexto sociolingüístico es también una variable crucial en la relación, demostrando que las variables contextuales tienen un peso significativo en la constitución del fenómeno no solo de forma indirecta sino, inclusive, de forma directa.

Con respecto a la perspectiva empleada, el uso de una aproximación tipológica y de un marco teórico de integración u holístico mostró su utilidad, particularmente en el hallazgo de relaciones directas entre el contexto y el funcionamiento cognitivo de los participantes; y, la conveniencia de su uso en la investigación futura del fenómeno, se constituye como una

opción importante de investigación. De particular relevancia es el hecho de que siguiendo una aproximación centrada en variables los resultados variaron significativamente con respecto a los encontrados siguiendo dicha aproximación tipológica, con lo que su uso demostró, nuevamente su potencialidad.

En cuanto a las directrices futuras para la investigación y con respecto a la tipología, el paso siguiente debería ser elegir a grupos de niños que representarán prototípicamente a los tipos descritos y observar su desempeño en las tareas de conciencia metalingüística para validar los hallazgos realizados en esta investigación. Una tarea pendiente en el área sería, mediante diseños longitudinales, evaluar el cambio, y los mecanismos asociados a ello, de la conciencia metalingüística de dichos niños durante el desarrollo, pues hasta el momento los resultados reportados en el área, a excepción de Diaz (1985), tan sólo están basados en estrategias transversales de comparación de grupos con edades distintas (Francis 1999). Además se deberían investigar la influencia de otras variables que se piensa podrían influir en los resultados de manera importante, tal como la naturaleza misma de las lenguas involucradas, en el caso de la población estudiada, si es importante o no que una lengua se flexiva--el español--y otra aglutinante--el náhuatl, e inclusive si la representación cerebral de dichas lenguas es distinta, debido a su mayor o menor representación fonológica o visual (Lecours, 1997).

Otra área prioritaria de investigación es la de las relaciones entre la educación impartida en la escuela y la conciencia metalingüística, particularmente porque en la investigación presente fueron pocas las asociaciones demostradas entre el grado escolar y las tareas de conciencia metalingüística, lo cual es sorprendente si consideramos que dicha área se ha asociado de forma importante con el aprendizaje de la lengua escrita (Milian & Camps,

2000). Nuevamente una estrategia longitudinal sería el recurso ideal para investigar dicha relación. Por otra parte, su investigación contribuiría a establecer, con fundamentos empíricos, la naturaleza de la educación que se debería impartir en las escuelas bilingües de las distintas comunidades indígenas en México y que debería estar basada en consideraciones tanto de la competencia como del desempeño lingüístico en el bilingüismo (Francis, 2002b).

En la presente investigación se observó que las situaciones de preferencia por usos bilingües poseen las mayores ventajas sobre la conciencia metalingüística, además de que fortalecen la lengua materna, por otra parte se observó cierta tendencia a obtener mejores resultados entre los niños de grados avanzados. Es así que, de manera indirecta, los datos apoyan el uso de programas de mantenimiento de la propia lengua y cultura y, cuyo objetivo es el biculturalismo y bilingüismo mediante la supervivencia de la lengua y cultura del grupo minoritario (Skutnabb-Kangas, 1981). Evaluar de forma sistemática esta premisa es necesaria dada la creciente importancia de la educación bilingüe en México, por lo que se debería entre otras cosas, identificar las necesidades concretas en términos de educación bilingüe para poblaciones distintas que permitieran diseñar contenidos de programas bilingües como propuestas de implementación en la educación pública y, llevar a cabo estudios de caso longitudinales en instituciones que ya han implementado un modelo de educación bilingüe tanto en el ámbito público como en el privado.

REFERENCIAS

- Acle Tomasini, Guadalupe (2003) . Ecología de la educación en Temoaya. *Revista Nueva Antropología*, 19, 62, 29-53.
- Acle, T. G. & Chiappa-Carrara, X. (1993) . Lenguaje y apertura económica. *Omnia: Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado*, Año 9 (27) , 29-38.
- Aldenderfer, M. S., & Blashfield, R. K. (1984) . Cluster analysis. Beverly Hills, California: Sage.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1998) . *Test psicológicos* (7a. ed.) . México: Prentice-Hall.
- Appel, R. & Muysken, P. (1987) . *Language contact and bilingualism*. London, U.K.: Edward Arnold.
- Aron, A. & Aron, E. A. (2001) . *Estadística para psicología* (2a. ed.) . Buenos Aires: Prentice Hall.
- Bachman, L. F. (1990) . *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Baker, C. (1996) . *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Baltes, P. B., Reese, H. W. & Nesselroade, J. R. (1981) . *Métodos de investigación en psicología evolutiva: enfoque del ciclo vital*. Madrid, España: Morata.
- Ben-Zeev, S. (1977) . The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48, 1009-1018.
- Bertely, B. M. (2000) . *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós
- Bialystok, E. & Majumder, S. (1998) . The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics*, 19, 69-85.
- Bialystok, E. (1986) . Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.

