



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

"Desarrollo lingüístico en niños bilingües"

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)

Eduardo Cortés Vidal

Director: Dr. **Adrián Cuevas Jimenez**
Dictaminadores: Mtra. **Susana Meléndez Valenzuela**
Dra. **Natalia Arias Trejo**



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 12/02/2015



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.

Agradecimientos

A Dios

Por su extraña e incomprensible forma de actuar en nuestras vidas

A mis padres

Ma. Del Carmen Vidal y Eduardo M. Cortés, por su apoyo estos años

A mis hermanos

Montserrat quien me ayudo en la revisión

Juan

A Pablo y mis tías Lety y Marlene

A mis amigos

Por su tiempo y ayuda y que no habría espacio para nombrarlos

Pero especialmente a mis profesores que me guiaron y aguantaron

Dra. Natalia Arias

Profa. Susana Meléndez

Prof. Adrián Cuevas

Dra. Benita Cedillo

Prof. Edy Ávila

Especialmente a la Sra. Allyson, su esposo y sus dos hijos que me permitieron entrar a su casa para realizar las observaciones.

Por su apoyo

¡¡¡GRACIAS!!!

Porque siempre estaré entre tus memorias y tu entre las mías.

Sólo yo

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	5
1. CAPÍTULO, EL LENGUAJE.	9
1.1. Lenguaje y comunicación.	9
1.2. Bases biológicas del lenguaje	11
1.3. Componentes del lenguaje.	16
1.3.1. Fonología.	16
1.3.2. Morfología.	18
1.3.3. Sintaxis.	19
1.3.4. Semántica.	20
1.3.5. Pragmatismo.	21
1.4. Desarrollo del lenguaje desde la psicología.	23
1.4.1. Teoría psicogenética.	24
1.4.2. Teoría Histórico-Cultural.	27
1.4.3. Teoría psicolingüística.	30
1.5. Tabla de desarrollo del lenguaje.	43
2. CAPÍTULO, BILINGÜISMO	45
2.1. ¿Qué es el bilingüismo?	45
2.2. Las lenguas.	48
2.3. Estudio y evaluación del bilingüismo.	50
2.4. Tipos del bilingüismo.	52
2.5. Efectos cognitivos del bilingüismo.	57
2.6. Desarrollo Lingüístico del bilingüe.	62
2.7. Interferencia y cambio de código (code-switch / code-mix).	67
2.8. Efectos socio-culturales y emocionales del bilingüismo.	69
3. CAPÍTULO: ESTUDIO DE CASO	72

3.1. Objetivos.	72
3.2. Hipótesis.	72
3.3. Población.	73
3.4. Escenario.	73
3.5. Procedimiento.	74
3.6. Resultados y análisis.	77
CONCLUSIONES GENERALES	121
REFERENCIAS	130
Índice de tablas y figuras	136
ANEXOS	138

INTRODUCCIÓN

El lenguaje ha sido objeto de interés y de estudio de variadas disciplinas y ciencias, entre las cuales están la lingüística, la sociolingüística, la neurolingüística, la psicolingüística, la pedagogía y la psicología; y todas ellas lo han comprendido de diferentes formas (Signoret, 2003); desde el estudio psicológico han existido muchas opiniones con relación con las capacidades lingüísticas de las personas, se ha considerado al lenguaje como parte esencial de la vida en comunidad e incluso para la conformación del individuo; ha sido comprendido como una herramienta social que la persona internaliza, como una asociación entre significados y significantes que el individuo asimila para la comunicación con los otros, como una asociación entre un objeto y un sonido, lo cual da origen a un significado; e incluso se ha hablado sobre una capacidad innata para adquirir el idioma, sea cual sea el que se hable en una geografía específica (Manriquez y Acles, 2006).

No sólo se han centrado los estudios en el uso del lenguaje como medio comunicativo dentro de la misma cultura (monoglota), puesto que desde hace muchos siglos, se ha dado la necesidad de entender a los otros que no comparten el idioma, esto ha llevado a estudiar a las personas que adquirieron o adquieren otro sistema lingüístico, es decir a las que comúnmente llamamos bilingües o políglotas. Alrededor de estos individuos se han creado diferentes opiniones profesionales y legas; desde la perspectiva popular se orilló y se ha buscado el aprendizaje de diferentes idiomas, sea por un interés económico, legal, diplomático, etc. Los profesionales de la psicología y psicolingüística, han centrado su interés en los procesos psicológico y social; aunado a lo anterior, los estudios realizados han producido una heterogeneidad con respecto a cómo se desarrollan las personas que adquieren más de un sistema lingüístico; algunos autores como Godard (1917) y Epshtein (2000), han considerado al bilingüismo como

desfavorable para el desarrollo de la persona tanto a nivel social como cognitivo o intelectual; incluso, el segundo considera al bilingüismo como un mal, que debe minimizarse hasta donde sea posible o bien instalarse como un monoglota. Por el contrario, autores como Ronjat (cit. en Signoret, 2003), consideran que el bilingüismo es favorable para el desarrollo de la inteligencia, las relaciones sociales e incluso para el pensamiento abstracto (Signoret, 2003).

Los estudios realizados hasta el momento sobre el desarrollo del lenguaje, han sido casi en su totalidad centrados sobre las posibilidades monoglotas de los infantes para relacionarse con el mundo social, ¿Pero qué pasa con aquellos que deben hacer una doble integración a lo social, en diferentes lenguas una en casa y otra en la escuela y entre sus pares?; si bien se ha dicho que la capacidad lingüística de los niños es igual cuando maneja más de un idioma, y que puede diferenciar con el tiempo las características especiales de los diferentes sistemas lingüísticos y usarlos en los contextos adecuados (Wadsworth, 1991), ¿qué efectos tiene la capacidad lingüística sobre las relaciones sociales tempranas y sobre los procesos cognitivos de la primera infancia?.

Durante las últimas décadas, con el empleo de los medios de comunicación el aumento de la globalización y la alza de fenómenos como la migración han causado que hablar un solo idioma en algunos países o zonas sea ya insuficiente para comunicarse y la necesidad de comprender una lengua extranjera es cada vez mayor, esto se ve influenciado por mecanismos económicos y académicos, que se encuentran instalados como necesarios para obtener ciertos beneficios en empresas y escuelas; por ejemplo en muchas facultades el conocimiento de un segundo idioma es requisito para poder graduarse o bien, para poder continuar a niveles de postgrado; semejante a lo anterior, en algunas empresas la misma condición se presta para acceder a puestos de mayor jerarquía que son claramente mejor remunerados que los puestos menores.

En México, se presenta una situación especial, ya que es el centro convergente de un multilingüismo dado no únicamente por la influencia extranjera y por los dominios económicos de diferentes países con idiomas diferentes al Español, sino también la lucha por la igualdad de derechos en el uso de las lenguas autóctonas del país, así como por el uso de dichas lenguas en el ámbito educativo; podemos ver así que el país está en una situación de doble problemática, por un lado debe atenderse a la necesidad de las comunidades bilingües indígenas y por otro busca cubrir la demanda del uso de idiomas como el inglés y francés principalmente (Barriga, 2000). El proceso es complejo puesto que el desarrollo multilingüístico de México se encuentra desplazado a pesar de ser una necesidad creciente no sólo para los propios nacionales, sino por la creciente migración de extranjeros e indígenas que llegan al país o la ciudad y se ven en la necesidad de hablar el Español como moneda de uso común y de preservar a la vez su idioma madre en la casa; la comprensión de estas personas, es básica para empezar a realizar programas que nos lleven a la capacidad de dominio natural de dos idiomas o más, que nos permitan convivir en la pluralidad cultural y social en la que México se encuentra inmerso ahora, empezando por sentar las bases de la educación multilingüe, como un proceso de superación social y de fomento de la tolerancia y paz social, puesto que el contexto donde se comparte más de un idioma, es un contexto en el cual se comparten también culturas e ideas, con lo cual se abre la posibilidad de la tolerancia entre individuos (Barriga, 2000 & Fiel, 2004).

El presente trabajo, estuvo enfocado a la cuestión psicolingüística, está compuesto por dos capítulos teóricos, en el primero se tocarán los componentes biológicos y fisiológicos, los componentes del lenguaje y las teorías psicogenética, histórico-cultural y psicolingüística; el segundo se enfoca al fenómeno del bilingüismo, así como su estudio a través de los años y de las tradiciones de estudio, retomando tanto temas propios del lenguaje y en alguna medida menor,

cuestiones intrínsecas como la cultura, sociedad y educación, aunque no se extendió en estos.

Al final de estos se encuentra el capítulo práctico, que se compone del estudio de un caso, la observación participante y uso de algunos instrumentos aplicados bajo una metodología cualitativa en una familia de clase media alta compuesta de dos niños varones de edad escolar, madre estadounidense y padre mexicano; en esa sección se encuentra la descripción del estudio, los resultados y análisis de los mismos.

Para finalizar aparece la conclusión general del trabajo, seguido de anexos y referencias.

1. EL LENGUAJE

“Ana: ¡Hola!, ¿Cómo te va?

Bruno: ¡Hola!, Bien gracias, ¿y tú?

*Ana: Ya sabes el trabajo, los gastos, los hijos, algo estresada pero bien,
¿tú que cuentas como te ha ido?*

*Bruno: Pues casi igual, y pues aquí empezando un proyecto en la empresa, debo de
hacer el inventario y hacer los nuevos presupuestos, para el siguiente miércoles y
enviarlos al departamento de recursos...”*

“Mamá: Apúrate con la tarea y vamos al parque.

Hijo: Pero tengo mucha, mejor vamos al parque primero y después hago la tarea, ¿sí?

*Mamá: No, haz lo que puedas mientras termino de limpiar la cocina y lavar los trastes,
cuando termine vamos, y ya después llegas a terminarla, mientras a ver si llega tu
papá...”*

Todos los días y en cada momento y circunstancia de nuestra vida, el ser humano necesita expresarse y para ello utiliza el lenguaje; lo habla, lo escribe, usa señas o dibuja; pero ¿Qué es el lenguaje?, ¿Son lenguaje y comunicación términos intercambiables o sinónimos?, ¿Qué hace al lenguaje o comunicación humanas diferente al lenguaje o comunicación animal?

1.1 Lenguaje y comunicación

En el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española 22ª edición, se define el lenguaje como: “Un conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente”.

El diccionario Océano (1997), lo define cómo: “Un conjunto sistemático de signos que permite la comunicación verbal”.

Y en la enciclopedia Hispánica puede leerse, el siguiente párrafo:

“Constituye el lenguaje un instrumento sin el cual serían imposibles la vida en sociedad y cualquier forma de cultura; puede considerarse, de hecho, como la manifestación más importante de

la conducta humana, y su posesión como el rasgo que mejor define a la especie humana” (pp. 88).

Concluyendo, podemos decir que el lenguaje es un conjunto de símbolos, que hacen la función de herramientas para el entendimiento mutuo de una determinada sociedad humana. | 10

Para Hall (1968, cit. en Cano, 2006), desde la lingüística, entiende al lenguaje como una institución comunicativa con la que los humanos interactúan usando símbolos de uso común.

Por su lado Saussure afirma que el lenguaje está formado por la lengua, que es un conjunto arbitrario de símbolos sociales; y el habla, que es el componente biológico. Martinet (1960) y Sapir (1921), complementan la definición de Saussure, concibiendo al lenguaje como una institución social de símbolos verbales hablados, que expresan deseos, ideas y emociones, y de propiedad únicamente humana; dejando así de lado, la expresión escrita (Martínez, 2002).

De lo anterior se puede comprender que para la lingüística como dice Frías (2000), el lenguaje es una institución puramente “comunicativa” de símbolos de uso común, para la expresión y que puede ser hablada o del mismo modo que la comunicación animal con señas y gestos.

De igual manera, la psicología entiende al lenguaje como un conjunto de símbolos que funcionan de herramienta para la comunicación y expresión de necesidades, pensamientos y deseos. La psicolingüística, por su parte, define el lenguaje como, un sistema codificado que ayuda a designar los objetos del mundo exterior, acciones, cualidades así como la interacción con éstos (Luria, cit. Cano, 2006).

Por tanto, como dice Cano (2006), mientras que para la lingüística, el estudio del lenguaje se centra exclusivamente en la producción y comprensión del mismo, para la psicolingüística es importante conocer cómo se utilizan los

conocimientos de la lengua y los procesos mentales que tienen un papel determinante al hablar y escuchar.

En cuanto a la comunicación, se puede decir que, “*todo lenguaje es comunicación, pero no toda comunicación es lenguaje*”, por lo que ambos conceptos no son sinónimos; para Frías (2000) y Koehler (1981), la comunicación es primaria pero sólo la comunicación fono-articulada o **lengua**, es propia del ser humano y es justamente lo que nos diferencia de los animales.

| 11

Estudios realizados con animales han demostrado que la comunicación es innata; todas las criaturas sea por sonido o señas, pueden comunicarse aunque no hayan tenido contacto previo con otras especies o congéneres; incluso el mismo “cachorro humano”, presenta a través de culturas y razas, procesos semejantes de comunicación, como la risa, el llanto, el grito, etc. Por lo que el lenguaje es un proceso construido sobre la comunicación, de mayor complejidad donde el aprendizaje y la especialización de los sonidos dan paso a las palabras y a los conceptos (Cevallos, 2010; Koehler, 1981).

1.2 Bases biológicas del lenguaje

Durante mucho tiempo se consideró la posibilidad de que el lenguaje tuviera una base innata; en 1957, Chomsky, mencionaba que la prueba de esto era la presencia de la capacidad de los animales para comunicarse por medio de sonidos. Sin embargo, ya previamente otros investigadores como Khöler, habían concluido que la comunicación humana era consecuencia de la evolución de la comunicación gutural y gestual de los simios superiores, resultado de los cambios evolutivos del aparato fono-articulador (Gacto, Sánchez y Gacto, 2006; Koehler, 1981).

Pero fue hasta el descubrimiento de las leyes de la herencia y la tecnología genética, cuando se detectó en una familia inglesa (familia KE), tras la observación de tres generaciones, la presencia de un defecto en la capacidad de

articulación, de expresión de reglas gramaticales simples, una dificultad para comprender frases complejas y alteración en la expresión motora coordinada de la expresión lingüística; lo que llevó a la investigación genética del lenguaje, al descubrimiento de un gen al que se llamó *FOXP2*, cuya mutación causa una producción de proteínas alteradas que afecta el desarrollo de redes neuronales y deficiencias motoras; en la investigación con animales en dicho gen, se han visto resultados de alteración comunicativa (Arzuaga, 2002; Cevallos, 2010; Gacto, Sánchez y Gacto, 2006).

Por otro lado los datos antropológicos que se tienen de los Cro-magnon, a la par de otros estudios neurolingüísticos, han dado pistas de que el trabajo manual y creación de herramientas han sido determinantes para el desarrollo del lenguaje, lo que lleva a creer que el desarrollo del cerebro ha determinado el lenguaje y a la inversa (Paredes y Varo, s/a).

Cuando una persona usa un lenguaje, implica el funcionamiento de toda una serie de órganos del cuerpo, la boca, la lengua, la laringe, oídos, vista y algunas secciones de la corteza cerebral, como las áreas de Wernicke y Broca. El lenguaje, va de la percepción de la información externa (visual, auditiva o táctil), avanza al cerebro para llevar a cabo la traducción cerebral de dicha información y el envío de la señal motora que produce la articulación o movimiento-respuesta del cuerpo.

El lenguaje ha sido de gran interés para diferentes ciencias desde hace ya varios siglos, uno de los primeros en buscar una relación entre las funciones cerebrales y el lenguaje fue Gall, quien tras sus estudios concluyó que el centro del lenguaje se encontraba en la parte posterior del plato orbital, sin embargo, no fue hasta los reportes realizados por Broca cuando comenzó de forma claramente científica el estudio del papel del cerebro en el lenguaje humano (Fagardo & Moya, 1999).

Los primeros estudios importantes de Broca (1861), fueron hechos en tres sujetos *post mortem*, que en vida presentaron problemas afásicos¹, encontrando en común un daño en la *tercera circunvolución del lóbulo frontal en el hemisferio izquierdo (Figura 1.1)*, dichas observaciones lo llevaron a concluir que el “centro” del habla estaba en dicha zona del cerebro (Purves, Brannon, Cabeza, Huettel, La Bar, Platt & Wodorff, 2008; Ramshoj, 2001).

Posteriormente en 1874, Wernicke, observó en otros pacientes síntomas diferentes, como la pérdida de la comprensión del habla; a partir de sus estudios determinó que la incapacidad para comprender el lenguaje, se encontraba por un daño en la parte *superior y primer giro del lóbulo temporal*; por lo que el lenguaje no se encontraba ubicado en una zona específica del hemisferio izquierdo; Wernicke realizó una clasificación sintomática de las afasias, considerando al lenguaje como un proceso en el cual están implicadas varias zonas y mecanismos cerebrales (Martínez, 2008; Purves. et. al., 2008; Ramshoj, 2001).

En la actualidad se han corroborado las conclusiones a las que llegó Wernicke, en su época, con especial ayuda de estudios *in vivo* no invasivos como la tomografía axial computarizada (TAC) y el electroencefalograma (EEG); que presentan de forma gráfica la actividad cerebral, pudiendo de tal modo localizar las zonas que actúan en la producción y comprensión del lenguaje, aunque no de modo tan específico, ya que es sólo una pequeña sección del hemisferio izquierdo la que se comparte en todos los sujetos estudiados, lo que indica que la representación del lenguaje es variable; incluso se ha visto en individuos zurdos una menor lateralización hemisférica, dejando al hemisferio derecho un mayor papel en la producción lingüística (Fagardo & Moya, 1999).

¹ Afasia: Estado patológico que consiste en la pérdida completa o incompleta de la facultad de la palabra, con conservación de la inteligencia y de la integridad de los órganos de la fonación (Martínez, 2008).

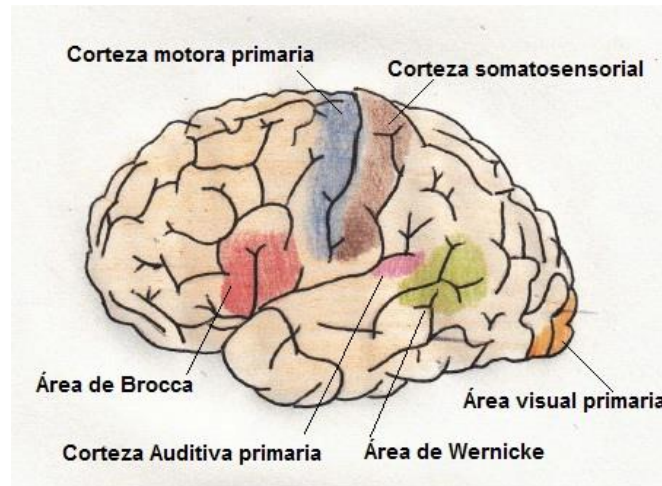


Figura. 1.1. Principales zonas cerebrales implicadas en el lenguaje (Purves. et. al., 2008).

En general se sabe que el hemisferio izquierdo es dominante, como consecuencia de su capacidad de analizar de modo más efectivo secuencias de estímulos presentados a gran velocidad, los cuales ocurren uno detrás de otro, movimientos voluntarios, jerarquización y simbolización, procesos racionales y abstractos analítico, memorización verbal, reconocimiento de categorías y construcción de las representaciones. Por otro lado el derecho, también participa en su capacidad de análisis de melodías musicales, respuestas emocionales, su función es mayormente holística, lo que permite la comprensión de metáforas y el proceso creativo (Fagardo, et. al., 1999 & Ramshoj, 2008).