- Bialystok, E. (1988) . Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24 (4) , 560-567.
- Bialystok, E. (1992) . Selective attention in cognitive processing: the bilingual edge. En R. J. Harris (Ed.) , *Cognitive processing in bilingual* (pp. 501-514). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Bialystok, E. (2001a) . Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169-181.
- Bialystok, E. (2001b) . *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. Cambridge: University Press.
- Bloomfield, L. (1935) . *Language*. London, U.K.: George Allen and Unwin Ltd.
- Bonnot, J-F (1997) . Bilingüismo en el niño. En J. Narbona & C. Chevrie-Muller (Eds.) , *El lenguaje del niño: desarrollo normal, evaluación y trastornos* (pp. 63-71) . Barcelona: Masson.
- Boroditsky, L. (2001) . Does language shape thought?: Mandarin and English speaker's conceptions of time. *Cognitive Psychology*, 43, 1-22.
- Bronfenbrenner, U. (1987) . *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Brown, Roger (1959) . *Words and things*. Illinois, EE. UU.: Glencoe, Free Press.
- Bruck, M. & Genesee, F. (1993) . Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22, 307-324.
- Buxó, M. (1983) . *Antropología lingüística 3*. Barcelona, España: Gráficas Diamante.
- Caldas, J. S. & Caron-Caldas, S. (2000) . The influence of family, school, and community on bilingual preference: results from a Louisiana/Québec case study. *Applied Psycholinguistics*, 21: 365-81.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) . Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1) : 8-24.
- Chomsky, N. (1965) . *Aspects of the theory of the syntax*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

- Coronado de Caballero, G.; Franco, P. V. y Muñoz, C. H. (S/F de publicación) . *Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital*. Cuadernos de la Casa Chata.
- Cummins, J. (1976) . The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1978) . Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9 (2) , 131-149.
- Cummins, J. (1980). The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education. En J. E. Alatis (Ed.) , *Georgetown university round table on language and linguistics* (pp. 81-103) . Washington, E.E.U.U.: Georgetown University Press.
- Díaz, C. J. (2006) . Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico. *Umbral Científico*, 8, 12-20.
- Díaz, R. M. (1985) . Bilingual cognitive development: addressing three gaps in current research. *Child Development*, 56, 1376-1388.
- Diebold, A. R. (1961) . Incipient bilingualism. *Language*, 37, 97-112.
- Dunn, M. L., Lugo, E. D., Padilla R. E. & Dunn M. L. (1981) . *TVIP: Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Bloomngton, MN: Pearson Assessments.
- Edwards, D. & Christopherson, H. (1988) . Bilingualism, literacy, and metalinguistic awareness in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 235-244.
- Emerson, J. & Stoto, M. (1983) . Transforming Data. En D. Hoaglin, F. Mosteller & J. Tukey (Eds.) , *Understanding Robust and Exploratory Data Analysis* (pp. 97-128) . New York, EE. UU.: Wiley.
- Ervin, S & Osgood, C. (1954) . Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology Supplement*, 49, 139-146.
- Esteva, F. C. (1978) . El biculturalismo como contexto del bilingüismo. En: Z. K. Atucha, et al. (Eds.) , *Bilingüismo y biculturalismo* (pp. 9-52) . Barcelona: CEAC.

- Faingold, E. D. (1996) . Variation in the application of natural processes: language-dependent constraints in the phonological acquisition of bilingual children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 25 (5) , 515-26.
- Feldman, C. & Shen, M. (1971) . Some language-related cognitive advantages of bilingual five year olds. *Journal of Genetic Psychology*, 118, 235-244.
- Figuroa, F. C. & Cortés, P. C. M. (1989) . *Análisis psicosocial de la cultura popular del Estado de Morelos (el caso de San Sebastián Cuentepec)*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Flores, F. J. (2005) . Hacia una historia sociolingüística mesoamericana: explorando el náhuatl clásico. En V. R. Barriga & P. M. Butragueño (eds.) , *Historia sociolingüística de México*. México: COLMEX. Recuperado el 25 de mayo de 2007, de <http://www.ciesas.edu.mx/jaff/6%20Hacia%20una%20hist%20socioling.pdf>
- Francis, N. (1992) . *Entrevista bilingüe para las escuela indígena preescolar y primaria*. México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Indígena.
- Francis, N. (1994) . *Oralidad, escritura y la educación bilingüe: la adquisición de la lectoescritura en la escuela primaria indígena*. Disertación doctoral, Colegio de Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Francis, N. (1998) . Bilingual children's reflections on writing and diglossia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1 (1) , 18-46.
- Francis, N. (1999) . Bilingualism, writing, and metalinguistic awareness: Oral-literate interactions between first and second languages. *Applied Psycholinguistics*, 20 (4) , 533-561.
- Francis, N. (2000) . The shared conceptual system and language processing in bilingual children: Findings from literacy assessment in Spanish and Nahuatl. *Applied Linguistic*, 21 (2) , 170-204.
- Francis, N. (2002a) . Models of bilingual proficiency for a pluralistic language policy in Latin America. *Communication and Cognition*, 35, 101-122.

- Francis, N. (2002b) . Modular perspectives on bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (3) , 141-161.
- Frawley, W. & Lantolf, J. (1985) . Second language discourse: a vygotskyan perspective. *Applied Linguistics*, 6 (1) , 19-44.
- Galambos, S. J. & Goldin-Meadow, S. (1990) . The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34, 1-56.
- García, G. E. (2003) . Neuropsicología y género. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, XXIII (86) , 7-19
- Grosjean, F. (1989) . Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Grosjean, F. (1992) . Another view of bilingualism. En: R. J. Harris (Ed.) , *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 51-62) . Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Haberman, S.J. (1973) . The analysis of residuals in cross-classified tables. *Biometrics*, 29, 205-220.
- Hair, J. F.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L. & Black, W. C. (1999) . *Análisis multivariante* (5a. ed.) . Madrid: Prentice Hall.
- Hakuta, K. & García, E. E. (1989) . Bilingualism and education. *American Psychologist*, 44 (2) , 374-379.
- Hakuta, K. (1986) . *Mirror of language*. New York: Basic Books.
- Hakuta, K. (1987) . Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children. *Child Development*, 58, 1372-1388.
- Hakuta, K. (1988) . Why Bilinguals? En F. S. Kassel (Ed.) , *The development of language and language researchers: essays in honor of Roger Brown* (pp. 299-318) . Hillsdale, New Jersey: Lawrence Associates Publishers.
- Haugen, E. (1973) . Bilingualism, language contact and immigrant languages in the United States: A research report 1956-1970. En Sebeok, T. (Ed.) . *Current trends in linguistics*, 10, 505-591. La Haya, Países Bajos: Mouton.

- Herodoto de Halicarnaso (versión 2000) . *Los nueve libros de la historia. Tomo 2.* Ediciones elaleph.com. Recuperado el 8 de marzo de 2007, de <http://www.ts.ucr.ac.cr/~historia/biblioteca/historia/Herodoto-LosNueveLibrosdelaHistoriaT-II.pdf>
- Hill, J. H. (1988) . Ambivalent language attitudes in modern Nahuatl. En E. Hamel, Y. Lastra & H. Muñoz (Eds.) , *Sociolingüística latinoamericana: X Congreso Mundial de Sociología* (pp. 77-100) . México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hoffman, Ch. (1991) . *An introduction to bilingualism.* London: Longman.
- Hyde, J. S. & Linn, M. C. (1988) . Gender differences in verbal ability: A meta- analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53-69.
- Ianco-Worrall, A. D. (1972) . Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, 43, 1390-1400.
- Johnson, D. E (2000) . *Métodos multivariados aplicados al análisis de datos.* México: International Thomson Editores.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (2002) . *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales.* México: McGraw-Hill.
- Lambert, W. E. (1974) . Culture and language as factors in learning and education. En F. E. Aboud & R. D. Meade (eds.) , *Cultural factors in learning and education* (pp. 91-122) . Bellingham, Washington: Western Washington State University.
- Lambert, W. E. (1990) . Persistent issues in bilingualism. En B. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. Swain (Eds.) , *The development of second language proficiency.* Cambridge: University Press.
- Lecours, R. A. (1997) . *Cerebro y lenguaje: doce conferencias en América Latina.* México: Universidad de Guadalajara.
- Lenneberg, E. (1967) . *Biological foundations of language:* New York: Wiley.
- León-Portilla, M. (1992) . *Literaturas indígenas de México.* México: Mapfre, Fondo de Cultura Económica.

- Leopold, W. (1939) . *Speech development of a bilingual child: a linguist' s record* (Vol. 1)
Chicago: Northwestern University Press.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N, (1974) . *The psychology of sex differences*. Stanford,
California: Stanford University Press.
- Mackey, W. F. (1967) . *Bilingualism as a world problem*. Montreal, Canada: Harvest House.
- Mackey, W. F. (1970) . The description of bilingualism. En: J. Fishman (Ed.) , *Readings in the
Sociology of Language* (pp. 554-584) . The Hague, Mouton.
- MacNamara, J. (1967) . The Bilinguals Linguistic Performance: A Psychological Overview.
Journal of Social Issues, 23, 58-77.
- MacWhinney, B. (1997) . Second language acquisition and the competition model. En: A. M.
B. de Groot & J. F. Kroll (Eds.) *Tutorials in bilingualism: psycholinguistics
perspectives* (113–142) . Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates,
Publishers.
- Mägiste, E. (1985) . Development of intra – and interlingual interference in bilinguals. *Journal
of Psycholinguistic Research*. 14 (2): 137-53.
- Magnusson, D. (1985) . Implications of an interactional paradigm for research on human
development. *International Journal of Behavioral Development*, 8 (2) , 115-137.
- Magnusson, D. (1998) . The logic and implications of a person-oriented approach. En: R. B.
Cairns, L. R. Bergman, & J. Kagan (Eds.) , *Methods and models for studying the
individual* (pp. 33-82) . London, U.K.: Sage Publications.
- Magnusson, D. y Cairns, R. B. (1996) . Developmental science: toward a unified framework.
En R. B. Cairns, G. H. Elder & E. J. Costello (Eds.) , *Developmental science* (pp.7-30)
. Cambridge: University Press.
- Malakoff, M. E. (1992) . Translation Ability: a natural bilingual and metalinguistic skill. En R.
J. Harris (Ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals* (pp. 515-535) . Amsterdam: Elsevier
Science Publishers B. V.

- Manrique, R. A. C. (1997) . *Relación entre el desarrollo agropecuario de la comunidad de Cuentepec, Temixco, Morelos, con la nutrición de su población infantil*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Martin-Jones, M. & Romaine, S. (1986) . Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics*, 7 (1) , 26-38.
- Masny, D. & d'Anglejan, A. (1985) . Language, cognition, and second language grammaticality judgments. *Journal of Psycholinguistic Research*, 14 (2) , 175-197.
- McLaughlin, B. (1984) . *Second-language acquisition in childhood: Volume 1. Preschool children*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mejía de Eslava, L. (2006) . Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Neuropediatría, Revisiones*, 4 (1) , 14-19.
- Milian, M. & Camps, A. (Comps.) (2000) . *El papel de la actividad metalingüística en e el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Muter, V. & Diethelm, K. (2001) . The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in multilingual population. *Language Learning*, 5 (12), 187-219.
- National Portal of India (2005) . *India at a Glance*. Recuperado el 6 de marzo de 2007, de http://india.gov.in/knowindia/india_at_a_glance.php
- Oren, D. (1981) . Cognitive advantages of bilingual children related to labeling ability. *Journal of Educational Research*, 74 (3) , 163-169.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962) . "The Relation of Bilingualism to Intelligence *Psychological Monographs*, 76 (27) , 1-23.
- Penfield, W. P. & Roberts, L. R. (1959) . *Speech and Brain Mechanism*. London: Oxford University Press.
- Pittard, V. & Martlew, M. (2000) . La cognición situada socialmente y la actividad metalingüística. En, M. Milian & A. Camps (Comps.) , *El papel de la actividad*

- metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 105-134) . Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Quay, S. (1995) . The bilingual lexicon: implications for studies of language choice *Journal of Child Language*, 22: 369-387.
- Quin, P. M. (1990) . *Qualitative evaluation and research methods* (2a. ed.) . Newbury Park, EE. UU.: Sage Publications.
- Renzo, T. (1976) . *Psicolingüística aplicada*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Ricciardielli, L. A. (1992) . Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21 (4), 301-316
- Romaine, S. (1995) . *Bilingualism* (2a. ed.) . Oxford: Blackwell Publishers.
- Romesburg, H. Ch. (1990) . *Cluster analysis for researchers*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Rosenblum, T. y Pinker, S. A. (1983) . Word magic revisited: monolingual and bilingual children's understanding of the word-object relationship. *Child Development*, 54, 773-780.
- Sachdev, I. & Bourhis, R. I. (2001) . Multilingual communication. En: W. P. Robinson & H. Giles (Eds.) , *The new handbook of language and social psychology* (pp.407-428). Chichester: John Wilwy & Sons.
- Salvador Figueras, M (2001) . *Análisis de conglomerados o cluster*. 5campus.org, estadística. Recuperado el 3 de mayo de 2007, de: <http://www.5campus.org/leccion/cluster>.
- Sánchez-López. M. A. & Rodríguez de Tembleque. R. (1997) . *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Sattler, J. (2003) . *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas* (4a. ed.). México, El Manual Moderno.
- SCINCE (2000) . *XII censo general de población y vivienda 2000*. México: Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática.

- Scott, W.A.& Wertheimer, M. (1981) . *Introducción a la investigación en psicología*. México: El Manual Moderno.
- Secretaría de Educación Pública (2001) *Programa Nacional Para El Desarrollo De Los Pueblos Indígenas 2001-2006*. Recuperado el 21 de febrero de 2003, de http://www.ini.gob.mx/pdpim/pndpi_1_12.html,
- Skutnab-Kangas, T. (1981) . *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Thomas, J. (1992) . Metalinguistic awareness in second -and third- language learning. En: R. J. Harris (Ed.) , *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B. V.
- Thorn, A. S. C. & Gathercole, S. E. (1999) . Language-specific knowledge and short-term memory in bilingual and non-bilingual children. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 52A (2), 303-324.
- Titone, R. (1976) . *Psicolingüística aplicada*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Vila, I. (2006) . Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18 (2) , 127-142.
- Vygotski L. S. (1934) . Pensamiento y Lenguaje. En A. V. Zaporózhets (Director) (2001), *Liev Semiónovich Vygotski: Obras escogidas II* (2a. ed.) (pp.9-348) . Madrid: A. Machado Libros.
- Vygotski L. S. (1978) . *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Waldman, M, G. (2003) . El florecimiento de la literatura indígena actual en México: contexto social, significado e importancia. En C. J. Ordóñez (Coord) , *El derecho a la lengua de los pueblos indígenas. XI Jornadas Lascasianas*. Instituto De Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 15 de mayo de 2007, de: <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/740/10.pdf> \t "_blank
- Weinreich , U. (1953) . *Languages in contact: Findings and problems*. La Haya, Países Bajos.

- Wertchs, J. (1985) . *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Massachusetts, EE. UU.: Cambridge University Press.
- Winsler, A., Díaz, R. M., Espinosa, L. & Rodríguez, J. L. (1999) . When Learning a second language does not mean losing the first: bilingual language development in low-income, Spanish-speaking children attending bilingual preschool. *Child Development*, 70 (2) , 349-362.
- Yelland, G. W., Pollard, J. & Mercuri, A. (1993) . The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics*, 14, 423-444.

ANEXOS

ANEXO 1

Entrevista Familiar

1. Datos sociodemográficos

Fecha _____

Lugar _____

Nombre: _____

Edad: _____ Fecha de nacimiento: _____ Lugar de nacimiento: _____

Sexo: _____ Grado que cursa: _____

Domicilio: _____

a) Datos generales de la familia:

1) Padre	Madre	Hermano 1	Hermano 2	Hermano 3	Hermano 4
Edad:					
Escolaridad:					
Ocupación:					

b) ¿Asistió el niño al jardín de niños?

c) ¿En dónde?

d) ¿Era bilingüe?

e) ¿Qué actividades realiza el niño además de ir a la escuela?

f) ¿Les ayuda con algún tipo de tarea?

2. Grado de bilingüismo, distribución y función.

a) En su casa ¿Quiénes hablan las dos lenguas?

b) ¿Quiénes sólo hablan español?

c) ¿Quiénes sólo hablan náhuatl?

d) En casa ¿Qué lengua se habla?

e) ¿Con quién?

f) ¿Con qué frecuencia?

g) ¿En qué ocasiones?

h) ¿Qué lengua se habla en: la escuela la iglesia, el mercado, las reuniones o fiestas de la comunidad?

i) ¿Cuál habla mejor usted? ¿Por qué?

3. Historia de adquisición bilingüe

a) ¿Cuál fue la lengua que habló primero su hijo?

b) ¿A qué edad empezó a hablar la segunda?