Para Ardila (1984) y Purves, et. al. (2008), el hemisferio derecho, también es el responsable de la producción de palabras automatizadas y frases rudimentarias. Por su parte Fagardo, et. al. (1999), nos dice que es capaz incluso de identificar contenidos absurdos de las frases, así como sustantivos y adjetivos; es responsable del seguimiento de la métrica, rima y tiempo y el uso de ideogramas en las culturas que los utilizan (Ardila, 1984; Fagardo, et. al., 1999; Purves, et. al., 2008).

Además del funcionamiento cerebral, la capacidad humana de articular el lenguaje se debe también a la evolución de un aparato articulador especializado

en la producción de una gran gama de sonidos específicos; Purves, et.al. (2008), nos dicen que:

“El sonido de las cuerdas bucales, es análogo al sonido producido por las cuerdas de un instrumento musical, y el tracto bucal a los efectos modulantes de la caja del cuerpo del instrumento, como una guitarra o violín. De este modo los sonidos del habla son producidos en gran medida de la misma forma que los sonidos musicales” (pp. 512)².

La producción lingüística depende entonces en parte del aparato articulador o aparato de producción del habla (Figura 1.2.), empezando con la expulsión del aire por los pulmones y hasta la modulación del sonido por la lengua, los dientes y la boca (Hub, Ribeiro, Duarte y Gouvoia, 1996; Purves, et. al. 2008).

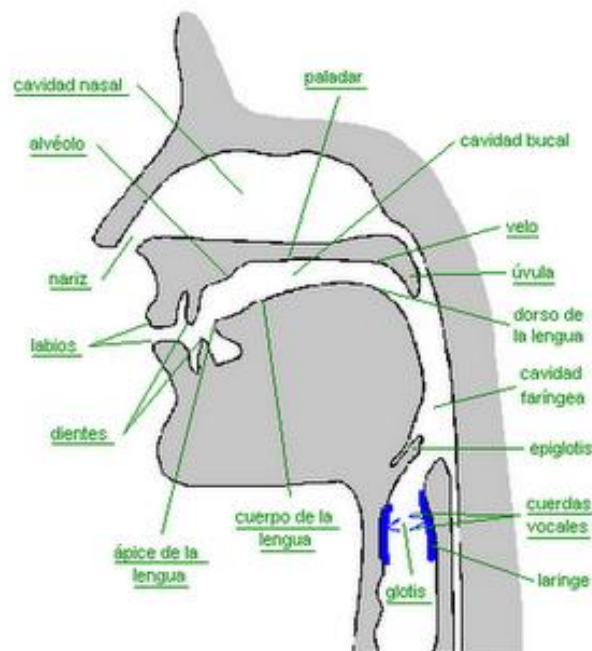


Figura 1.2. Partes del aparato fonoarticulador (Purves. et. al., 2008).

² Original: “...the human vocal cords (also called vocal folds) are analogous to vibrating strings, and the vocal tract is analogous to the filtering effects of the attached body of a instrument like a guitar or violin. Speech sounds are thus produced in much the same way as musical sounds.” pp.512.

De esta modulación surgen los sonidos que componen el habla, y a su unidad mínima se le denomina **fono**³, el ser humano tiene la capacidad de producir alrededor de 200 tipos de fonos, pero solamente de entre 30 a 100 de ellos son usados en casi cualquier idioma, debido a que cada lenguaje humano tiene sus sonidos característicos o básicos divididos en vocales y consonantes, que al juntarse son capaces de producir palabras; algunos estudios recientes de la percepción del habla, han demostrado que la audición humana no procesa cada uno de los fonos producidos por el hombre, sino su constitución gestáltica (Purves, et. al., 2008).

El estudio de los sonidos lingüísticos nos abre paso a la necesidad de explicar los diferentes componentes del lenguaje.

1.3 Componentes del lenguaje

El lenguaje implica un proceso complejo al que subyace una estructura específica que se ha venido formando a lo largo de muchos siglos desde la aparición del lenguaje; para su estudio, la lingüística ha optado por reconocer los componentes que conforman el lenguaje, entre éstos están la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y el pragmatismo (Goñi, cit. en Castañeda, 1997), por lo que a continuación se hablará un poco de las mismas.

1.3.1 Fonología

La fonología estudia la producción de los sonidos del habla, así como la combinación de los mismos para formar las secuencias adecuadas comprensibles en los diferentes idiomas; estos sonidos son llamados **fonemas**⁴ y están divididos en dos grupos básicos; 1) las “*vocales*”, las cuales son definidas en el español como aquellas que no encuentran obstáculos en su recorrido de producción y son la base para la pronunciación de los demás fonemas y 2) las “*consonantes*”, que

³ La unidad mínima del habla en su nivel físico objetivo (Frías, 2001).

⁴ La unidad mínima del habla en su nivel de representación mental (Frías, 2001).

son aquellas que en su producción encuentran algún obstáculo para formarse y que necesitan del apoyo de las vocales para poderse pronunciar (Cano, 2006; Frías, 2001).

La pronunciación del lenguaje suele variar de zona en zona, el español mexicano está compuesto por veintidós fonemas, los cuales están divididos en cinco vocales y en diecisiete consonantes que se presentan en las Tablas 1.1 y 1.2; mientras por ejemplo el inglés tiene 42 fonos y 11 de ellos son vocales.

Tabla 1.1. Clasificación de las vocales castellanas (Frías, 2001).

	iniciales	Centrales	Finales
Cerradas	/i/		/u/
Medias		/e/	/o/
Abiertas		/a/	

En español, la unión de una vocal débil y una fuerte se llama diptongo, hiatos, cuando el acento lo lleva la vocal débil, y triptongos, la unión de tres vocales, donde la primera y la tercera son débiles y la segunda fuerte (Hub. et. al., 1996 & Frías, 2001).

Los sonidos consonánticos se clasifican, por su punto o modo de articulación, además de la vibración de las cuerdas bucales (Tabla 1.2.), en español casi todas las vocales castellanas son sonoras y pocas consonantes son sordas.

Tabla1.2. Clasificación de los sonidos consonánticos (Frías, 2001).

		Bilabial	Labiodental	Linguo-interdental	Linguo-dental	Linguo-Alveolar	Lingui-Palatal	Linguo-velar
Oclusiva	Sonora	/b/			/d/			/g/
	Sorda	/p/			/t/			/k/
Fricativa	Sonora							
	Sorda		/f/	/θ/		/s/		/x/
Africada	Sonora						/j/	

	Sorda		/tʃ/
Nasal	Sonora	/m/	/n/
			/ɲ/
Lateral	Sonora		/l/
			/ʎ/
Vibrante	Simple		/r/
	Múltiple		/r/

Por otro lado, la fonética está encargada de estudiar las variaciones que sufren los sonidos fonéticos en las diferentes posiciones de las palabras y clasificarlos como una variante de un fonema (**alófono**) o bien como un fonema diferente; para esto se usa una prueba sencilla propuesta por Trubetzkoy (1939, cit. En Alonso-Cortés, 2002), en la cual al cambiar el fonema si no cambia el significado del mismo a pesar de la variación, es considerado como un alófono, pero si el significado cambia, entonces es otro fonema.

1.3.2. Morfología

La morfología, aunque ha sido cuestionada por muchos lingüistas clásicos, quienes afirman que es en realidad parte de la sintaxis, se entiende como el estudio de las formas gramaticales más pequeñas dotadas de significado propio (**morfemas**), y las cuales al dividirse pierden su significado; incluye el estudio de la estructura interna de las palabras y de cómo se relacionan con otras, de modo que deben tomarse en cuenta la declinación, desviación, desinencia, etc. (Alonso-Cortés, 2002; Hub, et. al., 1996; Jiménez, 2001; Myers y Hammill, 1999 & Owens, 2003).

En español existen diferentes tipos de morfemas, los primeros son los **morfemas base (MB)**, que da el significado principal a la palabra, como en el caso de *perros*, el morfema base sería *perro-*. Una segunda clase son los **morfemas gramaticales (MG)**, que agregan una característica gramatical, más que un significado, como *-s*, que denota pluralidad; dentro de éstos pueden encontrarse los **MG verbales (MGV)**, que se adhieren a los verbos *-aba*, *-iendo*, *-ía*, etc. Y los **MG nominales (MGN)**, que indican género y número, *-o*, *-e*, *-s* o *-a*. El hecho de que no esté presente ortográficamente un MGN o MGV, no implica que la palabra esté mal, a este último tipo de morfemas se les llama **libres (ML)**, y

es que tienen por sí solos un significado y no es necesario que lleven morfemas acompañantes, entre éstos podemos encontrar la palabra *sol*. Los MG se denominan **afijos**, y se clasifican de acuerdo a su posición en la palabra como **prefijos**, al inicio o previo al morfema base y **sufijos**, al final del morfema base (Alonso-Cortés, 2002; & Owens, 2003).

1.3.3. Sintaxis

Es el estudio de las relaciones funcionales entre las palabras, formando de este modo una estructura continua como lo es la oración, la cual se hace comprensible en un idioma siguiendo las reglas subyacentes del mismo; en español debe seguir la siguiente fórmula:

Sujeto (S) + verbo (V) + objeto (Obj) = oración (O).

Mientras que en otros idiomas como el alemán o el japonés este ordenamiento sería inadecuado ya que siguen otra fórmula para ordenar las palabras.

(S+Obj. +V=O)

No obstante, también existen frases no correctas sintácticamente pero comprensibles, y aquellas que aún correctas sintácticamente, presentan un grado de ambigüedad (Cano, 2006; Hub, et. al., 1996; Myers, et. al., 1999 & Owens, 2003).

Si bien la construcción coherente y clara de la oración es importante, al ser el lenguaje completamente contextual, influyen en él la *fuerza* y *entonación*, de tal suerte tenemos que los ejemplos a continuación, aunque contienen las mismas palabras, no expresan la misma idea:

- a) *El niño está corriendo.*
- b) *¿El niño está corriendo?*

En el primero la **fuerza ilocutiva** es continua y expresa una afirmación, mientras que en la segunda la fuerza ilocutiva obedece a una pregunta, si escucháramos estas frases sin entonación, nos sería complicado comprender las diferencias del significado, al cual sólo accederíamos por medio de prestar atención al contexto; más si las escuchamos con su respectiva fuerza, aún sin estar presentes en dicho lugar, podríamos comprender lo que el hablante quiso decirnos (Alonso-Cortés, 2002).

En algunas ocasiones una frase claramente con error en su construcción sintáctica, es correcta; a esto se le llama **agramaticalidad**, y en estos casos depende más de la aceptación común de la zona lingüística, esto es debido a la diversidad de **dialectos** presentes en un idioma (Hub, et. al. 1996).

1.3.4. Semántica

La semántica estudia los significados de las palabras, este estudio ha exportado mucho de su corpus teórico de la semántica filosófica, que viene desde los antiguos griegos (Alonso –Cortés, 2002; Hub, et. al., 1996; Jiménez, 2001).

El uso del lenguaje implica en sí un conocimiento del significado de las palabras usadas en un idioma, las cuales a lo largo del tiempo han llegado a variar su expresión fonética, pero también llega a variar su significado, por ejemplo en el alto alemán del S. XIII, se conocían tres palabras *wisheit*–sabiduría-, *kunst*–arte- y *list* -astucia o *artimaña*-, donde el término *wisheit*, incluía a los otros dos términos; para el siglo XIV, el término *list* es sustituido por *wizzen*, excluyendo de *wisheit* los otros dos que ahora se contraponen en *kunst* -arte- y *wizzen*-ciencia- (Alonso-Cortés, 2002 & Mayers, et. al. 1999).

Hasta aquí no se puede negar que para usar el lenguaje se debe tener cierta **competencia semántica**. Para que pueda un niño expresarse y comprender el idioma o idiomas que se usan en su ambiente -el cual según los semánticos, el ser humano posee por el simple hecho de hablar una lengua-, así se han reportado diferentes tipos de significación de las palabras:

- Igualdad de significado (doctor-médico).
- Desigualdad (Frío-calor).
- Complementación (Casada-soltera).
- Inclusión (perro-animal).
- Ambigüedad (me senté en el banco).
- Redundancia (perro-canino).
- Incompatibilidad (perro-volador).

Y también de las oraciones:

- a) Paráfrasis (lo mismo con diferentes palabras).
- b) Contradictoria (palabras incompatibles en la oración).
- c) Anomalía (falta de significado real “las ventanas hablan”).
- d) Ambigüedad (varias posibilidades de interpretación).
- e) Analiticidad (verdad de una oración por combinación de elementos).
- f) Entañamiento (relación entre oraciones).
- g) Presuposición (oración que continúa a una acción no mencionada).
- h) Respuesta posible o natural (he dormido tranquilo-he dormido tumbado).

Es claro que sin dicho elemento, el lenguaje sería completamente imposible (Alonso-Cortés, 2002; Myers, et. al., 1999).

1.3.5. Pragmatismo

El lenguaje es social y no sirve si se lo reserva para uno mismo, tampoco si no se siguen ciertas reglas, es entonces un **acto del habla** que se presenta ante un contexto social, situacional y comunicativo y que expresa información o intenta

influir sobre los demás, es justamente esta parte de lo que está encargada la pragmática (Cano, 2006 & Owens, 2003).

El lenguaje debe tomar en cuenta las condiciones en las cuales se produce cierta expresión lingüística; es poco comprensible y probable que entre dos jóvenes que hablan de soccer, de la nada uno comience a hablar de física cuántica, ya que no hay una relación contextual aparente a pesar de que sus estructuras sintácticas sean correctas. Entre las funciones pragmáticas del lenguaje, Owens (2003) nos menciona los **actos ejecutiva**, que son actos que se realizan por el mero hecho de haber pronunciado las palabras, por ejemplo, “*Los declaro marido y mujer*”. También es importante que exista una relación de concordancia entre lo que se dice y lo que se hace, nuestra comunicación no verbal (es decir modulación de voz, gestos, postura, etc.), debe ir de acuerdo a la intención que se desea expresar, de otro modo los actos del habla quedan invalidados.

| 22

También el habla puede ser **indirecta** o **directa**, en la última el lenguaje expresa directamente lo que se desea; en el modo indirecto, la intención se expresa de modo subyacente a la frase e incluso no aparece la petición propiamente, “*Fíjate que me quede sin dinero y no se que voy a hacer*” – para pedir prestado-.

Otras funciones pragmáticas del habla son el lenguaje **literal** y el **no literal**, en el primero el hablante dice exactamente lo que desea expresar; por otro lado en el modo no literal, el hablante dirá una frase que no es la que expresa de forma sintáctica lo que desea expresar, en un día frío, un hablante puede decir, “*el calor es tremendo*”, este lenguaje no literal se encuentra en el sarcasmo y las metáforas (Owens, 2003).

Otros hechos pragmáticos son la **alternancia**, la cual se refiere a la elección de la expresión lingüística de acuerdo a la situación; la **coincidencia**, limita el tipo de estructuras lingüísticas que deben usarse en una situación; y las **reglas secuenciales**, regulan la expresión de estructuras automáticas para

responder de modo educado muchas veces a ciertas circunstancias sociales (Owens, 2003).

Finalmente el mismo autor y Hub, et.al. (1996) dicen que un principio de suma importancia para la comprensión y coherencia del habla es el **principio de cooperación**, este principio refiere a que **la cantidad** de información dada debe ser suficiente, ni muy poca ni mucha, **la calidad** o veracidad del contenido, **la relación**, esto es que cada contribución de los hablantes debe ser relevante para la conversación y por último **la manera**, es decir debe evitarse la no literalidad y la ambigüedad de las frases.

| 23

Del mismo modo Cano (2006) nos hace referencia a las funciones comunicativas del habla como base para el estudio de la pragmática que son:

- ❖ **Instrumental**, satisfacción de necesidades o deseos.
- ❖ **Reguladora**, modificar o alterar la conducta de los demás.
- ❖ **Interactiva**, se usa para comunicarse y relacionarse con los otros.
- ❖ **Personal**, expresa individualidad, así afirma la personalidad.
- ❖ **Heurística**, uso del lenguaje para obtener conocimiento.
- ❖ **Imaginativa**, uso del lenguaje en juego o procesos creativos.
- ❖ **Ritual**, expresión de modales aceptados y/o impuestos por cierta cultura.

1.4 Desarrollo del lenguaje desde la psicología

En la psicología coexisten un gran número de teorías sobre el funcionamiento psicológico de las personas, con sus propias premisas y por tanto con concepciones diferentes sobre el lenguaje.

1.4.1 Teoría psicogenética

La teoría psicogenética, fue inicialmente desarrollada por Piaget, quien concluyó que: 1) **El niño organiza e interpreta los sucesos del ambiente de un modo diferente al adulto**, 2) **existe un nexo entre la condición biológica y la capacidad cognitiva**, y 3) **la adquisición del conocimiento es un proceso activo por parte del individuo y no únicamente del medio** (Newman y Newman, 1991).

| 24

Para los psicogenéticos el desarrollo es un **proceso continuo**, que se da a lo largo de la vida y no por etapas, donde los cambios son tanto cualitativos como cuantitativos y aunque se habla de etapas del desarrollo, son en realidad cambios graduales, donde están siempre en juego tres factores: **la maduración y la herencia**, es decir el equipamiento biológico, **la experiencia activa** o acción que tiene el individuo sobre el mundo, **la interacción social** en el ambiente social y **el equilibrio**, donde la coordinación entre la asimilación y ajuste permite la formación del conocimiento; por lo que se entiende que la adquisición del conocimiento es un proceso activo de “**construcción**”, en el cual, el niño por medio de la experiencia, de sus movimientos en un inicio y posteriormente con su propia metodología, comienza a comprender el mundo que le rodea (Newman, et. al., 1991; Piaget, 1967 & Wadsworth, 1991).

El individuo logra aprender por medio de la formación de esquemas, entendidos como estructuras de conducta ordenada que reproducen las acciones sobre el mundo de forma interna, y que con el tiempo serán sustituidos por los conceptos, formados siempre de otros esquemas previos cuyo origen siempre son los movimientos reflejos, los cuales están en función de la **adaptación** al medio, que se logra por un equilibrio entre el **ajuste** que es el proceso de modificación de esquemas y la **asimilación**, que es cuando eventos o estímulos nuevos se integran a esquemas ya existentes sin que éstos sufran de algún cambio estructural (Piaget, 1967 & Wadsworth, 1991).

Para la teoría psicogenética el niño pasa por cuatro etapas, con edades promedio comunes, aunque variables entre personas, con conductas diferenciadas y distintivas de cada una y con cambios graduales a lo largo de las ellas (Wadsworth, 1991).

La primera etapa del desarrollo es la **sensomotriz** (0-2 aproximadamente), aunque no está acompañada de lenguaje, no implica que aún no exista inteligencia en los niños y es base para las siguientes etapas, ya que la inteligencia radica en los movimientos que realiza para conocer el mundo, derivados de los movimientos y percepciones innatas (Piaget, 1967; Sáez Narro, 1992 & Wadsworth, 1991).