- c) ¿Cómo aprendió?
- d) ¿Dónde?
- e) ¿Quién le enseñó?
- f) ¿Quién hablaba más con él?
- g) ¿Usted en qué lengua le habla más?
- h) ¿y su esposo(a)?,
- i) ¿y los abuelos del niño?
- j) ¿Con sus amigos y primos cuál habla más?
- k) ¿Cuál considera que es la lengua que habla mejor su hijo?, ¿por qué?

4. Actitudes.

- a) ¿Deben saber las dos cuando sea grande?
- b) ¿Es una de ellas más útil o importante que la otra?
- c) ¿Se debe enseñar el náhuatl en la escuela?
- d) ¿Se debe aprender a leer y a escribir en náhuatl?
- e) ¿Se debe permitir a los alumnos que conversen en náhuatl en la escuela?
- f) ¿Cuándo era mejor, cuándo la escuela no era bilingüe, o ahora que es bilingüe?
- g) A los niños, ¿les da vergüenza hablar en náhuatl?,
- h) ¿y a los adultos?
- i) ¿Qué pasaría si la gente de éste pueblo dejara de hablar náhuatl?
- j) ¿Puede suceder eso?
- k) ¿Cómo se sentiría?

ANEXO 2

Test de Vocabulario en Imágenes de Peabody

Instrucciones español/náhuatl.

Tengo unos dibujos que voy a mostrarte. Se presenta la lámina D y se continúa diciéndole: *Mira, en esta página hay cuatro dibujos, todos ellos están numerados/Nikpia sikin ixkpinalmej ni mits ititis.* Se indican señalándolos y nombrándolos cada uno en orden.

Se continúa diciendo: *Voy a decirte una palabra, luego quiero que tú me digas el número o que señales el dibujo de la imagen que mejor represente el significado de esa palabra. Intenta dar una respuesta en todos los casos. Dime el número de, o señálame, el dibujo que mejor representa el significado de "rueda"/Ni mits ilis sente tlatole, uan nikneki man tejua tinech ilis non katlejua lles xinech ili non poale naso ixkipinale.*

Si el niño da la respuesta correcta se pasa a la lámina E y se le dice: *Está bien. Ahora ¿cuál es el número que corresponde a "trapear"?*

Si el niño se ha equivocado se le da la respuesta correcta, explicándole por qué es la correcta, y se pasa a la lámina siguiente. Se continúa así hasta que de dos respuestas consecutivas.

Cuando el niño ha comprendido la tarea, se pasa a la imagen número 1, y se dice: *¡Bueno! Ahora voy a mostrarte otros dibujos. Cada que yo diga una palabra tu señalarás, o dirás, el número del dibujo que mejor representa el significado de esa palabra. A medida que vayamos avanzando mira cuidadosamente todos los dibujos uno a uno y elige el que pienses que es correcto ¿qué número es.....?/Axkan ni mits ititis oksikin ixkopinalmej. Kuak ni mits ilis sente tlatole tejua ti nech ititis kaninka. Xi kita kuale imochtin tlaixkopinalmej uan xi kana non tiknemilia kuale.*

Ejemplos:

A. Muñeca (konetl)	B. Hombre (tlakatl)
C. Columpiar (timokalanis)	D. Rueda (youaltik)
E. Trapear (tlapojpouas)	

Tes. de Vocabulario en Imágenes de Peabody
(Hoja de respuestas)

Nombre: _____

Grupo: _____

Fecha: _____

ITEM		#	⊕
3. vaca (1)	kuakoue		
4. vela (2)	kantela		
5. trompeta (1)	Tlapitsali		
6. rodilla (4)	Tetepontli		
7. jaula (1)	Kakachtli		
11. cuello (3)	mokechkojyo		
13. abeja (3)	chilpan		
15. medir (2)	tlamachihuas		
17. roto (1)	Tsanyanki		
18. acariciar (1)	mistmatlalos		
19. accidente (2)	Tlajchiuas		
21. codo (4)	matetepon		
22. río (3)	Tlapechtle		
23. águila (2)	tojtl		
24. romper (4)	tsayanas		
25. pintor (3)	tlatlapalotijke		
26. vacío (3)	ijtekoyahuak		
27. pelar (3)	talkuatesonos		
29. tronco (2)	kojtsontetl		
30. líquido (4)	atik		
31. grupo (3)	miyeke		
32. músico (2)	tlapitske		
33. ceremonia (4)	kueitchiua		
34. culebra (4)	kouatl		
35. bebida (1)	mokonine		
36. médico (4)	tlapajtijke		
37. aislamiento (1)	tlanakasika		
38. mecánico (2)	tlayektlalijki		
39. premiar (3)	tlamitsmakaske		
41. hombro (3)	majkotl		
44. humano (2)	tetlakaitak		
47. construcción (2)	tikchijchiuas		

48. dirigir (2)	titeititis		
49. arbusto (1)	Kuajyo		
52. raíz (2)	kojneluatl		
56. iluminación (4)	tlamotlatlauia		
59. cosechar (1)	tlatekis		
63. sorprendido (4)	tlaitsteuas		
66. tallo (3)	Kuauitl itsinteyo		
67. isla (1)	tlatltetepichin		
69. desilusión (4)	Amomitspaktis		
70. carpintero (2)	Tlapechtlichuia		
79. confiar (3)	tikneltouas		
82. ave (3)	Tototl		
84. clasificar (1)	tlapejpenis		
86. brújula (2)	tlaititijke		
87. esférico (2)	youaltik		
91. árido (4)	tlaulkan		
96. incandescente (4)	milini		
99. ira (3)	tlauelmikis		
106. jubilosa (2)	pajpaki		
108. ascender (3)	tlejkos		

ANEXO 3
 ENTREVISTA BILINGÜE
 VOCABULARIO DE EXPRESIÓN

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Instrucción español/náhuatl:

Aquí tengo un dibujo de ... En él se puede ver a gente que está haciendo muchas cosas y también hay muchos objetos y otras cosas en el dibujo.

Ahora lo que quiero que hagas es que me digas todo lo que ves en el dibujo. Dime todo lo que ves. Empieza ahora.

Nikan nikpia sente ixkopinale ti kitas tlakamej mochiua uan noiki onka.

Nikan nikpia sente ixkopinale ti kitas tlakame kichiua tlemach uan noijki onka tlemach panin ixkopinale.

Axkan tlenon nikneki tejua ti nech ilis nochi tlenan ti kita panin ixkopenale. Axkan xi peua.

Lámina 1

Lámina 2

INSTRUCCIONES DE LA NARRACIÓN LIBRE

Instrucción para “La Fiesta”:

En estos dibujos se puede ver la historia de una fiesta.

Lámina 1.- *La historia comienza con estas mujeres que se están preparando para ir a la fiesta. Esta mujer se está peinando mientras esta otra ayuda a su hijo a lavarse el cabello, pues todos deben estar limpios para el evento.*

Lámina 2.- *Después de que los mayores están limpios, también preparan a sus hijos pequeños y los ayudan a vestirse, como en éste otro dibujo, en donde la señora ayuda a vestir al bebé de su hermana mientras que su hija se peina para verse muy bonita.*

Lámina 3.- *Después de que se han arreglado comienzan a llegar los invitados y las señoras sirven la comida que han preparado ese día.*

Lámina 4.- *Luego, todos se sientan a la mesa y la comida se sirve. Todos comen con gusto pues todo está muy rico. Incluso hasta los animales reciben algo de comer.*

Lámina 5.- *Finalmente, alguien empieza a tocar la guitarra y a cantar mientras que las personas empiezan a bailar. Ese día todos estuvieron muy contentos y la fiesta fue muy bonita.*

Ahora quiero que tú me cuentes la historia mientras yo grabo tu voz.

Cuando yo te diga vas a decir tu nombre completo. Listo (comenzar a grabar). Di tu nombre....Ahora, cuéntame la historia.

Instrucción para “La Pelea”:

En estos dibujos se cuenta la historia de una pelea.

Lámina 1.- *Aquí puedes ver a una niña que está con su papá, su mamá y su tía que está cargando un bebé. Todos están juntando tunas y otras cosas para llevarlas a vender al mercado.*

Lámina 2.- *Entonces los papás de la niña le dicen que tiene que acompañar a su abuelito a su casa y le piden a su hermano que los acompañe. Así que ella y su hermano llevan a su abuelo a su casa que se encuentra un poco lejos.*

Lámina 3.- *Después, cuando van de regreso, se encuentran con unos niños que los empiezan a molestar y no los dejan pasar por el camino.*

Lámina 4.- *Entonces el hermano de la niña se enoja pues ellos tienen que llegar pronto a su casa y, como también molestan a su hermana, empieza a pelearse con uno de los niños, mientras que la niña llora porque tiene un poco de miedo.*

Lámina 5.- *Cuando finalmente llegan a su casa la mamá de los niños ve que a su hijo le hicieron un chipote y se pone a curarlo con ayuda de su hija y aunque se enoja un poco, se siente muy orgullosa de que su hijo defendió a su hermana de los niños que la molestaban.*

Ahora quiero que tú me cuentes la historia mientras yo grabo tu voz.

Cuando yo te diga vas a decir tu nombre completo. Listo (comenzar a grabar). Di tu nombre....Ahora, cuéntame la historia.

ANEXO 4

TAREAS DE CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA.

Identificación del Lenguaje y Reconocimiento de Palabra

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Te voy a decir algunas cosas y tú me tienes que decir si lo que yo te dije está dicho en náhuatl o en español y si es una palabra y por qué crees que es una palabra. Proceder con la lista siguiente, en el orden establecido, y diciendo cada vez, X ¿en qué lengua está dicho? Esperar la respuesta del niño y a continuación preguntar ¿es una palabra? Después de la respuesta preguntar: ¿Por qué?

Elemento	N/E-Tiempo		Si/No-Tiempo		¿Por qué?
1.Sakatl					
2.Lavar					
3.Guerrero					
4.Machete					
5.Xochitepec					
6. Nonana tesi					
7.Ihúan					
8.Siete					
9.Ni					
10. Naui					
11. Motlalohua					
12. El tren corre por el campo					

Concepto de Palabra

Se le pregunta al niño:

1. “¿Qué es una palabra?” “¿Cómo puedes decir si algo es una palabra?” _____

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Arbitrariedad del lenguaje.

Se le dice al niño lo siguiente: "Supón que estás creando nombres para las cosas ¿podrías entonces llamar al sol 'luna' y a la luna 'sol'?" y se le persuade de que esto es posible. Entonces se le pregunta, "Ahora supón que eso realmente sucede y que toda la gente decide llamar al sol 'luna' y a la luna 'sol'".

Pregunta	Respuesta	Ⓛ
1. ¿Cómo le dirías a la cosa que está en el cielo cuando te vas a dormir?		
2. ¿Cómo se vería el cielo cuando tú te fueras a dormir?"		

Sustitución Simbólica

Ejemplo 1.- Tú sabes que en español esto se llama avión. Mostrar el juguete. En este juego lo vamos a llamar toro. Imagina que todo el mundo se pone de acuerdo y a partir de ahora su nombre es toro. Ya no se llama avión ahora se llama toro.

¿Puede el toro volar? ¿Con qué vuela el toro?

1. Tú sabes que en español esto se llama perro. Ahora el perro se va a llamar burro. Desde este momento el nombre del perro es burro.