Para Piaget e Inhelder (1984), el lenguaje comienza aquí su desarrollo por el balbuceo inicial, entre los diez u once meses, seguido de una diferenciación de fonemas a causa de la imitación entre los once y doce meses, apareciendo finalmente las **palabras-frase**. Al final del segundo año, aparecen frases de dos palabras y posteriormente frases completas, pero sin conjugaciones ni declinaciones, continuando la adquisición lingüística durante el siguiente periodo.

La segunda etapa es la **preoperacional o prelógica** (2 – 6/7 años aproximadamente), y cuyos alcances característicos son, la adquisición del lenguaje, la capacidad representativa y semiótica y el pensamiento con una lógica propia aunque aún sin capacidad de reversibilidad; aunque ya ha comenzado a usar el lenguaje, es hasta el aprendizaje sistemático⁵ del mismo, cuando provoca un cambio profundo en la conducta y el proceso afectivo, ya que el lenguaje le abre las puertas al pasado y al futuro; siendo además el punto de partida de la socialización y con ello la aparición del pensamiento (Piaget, 1967).

El lenguaje es parte de lo que se llama función semiótica, y de hecho es, si no la última en surgir, si la última en tomar forma total, ya que previo al lenguaje el niño debe consolidar otras funciones que le permitirán construir el significante y el

⁵ Nota: La palabra sistemático se ha conservado directamente en el entendimiento de la teoría genética, no incluye los descubrimientos recientes en el lenguaje de niños pre-verbales.

significado de un símbolo, siendo importantes: *la imitación diferida*, o capacidad de imitar en ausencia del modelo; *el juego simbólico*, en el que se refleja su intento por adaptarse al medio; *el dibujo*, en el que se refleja su visión personal del medio y *la imagen mental*, en donde se representa internamente lo real (Piaget, 1967 & Wadsworth, 1991).

El lenguaje hablado comienza alrededor del año y medio o los dos años (+/- 2), el niño comienza a usar símbolos compartidos ya por las otras personas, que funcionan para representar objetos. Aunque sus primeras oraciones son de una palabra "**holofrases**", para cuando el niño cumple los cuatro años su vocabulario y construcción sintáctica es más compleja y completa, dominando casi por completo el lenguaje hablado (Wadsworth, 1991).

Para Marchesi (1992), Piaget (1967) y Wadsworth (1991), la función del lenguaje en este punto es expresiva, es por tanto una imitación diferida del lenguaje, el niño se comunica para sí mismo, sin la intención de ser escuchado, a esto le llamó **monólogo colectivo** y este tipo de uso del **lenguaje es egocéntrico** y comúnmente puede observarse desde los dos hasta los cuatro o cinco años y suele acompañar su actividad y expresar sus estados internos. Y no es hasta los seis o siete años que el lenguaje del niño se convierte en **comunicativo**, presentando ya la intención de intercambio de ideas con otras personas, desapareciendo el primero.

En otro momento Piaget (1961) reconoce que si bien el lenguaje está compuesto por una serie de conceptos ordenados y clasificados en clases de palabras en el estadio prelógico y operacional concreto, hacen imposible esta caracterización del lenguaje, sin embargo, encontramos en su lugar un esquema mediador entre los conceptos de la inteligencia formal y los esquemas motores y perceptivos iniciales, a estos les llamó "**preconceptos**", en éstos hay una ausencia de clasificación, es decir un grado de generalización y otro de individualidad, en la cual se sabe la existencia de más de un perro, pero a la vez, todos los perros son asimilados a un miembro de esa clase general, el cual es representado mentalmente como aquel con el que el niño tiene más experiencia o

con el que le fue enseñada la palabra, es decir; no han alcanzado el equilibrio, la acomodación y la asimilación que permitan generalizar a concepto, así por tanto los preconceptos, al contrario de los conceptos propios, en vez de estar expresados en palabras están expresados en imágenes, determinando el lenguaje desde su nacimiento hasta la aparición del concepto.

La tercera etapa es la de operaciones concretas que va de los 6/7 a 10/11 años, en donde el lenguaje ya está formado, y son algunos logros intelectuales los que siguen desarrollándose, siendo finalmente el periodo de operaciones formales de los 11a 16, el que le da forma al pensamiento lógico del individuo (Piaget, 1967 & Wadsworth, 1991).

1.4.2. Teoría Histórico-Cultural

Por otro lado la teoría Histórico-Cultural, considera que el desarrollo es un proceso contextual, en el cual el eje formador es la sociedad y la cultura; éstas juegan un papel fundamental en el desarrollo mental del niño, que desarrollará los procesos del pensamiento, derivados de la cultura donde vive. Vigotsky, sostenía que los niños participan de modo activo en su ambiente y colaboran así en su desarrollo cognitivo, interiorizando los conocimientos, las reglas, usos, costumbres, las líneas de pensamiento y principalmente el lenguaje (Papalia, 2005).

El lenguaje por tanto es un instrumento de la cultura y de los procesos psíquicos superiores, como el pensamiento; estando pensamiento, lenguaje y emociones enlazados a causa del egocentrismo propio de la edad, siendo el **habla egocéntrica** del niño, el punto inicial del habla interna, que es herramienta y parte esencial del pensamiento verbal; por lo que desde muy temprano el lenguaje toma un papel fundamental en la actividad del niño, como apoyo para la resolución de problemas; por lo que es más que un simple acompañamiento de la actividad y desde temprano muestra la relación íntima entre el pensamiento y el lenguaje. Pero el lenguaje es también **comunicativo**, donde es clara la intención del niño de

rogar, ordenar, amenazar, transmitir información y hacer preguntas (Vigotsky, 1987, 1999).

Vigotsky considera que las **raíces del lenguaje** son, la tendencia expresiva, la social y la intencional, de éstas las primeras dos pueden observarse en la comunicación animal, pero la tercera es lo que distingue al humano del resto de las especies, ya que la intención del lenguaje es la comunicación de “algo específico”, un significado único (Vigotsky, 1999).

| 28

Existe una concepción de que los procesos psicológicos no están separados y como tal deben estudiarse como procesos interrelacionados, y aunque tengan raíces genéticas independientes, se cruzan y se superponen en ciertos aspectos; de lo anterior Vigotsky concluyó que existe una etapa prelingüística en el pensamiento y una preintelectual en el lenguaje entre los 10 y 12 meses de edad; posteriormente hasta los dos años se cruzan las líneas del desarrollo y se inicia una nueva etapa donde “el niño descubre que todo tiene su nombre”, pero no es hasta el momento en que éste comienza a servir al intelecto cuando los niños comienzan a presentar curiosidad por el uso sobre las palabras y su consiguiente aumento del vocabulario (Carrera y Mazzarella, 2001 & Vigotsky, 1987, 1999).

Por tanto debe comprenderse que el lenguaje se internaliza primero psicológicamente que físicamente, en su función y estructura; Vigotsky distingue el desarrollo del lenguaje en cuatro partes o fases:

1. **Natural.** Una etapa connotativa-efectiva, donde el lenguaje no está relacionado con el pensamiento y viceversa.
2. **Psicología simple.** Experimentación simple, hay uso correcto de formas y estructuras gramaticales, y es capaz, antes de entender la lógica del pensamiento, de dominar la sintaxis del lenguaje.
3. **Crecimiento externo.** El niño cuenta con los dedos y utiliza ayudas mnémicas y el habla egocéntrica.

4. **Crecimiento interno.** Se internaliza el uso de las ayudas externas que se desarrollaron en la etapa anterior.

El desarrollo lingüístico está por tanto en función de la historia evolutiva, la social-histórica y la personal, donde todos son necesarios y ninguno suficiente por sí mismo, con cambios drásticos y no cambios graduales; donde todos los procesos psicológicos están ligados unos con otros; estos pueden dividirse en dos: las **funciones psíquicas inferiores**, como mecanismos biológicos comunes con los animales y base de las **funciones superiores**, cuyo origen son la mediación y actividad social; y es precisamente la **mediación** lo que ha permitido el uso de estímulos para la autorregulación de la conducta y la **descontextualización** de los instrumentos, como es usado el lenguaje (Vigotsky, 1987 & Wertsch, 1995).

Existen también diferentes tipos de mediación, **social** que son las relaciones sociales para alterar el medio; **Instrumental por herramientas**, el uso de materiales que transforman el ambiente; **instrumental por signos**, el lenguaje; y **anatómico-fisiológica**, que son los medios biológicos (Morenza y Terré, 1998 & Vigotsky, 1987).

Desde el punto de vista de la teoría histórico cultural, las funciones psíquicas superiores están en función de la **ley fundamental del desarrollo**, es decir, primero aparecen en lo externo y social, después se internalizarán en el individuo, y con su origen en las funciones básicas; es precisamente este proceso socializador del desarrollo, lo que permite a los niños que una vez que ya ha alcanzado a configurar ciertas capacidades, que es conocida como **zona de desarrollo real**, pueda con ayuda de otros con más experiencia, obtener otros logros ajenos a los que puede hacer por sí mismo, es decir una **zona de desarrollo potencial** (Cerra y Mazzarella, 2001; Morenza y Terré, 1998 & Vigotsky, 1987).

1.4.3. Teoría psicolingüística

La teoría psicolingüística es parte del enfoque evolutivo del lenguaje, esto es debido a que pone de manifiesto la creencia de que el lenguaje está importantemente influido por mecanismos biológicamente heredados, que se perfeccionan a lo largo del desarrollo infantil; ponen de manifiesto que, la velocidad y la facilidad con la que dominan el lenguaje los niños, no concuerda con las capacidades cognitivas de la etapa en que es aprendido (Vasta, Haith & Miller, 1999).

| 30

Para Chomsky, el ambiente natural y cotidiano de un niño, no está compuesto por reforzadores y castigos, de acuerdo a como éstos hablan, por lo que la segunda explicación conductista de la adquisición del lenguaje sería la imitación, sin embargo, para ser éste el proceso de aprendizaje, debe tener como condición, que los modelos a los que están expuestos los niños deben ser fidedignos o comunes, cosa que tampoco sucede con los niños. Los lingüistas han dedicado muchas horas de estudio, al llamado ***babytalk o habla materna***, y se puede ver que las madres simplifican demasiado las palabras, usan poco vocabulario, suelen dirigirse con onomatopeyas, la pronunciación es lenta y muy marcada, lo que impediría que los niños aprendieran por simple imitación (Vasta, Haith & Miller, 1999).

Por otro lado, es claro que los padres y demás adultos no enseñan gramática a los niños sino hasta ya entrados en la escuela primaria, pero para cuando esto sucede los niños ya dominan el lenguaje hablado y lo hacen de una forma gramaticalmente correcta, si no en su totalidad si en la mayor parte. ¿Cómo es posible esto?, los lingüistas llevan muchos años estudiando este proceso y se ha visto que la “*gramática adulta*” difiere de la “*gramática infantil*”, la primera es mucho más compleja y sofisticada que la segunda, además, es curioso que un adulto hablante y competente de una lengua rara vez conoce a la perfección todos los aspectos gramaticales de ésta, pese a lo anterior, suele usarlos de modo apropiado. Por otro lado hay que hacer notar que los niños, al inicio no hablan

como el adulto, sino hasta después de los cuatro o cinco años, tienen por decirlo de modo diferente, una gramática propia y de la que se ha visto suelen compartir muchos niños a lo largo del globo y de culturas opuestas (Hoff-Ginsberg, 1997; Vasta, Haith y Miller, 1999).

Los psicolingüistas de la escuela de la Gramática Generativa y Transformacional, afirman que la alternativa de la problemática anterior está en que los niños nacen con mecanismos cerebrales especiales para aprender el lenguaje, separados de los mecanismos cognitivos, esto ha sido llamado **Dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL)**, esto permite que los niños al escuchar el lenguaje adulto, realicen hipótesis sobre el funcionamiento gramatical y desarrollen variaciones que los conducirán al modo gramaticalmente correcto, es en cierto modo un *bioprograma*, que guía la adquisición de la lengua. Esto ha conducido inevitablemente a hablar de una **gramática universal (GU)**, que es entendida como los principios y reglas que descasan en la base y cimentan todos los lenguajes humanos (Berko & Bernstein, 1999).

Muchos de los trabajos de los psicolingüistas están dedicados al aspecto gramatical de la lengua, y los trabajos de Chomsky radican básicamente en lo mismo, esto lo llevó a reformular dos postulados de la gramática de Port Royal, que son por un lado la existencia de una **estructura superficial**, que está formada por las reglas que rigen cómo deben unirse y estructurarse las palabras y las oraciones, que encuentran variación en las diferentes lenguas y por otro lado, una **estructura profunda**, que son pequeñas partes que contienen significado, es semejante entonces a la lógica de proposiciones, y subyace a la estructura superficial, así una misma estructura profunda puede tener diferentes estructuras superficiales y viceversa, y es precisamente esto que da al lenguaje humano la capacidad de creatividad (*generativa*) del lenguaje, que posee en las reglas gramaticales un mecanismo *transformacional* del lenguaje, y por lo que fue llamada como se dijo al comienzo (Chomsky, 1992; Vasta, Haith y Miller, 1999).

Lo anterior es de un modo muy sucinto lo que puede decirse de las aportaciones más importantes a la adquisición del lenguaje que hizo Chomsky, sin embargo, no puede decirse lo mismo de toda la perspectiva o investigación psicolingüística que siguiendo los anteriores postulados, han desarrollado toda una explicación del aprendizaje del lenguaje y que por cuestiones de campo han dividido –contrario a lo expuesto en las secciones previas-, no desde la inteligencia, la sociedad o variaciones de conducta, sino en los componentes del lenguaje, de las que se tuvo oportunidad de hablar en el capítulo anterior, es decir, *fonología, semántica, gramática y pragmática*, de las que se hablará ahora.

El lenguaje hablado al contrario del lenguaje de señas tiene una base sonora, por lo que al hablar del desarrollo fonético es importante remontarse aún previo a la aparición del lenguaje propiamente dicho, desde antes de pronunciar una palabra, es decir el ***periodo preverbal***, en éste los niños responden a la comunicación adulta por medio de sonrisas y sonidos modulados, llantos y juegos de turno, y un punto importante de este proceso es la capacidad de reconocer y expresar sonidos y modularlos, aunque desde antes de los cuatro o seis meses el niño y el adulto comienzan un juego social, de intercambio, no es hasta esta época en que la atención se dirige hacia el exterior de la diada niño-adulto, es decir comienzan a fijarse en los objetos. Por otro lado, en el inicio del desarrollo fonético, los niños comienzan a producir balbuceos que se diferencian muy poco entre niños sordos y escuchas, así como niños de cualquier cultura, este balbuceo no es en sentido alguno compuesto por unidades independientes, sino construcciones de rasgos, vocálicos, vocálicos-no vocálicos, difuso, sonoro, sordo, oral, nasal, continuo o discreto, etc., de las cuales se irán diferenciando el resto de los fonemas que aparezcan en el entorno en que viva, de forma gradual, que se alcanza alrededor de los 2 o 3 años (Mayor, 1992; Palacio, Marchessi y Coll, 1995).

Otro rasgo fonético importante es la capacidad de diferenciar los sonidos del habla adulta, en especial aquellos que suenan de modo muy parecido por

ejemplo /p/-/b/, el estudio de la diferenciación de los sonidos del habla ha llamado mucho la atención considerando que antes de que los niños hablen ya comprenden algunas órdenes sencillas y algunas palabras, se han llevado a cabo diferentes estudios sobre la percepción diferenciada de los fonemas, entre los que han servido de métodos, la habituación, el paradigma de amplitud elevada de la succión (el bebé al oír un nuevo sonido aumenta la rapidez con que succiona su chupón, así se le presentan variaciones de sonidos por un lapso marcado, para ver si percibe los cambios); desaceleración cardiaca (el procedimiento es parecido al método de succión, pero aquí se utiliza como referencia la aceleración o desaceleración del corazón), y el giro condicionado de la cabeza (se condiciona al niño a girar ante los sonidos novedosos por medio de la aparición de un distractor visual llamativo). Los estudios mencionados han mostrado que los bebés son capaces de diferenciar el **intervalo de sonoridad de la voz (opercepción de la categoría)**, desde los tres meses, de forma similar al adulto promedio, pero este hecho ocurre no sólo con la lengua que hablan “en casa”, sino también con idiomas que nunca habían escuchado antes, es decir, son capaces de diferenciar un gran número de sonidos de diferentes idiomas mucho mejor que los adultos, sin embargo, esta capacidad se va perdiendo conforme pasa el tiempo, y aunque realmente aún se desconoce si hay pérdida de la capacidad o bien se atrofia debido a la exposición de un solo conjunto de fonemas, al final del primer año esta capacidad es marcadamente menor que en los primeros meses a lo que se le llama **pérdida perceptiva** (Berko y Bernstein, 1999; Vasta, Haith y Miller, 1999).

Los niños no solo presentan la capacidad de diferenciar sonidos del habla, o bien fonemas, sino también desde chicos presentan preferencias a patrones auditivos, en especial a los de los padres, en otras palabras, los niños diferencian perfectamente el timbre de voz y dicción de sus padres y al presentarse las voces de diferentes personas buscarán la procedencia de las voces conocidas, también muestran preferencia por aquellos patrones de voz más claros como el habla materna, que por los confusos. También se ha visto que los niños suelen ayudarse mucho por las expresiones faciales de los padres y sugieren una capacidad de

lectura de labios, que de igual modo se va perdiendo conforme se hacen constantes los fonemas del idioma (Vasta, Haith & Miller, 1999).

Como se dijo anteriormente, los primeros sonidos del habla son en ningún momento fortuitos, aunque al inicio sus sonidos constan de eventos fisiológicos puros, llantos, eructos, gruñidos, etc., a los dos meses comienzan a producir sonidos vocálicos, conocidos como **arrullos** (a, aa, u, etc.) que acompañan -como también ya se dijo-, la interacción social temprana o **protoconversaciones**. A los seis meses estos arrullos se han convertido en combinaciones de un sonido consonántico y otro vocálico que se repiten en cadenas de diferentes duraciones conocidos como **laleo o reduplicación** (dadadada, papapapa, gugugu, etc.), se ha visto que a pesar de las diferencias lingüísticas, el balbuceo inicial es relativamente semejante en todas las culturas. Siguiendo al laleo, viene el llamado **parloteo**, es decir series de fonemas enlazados con diferentes sonidos vocálicos y consonánticos (dadedapapapuaah) y comienzan a acompañarse de entonaciones más marcadas y más parecidas a las adultas; el balbuceo, no solo es semejante entre las diferentes culturas, sino incluso entre niños sordos y oyentes, aunque los primeros no alcanzan las formas superiores de balbuceo (laleo y parloteo), al comienzo no muestran diferencias significativas; lo anterior y en conjunto con los resultados de estudios translingüísticos, han sugerido –en apoyo a la tesis de Chomsky-, que el balbuceo contiene un alto contenido de capacidad biológica que ayudará a la adquisición de habla (Vasta, Haith & Miller, 1999).

Del mismo modo en que ya se mencionó arriba, el niño se comunica desde antes de hablar, para esto se ayuda de su cuerpo y gestos, así un bebé a los 8 o 10 meses es capaz de hacer demandas y hacer peticiones con gestos, señalando o mirando el objeto, una función de estos gestos es la **comunicación referencial** (11 o 12 meses), es decir hablar del entorno, señala, muestra y etiqueta para llamar la atención de los padres; otros gestos por el contrario suelen simbolizar objetos o hechos, por ejemplo, al aplaudir indicar que algo le gusta o alzar las

manos indica que es muy grande, se ha visto que los niños que se ven inmersos en ambientes de alto contenido de lenguaje gestual, desarrollan una simbolización de este tipo mucho antes que la simbolización verbal; por otro lado se ha visto que los niños comienzan a dejar de usar su etiqueta gestual al aparecer su etiqueta verbal (Vasta, Haith & Miller, 1999).