¿Puede el burro ladrar?		
¿Qué come el burro?		

2. Aquí tenemos una silla, pero ahora su nombre será pájaro. Ya no se llama silla, se llama pájaro

¿Sirve el pájaro para sentarse?		
¿Es de madera el pájaro?		

Ejemplo 2.- Para este juego en vez de decir "tú" vamos a decir "sopa". Ya no vamos a decir "tú" lo que ahora vamos a decir en su lugar es "sopa". ¿Qué es lo que ya no puedes decir? (esperar la respuesta del niño y corregir en caso necesario) ¿que vas a decir en lugar de "tu"? (esperar la respuesta del niño y corregir en caso necesario).

¿Cómo es que debes decir "tú estás sentado"?

3. Ahora, en vez de decir "el" vamos a decir "zapato". Ya no puedes decir "él"; debes decir "zapato"

¿Cómo dirías "el tiene miedo"?		
--------------------------------	--	--

4. Ahora, ya no vamos a decir "yo" sino "cabeza". Ya no puedes decir "yo"; debes decir "cabeza"

¿Cómo dirías "yo estoy jugando fútbol"?		
---	--	--

Ejemplo 3.- En este juego ya no vamos a decir "afuera" sino "limpiar". En lugar de "afuera" debes decir "limpiar".

¿Cómo dirías "el gato está afuera de la casa"?

5. Fíjate bien, ahora ya no vamos a decir "comida" sino "barrer". En lugar de "comida" debes decir "barrer"

¿De qué forma dirías "la señora hace la comida"?		
--	--	--

6. Ahora ya no vamos a decir "está" sino "árbol". En lugar de "está" debes decir "árbol"

¿Cómo dirías "Juan está en su casa"?		
--------------------------------------	--	--

ANEXO 6
IMÁGENES DE LA ENTREVISTA BILINGÜE

PRESENTACION

La educación bilingüe debe distinguirse por desarrollar las capacidades cognoscitivas y comunicativas de los niños con el uso y desarrollo de su propia lengua y el aprendizaje del español en el aula.

El maestro debe tener conocimiento de los antecedentes lingüísticos de cada alumno al comenzar el ciclo escolar, para escoger o diseñar el proceso didáctico que permita el logro de los objetivos de aprendizaje, así como estar al tanto de los progresos académicos de los alumnos y tomar las decisiones convenientes cuando haya dificultades de aprendizaje lingüístico y académicos.

Con el propósito de auxiliar al maestro a conocer el nivel de dominio que tienen sus alumnos en cada lengua, ponemos a su alcance este material para entrevista bilingüe que en sus manos será valioso.

Antrop. Melior Chavez Ruiz



SECRETARIO DE EDUCACION PUBLICA
Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León

SUBSECRETARIO DE EDUCACION BASICA
Dr. Gilberto Guevara Niebla

DIRECTOR GENERAL DE EDUCACION INDIGENA
Antrop. Ludka de Gortari Krauss

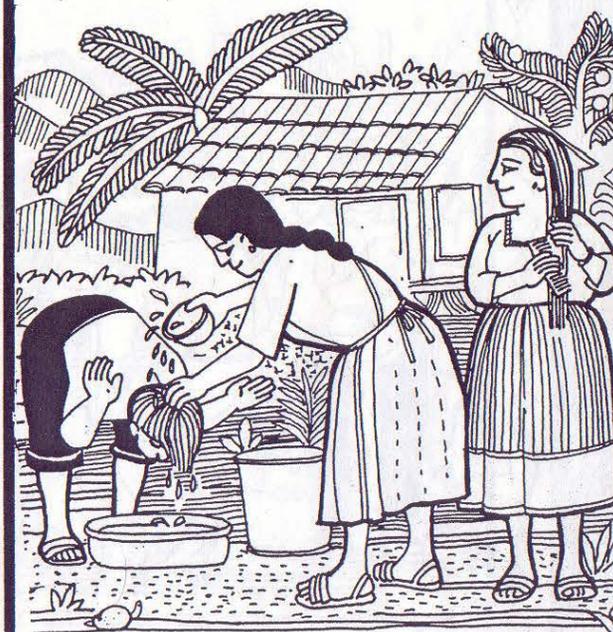
SUBDIRECTOR DE APOYOS ACADEMICOS
Antrop. Melior Chávez Ruiz