Una vez alcanzada la pronunciación de las primeras palabras, habrá que ceder a la semántica, una parte bastante amplia del estudio del lenguaje; la primera palabra aparece alrededor del primer año y al inicio es mayor la cantidad de palabras que comprende que las que es capaz de producir, así el niño entre el año y medio conoce unas 50 palabras, a los 2 años maneja cerca de unas 200 o 300 palabras, medio año después el vocabulario ha crecido a cerca de 500, a los 3 años unas mil palabras y a los 6 años unas dos o tres mil palabras; el progreso que el niño alcanza en el dominio de las palabras es francamente acelerado, si tomamos en cuenta que es en un corto periodo de tiempo cuando su vocabulario crece de forma considerable, por lo que ha sido llamado **explosión denominadora**. Estas primeras palabras suelen cumplir dos funciones básicas, son **protodeclarativas** o **protoimpertativas**, es decir refieren objetos del medio y peticiones que el niño hace a los adultos, respectivamente; por otro lado suelen presentarse primero aquellas palabras que están formadas por sílabas abiertas (casa), y de objetos que están presentes en el medio, así como aquellas que sirven para las funciones arriba mencionadas. Antes de continuar es importante señalar que los niños que usan el sistema de signos, aprenden con mayor rapidez a usar palabras que aquellos que manejan el lenguaje oral, esto debido a que el desarrollo de la coordinación manual motora se logra antes que la coordinación oral motora (Berko y Bernstein, 1999; Vasta, Haith y Miller, 1999; Mayor, 1992).

Las palabras de inicio muestran poca claridad primero, hasta lograr equiparar lentamente el habla adulta, y las primeras palabras claras suelen ser de **contenido o plenas**, es decir, con un significado concreto, como perro, gato o leche y no **palabras funcionales** como *el* o *de*; las primeras palabras están

insertadas en el ambiente del niño, lo que hay en el momento y no lo que no hay, esto último es un logro alcanzado algún tiempo después a la aparición de la primera palabra. Del mismo modo la palabra suele expresar de acuerdo a la entonación diferentes intenciones como la negación, la recurrencia, la inexistencia o petición de atención (Berko y Bernstein, 1999).

En cuanto al tipo de palabras que aprenden primero los niños, dependerá del tipo de palabras dominantes en el idioma, así en los niños anglófonos está presente una mayor cantidad de sustantivos -es decir tienen un **estilo referencial**-, que en aquellos en que la posición final del verbo es más frecuente y por tanto presentan en su **léxico inicial** una mayor cantidad de verbos. El niño puede también usar el lenguaje más que con la intención de denominar objetos, para un uso más social y de interacción, esto es llamado como **estilo expresivo**, y del mismo modo se relaciona con la cultura y con el idioma que se está aprendiendo, así como de las condiciones sociales y de género del niño (Berko y Bernstein, 1999; Vasta, Haith y Miller, 1999).

Al hablar del significado que atribuyen los niños a las primeras palabras hay que resaltar que suelen pertenecer a la llamada **categoría de nivel básico**, es decir palabras del estilo perro, gato, paloma; posteriormente aprenderán conceptos de la **categoría subordinada**, como dalmata o angora, y las de la **categoría supraordinada**, como canino, ave o animales. Pese a esto, lo anterior no aclara del todo el problema de cómo determinan los niños el significado de las palabras, si bien se ha visto que pueden comprender parte del significado de una palabra desde la primera vez que la oyen (**cartografiado rápido**), no comprenden el significado del mismo modo que los adultos, como prueba de esto pueden mencionarse fenómenos como la **sobreextensión**, es decir una palabra que sirve para referir una clase muy amplia de objetos, la **infraextensión**, que es la utilización de una palabra de amplio significado a un objeto único determinado, otro aspecto común es la **acuñación de palabras**, que suele ocurrir cuando el niño no conoce del todo el término que refiere uno u otro objeto nuevo

determinado y finalmente el **emparejamiento erróneo**, que es cuando se asigna erróneamente una palabra a un objeto completamente erróneo (Berko y Bernstein, 1999; Vasta, Haith y Miller, 1999).

De nuevo nos encontramos ante el problema de saber cómo los niños aprenden a conocer el significado de las palabras y las estrategias usadas para dicho fin. Berko y Bernstein (1999) y Vasta, Haith y Miller (1999), nos mencionan que los estudios han sugerido mecanismos hipotéticos para el aprendizaje del léxico inicial, estos son:

- **Referencia**, las palabras designan objetos, acciones o atributos.
- **Extensibilidad**, las palabras etiquetan más que un simple objeto original un conjunto o clase.
- **Alcance del objeto**, las palabras que asignan al objeto lo denominan en su totalidad y no sólo porciones o características del mismo.
- **Alcance categorial**, las palabras pueden extenderse a objetos situados en la misma categoría de nivel básico que el referente original.
- **Categoría de nombre nuevo/categoría sin designación**, las palabras nuevas se asignan a conceptos para los que aún se carece de denominación.
- **Convencionalidad**, la preferencia de los hablantes por términos específicos en vez de los generales.
- **Exclusividad mutua**, los objetos tienen un solo nombre.
- **Guiones**, el acomodo de ciertos eventos u objetos permiten que se ubique dentro de una clase específica.
- **Formatos**, cuando una palabra sigue siempre a un conjunto de hechos o actividad, el niño aprende a usarla siempre en el mismo contexto, para después poder generalizarla.

Por tanto se dice que los niños adquieren **rasgos semánticos** y no palabras, y el crecimiento y mayor conocimiento del idioma llevaría a refinar dicho rasgo, en vez de cambiar la palabra, así se dejan de denominar los objetos que no

cubren con las características necesarias. Esto nos conduce a decir que es más fácil para los niños aprender palabras concretas y no aquellas que requieren cierto grado de abstracción como los verbos amar, pensar o sentir; de hecho se sabe que los chicos muestran preferencia por dicho **vocabulario concreto**, del mismo modo presentan problemas para los **conceptos relativos**, como el término grande, que cambia de acuerdo a la perspectiva de donde se vea el objeto, pero los niños asignan un significado absoluto a esto durante los primeros años de vida, solo hasta después pueden tomar en cuenta el punto de vista que se exponga. Y ya hasta relativamente tarde, entre los 8 y 10 años, son capaces de entender las **palabras ambiguas** como las usadas en los chistes y el doble sentido (Berko y Bernstein, 1999).

Las palabras al inicio suelen expresar oraciones complejas en una sola, a este tipo de palabras suele denominarse como **holofrases**, esto nos permite ver que al comenzar el habla el estudio de lenguaje no puede ser abarcado sólo por la fonología y la pragmática (juegos de turno de la etapa preverbal), sino que permite el estudio de la semántica y la gramática (Vasta, Haith y Miller, 1999).

Posterior al periodo holofrásico, el niño comienza a juntar palabras, primero dos, después tres, hasta lograr una oración simple; que suelen expresar lo mismo que en la etapa anterior, es decir expresan negación, recurrencia (petición), inexistencia y deseo de atención; más tarde aparecen oraciones ordenadas por *actor-acción, adjetivación, posesión, localización, acción-localización, acción-objeto, actor-acción sin verbo*; este tipo de habla ha sido llamada **telegráfica**, debido a la semejanza que hay con las oraciones del telégrafo. Otros niños que parecen captar la estructura total de una oración, pueden reproducir aspectos gramaticales adultos dentro de la prosodia así como sílabas imprecisas que, sin embargo, son enlazadas como una sola palabra “/keruna galleta/ en vez de /quiero una galleta/ “, pp. 392 (Berko y Bernstein, 1999; Vasta, Haith y Miller, 1999).

La gramática no está formada sólo por el aspecto sintáctico de ordenación de Sujeto (S)-Verbo(V)-Complemento(c), sino también por cuestiones de flexiones gramaticales, que cambian en uno u otro modo el significado de las palabras, no está demás señalar que no es lo mismo en español decir niño que niña, así mismo tampoco las desinencias verbales son iguales, éstas varían de acuerdo al tiempo, persona y modo, pero se complica más para un niño, cuando se debe aprender los llamados verbos irregulares, como el verbo “ser”, en español, que tienen más variaciones que los regulares.

Este amplio espectro de desinencias verbales lleva a los niños a reaccionar de modo generalizado “regularizando” todos los verbos, así podemos escuchar frases tan peculiares como, “no cabo” en vez de “no quepo”; esto es llamado como **hiperregularización**, cuya desaparición es gradual y con algunos errores más persistentes que otros (Vasta, Haith y Miller, 1999).

Hay que hacer notar que el desarrollo de la gramática varía mucho con el idioma del que se hable, así para el inglés el uso de desinencias verbales es mucho menor que el español para verbos regulares, por ejemplo, la conjugación del verbo regular “love”, cambiará únicamente para el presente simple en la tercera persona del singular, a “loves”, pero se mantendrá igual para el resto de las personas, de modo semejante para el pasado bastará con agregar el término “-ed”, para saber que es pasado sea participio o pasado simple, y será igual para todas las personas.

Por el contrario, el español no maneja auxiliares del mismo modo que el inglés, y podemos hablar en español de un sujeto implícito o ausente, cosa que no podemos pasar al inglés, así encontraremos frases inglesas como “I don’t know” mientras que en español bastaría con decir “no sé”, por lo que las construcciones varían.

Las lenguas como el español son llamadas **pro-drop**, y otro fenómeno curioso que se da en niños que aprenden lenguas como el inglés, es que consideran al inicio a todas las lenguas de estilo pro-drop, por lo que escuchamos en inglés frases como “is raining” en vez de “It is raining”, también se ha señalado que los niños que hablan lenguas como el español aprenderán antes a dominar las flexiones verbales, debido a la importancia que éstas implican, contrario a los pequeños anglófonos cuyas flexiones son mínimas y aunque no menos importantes, al ser más constante la ausencia de la inflexión los niños las adquieren más tardíamente (Berko y Bernstein, 1999; Vasta, Haith y Miller, 1999).

Otro aspecto importante es la aparición de las oraciones, se ha visto que aparecen primero las oraciones simples que las compuestas y éstas previo aún de las complejas, del mismo modo el modo pasivo (y el report speech del inglés) aparece posterior a la voz activa, la negación en español es relativamente más sencilla que la del inglés, este último presenta un avance especial en el modo negativo, así primero aparecerán las marcas negativas “no” o “not”, previo al enunciado, posteriormente aparecerá el uso de algunos auxiliares y se acomodará la marca negativa en el lugar adecuado de la oración (Not milk on my cup cambiará a My cup don't have milk), para finalizar con la aparición total de los auxiliares. Del mismo modo en que aparecen las oraciones y la negación, las preguntas llevan un avance gradual, en el inglés aparecen primero las preguntas no invertidas como “He's coming?”, apareciendo después la inversión necesaria en dicho idioma en especial en preguntas cerradas “Is Dady going?”, posterior aparecerán las preguntas llamadas *Wh questions*, es decir preguntas a las que preceden las marcas “Where, What, Who, etc” (así como en el español “Dónde, Qué, Quién, etc.”), y sólo posteriormente las llamadas *tag-questions*, que están compuestas por una negación al final “It's raining, isn't it? -¿está lloviendo, no-verdad?- . Otro tipo de apariciones tardías son la paráfrasis, los modismos y el lenguaje figurado (Berko y Bernstein, 1999).

Se han propuesto diferentes modelos y teorías para la explicación del análisis lingüístico que llevan a cabo los niños cuando reciben un **input**

lingüístico⁶, uno de ellos es el orientado a los aportes de Chomsky, en el cual aseguran que el niño tiene un mecanismo innato que le permite diferenciar entre el Sujeto, el Verbo y el resto de la oración, definiendo así el puesto que ocupa cada palabra dentro de la oración. Por otro lado está una propuesta más cognitiva que refiere que el niño analiza por medio de conceptos semánticos tomados de la experiencia, es decir, puede ser *agente* el que hace, *paciente* quien recibe o *poseedor*. Si bien la última propuesta ha sido más apoyada que la primera, se considera que es sólo el primer paso de la capacidad de reconocimiento de la función de la palabra (Vasta, Haith y Miller, 1999).

Algunas estrategias que ayudan a la formación gramatical son: **principios operativos**, que son 1) atención al orden de las palabras, 2) evitar excepciones y 3) atender las terminaciones. Estos tres puntos, son universales y todos los niños los llevan a cabo para aprender la gramática particular. Por otro lado encontramos el **modelo de competencias**, este dice que los niños al inicio prestan atención a las principios operativos, y centran su atención a la que consideran más útil de las tres; posteriormente las más fiables que presentan más seguido indicaciones de la gramaticalidad; y finalmente se centran en los conflictos, y se fijan en los que ganan. En cuanto al apoyo recibido por el exterior se puede ver el **habla materna**, de la que ya se habló anteriormente, la imitación y el feedback de prueba negativa, es decir se corrige al niño y se le muestra el modo correcto de decirlo; finalmente un mecanismo de ayuda es el andamiaje o estructuras de apoyo, de modo tal que la madre al usar el habla materna presenta **expansiones** (repetición de la frase incorrecta, de modo apropiado y más complejo), **reformulaciones** (rehacer la formulación del niño con una estructura diferente), **preguntas de clarificación** (pedir que se aclare lo dicho), está llevando a cabo un proceso de andamiaje, que permitirá al niño incorporar nueva información a su conocimiento lingüístico (Vasta, Haith y Miller, 1999).

⁶Termino para referir el estímulo verbal, que “entra” al proceso de comprensión lingüística.

Finalmente es importante retomar el aspecto pragmático del lenguaje, siendo este último un proceso que nos conduce a lo social, no sólo como un proceso de tomar turno en el momento apropiado de la conversación, sino como algo más complejo que abarca el conocimiento de reglas de cortesía y muestras de respeto, así como el uso social del lenguaje; en relación a lo primero se ve una enseñanza activa de los padres para “educar” a sus hijos en las reglas de cortesía adecuadas a la cultura, valiéndose de varios métodos como son, la estructuración de episodios, la incitación del uso de las cortesías y el modelado de las mismas (Berko y Bernstein, 1999).

Por otro lado y como ya se mencionó con anterioridad los niños aprenden a usar reglas pragmáticas desde antes de los primeros actos de habla, y una vez aparecidos éstos, el desarrollo de los procesos de intercambio crecen y se acompañan de las palabras. Éstas no sólo expresan los significados de los que se ha hablado anteriormente, sino que el habla misma transmite cultura, y con ella el estilo de habla que caracteriza a cada región, por ejemplo, las madres alemanas marcan más los verbos de obligación que las madres americanas, y los intercambios sociales mexicanos marcan más la actitud de servicio y la atención que los intercambios de otras culturas Europeas. Otro aspecto importante es las reglas básicas de conversación, que se componen no solo de respetar el turno de cada hablante en el continuo del discurso, sino también de la obviedad de la respuesta y de la conversación, la cual no se logra hasta los cinco años o más; otras reglas como son, decir algo relacionado con lo dicho previamente en la plática, decir cosas relevantes al tema, y no repetir cosas, son alcanzadas hasta los 6 o 7 años. También el niño deberá tomar en cuenta las indicaciones del oyente y ajustar los mensajes a las necesidades del oyente, establecer puntos en común o dicho de otro modo un mismo tema, así como un mismo grado de conocimiento de lo hablado, tomar en cuenta el contexto de lo hablado y en relación con el oyente y poder de este modo llevar a cabo una conversación de modo satisfactorio (Vasta, Haith y Miller, 1999).

Como pudo verse, la perspectiva psicolingüística se ha centrado más en el proceso del lenguaje que en las influencias que pueden ejercer la inteligencia, el aprendizaje o la sociedad, pero sin olvidar que todos estos son puntos de importancia y de partida para la adquisición de la lengua.

1.5. Tabla de desarrollo del lenguaje.

Tabla 1.3. Experiencia social y desarrollo cognitivo y lingüístico	
Experiencia social y desarrollo cognitivo	Adquisición y desarrollo del lenguaje
Los dos primeros años de vida	
Relación diádica adulto-bebé.	Comunicación prelingüística Balbuceo
Formatos de interacción.	de 4-9 meses.
Atribuciones optimizadoras.	Primeras palabras y enunciados de
Acceso a la convencionalidad.	una palabra al año.
Inteligencia sensomotora.	Combinación de dos palabras al año,
Primeras representaciones simbólicas.	seis meses.
	Primeras flexiones (1,6 meses).
	Hiperregularizaciones.
	Primeras preposiciones, artículos y
	posesivos.
De los 2 a los 4 años	
Familia y hermanos.	Esfuerzos para mejorar la
Imitación y juego simbólico.	comprensibilidad.
Inteligencia preoperatoria	Repertorio fonético casi completo (4
(preconceptual).	años).
Sincretismo y egocentrismo cognitivo.	El léxico crece duplicándose cada año.
Relaciones espacio-temporales	Frases de tres o cuatro elementos
básicas.	lingüísticos (2 años).
	Dominio de las oraciones simples (4
	años).
De los 4 a los 7 años	
Guardería* y escuela.	Producciones más claras y

Interacciones con los iguales.	comprensibles.
Especialización y ajuste psicomotor fino.	Dominio completo del repertorio fonético (7 años).
Inteligencia preoperatoria (intuitiva).	Aumenta el vocabulario y su significado se enriquece.
Descentración, mediación y autorregulación.	Uso más correcto de las flexiones.
Acceso a las operaciones concretas.	Inicio de la sintaxis compleja.
	Acceso al lenguaje escrito (5-7 años).

De los 7 a los 12 años

Nuevos ámbitos de experiencia (escuela, amigos, medios de comunicación, etc.).	Lectoescritura y acceso a nuevos lenguajes.
Operaciones concretas y reversibilidad.	Léxico cada vez más amplio y correcto.
Pensamiento lógico deductivo.	Sintaxis compleja.
	Gramática acomodada al uso convencional.

De la adolescencia a la adultez

Diversidad de entornos y pautas de acción.	Habla de adulto y léxicos especializados.
Manipulación simbólica y reflexión.	El vocabulario crece ilimitadamente.
Acceso a nuevas fuentes de conocimiento.	Se completa el desarrollo gramatical.
Operaciones formales y lógica combinatoria.	Uso consciente de los recursos expresivos.
Pensamiento abstracto y deductivo.	Metalingüajes.

*Parvulario.

Palacios, J. Marchesi, A. y Coll, C. (1995).

2. BILINGÜISMO

No es poco frecuente escuchar conversaciones en las cuales se combinan dos o más idiomas, ya sea en las zonas latinas de los Estados Unidos, en las comunidades Angloparlantes en México, o bien conversaciones en las que se mezclan el catalán, el gallego, el euskera, el francés con el español, inglés, alemán u otro idioma.

Este fenómeno no es de hecho algo moderno, basta con retomar históricamente el imperialismo europeo, así como la expansión de Grecia y Roma en su apogeo, para percatarse que todos los procesos de aculturación van acompañados del contacto de lenguas, resultando esto en un interesante fenómeno conocido como bilingüismo; y es, justo este tema sobre el que se tratará el presente capítulo. Pero como en todo, antes de extendernos sobre el tema, debemos aclarar a qué nos referimos con dicho término, por lo que es el primer punto que se tocará a continuación.

2.1 ¿Qué es el bilingüismo?

Tomaremos la definición que dan Sánchez y Rodríguez (1997), quienes opinan que el bilingüismo es:

La situación en la que el sujeto conoce y tiene un cierto dominio de dos lenguas, es laxamente el sujeto que posee competencia en dos lenguas en alguna de las cuatro macrohabilidades lingüísticas básicas: hablar, escribir, comprender, leer (p. 41-43).

De modo muy cercano Padilla (1977), en su exposición algo reflexiva, nos menciona primero que definir el bilingüismo como la simple habilidad de comunicarse en dos lenguas es una definición poco acertada si se quiere abarcar el fenómeno en su totalidad, por lo que prefiere preguntarse si, ¿es acaso el bilingüismo cuando una persona posee la habilidad de hablar, escribir, leer y/o

entender un segundo idioma?, lo que implica que debe tener la habilidad de codificar y decodificar la información recibida.

Lo anterior nos conduce a lo que Macnamara expresara de modo sencillo en su clásico cuadro que se muestra enseguida.

Tabla 2.1. Macnamara (1967, cit. en Sánchez y Rodríguez, 1997).

Habilidades de codificación		Habilidades de decodificación	
Hablar	Escribir	Escuchar	Leer
Fonemas	Grafemas	Fonemas	Grafemas
Léxico	Léxico	Léxico	Léxico
Sintaxis	Sintaxis	Sintaxis	Sintaxis
Semántica	Semántica	Semántica	Semántica

Continuando con la búsqueda de una definición, Bialystok (2001) se niega de primer instancia a definir de un modo estricto el término, haciendo dos preguntas básicas, ¿A quién debemos incluir en dicho grupo?, y si la capacidad de comunicarse fluidamente es la que determina que alguien deba ser considerado bilingüe, entonces ¿Cuál debe ser el criterio para decir que alguien tiene el nivel de dominio suficiente del idioma?, la misma autora obtiene respuesta a estas preguntas de acuerdo a dos definiciones, una muy estricta de Bloomfield (1933), quien dice que el bilingüe es quién tiene una completa fluidez en ambas lenguas; y por otro lado, Grosjean (1989) quien considera que el bilingüe es quien puede comunicarse en dos idiomas de acuerdo a sus necesidades, por lo que considera que siempre la causa de éste será la necesidad de comunicación con los demás (Abdelilah-Bauer, 2007).

Para Signoret (2009), retomando a Sanchez-Casas dice que, que a la hora de definir el bilingüismo se deben tener en cuenta las condiciones que se investigarán y abarcar en la mayor medida posible a la comunidad bilingüe. Sin embargo, la autora parece estar de acuerdo en definir en términos funcionales los diferentes tipos de bilingüismo, en vez de intentar definirlo en modo general, que si

bien es necesario, se considera que debe buscarse una definición que pueda englobar a todas éstas, aunque sea en parte, y como dice Balystock (2001), no abarque aquellos que saben alguna palabra en algún idioma diferente al materno, pero que claramente no pueden comunicarse en éste.

Definir el bilingüismo es tan complejo como el estudio del mismo, esto debido a la cantidad de factores intervinientes, tales como los aspectos de la personalidad, los problemas sociales, políticos y económicos que representa el uso de cada lengua, el aspecto cultural y la concepción y aprecio que se tengan dentro de la otra cultura, o bien sin alejarnos del lenguaje mismo, las variaciones que existen entre zonas culturales y geográficas del mismo idioma. Por ejemplo bastará con viajar al norte o sur de México para escuchar variaciones en el léxico y en la producción fonética del español, sin mencionar las zonas de convivencia lingüística entre el español y una o varias lenguas indígenas (Barriga, 2000; Bialystok, 2001; Sánchez y Rodríguez, 1997).

Esta última situación no es exclusiva del español, se da en todos los idiomas, lo que resulta que al decidir si alguien domina el francés debe tenerse en cuenta las variaciones idiomáticas a las que se enfrentará la persona, en determinado lugar.

Hasta el momento es claro que cuando hacemos referencia a bilingüismo estamos siguiendo muy de cerca su definición etimológica, es decir, nos referimos a alguien que conoce dos idiomas, ahora es sensato hacerse la misma pregunta que Bialystok, ¿cuándo podemos decir que una persona conoce una lengua, y cuándo no?; para poder contestar esta pregunta se hace necesario conocer el desarrollo lingüístico de las personas, sean éstas o no bilingües, y tomar como referencia ciertas normas para determinadas edades, situaciones o contextos, esto es debido a que el uso de la lengua por parte de un niño o adulto en una zona urbana, o un niño o adulto en zona rural, tienen una gran cantidad de variaciones, más no por eso se puede negar que saben un determinado idioma, ya que comparten ciertas competencias lingüísticas; esto nos permitirá, si bien no de modo preciso, sí darnos una idea general de quién conoce y quién no conoce una

lengua. Sin embargo, esta pregunta queda en parte fuera del presente trabajo, por lo que nos limitaremos a decir que la persona **bilingüe** es aquella que es capaz de codificar y decodificar información de dos lenguas, sea a nivel oral (habla y escucha) o a nivel gráfico (lecto-escritura).

2.2. Las lenguas

Cuando hablamos de bilingüismo es común encontrarse con términos como segunda lengua, lengua extranjera, primera lengua y lengua materna, pero ¿son éstos sinónimos o palabras equivalentes?, es quizá muy probable que los últimos dos puedan en algunos casos referir a lo mismo, pero también hay casos en que no. La **lengua materna** es siempre la primera que el niño aprende en un orden cronológico, mientras que la **primera lengua (L₁)**, es la que en un momento dado, el sujeto domina mejor que la otra; por el contrario, la **segunda lengua (L₂)**, es aquella que el sujeto domina en menor grado. ¿Y qué pasa cuando el sujeto domina ambas lenguas de modo “*equilibrado*”?; aunque teóricamente se puede hablar de un bilingüismo ideal, en el que el sujeto domina ambas lenguas, es complicado que esto suceda en la vida real, pero si llegase a ocurrir, suelen entonces sustituirse los términos L₁ y L₂ por L_A y L_B; todos estos conceptos hacen referencia a un uso activo de ambas lenguas, ya sea para la escuela y la vida social, o la vida familiar, entre otros, en los cuales el conocer las dos lenguas es importante para la comunicación eficaz en el entorno. Por otro lado la **lengua extranjera** es aprendida en un contexto educativo sin un fin práctico directo, es decir, el niño no verá la necesidad de aprenderla de modo rápido para comunicarse, ya que en su contexto usan otra que el ya normalmente domina (Sánchez y Rodríguez, 1997).

Aclarar esto indudablemente nos conduce a considerar algunos factores que no aparecen cuando estudiamos a los niños monolingües, estos son los aspectos sociolingüísticos, el mecanismo cognitivo y ambiente de aprendizaje.

Sánchez y Rodríguez (1997) muestran algunos criterios que hay que tener en cuenta cuando hablamos de individuos bilingües en la Tabla 2.2.

Tabla 2.2. Características del bilingüismo, Sánchez y Rodríguez (1997) pp 46.

Criterios/Términos	Bilingüismo		L ₂		L extranjera	
Nivel último alcanzado	Conocimiento más o menos equilibrado de la L ₁ y la L ₂ (aunque se admite la distinción entre bilingüismo equilibrado y bilingüismo dominante).		L ₂ <L ₁		L ₂ <L ₁	
Secuencialidad (Forma y momento de la adquisición)	Simultaneo o sucesivo		Sucesivamente		Sucesivamente	
Edad	Antes de los 3 años.	Infantil (+ de 3 años) Adulto (raro)	Infantil (+de 3 años)	Adolescencia Adulto	Infantil (+de 3 años).	Adolescencia Adulto
Método	Normalmente Adquisición.	Normalmente adquisición o mixto	Adquisición, aprendizaje o mixto	Normalmente aprendizaje o mixto	Adquisición, aprendizaje o mixto	Normalmente aprendizaje o mixto
Contexto social	L ₁ y L ₂ presentes Sólo L ₁ presente Sólo L ₁ presente Sólo L ₂ presente				L ₁ y L ₂ presentes	
Lugar de aprendizaje	Familia/informal		Calle/informal Escuela/formal		Informal/Formal	
Importancia lenguas	L ₁ mayoría		L ₂ minoría			

Por su parte Owens (2003) considera otro tipo de lengua, las **lenguas híbridas**, que suelen surgir en espacios en los cuales se encuentran dos o más lenguas en contacto, como es el caso de la parte sur de los Estados Unidos, esto ocurre cuando en una lengua no dominante en cierto contexto, se suelen combinar o insertar ciertas palabras de la lengua dominante y donde la gramática es escasa y suele ser de la no dominante. De igual modo, el habla de las personas de dicha

comunidad suele estar fuera de los estándares de ambas lenguas, observándose interferencias fonéticas o alteraciones gramaticales.

En el caso de los mexicano-estadounidenses, se han encontrado alteraciones y cambios en el posesivo y el genitivo, invirtiendo el orden o cambiando el posesivo por artículos; los plurales suelen no estar marcados, la conjugación en pasado de los verbos suele omitirse si se sobreentiende, la –s de la tercera persona del singular inglesa suele eliminarse, entre otras variantes; agregado a estas partes sintácticas, deben agregarse las modificaciones fonéticas tanto en producción como comprensión de los sonidos tanto vocálicos como consonánticos del inglés que no tiene el español y a la inversa (Owens, 2003).

| 50

Como se puede ver claramente, investigar al sujeto bilingüe es algo que no comparte opinión con lo simple, sino por el contrario, con lo complejo. Es precisamente la variedad de factores que pueden afectar el bilingüismo lo que complica su estudio y la posibilidad de generalizar los resultados hasta el momento.

2.3 Estudio y evaluación del bilingüismo

Determinar el uso del lenguaje es algo que no siempre es fácil cuando se trata de personas monolingües, esto pudo notarse con lo expuesto en el punto 1.3.4 del capítulo uno, donde se comentó la relatividad de los acuerdos lingüísticos; ahora bien, si es así con el estudio de la persona monolingüe, es de esperarse que se complique aún más al tratar de determinar el uso de dos idiomas o más en una persona.

Hasta el momento la evaluación lingüística en personas bilingües es en realidad una adaptación de la evaluación de los grupos monolingües, esto debido a que no ha sido posible realizar alguna prueba que abarque todas las posibles situaciones por las que pasa el políglota; esto es en realidad un problema ya que como lo expresa Abdelilah-Bauer (2007), un niño que aprende dos idiomas, por lo

general, puede tener un desempeño menor al alcanzado por los niños monolingües, en ciertos aspectos de la vida. Por lo tanto, la evaluación del lenguaje debe hacerse con ciertas reservas, antes de cometer el error de afirmar un retraso donde probablemente no lo haya.

Si al evaluar al bilingüe se usan las pruebas tradicionales, es entonces obligado conocer cómo se lleva a cabo dicha evaluación. La medición lingüística suele centrarse en diferentes aspectos de acuerdo a lo que se desea conocer, esto ha originado una serie de opiniones sobre qué debe ser medido para tener una idea completa sobre lo que es saber una lengua o **competencia lingüística** del hablante.

Para Hymes (1985, cit. en Sanchez, et. al., 1997) la competencia lingüística puede ser dividida en dos elementos necesarios, el primero es la **competencia de la forma**, como son: los sonidos de la lengua, el significado de las palabras, creatividad, conocimiento de oraciones con y sin sentido, reconocimiento de oraciones con errores gramaticales y ambiguas y la relación entre los componentes de las oraciones. Por otro lado saber una lengua no significa simplemente conocer cómo se conforma y qué la forma para construir oraciones comprensibles, se debe saber usarla en una situación práctica o real, esto ha sido denominado **competencia comunicativa**. Canale y Swain, agregan otro elemento que es la **competencia estratégica**, compuesta por elementos verbales y no verbales.

Todo esto ha sido con miras a determinar cuándo una persona alcanza un grado de competencia nativa, esto a pesar de que no se tenga una prueba clara y objetiva de qué es ser hablante nativo; casi cualquier persona que hable una lengua, aunque no tenga una especialización lingüística, es capaz de conocer si un hablante es nativo o presenta algún retardo en el habla o escritura (Bialystock, 2001).

Para Bachman (1990, cit. en Sánchez, et. al., 1997), en la **capacidad comunicativa del lenguaje**, debe considerarse: 1) las estructuras generales del

conocimiento, 2) la competencia lingüística, 3) la competencia estratégica (uso contextualizados de los puntos 1 y 2), 4) los procesos psicológicos subyacentes y 5) el contexto de uso. El segundo punto debe ser entendido, a la vez, como una interacción de diferentes competencias, la gramatical (Vocabulario, morfología, sintaxis, fonética y grafología), de discurso (cohesión, retórica y organización), elocución (funciones ideativa, manipulativa, heurística e imaginativa) y sociolingüística (sensibilidad a diferencias del habla, referencias culturales y modismos).

Hasta el momento el desarrollo de pruebas que miden exclusivamente la competencia de una L₂ han sido desarrolladas más en el contexto de enseñanza de las lenguas extranjeras (L_{ex}), por lo que son bilingües voluntaria o semi-voluntariamente, es decir por elección de los padres. Así en último de los casos, son esas pruebas las que nos pueden dar una idea más o menos cercana o amplia del dominio del idioma y es común que se usen para medir el desarrollo lingüístico, usando de referencia un grupo relativamente homogéneo de niños monolingües; los estudios sobre competencia lingüística nos dejan opción a completar dichas pruebas (Sánchez & Rodríguez, 1997).

2.4. Tipos de bilingüismo

Otro punto es que al hablar de bilingüismo nos enfrentaremos ante un gran problema, la clasificación, aunque puede sentirse cierta aversión por clasificar, se hace necesario por dos razones, la primera es que el estudio del bilingüismo necesita delimitar las características de los grupos que se estudiarán, la segunda y quizá la menos aceptada, es que una clasificación permitirá conocer cómo intervenir psicopedagógicamente, en caso de ser necesario y de un modo más acertado (Sánchez & Rodríguez, 1997).

Ahora bien pueden encontrarse diferentes tipos y situaciones de bilingüismo, que no son excluyentes y que se traslapan, comenzaremos por clasificarlos por el marco de referencia.

Por la relación entre pensamiento y lenguaje, podemos encontrar dos tipos, el **ilingüismo coordinado**, en el cual el sujeto tendrá un significante y un significado independiente en ambos idiomas, tal como un monolingüe, que no presenta interferencia de los códigos, éste suele lograrse por medio del método UPUL, del cual se hablará posteriormente; por otro lado está el **ilingüismo compuesto**, en el cual el significado es el mismo para dos significantes diferentes, y suelen ocurrir transferencias bidireccionales, donde el sujeto necesitará de ambos idiomas para poder comunicarse; en la actualidad se ha incluido bajo el segundo a un tercer tipo expuesto por Weinreich (1953), el **ilingüismo subordinado**, en éste el sujeto tiene un significado y un significante particulares para un idioma, en otras palabras, ya ha desarrollado en buena medida su lengua materna y sólo puede acceder al segundo idioma por medio del primero, lo cual implica una competencia menor en esta segunda lengua; se ha buscado apoyo a ambas propuestas de almacenamiento desde una perspectiva neurolingüística, sin embargo, la evidencia no apoya a una única forma de almacenamiento lingüístico, resurgiendo la propuesta hecha por el mismo Weinreich, sobre la existencia de ambos tipos de bilingüismo en una sola persona (Balkan, 1976; López, 1977; Sánchez y Rodríguez, 1997; Signoret, 2003, 2009).

Otra clasificación es por la competencia alcanzada, aquí podemos ver dos tipos, **ilingüismo equilibrado**, en el cual el sujeto es capaz de manejar óptimamente ambos idiomas en cualquier contexto, y el **ilingüismo dominante**, en el cual el sujeto tiene un mejor dominio o competencia en uno de sus idiomas; otro tipo es cuando se da el caso de que el sujeto no ha alcanzado un nivel aceptable en ninguna de las dos lenguas, a esto se le conoce como **semilingüismo**; pese a esto, la organización y acceso a las lenguas es un proceso dinámico, por lo que puede variar a través de la experiencia (Signoret, 2003).

Un tercer tipo de criterio es por la edad de adquisición de la lengua, y están aquellos que la aprenden al mismo tiempo llamado **ilingüismo simultáneo**, hasta el momento se ha tomado como criterio común de simultaneidad el

aprenderlos previo a los tres años, y se han encontrado varios aspectos a considerar (Owens, 2003):

- Existe una mezcla inicial de las lenguas con una progresiva separación.
- Cuando el entorno favorece una lengua, la otra es influida por dicho cambio.
- Se suelen evitar las construcciones difíciles de ambas lenguas.
- Los cambios ambientales pueden alterar el dominio de alguna de las lenguas.
- Aunque los sistemas terminan diferenciándose, suele seguir la influencia del sistema dominante.

| 54

En cuanto al desarrollo simultáneo de los códigos lingüísticos, se ha expuesto dicho proceso en tres fases:

1. En la primera fase, el niño parece tener los dos sistemas y no suele haber solapamiento de vocabulario; aunque suele aprender el equivalente lingüístico para cada idioma, cuando llega a ocurrir un solapamiento los niños suelen no aceptarlos como equivalente. Al inicio es común que los niños suelen usar palabras de los dos idiomas sin ninguna distinción, ya que adquieren dos códigos que pueden usarse en diferentes momentos, espacios, metas o personas. Además suele ocurrir la separación de los sistemas fonológicos entre los 24 y 30 meses.
2. En la segunda fase los niños ya han aprendido a separar el léxico de cada lengua, más no aún la sintaxis de cada una, la cual usan para ambos idiomas; aunque tienen estructuras de ambas, primero desarrollarán las comunes, seguidas de las más sencillas y posteriormente desarrollarán las complejas; a diferencia del léxico en el cual se pueden mover con mayor libertad, la sintaxis es más compleja.
3. En la tercera y última los niños ya han alcanzado la diferenciación de ambos códigos a nivel sintáctico; aunque siguen existiendo interferencias, tanto lexicales como sintácticas, suelen ser menores y en casos donde el niño desconoce el equivalente, además está influenciado por el *input* del habla adulta que suele combinar las lenguas.

Por otro lado están también aquellos que aprenden primero un idioma y posteriormente comienzan con el otro, es decir el ***bingüismo sucesivo***, es cuando se aprende una segunda lengua posterior a los tres años, aquí mismo podemos hacer notar que puede ser temprano o tardío, el primero es el ya dicho a los tres años y el segundo cuando se comienza posterior a los seis años. De un modo similar a los bilingües simultáneos, los bilingües sucesivos suelen pasar por tres etapas de desarrollo del lenguaje (Abdelilah-Bauer, 2007; Owens, 2003):

1. En la primera se establecen relaciones sociales con los niños de la lengua meta, generalmente se memorizan fórmulas lingüísticas, que parecen apropiadas para expresar cierta información, la intención será comunicar lo que se desea decir, esto puede ser de modo activo o pasivo, siendo esto último que el sujeto construye la lengua de modo interno primero.
2. En la segunda etapa, la intención es comunicar, pero para este punto suelen explotar al máximo las palabras y frases que ya han aprendido, formando muchas veces un “*interlenguaje*” que está compuesto por elementos de ambas lenguas, centrándose en la globalidad de la comunicación y sin tomar por el momento interés por los detalles de la lengua meta.
3. Por último, los aprendices se empeñan en producir formas correctas en la lengua meta, puede ayudarse de la conciencia metalingüística que es alcanzada para mejorar su desempeño, también suelen prestar atención a los hablantes y copiar el orden de sus frases. Al estar constituida ya la primera lengua, pueden echar mano de los procesos cognitivos que ya tienen y poder apoyar su aprendizaje, aunque suele implicar que existan interferencias, tienen claro que son dos códigos diferentes.