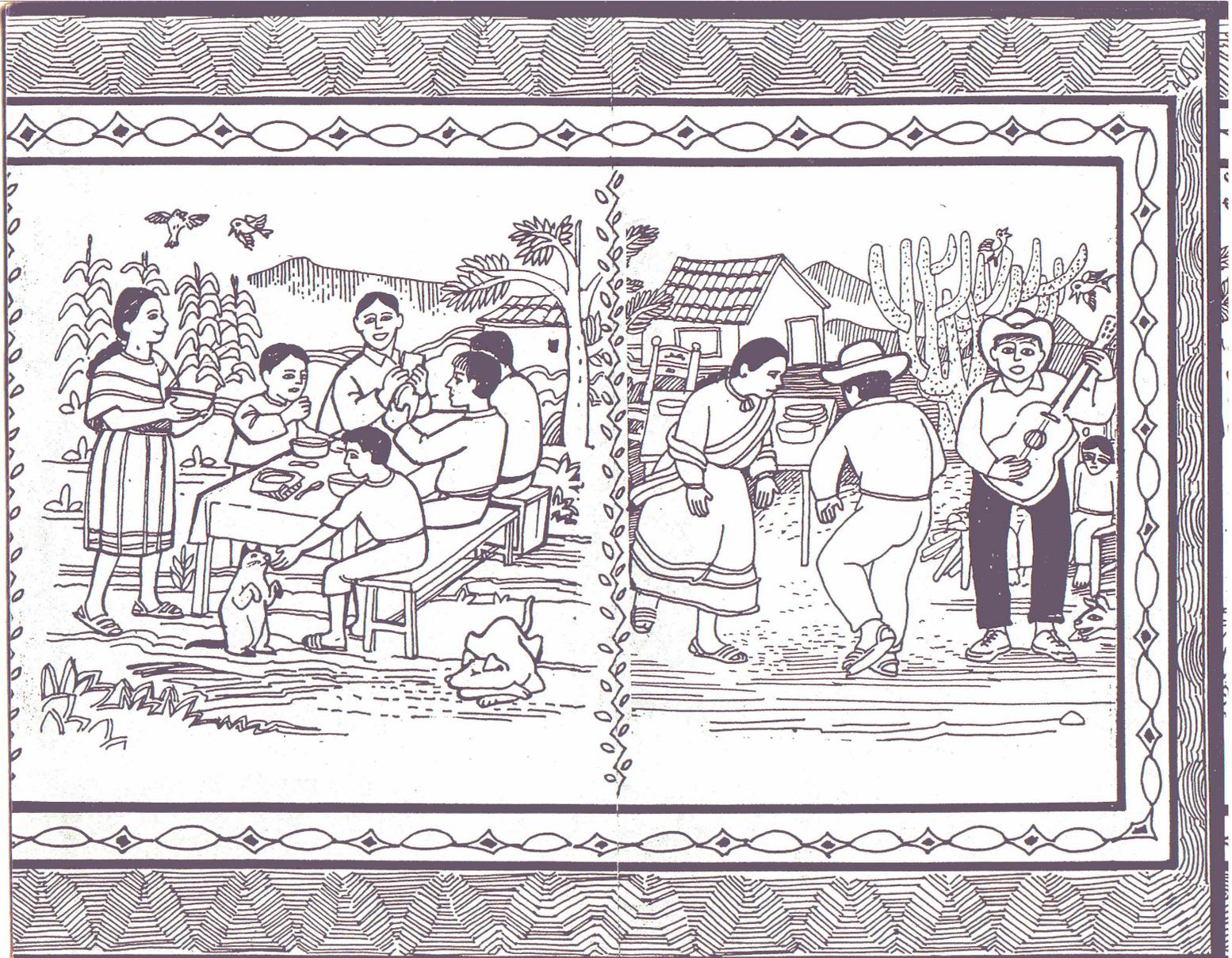
Coordinación: UNIDAD DE DESARROLLO LINGÜISTICO
Ling. Rafael Nieto Andrade
DEPARTAMENTO DE MATERIALES Y
APOYOS DIDACTICOS
Lic. Omar Sánchez M.

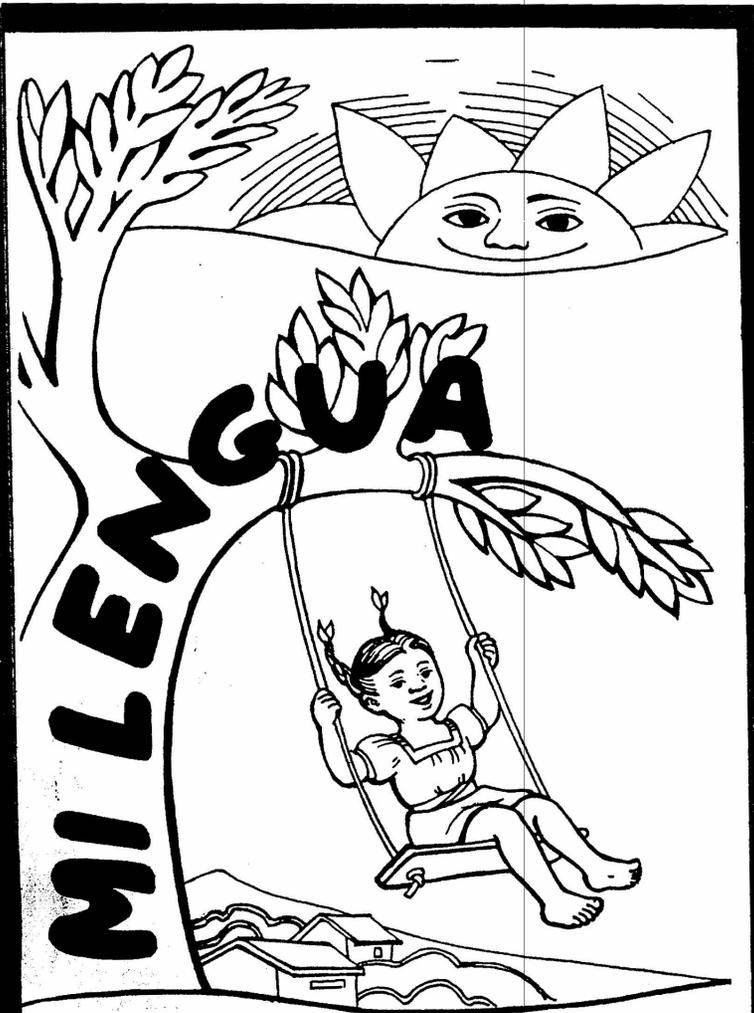
Autor e Investigador:
Prof. Norbert Francis

Diseño e Ilustración:
Mtra. Antonieta Castilla









SEP

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
SUBSECRETARIA DE EDUCACION BASICA
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDIGENA
SUBDIRECCION DE APOYOS ACADEMICOS