Los niños bilingües sean sucesivos o simultáneos, suelen presentar los mismo errores que los niños monolingües a lo largo de la constitución de ambos idiomas, asimismo, si la lengua materna no continúa usándose, puede perderse a lo largo del tiempo.

Por el prestigio cultural de las lenguas, podemos encontrar el ***blingüismo aditivo***, en el cual el sujeto está en un ambiente en que ambos idiomas son valorados equitativamente y causa un desarrollo cognitivo en ambas lenguas de manera igualitaria; y el ***blingüismo sustractivo o neutro***, en el cual una lengua (generalmente la L₂) es menos valorada y la otra altamente apreciada (L₁), resultando normalmente un desarrollo cognitivo desigual entre las lenguas; no es difícil ver con claridad cuál de estos dos tipos es el que se desearía que ocurriera (Abdelilah-Bauer, 2007; Sánchez y Rodríguez, 1997; Signoret, 2003).

Finalmente encontramos una clasificación con relación a la identidad cultural, en primer lugar un ***blingüismo bicultural***, en el cual el sujeto se siente identificado con ambos tipos de baje cultural y lingüístico; el ***blingüismo monocultural***, en el cual se identifica sólo con un grupo étnico y puede ser el de la mayoría con efectos más positivos que si lo hace el de la minoría -aunque nuevamente no es una regla-, por último la ***anomía o bilingüismo acultural***, en donde el sujeto no se logra identificar con ninguno de los grupos culturales a los que pertenece (Sánchez y Rodríguez, 1997; Signoret, 2003).

Por otro lado, hay que tomar en cuenta que no sólo la competencia lingüística es de ayuda para la clasificación, podemos encontrar también algunos patrones del ambiente al que se expone al niño bilingüe en casa, Bialystock (2001) nos hace una lista clara y sucinta de estos ambientes posibles, retomando el trabajo de Romaine (1995).

- ❖ Tipo 1: una persona, una lengua.
- ❖ Tipo 2: lengua no dominante en casa/ otra lengua en el ambiente.
- ❖ Tipo 3: Lengua no dominante en casa sin comunidad de apoyo.
- ❖ Tipo 4: Doble lengua no dominante sin comunidad de apoyo.
- ❖ Tipo 5: Lenguas no nativas.
- ❖ Tipo 6: Mezcla de lenguas.

2.5. Efectos cognitivos del bilingüismo

Gran parte del interés por el estudio del bilingüismo es conocer el efecto que tiene éste sobre la inteligencia, emociones y personalidad de las personas. Pero no siempre ha estado bajo la misma mirada académica y pueden reconocerse tres momentos clave para su estudio.

| 57

En un primer momento la investigación estaba orientada por el interés en la inteligencia y su medida cuantitativa en personas bilingües, donde la mayoría de los estudios realizados encontraron una superioridad por parte de los sujetos monolingües; así Epshtein (cit. en Vigotsky, 1995), consideraba que el lenguaje al ser una asociación simple entre sonido y significado, y al tener una persona dos sonidos asociados a un solo significado, terminaban inhibiéndose recíprocamente, resultando una serie de interferencias, produciendo también confusión y otras dificultades tanto lingüísticas como cognitivas, siendo la infancia el momento en que se producían mayores conflictos. Otro gran crítico del bilingüismo fue Saer, pero sus estudios dejaron de lado factores importantes para la investigación, ya que la muestra fue no representativa, los instrumentos de medición fueron inadecuados y el bilingüismo fue una variable añadida posteriormente (Abdelilah-Bauer, 2007; Sánchez y Rodríguez, 1997; Signoret, 2003; Valdez, 2003).

Desde otro punto de vista Ronjat (cit. en Signoret, 2003), recabó la información del desarrollo lingüístico de su hijo usando el método una persona una lengua (UPUL), encontrando que su hijo alcanzó un nivel nativo en ambas lenguas, sin interferencias y con la separación de los dos sistemas lingüísticos, sin que ello causara confusión al niño, sin embargo el dominio de los idiomas tuvo un leve retardo en comparación a los monolingües. Por otro lado Vigotsky, realizando una crítica a Epshtein, remarca que la relación entre lenguaje y pensamiento es más que una simple asociación, por lo que la premisa mecanicista del segundo queda invalidada y que para estudiar el bilingüismo es necesario tomar en cuenta todo el contexto social, emocional, psicológico de los niños, para cada una de las lenguas, por lo que no en todas las situaciones el bilingüismo es nocivo invariablemente (Signoret, 2003; Vygotsky, 1995).

Una segunda época encuentra una superioridad cognitiva o semejanza cognitiva entre bilingües y monolingües, el estudio clásico que marcó esta época fue el de Peal y Lambert en 1962 y tras el cual los estudios sobre el bilingüismo comenzaron a ser “benéficos” y comenzó a verse un desempeño superior a nivel cognitivo; la diferencia en estos estudios es el mayor control sobre las variables mencionadas arriba que marcaron el problema metodológico de la fase previa, en la cual el enfoque también pasó de ser cuantitativo a ser cualitativo, aunque la crítica a este enfoque es que probablemente los participantes tenían un nivel cognitivo superior que influyó sobre el uso del segundo idioma y no a la inversa (Sánchez y Rodríguez, 1997; Valdez, 2003).

La tercera etapa histórica en cuanto al estudio de los individuos bilingües se caracteriza por el intento de relacionar determinados procesos cognitivos con la inteligencia, centrándose en el proceso y no en el resultado; el resultado más destacado y encontrado constantemente es la flexibilidad cognitiva y una mayor consciencia y sensibilidad lingüística (Signoret, 2003) .

Uno de los procesos cognitivos estudiados es el **Razonamiento abstracto**, los estudios han mostrado, si bien una superioridad en los sujetos bilingües o como mínimo un nivel semejante al de los monolingües, esto se explica principalmente por el manejo de los códigos lingüísticos diferentes, que conduce a percatarse a una edad más temprana de la naturaleza convencional y arbitraria de los signos lingüísticos (Balkan, 1976; Bialystock, 2001; Sánchez y Rodríguez, 1997; Signoret, 2003).

En cuanto a las **Aptitudes aritméticas** los resultados han sido contradictorios, los resultados más recientes muestran que cuando se usa un código lingüístico para la resolución de pruebas aritméticas, los resultados son mejores que cuando se usan indistintamente ambos códigos, además de que el grado de dominio del idioma es también un factor influyente, siendo entonces el bilingüismo una característica que parece mostrar diferencia entre grupos (Sánchez y Rodríguez, 1997; Signoret, 2003).

Spelke y Tsivkin (2001), realizaron tres experimentos para observar la relación entre la capacidad lingüística y la numérica en jóvenes bilingües, encontrando en el primero que al enseñárseles operaciones aritméticas con números exactos, al probárseles resolvieron mejor en el idioma en el cual se les enseñó que en el otro; en un segundo experimento encontraron que en números aproximados los sujetos respondieron sin diferencias significativas en ambos idiomas; en el tercero que consistió en el entrenamiento de eventos históricos y geográficos que involucraban números, los resultados fueron los mismos que en el primer experimento, mientras que los que no involucraban no se encontró diferencia, siendo la conclusión general que en los números exactos el lenguaje juega un papel esencial, a diferencia de los números aproximados.

En la **Aptitud espacial** los bilingües muestran un mayor alcance que los monolingües, en la inferencia más temprana y exacta de la perspectiva espacial de otra persona (Sánchez y Rodríguez, 1997).

En cuanto a los **Estilos cognitivos**, el manejo por una persona de dos códigos lingüísticos ha mostrado una capacidad superior que aquellos que únicamente manejan uno, en dos características cognitivas, 1) los primeros son capaces de tomar en cuenta en mayor medida la estructura global de la situación y no en las partes y 2) se ha mostrado su capacidad para reordenar el material presentado con una facilidad superior a los monolingües, esto da como resultado un mayor grado de independencia de campo como lo denominó Herman Witkin, que resultaría en la capacidad de diferenciar en mayor medida que los monolingües las destrezas cognitivas, como la diferenciación de fondo-figura (Sánchez y Rodríguez, 1997; Signoret, 2003).

Para el **Procesamiento de la información** se han planteado tres diferentes modos de hacerlo en bilingües, uno propone que las lenguas son almacenadas de modo separado, en donde los sistemas lingüísticos están completamente separados. Otro supone que los códigos se almacenan en un único lugar, en el cual conviven ambas lenguas, sin embargo, los resultados obtenidos hasta ahora no parecen apoyar a ninguna de las anteriores postulaciones en mayor medida.

Por lo mismo se ha propuesto una tercera opción de procesamiento, el cual apoya la idea de la existencia de un procesamiento compuesto de la información; siendo tres almacenes, uno para la L₁, otro para la L₂ y un tercero más que comparte información de ambas lenguas, información que es semejante o igual en las dos, sea ésta a nivel sintáctico, fonético o semántico (Sánchez y Rodríguez, 1997).

Los diferentes modelos del procesamiento de información han sido apoyados por diferentes estudios neurológicos y conductuales, los primeros son los que más han aportado para comprender el procesamiento de la información, es de este modo como se ha descubierto la especialización del hemisferio izquierdo para el lenguaje, sin embargo, se ha visto también que al hablar una segunda lengua esta especialización puede variar de acuerdo a la edad en que se adquirió. En la adquisición temprana las regiones implicadas del cerebro están casi traslapadas, lo que nos indica que las lenguas son tratadas como si fueran una sola, aunque si el bilingüismo es menos equilibrado, entonces se observa la acción de otros lugares cerebrales (Abdelilah-Bauer, 2007; Bialystoc, 2001).

No solo estos métodos han apoyado al conocimiento de este punto, Abdelilah-Bauer, siguiendo a Cummins, retoma la propuesta cognitiva de Piaget y su escuela, considerando que la lengua tiene como asociada una imagen mental o representación mental, de tal modo que si encontramos representaciones mentales separadas o conjuntas o iguales, sería un indicador de cómo se está organizando la información (Abdelilah-Bauer, 2007).

Este último punto nos conduce irremediabilmente al problema del **cambio de código** (o en inglés *code-switching*).

Finalmente se han estudiado también las **Habilidades metacognitivas**, y como se vio arriba, los niños bilingües han dado prueba de superar a los monolingües en la capacidad de manipular y reflexionar sobre el lenguaje, así como de prestar atención a las unidades de lenguaje tanto a las pequeñas como a las más complejas, pero no sólo eso, también han mostrado mejores resultados en las pruebas sobre conocimiento lingüístico, tales como alteración fonética,

pruebas de juicio gramatical y separación de la forma de lenguaje de su significado, entre otras, a lo largo de los diferentes niveles de análisis y control requeridos para el uso del lenguaje en diferentes contextos (Figura 3.1.), el cual varía de acuerdo al fin de cada proceso comunicativo (Bialystock, 2001; Valdez, 2003).

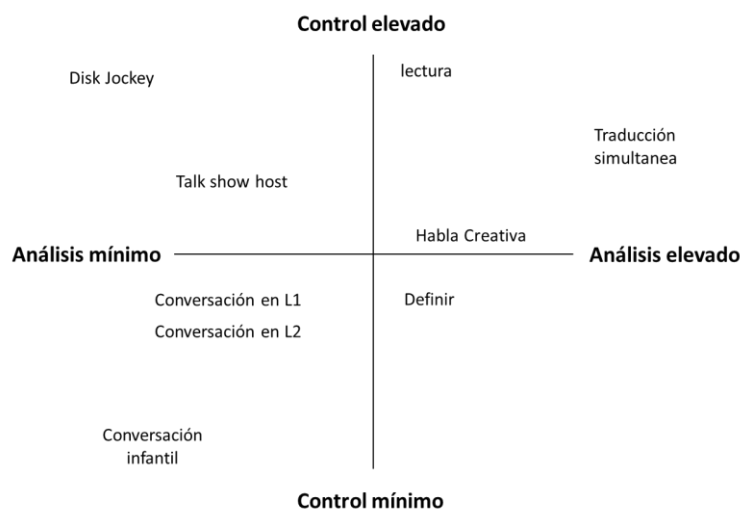


Figura 2.1. Relación de análisis-control, en el uso del lenguaje (Bialystock, 1991).

En modo sucinto, se puede ver cómo “la variable” del bilingüismo - si es posible llamarla de tal modo -, no es un factor causante de una falta de capacidad intelectual, incluso, se ha visto en varios estudios una aparente ventaja sobre el grupo de monolingües, así como un adelanto en algunas fases de las etapas evolutivas, tal es el caso del desarrollo prematuro de la capacidad metalingüística reportada por varias investigaciones. En relación a lo anterior, debe tomarse en cuenta que es posible que lo primero sea consecuencia de lo segundo y si es el caso, entonces los niños monolingües, que aparentemente son menos “inteligentes”, en realidad sólo no han alcanzado el nivel cognitivo necesario para enfrentarse ante un grupo que, debido a su condición, ha alcanzado un desarrollo de determinados conocimientos y que por tanto no están en condiciones semejantes a sus pares monolingües (Bialystock, 2001; Sánchez y Rodríguez, 1997; Signoret, 2003).

Por su parte Balkan en 1976 y Abdelilah-Bauer en el 2007, remarcan que si bien el bilingüismo no es un factor que marque un retraso o alteración intelectual, como consecuencia por sí mismo, sí puede ser causa de un retraso en el desarrollo y adquisición del lenguaje; probablemente no en su base fonética, pues como se vio en el apartado 1.4.3. el niño parece perder su flexibilidad fonética alrededor del año; y parece ser que entre los dos y tres años es capaz de lograr la diferenciación sintáctica y léxica de ambos códigos, más la misma condición de contextualización del lenguaje puede causar que el niño no conozca ciertas palabras en un idioma y sí en el otro, por lo que se verá comprometido el conocimiento de una lengua o ambas; los mismos autores reportan investigaciones en las que se ha visto un desempeño menor por parte de los bilingües en las tareas de uso de vocabulario, y también Abdelilah-Bauer, reporta otro en el que se ha visto que sólo es cuestión de tiempo para que los niños bilingües alcancen a sus pares monolingües, si el ambiente les favorece.

2.6. Desarrollo Lingüístico del bilingüe

Debe recordarse que no es lo mismo aprender un idioma nuevo en la adultez o adolescencia que después o antes de los 6 años, o bien dos idiomas a la vez. El aprendizaje de una segunda lengua (L_2), variará de acuerdo a la etapa en la que se aprende, si bien hay adultos que logran alcanzar un buen nivel de dominio en una segunda lengua, en la mayoría de las veces para los adultos es más complicado que para los niños, así puede decirse que la edad es un factor facilitador de la capacidad de aprendizaje o adquisición del idioma (Bialystock, 2001).

Para explicar la capacidad superior de los niños sobre los adultos en alcanzar el dominio “natural” de una L_2 , Bialystock acude a los conceptos Piagetanos de acomodación y asimilación, de tal modo nos dice que el conocimiento del niño suele construirse de acuerdo a una asimilación, es decir “crea” nuevos esquemas usando los ya presentes, para dar paso al nuevo

conocimiento; así cuando el niño escucha cierto sonido, lo guardará como un esquema nuevo; por el contrario, al llegar a la adultez, el proceso cognitivo ha cambiado a uno de acomodación, en el cual el conocimiento nuevo debe encontrar lugar en los esquemas que ya tiene el sujeto, así entonces los fonemas /θ/ y /ð/ entrarán para un hispanohablante dentro de los límites del fonema /d/, en vez de verse como variaciones fonéticas inglesas diferentes del tercero; por esta misma razón al estudiar el aprendizaje o adquisición de una L₂, hay que tomar en cuenta que están en juego diferentes mecanismo cognitivos (Bialystock, 2001; Sánchez y Rodríguez, 1997).

Por un lado, el bilingüismo temprano o simultáneo ha sido causa de un amplio interés científico, social y tecnológico y ha sido estudiado de diferentes modos tanto de forma naturalista-biografías y colecciones de observaciones, hechos por los propios padres de los niños observados, y por otro lado, de forma experimental. Dos observaciones ya clásicas son las de Ronjat (1913) y Leopold (1939), estos investigadores concluyeron que el bilingüismo temprano no es nocivo para el desarrollo del lenguaje de los niños, siempre y cuando se les ayude para que esto no suceda; estos autores hicieron popular el método de *una persona una lengua (UPUL)*, encontrando que de este modo su hijo e hija, respectivamente, lograron adquirir ambas lenguas a un nivel de habla nativa, sin ningún problema (Sánchez y Rodríguez, 1997).

En la actualidad podemos encontrar, en contraste con los primeros estudios, algunos focos de interés establecidos en el estudio del bilingüismo.

Discriminación fonética, se sabe que los bebés son capaces de discriminar o diferenciar diferentes magnitudes de sonidos que se encuentran presentes en los diferentes idiomas; los estudios realizados hasta el momento han marcado la pérdida de dicha capacidad perceptiva, debido a que se especializa en los sonidos del idioma circundante. Por su parte Eilers, Gavin y Oller (1982, cit. en. Sánchez y Rodríguez, 1997), han mostrado que los niños de cuatro a seis meses, que están en un ambiente bilingüe español-inglés, son mejores discriminando

sonidos de ambos idiomas e incluso sonidos en checo, nunca antes escuchado, que aquellos que viven en un ambiente monolingüe.

García (1977) estudió un grupo de niños hablantes de español e inglés, encontrando errores de producción en niños monolingües del inglés al imitar sonidos españoles, mientras que los bilingües no mostraron dificultad en la pronunciación en ninguno de los dos idiomas, concluyendo de aquí que no hay presencia de desventajas lingüísticas en los bilingües; en otra prueba de manipulación lingüística, encontró efectos de transferencia en preposiciones del español al inglés.

| 64

Por otro lado los estudios que se han conducido con un interés sobre la comprensión en sujetos bilingües, han mostrado que no ocurre algún déficit en dicha capacidad.

Adquisición léxica o del vocabulario, tenemos el hecho innegable de que mientras el niño monolingüe debe aprender una palabra para cada objeto hasta el momento en que aprenda los sinónimos presentes en su idioma, los niños bilingües deben aprender “sinónimos” desde el inicio; a estos sinónimos interlingüísticos se les llama **equivalentes de traducción**, así mientras un niño hispano debe aprender sólo “helado” y el anglosajón “ice cream”, un niño anglo-hispano debe aprender ambos términos, aunque a diferencia del sinónimo común, estos equivalentes quedan asociados a un contexto específico y por tanto diferentes en alguna medida (Sánchez y Rodríguez, 1997).

Algunos autores han marcado ciertas etapas comunes entre niños bilingües y monolingües; en el desarrollo léxico de los primeros, Taeschner (1983 cit. en Sánchez y Rodríguez, 1997), encontró que en un inicio el léxico se desarrolla como una unidad; aunque el niño comprende bien cuando se le habla en ambas lenguas, no es capaz de producirlas por separado, por lo que usará el término bajo ciertas condiciones contextuales, de modo que parece tener solo un sistema léxico. Es hasta después de aproximadamente seis meses que comenzará a construir equivalentes lingüísticos, primero en una lengua y después en la otra; sin

embargo, no serán del todo equivalentes hasta que el niño sea capaz de separar el contexto de aprendizaje del significado de la palabra.

De ese modo, por ejemplo, si el niño aprendió “helado” cada vez que le compran helado de fresa y “ice cream” cada vez que le compran helado de chocolate, será en un inicio usado en dichos términos hasta que el niño comprenda que puede haber un “ice cream” de fresa y un “helado” de chocolate, podrá entonces equiparar los términos y usarlos de modo indistinto, pero en el momento apropiado, aunque siempre quedará asociado a su contexto original (Sánchez y Rodríguez, 1997).

| 65

También se ha visto que mientras los niños monolingües cercanos a los dos años parecen aceptar los nombres de las cosas de modo sumiso y lo ven como una consecuencia de las características físicas del objeto –realismo nominal, según Piaget-, los bilingües comienzan a dejar de hacerlo y comprenden que manejan dos códigos lingüísticos y comienzan a corregir a los adultos; en otras palabras parecen estar dejando detrás el realismo nominal, además de que son capaces de comenzar a hacer traducciones de acuerdo a la situación, así podrán preguntar lo mismo a diferentes personas, asociadas a un código específico (Sánchez y Rodríguez, 1997).

Aunque pueden darse también casos en que se aprende la palabra en un mismo contexto pragmático-semántico, pudiendo ocurrir combinación de los términos en diferentes idiomas, resultando oraciones como, “dame el carro azulblue”; en vez del uso separado de cada palabra en la lengua correcta, aunque esto no es una ley. Esto ha conducido a cuestionar si realmente el niño bilingüe debe aprender el doble de palabras que el monolingüe. Hasta el momento, esto ha sido contestado negativamente, es decir, no parece haber diferencias cuantitativas entre el total de palabras que conocen ambos grupos de niños; aunque sí se han visto diferencias en cuanto a la cantidad de palabras conocidas en una lengua específica (lengua dominante), los niños bilingües no parecen estar por debajo, pero sí por sobre los monolingües en su fluidez verbal y cada lengua es asociada a un contexto; no es de extrañar que un niño sepa la palabra “helado” y no “ice

cream” si sólo come helado fuera de casa donde el idioma usado es el español y no lo hace en casa donde se habla en inglés, por lo que estará en cierta desventaja ante sus pares monolingües que manejan un solo código (Abdelilah-Bauer, 2007; Sánchez y Rodríguez, 1997).

Desarrollo sintáctico, tanto el monolingüe como el bilingüe, aún en sus dos lenguas, siguen un mismo patrón, de lo simple a lo complejo, en la adquisición de las estructuras sintácticas (véase apartado 1.3); aunado a esto, parece haber un acuerdo común entre los investigadores, independientemente del grupo estudiado, en que al inicio el niño no tiene una sintaxis igual a la adulta, sino que se adquiere con la experiencia; del mismo modo, el niño bilingüe no tiene al inicio una sintaxis y cuando adquiere una estructura es común que la transfiera al otro idioma, es entonces donde la corrección del adulto es necesaria para que del mismo modo se adquiriera en la otra lengua la estructura adecuada con la sintaxis adulta, así es necesario que se tenga el mayor equilibrio posible en cada una de las lenguas, para que se adquiriera de modo adecuado cada una, aunque esto puede complicarse cuando las lenguas son semejantes, por ejemplo la separación del español y el catalán o el gallego será mucho más complicado que el español del euskera o del japonés (Sánchez y Rodríguez, 1997).

El niño bilingüe no es sólo el que cubre con lo dicho hasta ahora, también puede darse el caso del bilingüismo sucesivo, secuencial ya sea en la infancia temprana o tardía. A esta edad no puede negarse que el niño ha adquirido ya una serie de estructuras y vocabulario de su idioma materno. Se ha visto sin, embargo, que esto no parece influenciar negativamente el desarrollo de la L₂, por el contrario, estudios hechos en Canadá han mostrado que mientras más se ejercite la L₁, apoyará al desarrollo de la L₂, también se ha observado que los errores cometidos por los aprendices de una nueva lengua son iguales a los cometidos por los aprendices más jóvenes de dicha lengua como L₁, habiendo apenas un mínimo de errores diferentes, consecuencia de las interferencias sintácticas de su idioma madre, aunque no han mostrado afectar a la distancia el aprendizaje de la lengua, si bien, puede tardar un poco más su aprendizaje en comparación a los

nativos, la mayoría alcanza el nivel nativo que el resto de sus pares, cercano a la adolescencia; el lugar donde se adquiere esta L₂, es determinante, si es en la escuela puede verse implicada, la situación social y estilos lingüísticos de los hablantes, el éxito académico y en ocasiones lingüístico del niño (Abdelilah-Bauer, 2007; Sánchez y Rodríguez, 1997).

2.7. Interferencia y cambio de código (code-switch / code-mix).

Un fenómeno común en los sujetos bilingües son las **interferencias lingüísticas, cambio de código** o en inglés **code-switching**, esto es cuando se usa un término, sonido o estructura de una lengua A al estar hablando la lengua B; si bien en la primera fase del lenguaje como se vio más arriba, no puede hablarse de interferencia debido a que el niño no ha diferenciado los sistemas, una vez que lo logra, la interferencia puede extenderse por un largo tiempo; pese a eso, se ha visto que este fenómeno presenta un alto grado de organización sintáctica, ya que no traslapa las estructuras, nunca dirá “mira es un a babypony” más si dirá “ mira es un babypony” o “ mira es a babypony”, esto es muestra de que se mantiene alguna sintaxis más no el léxico. Asimismo, se ha reportado que los niños suelen pronto realizar circunloquios para evitar mezclar las lenguas, lo que nos muestra en cierta medida lo dicho previamente, sobre la aparición temprana de una capacidad metalingüística en estos niños (Abdelilah-Bauer, 2007; Bialystock, 2001; Signoret, 2003, 2009; Sánchez y Rodríguez, 1997; Valdez, 2003).

Se sabe que el cambio de código ocurre sin dificultad alguna por los individuos, e incluso también de modo involuntario, unido a un contexto específico del que muchas veces es el interlocutor quien se ve obligado a comunicarle dicho evento. Para responder a esto, Penfield y Roberts (1959 cit. en Sánchez y Rodríguez, 1997), exponen la hipótesis de que cuando el sujeto usa un determinado código, el otro resulta inhibido, funcionando así como un apagador, en el cual o está encendido o pagado, aunque esto complica el hecho de la comprensión de la transferencia lingüística. En oposición a esto, McNamara (1967,

cit. en Sánchez y Rodríguez, 1997), propone otra explicación y es la independencia del mecanismo responsable del *input* y el *output*, haciendo así comprensible el hecho de que la persona puede, sin dificultades, escuchar en una lengua y responder en la otra, lo que sería de gran ayuda al proceso de traducción e interpretación.

Esto no es en modo alguno consecuencia de una incompetencia lingüística o deficiencia cognitiva, es un complejo juego de factores gramaticales y funcionales, con reglas y situado de acuerdo a la situación y contexto. Las reglas que puntúa Owens (2003) son dos: 1) el cambio está situado donde la palabra insertada está situada de acuerdo a las reglas del lenguaje del que proviene, y 2) es que el intercambio no puede producirse en los límites de las palabras. Asimismo el cambio ocurrirá en función de los interlocutores, su capacidad lingüística, su preferencia por una lengua y la identidad social, aunque en general los niños menores a 5 años utilizan un criterio de “interlocutor” para decidir el idioma en que hablarán; por otro lado los niños mayores tomarán en cuenta otros factores como la competencia lingüística de los escuchas. Es importante señalar que los cambios suelen ocurrir en la producción hablada y sólo rara vez en la producción escrita, esto permite usar dicho cambio para cierta meta a la hora de hablar (como enfatizar), sin embargo, hasta ahora se desconoce la función evolutiva que cumple este fenómeno (Owens, 2003).

Estas interferencias parecen ocupar un espacio mínimo en el discurso del niño y suelen ser atribuidas a varios factores antes de considerarlos consecuencia de la confusión lingüística; entre éstos están, la falta de formación del equivalente, el olvido del término, la cercanía de uso de la palabra, así como la separación y práctica de ambos códigos lingüísticos, además de la lengua dominante del niño, y en la cual la interferencia tenderá a ser de la L_1 a la L_2 ; sin embargo, suele ocurrir que en los bilingües equilibrados este fenómeno puede ocurrir de este modo o en su inversa (Sánchez y Rodríguez, 1997; Rodríguez-Fornells, 2012).

Pero el cambio de código está también en función de otros aspectos sociales y culturales, así como educativos, en especial en las sociedades bilingües

en donde alguna lengua tiene una valoración superior, aunque las dos sean aceptadas y valoradas, como es el caso de Hong Kong, en donde se ha visto que el cambio de código está en función de la educación y grupo social, siendo asociado a niveles altos de educación; si le sumamos que es un centro de negocios esto aumenta la posibilidad del cambio lingüístico para lograr entenderse sin que quede duda alguna en las comunicaciones (WoonYee Ho, 2007).

Por otro lado también están presentes los ***préstamos adaptados***, éstos son entendidos como las palabras que se han adoptado de otra lengua a falta de equivalente, este tipo de préstamos suelen ser más comunes en las interlenguas, como es el caso de los chicanos en Estados Unidos, y que terminan teniendo por un lado una gran cantidad de préstamos y de interferencias, que son a la vez permitidas por el contexto (Abdelilah-Bauer, 2007; Sánchez y Rodríguez, 1997).

2.8. Efectos socio-culturales y emocionales del bilingüismo.

Al hablar del bilingüismo es necesario hablar del biculturalismo o anomia y estos fenómenos en los niños bilingües pueden afectar sus vidas “privadas” y de lo cual hay pocos estudios hasta el momento, por lo que será una sección poco extensa.

Si bien al inicio del siglo XX se creía que el bilingüismo era la causa de los males de las personas, no fue hasta después de la segunda guerra mundial y despejadas parcialmente las ideas de la pureza racial, que se toma en cuenta la situación social en cuanto a las políticas lingüísticas y el valor de las lenguas en el entorno. No es de extrañar entonces que algunos individuos bilingües, que viven en medio de una guerra cultural y étnica, tengan problemas desencadenados por el conflicto que puede causarles el rechazo de ambos grupos “por ser del otro grupo”. Gardner y Lambert (1972, cit. en Sánchez y Rodríguez, 1997), realizaron un estudio en el cual el interés era conocer cómo se integraban los grupos de doble herencia cultural en su entorno, y de éstos lograron obtener cuatro patrones

diferentes que van desde una identificación total a alguna cultura a una completa separación o rechazo de ambas

1) En el primer patrón, se puede ver un biculturalismo aditivo, en donde el individuo ha logrado identificarse positivamente con ambos grupos, retomando el estudio de Lambert, francés-americano, siendo consecuencia de un respeto social para los grupos y para el idioma, si consideramos que el francés es un idioma de importancia internacional y de respeto social, así como el Inglés, entonces los sujetos tienen más probabilidades de identificarse óptimamente.

| 70

O bien hay dos patrones pueden verse en el biculturalismo sustractivo, en el que el sujeto se ve obligado socialmente por el abandono de una cultura, pongamos de ejemplo un grupo mexicano-estadounidense, si bien el español es un idioma también respetado internacionalmente y socialmente en algunos países, no lo es en E.U., así el sujeto se verá obligado a:

2) seleccionar entre un abandono de sus raíces para poder integrarse al estadounidense promedio, a su cultura y a su idioma,

3) o bien rechazar la cultura norteamericana y relegarse de las oportunidades sociales que puede ofrecerle viviendo en dicho entorno.

4) El último patrón es la anomia⁷ o indiferencia hacia ambos grupos, aquí el individuo no logró identificarse con ningún grupo, y debe decirse quizá, en el peor de los casos, que pudiera haber un rechazo de ambos.

El conocimiento de las influencias sociales y culturales en el individuo bilingüe es de importancia ya que puede ser un valor decisivo para el aprendizaje exitoso de sus lenguas; en el estudio arriba citado de Lambert, se llega a la conclusión de que en el primer grupo (biculturalismo aditivo) la influencia en el desarrollo de las lenguas es de hecho satisfactoria, ya que los motivará a conocer más sobre sus grupos étnicos, mientras que en los otros dos podría tener una

⁷ Estado de ansiedad de una persona bilingüe que se produce como resultado de una incapacidad para resolver las demandas conflictivas que recibe de las dos culturas a las que pertenece (En: Sánchez y Rodríguez, 1997).

consecuencia fatal para el desarrollo adecuado de sus lenguas (Barriga, 2000; Sánchez y Rodríguez, 1997; Valdez, 2003).

Aquí se ha tocado otro punto de importancia básica para el desarrollo o aprendizaje de las lenguas, *la motivación*, ya que puede tener valor para el aprendizaje tardío de un idioma o lengua extranjera. Si el grupo social que habla determinado idioma es percibido como respetado y poderoso, entonces el sujeto tenderá a estar motivado a aprender el idioma, al contrario de si el grupo es rechazado y excluido de aspectos importantes de la vida cotidiana; la motivación ***instrumental***, es aquella en la cual la persona ve las ventajas únicamente prácticas de aprender un idioma (vivir en el entorno de un idioma mayoritario), y la segunda la ***integradora***, en la cual el individuo muestra un interés sincero por aprender la lengua y la cultura e incluso integrarse en dicho grupo (más común en comunidades bilingües), claro está que esto influye en el aprendizaje del idioma (Sánchez y Rodríguez, 1997).

3. ESTUDIO DE CASO

Tras el compendio teórico, pasamos ahora a un estudio de caso, el cual estuvo enmarcado por la metodología cualitativa de investigación.

3.1 Objetivos

Objetivo General

Observar si la transferencia lingüística es consecuencia únicamente de la falta de conocimiento de alguna de las lenguas, o bien un proceso de comunicación voluntaria -comprendiendo la voluntad como una elección personal y subjetiva-, como consecuencia de los vínculos establecidos y el uso del español en niños bilingües en el contexto común de aprendizaje de dos idiomas.

Los objetivos específicos fueron:

1. Analizar el uso de la lengua española en niños que se encuentran inmersos en un ambiente bilingüe.
2. Observar si la IL ocurre como consecuencia del desarrollo lingüístico progresivo del niño.
3. Analizar si la IL, ocurre también como un acto voluntario de eventos subjetivos relacionados con el idioma.

3.2. Hipótesis

- I. El uso de cualquiera de las lenguas usadas por los niños bilingües, tienden a tener faltas o fallas en la formulación, a diferentes componentes de la lengua en función.
- II. Los niños de menor edad tienden a tener el lenguaje menos desarrollado que los niños de mayor edad; si la IL está en función del nivel lingüístico

alcanzado, entonces, la IL tenderá a ocurrir más en niños menores que en niños mayores.

- III. Si el niño ha formado un vínculo fuerte hacia alguna cosa o persona, y en el contexto de convivencia con este objeto de vínculo está asociado a un idioma específico, entonces el niño tenderá a usar el idioma asociado a este objeto/persona voluntariamente con más frecuencia.

3.3 Población

Participaron dos hermanos varones, de 5 (E5a) y 7 (S7a) años de edad, de clase media; el padre es mexicano y trabaja como embajador y la madre es estadounidense y trabaja como consultora de las Naciones Unidas desde casa. Ambos padres llegaron al acuerdo de hablarle a los niños en el idioma madre de cada uno de ellos, para la madre en inglés y para el padre en español; ambos niños asisten a una escuela mexicana en donde las clases son impartidas en español y tienen una hora de inglés; en casa tienen una trabajadora doméstica que habla exclusivamente en español; la mayoría de las personas a las que los niños frecuentan entre semana son de habla hispana, mientras que algunos vecinos son de habla inglesa; casi todos los domingos asisten a una iglesia de habla inglesa, en donde los niños conviven tanto con población hispanoparlante como angloparlante; previamente a causa de la asignación diplomática de su padre, estuvieron en China, idioma que hablan parcialmente.

3.4 Escenario

Las observaciones y las pruebas fueron realizadas en casa de los participantes, repartidas entre su cuarto y el comedor de la casa.

3.5. Procedimiento

Siguiendo el propósito de la metodología cualitativa, el procedimiento se fue adaptando de acuerdo con los datos recabados durante las sesiones, de las necesidades y evolución del trabajo.

Se llevaron a cabo seis sesiones de observación en casa, con duración promedio de 43 minutos, de las cuales cinco fueron grabados.

En la **primera sesión**, se llevó a cabo una entrevista con la madre, con la finalidad de conocer las actividades usuales de los niños, a qué escuela acuden, con quién conviven, en qué idioma se comunican, razón por la cual están en México y los planes a futuro cercano o lejano que puedan interferir con el desarrollo lingüístico de los niños.

Durante la **segunda sesión** se dedicó a hacer rapport con los niños, jugando y platicando con ellos.

En la **tercera sesión** se ofreció al niño mayor (S7a) una sopa de letras para responder durante la observación, también se permitió que fuera ayudado por su mamá, mientras que se jugó con el menor (E5a). Posteriormente se estuvo con ambos en la habitación a la vez que se platicaba con la madre, para después finalizar en la sala, previo a la comida.

Se realizaron dos crucigramas, aunque el niño S7a accedió a contestar sólo uno de ellos, las palabras de ambos crucigramas fueron obtenidas de las 12 palabras más comunes reportadas (a excepción de una en inglés), en niños de 30 meses en el Mac Arthur-Bates communicative development inventories (Mac Arthur CDI) disponible en: http://mb-cdi.stanford.edu/cdi3_e.htm, en ambos idiomas.

Para la **cuarta sesión** se llevó a cabo la prueba de imágenes al niño menor (E5a) la cual consistió en la presentación de dos imágenes de alguna escena, por ejemplo, un gato bailando; tras lo cual se le leyeron tres frases de modo pausado como, 1) The cat is sleeping, 2) El perro está bailando 3) El cat está dancing y se le pidió que señalara la imagen correspondiente, dos de las frases estaban en

español o inglés respectivamente y la tercera estaba compuesta por palabras alternadas en español e Inglés de un modo constante y en un orden alternado, es decir la oración tres de la primera prueba iniciaba en inglés, mientras la tercera de la prueba dos iniciaba en español.

Al final se jugó con ambos niños antes de la comida.

En la **quinta sesión** se llevó a cabo un juego de adivinanza de objetos, consistió en tres tableros de 4x4 celdas, con imágenes variadas ocultas a los otros jugadores, cada jugador tomaba una ficha de un conjunto al centro de la mesa y el resto de los jugadores preguntaban, color, género, uso, etc. Para adivinar cuál de las imágenes posibles del tablero era la que tenía el poseedor, la intención fue que participara la madre, pero en esta ocasión tuvo un compromiso por lo que el juego se llevó a cabo solamente entre los niños, la chica que les ayuda en el aseo y el investigador.

Al finalizar el juego se llevó a cabo una entrevista a los niños con base a una versión modificada aleatoriamente, no oficial y no estandarizada del Test frases incompletas de Sacks⁸ (1948), para hacer más corto el instrumento, a la vez que se le agregaron unas preguntas importantes con relación con su sentimiento a los países de origen y habitación.

Las imágenes del tablero fueron elegidas también del MacArthur CDI por número de frecuencia en niños de 30 meses y que no se repitieran con otros ejercicios planeados, éstas fueron:

Tabla 3.1. Imágenes del juego de adivinar objetos.

English		Español	
Keys	Llaves	Gato	Cat
Light	Lámpara	Mano	Hand
Ice cream	helado	Avión	Airplane
Bird	Pájaro	Dientes	Toot

⁸Disponible en la red: http://fatimadiz13.blogspot.mx/2012/11/test-de-frases-incompletas-de-sacks-fis_1.html

Horse	Caballo	Pollo	Chicken
Apple	Manzana	Zapatos	Shoes
Pillow	Almohada	Mesa	Table
Bannana	Plátano	Silla	Chair
Book	Libro	Araña	Spider
Truck/cup	Camión/taza-vaso	Dulce	Candy

En la **sexta y última sesión** se llevó a cabo una prueba semejante a la hecha por Balkan (1979), para medir el uso de ambas lenguas y conocer su dominio o equilibrio de alguna de ellas, para lo cual se seleccionaron 9 palabras de mayor uso de acuerdo con los estándares reportados por el Mac Arthur CDI, pidiéndosele al niño que dijera las palabras que se le ocurrieran.

Una vez determinado si el niño usaba ambas lenguas, se tomó únicamente como dato de análisis. Las palabras para la prueba de asociación libre salieron de las 10 palabras más frecuentes en ambos idiomas reportadas por el Mac Arthur CDI:

Tabla 3.2. Palabras de prueba de balanceo.

English	Español
Water	Agua
Ball	Pelota
Baby	Bebé
Ballon	Globo
Milk	Leche
Soap	Jabón
Door	Puerta
Cookie	galleta
Foot	Pie
Eyes	Ojos
Bed	cama

3.6 Resultados y Análisis

Para el análisis de los resultados se consideraron la prueba de balanceo, el Test de figura palabra expresivo de Gardner (versión española) al cual se le hicieron algunos ajustes para su presentación, la sopa de letras, los resultados de las imágenes presentadas vía pantalla donde debía seleccionar la imagen que expresara la frase leída, y las observaciones.

Resultados del Test figura-palabra expresivo de Gardner.

Este Test fue presentado en forma de tarjetas del tamaño de la mitad de una hoja tamaño carta, las imágenes estuvieron revueltas para su presentación de modo que les pareciera un juego atractivo a los niños, asimismo las imágenes estuvieron coloreadas; se les presentó por separado a ambos niños, una imagen y se les pedía dijeran el nombre del objeto que aparecía en la tarjeta; los datos se muestran en las tablas 3.3. para E5a y 3.4. para S7a, donde se enlistan los grupos de palabras por edades de acuerdo al test. Están marcados en color verde y con el número uno todos los aciertos; en rojo y con el número dos todos los errores; en amarillo y con número dos todos los errores marcados por el test figura-palabra expresivo de Gardner, pero que pueden ser tomados como acertados en el contexto del niño; finalmente en azul y con un número tres, las respuestas en las que interfirió el idioma contrario al idioma en que se trabajaba al momento de la presentación.

Acierto (1) Error (2) Posibilidad variante dialectal o imagen (2)
 Cambio de Código (3)

Tabla 3.3. Palabras de E5a en el test de figura-palabra expresivo de Gardner.

Listado de palabras para niños de 3-6/4-5 años		Observaciones
Tren 1	-- 2 (train)	
Lentes 2 (anteojos)	Glasses 1	Español (México)
Vaso 2 (taza)	Cup 1	
Pato 1	Duck 1	
Cuchillo 1	Knife 1	
Paraguas 1	Umbrella 1	
Martillo 1	Hammer 1	
Tijeras 1	Scissors 1	
Carro 1	-- 2 (wagon)	
Cometa 2 (Barrilete, papalote)	Kite 1	Palabra común en algunas traducciones en TV
Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Español	Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Inglés	Comparación numérica de aciertos, errores y posibles aciertos para ambos idiomas
Correctas 7	Correctas 8	7-8
Erróneas 1	Erróneas 2	1-2
Posibles 1	Posibles 0	1-0

Listado de palabras para niños de 4-6/5-11 años		Observaciones
Gallina 2 (pollo)	-- 2 (Chicken)	Palabra valida de acuerdo al dibujo
Tigre 1	Tiger 1	
Cuadrado 2 (triangulo)	Square 2 (triangle)	
Libro/cuadrado 2 (cuadrado)	Square 1	No acertó aunque en español, corrigió
Oreja 1	Ear 1	
Llanta 2 (rueda)	Wheel 1	Palabra posiblemente valida
Planta 2 (hoja)	-- Plant 2 (leaf)	Parte de la planta
-- 2 (máquina de escribir)	-- 2 (typewriter)	Lamina posiblemente muy antigua
Cocedor 2 (clavo)	-- 2 (nail)	La lámina puede confundirse fácilmente
Estufa 2(cocina)	-- 2 (oven/stove, kitchen)	Palabra valida de acuerdo al dibujo
Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Español	Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Inglés	Comparación numérica de aciertos, errores y posibles aciertos para ambos idiomas
Correctas 2	Correctas 4	2-4
Erróneas 4	Erróneas 6	4-6
Posibles 4	Posibles 0	4-0

Listado de palabras para niños de 6-0/6-11 años		Observaciones
Calcetín 2 (media)	Sock 1	Español (México)

Chimenea 2 (hogar)	-- 2 (fireplace, home)	Palabra válida por la imagen, no sabe en inglés
Huellas 1	-- 2 (foot prints)	
Dentista 1	-- 2 (dentist)	
Libros-Dinero 2 (Dinero)	Books 2 (money)	
Pingüino 1	Penguin 1	
Búfalo 2 (Cabra)	-- 2 (goat)	
Nave espacial 2 (nave espacial)	Jet 2 (rocket, space ship)	Posible palabra en español.
Maleta 1	-- 2 (suitcase)	
Traje 2 (ropa)	Clothes 1	Palabra posible en español, indica un objeto del conjunto
Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Español	Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Inglés	Comparación numérica de aciertos, errores y posibles aciertos para ambos idiomas
Correctas 4 Erróneas 2 Posibles 4	Correctas 3 Erróneas 7 Posibles 0	4-3 2-7 4-0

| 79

Listado de palabras para niños de 7-0/7-11 años		Observaciones
Nubes 2 (humo)	Clouds 2 (smoke)	La confusión fue igual en ambos idiomas
Tractor 1	Tractor 1	
Helicópteros 1	Helicopters 1	
Frutas 1	Fruits 1	
Problemas en las láminas		
Estatuas 1	-- 2 (statues)	
Insectos 1	Insects 1	
Collar 2 (joyas)	-- 2 (jewelry)	Posible palabra en español indica un objeto del conjunto.
Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Español	Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Inglés	Comparación numérica de aciertos, errores y posibles aciertos para ambos idiomas
Correctas 5 Erróneas 1 Posibles 1	Correctas 4 Erróneas 3 Posibles 0	5-4 1-3 1-0

Listado de palabras para niños de 8-0/9-11 años		Observaciones
Banca 1 (banco)	-- 2 (bench)	Posible palabra en español
Regla 1	-- 2 (ruler)	
Niños 1	Boys 2 (kids-children)	
Pared 2 (muro)	-- 2 (wall)	Posible palabra en español
Instrumentos 1 –musicales	Instruments 1	Faltó “musicales”, pero es posible que sea correcta, de acuerdo al uso común
Nubes 1	Clouds 1	
-- 2 (esquimal)	-- 2 (Eskimo)	No conoce la imagen
-- 2 Vegetales	food 2 (vegetables)	Palabrasupraordinadaposible
Cosas-sofá 2 (muebles)	-- 2 (furniture)	En español dijo posible palabra y corrigió con una palabra

		común en traducciones
Asiento de caballo 2 (montura)	-- 2 (saddle)	No sabe en inglés, en español acertó el uso pero no el nombre
Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Español	Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Inglés	Comparación numérica de aciertos, errores y posibles aciertos para ambos idiomas
Correctas 3 Erróneas 3 Posibles 4	Correctas 2 Erróneas 7 Posibles 1	3-2 3-7 4-1

| 80

Tabla 3.4. Palabras de S7a en el test de figura-palabra expresivo de Gardner.

Listado de palabras para niños de 3-6/4-5 años		Observaciones
Tren 1	Train 1	
Lentes 2 (anteojos)	Glasses 1	Español (México)
Vaso 2 (taza)	Cup 1	
Pato 1	Duck 1	
Cuchillo 1	Knife 1	
Paraguas 1	Umbrella 1	
Martillo 1	Hammer 1	
Tijeras 1	Scissors 1	
Carrito 1 (carro)	Little car 2 (wagon)	Forma común en español, pero no en inglés, hubo una traducción literal
Cometa 2 (Barrilete, papalote)	Kite 1	Palabra común en algunas traducciones en TV
Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Español	Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Inglés	Comparación numérica de aciertos, errores y posibles aciertos para ambos idiomas
Correctas 7 Erróneas 1 Posibles 2	Correctas 9 Erróneas 1 Posibles 0	7-9 1-1 2-0

Listado de palabras para niños de 4-6/5-11 años		Observaciones
Pollo 1	Chicken 1	
Tigre 1	Tiger 1	
Triangulo 1	Triangle 1	
cuadrado 1	Square 1	
Oreja 1	Ear 1	
Rueda 1	-- 2 (Wheel)	
hoja 1	Leaf 1	
Maquina 2 (máquina de escribir)	-- 2 (typewriter)	Lamina posiblemente muy antigua, aunque en español, podría ser una respuesta válida.
-- 2 (clavo)	Needle 2 (nail)	La lámina puede confundirse fácilmente.
Estufa 2(cocina)	Oven 2 (kitchen)	Palabra valida de acuerdo al dibujo
Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Español	Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Inglés	Comparación numérica de aciertos, errores y posibles aciertos para ambos idiomas

Correctas 7 Erróneas 1 Posibles 2	Correctas 6 Erróneas 3 Posibles 1	7-6 1-3 2-1
---	---	-------------------

Listado de palabras para niños de 6-0/6-11 años		Observaciones
Calcetín 2 (media)	Sock 1	Español (México)
Chimenea 2 (hogar)	chimney 2 (fireplace, home)	Palabra válida por la imagen, inglés incorrecto
Pies 2 (huellas)	Foot 2 (foot prints)	Palabras posiblemente validas por la imagen
Doctor 2 (Dentista)	Dentist 1	En español incorrecto, pero no en inglés, posible desconocimiento de la palabra.
Dinero 1	Money 1	
Pingüino 1	Penguin 1	
Cabra 1	Goat 1	
Nave espacial 2 (cohete)	Space shuttle 2 (rocket, space ship)	Palabras posible en español
Maleta 1	mallet 2 (suitcase)	Término inadecuado en inglés, "mallet" hace referencia a una maceta (instrumento de trabajo pesado).
Ropa 1	Clothes 1	
Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Español	Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Inglés	Comparación numérica de aciertos, errores y posibles aciertos para ambos idiomas
Correctas 5 Erróneas 1 Posibles 4	Correctas 6 Erróneas 3 Posibles 1	5-6 1-3 4-1

| 81

Listado de palabras para niños de 7-0/7-11 años.		Observaciones
Bosques 2 (humo)	Forest 2 (smoke)	La confusión fue igual en ambos idiomas
Tractor 1	Tractor 1	
Helicópteros 1	Helicopters 1	
Frutas 1	Fruits 1	
Problemas en lasláminas		
Estatuas 1	Statues 1	
Insectos 1	Bugs 1	
-- 2 (joyas)	Jewelry 1	
Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Español	Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Inglés	Comparación numérica de aciertos, errores y posibles aciertos para ambos idiomas
Correctas 5 Erróneas 2 Posibles 0	Correctas 6 Erróneas 1 Posibles 0	5-6 2-1 0-0

Listado de palabras para niños de 8-0/9-11 años		Observaciones
Silla 2 (banco)	bank 2 (bench)	En inglés la palabra hace

		referencia a una institución financiera, por lo que podría hablarse de una interferencia por la cercanía del sonido inglés con el español de “banca”
-- 2 (regla)	ruler 1	
Niños 1	Children 1	
Jardín 2 (muro)	Wall 1	
Instrumentos 1 –musicales	Instruments 1	Faltó “musicales”, pero es posible que sea correcta
Nubes 1	Clouds 1	
Suéter 2 (esquimal)	coat 2 (Eskimo)	No conoce la imagen
Comida 2 (vegetales)	Vegetables 1	Palabra supra ordenada posible en español
-- 2 (muebles)	Furniture 1	
-- 2 (montura)	Horse 2 (saddle)	En inglés acertó en el cuerpo en que se usa el objeto de la lámina.
Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Español	Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Inglés	Comparación numérica de aciertos, errores y posibles aciertos para ambos idiomas
Correctas 3 Erróneas 7 Posibles 0	Correctas 7 Erróneas 3 Posibles 0	3-7 7-3 0-0

| 82

Listado de palabras para niños de 10-0/11-11 años		Observaciones
-- 2 /pozo, aljibe/	-- 2 (Well)	
Drinks 3	Driinks 1	Supo sólo en inglés incluso contestó en ambos con el mismo término
-- 2 (binoculares)	-- 2 (Binoculars)	No supo
-- 2 (Ancla)	-- 2 (anchor)	No supo
-- 2 (estatua de la libertad)	-- 2 (statue of liberty)	No supo
Ya no quiso seguir		
Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Español	Conteo de Aciertos, errores y posibles aciertos para este grupo de palabras en Inglés	Comparación numérica de aciertos, errores y posibles aciertos para ambos idiomas
Correctas 0 Erróneas 4 Posibles 1*	Correctas 1 Erróneas 4 Posibles 0	0-1 4-4 1*-0

Tabla 3.5. Conteo total de palabras acertadas, erróneas y posibles aciertos de S7a, para español (izquierda), Inglés (centro) y comparación numérica total de ambos idiomas (derecha)

Español	Inglés	
Correctas: 27	Correctas: 34	Correctas: 27-34
Errores: 12	Errores: 11	Errores: 12-11
Posibles: 8	Posibles: 2	Posibles: 8-2

La intención de esta prueba fue obtener una visión sobre el conocimiento del español e inglés en los niños; como resultado podemos ver que para S7a el total de respuestas correctas en inglés (34), fueron mayores que en español (27), lo que nos podría llevar a pensar que *tienen mayor dominio del inglés que del español*, esto es correspondido con un mayor número de errores en español (12), mientras que en inglés fueron menos (11), aunque puede verse apenas una diferencia de un error. Si nos quedamos hasta este punto, tendríamos que concluir tal como sugiere Signoret (2003) que S7a presenta un bilingüismo con dominancia del español, y que al tener contacto con ambos idiomas previo a los tres años, es también por tanto un bilingüe simultáneo; durante la presentación de las láminas y la facilidad que tuvo de cambiar de una lengua a otra, puede sugerirnos que el conocimiento metalingüístico es claro para S7a y que conoce que “sabe” dos códigos diferentes de comunicación y sabe dónde y con quien usarlos, lo que lo haría voluntario (Signoret 2003, Owens, 2003; Sánchez y Rodríguez, 1997).

Sin embargo, antes de llegar a estas conclusiones como correctas, debemos tomar en cuenta algunos detalles, como el hecho de que hay palabras que podrían ser tomadas como correctas debido a características de imagen o del contexto actual, que es diferente al de la formulación de la prueba; entonces nos lleva a pensar que, si tomamos como aciertos las palabras que pudieron confundir a los niños o acertadas de acuerdo al contexto mexicano de este siglo, encontraremos que, aunque los errores son los mismos (12 español – 11 inglés), hay palabras que quedan en sospecha de ser aceptables o acordes a las láminas, y para las cuales éstas son más en español que en inglés, (8-2), cuando las sumamos los aciertos totales quedan apenas diferentes (35 e -36 i), si los tomamos en cuenta como aciertos entonces nuestra conclusión es diferente y es que, S7a es un bilingüe con dominancia en español aunque sus resultados se acercan a un bilingüismo equilibrado, y que es también un bilingüe simultáneo; esto se acerca casi a romper con la posición de algunos de que un bilingüismo equilibrado completamente es imposible, pero debemos recordar que con una

prueba de este estilo nos es imposible conocer la competencia lingüística completa de S7a (Signoret 2003; Owens, 2003).

Tabla 3.6. Conteo total de palabras acertadas, erróneas y posibles aciertos de E5a, para español (izquierda), Inglés (centro) y comparación numérica total de ambos idiomas (derecha)

Español	Inglés	
Correctas: 21	Correctas: 21	Correctas: 21-21
Errores: 11	Errores: 25	Errores: 11-25
Posibles: 14	Posibles: 2	Posibles: 14-2

Por otro lado, en el resultado final para E5a encontramos que el total de las respuestas correctas es igual en ambos idiomas lo que podría indicarnos que E5a tiene igual dominio del inglés que del español, es decir que es un bilingüe equilibrado, aunque en el número de errores es mayor en inglés que en español por una diferencia muy marcada, haciéndonos repensar su equilibrio lingüístico; mas siguiendo de nuevo el recorrido hecho con los resultados de S7a, podemos encontrar lo siguiente; a las 21 palabras correctas en español hay que sumarle 14 de las palabras que son posiblemente aceptables en el idioma, dando un total de 35 aciertos, y del mismo modo a las 21 palabras acertadas en inglés hay que agregarle las dos posibilidades más, dando un total de 23 aciertos en total; los errores se mantienen igual (11 e -25 i), lo cual nos lleva a unas conclusiones completamente diferentes, y es que a diferencia de S7a, en los resultados totales de E5a, está presente una diferencia notable de casi 10 aciertos superior el español y agregando los errores en los cuales el español está puntuado por debajo de la mitad de los errores en inglés, nos lleva a pensar que, el bilingüismo de E5a, es dominante en español así como simultáneo (Signoret 2003; Owens, 2003;).

Lo anterior nos conduce a pensar que en el caso de E5a se respeta la tendencia de Sánchez, et.al. (1997) de que no existen casos de bilingüismo completamente equilibrado, sino que siempre hay un idioma superior al otro; recordando aquí que el contexto en que se desenvuelven los niños es un ambiente predominantemente hispanohablante y ya que el contexto social y cultural en que

se desenvuelven los niños durante sus primeros años de vida lingüística, determina el uso temprano del lenguaje, es comprensible que el idioma de mayor práctica y aprendizaje sea el castellano (Abdelila-Bauer, 2007; Owens, 2003).

Debemos recordar que los niños son en realidad tetra-lingües, razón por la cual también los resultados podrían ser erróneos a falta del espectro total del lenguaje, debemos tener cuidado al concluir tajantemente y sin errores que estos niños sean bilingües equilibrados o dominantes, ya que hay que tomar en cuenta los contextos lingüísticos ante los que se han vinculado los niños durante más tiempo, o en los cuales se han sentido más cómodos.

Resultados de la sopa de letras (sólo S7a).

Esta prueba fue hecha sólo por S7a, debido a la edad y su capacidad lectora, en este caso el crucigrama fue impreso en una hoja bond, a blanco y negro, se le dejó que tardara el tiempo que requiriera, se permitió que su madre lo guiara mientras contestaba, animándolo e incluso dándole algunas pistas; los resultados muestran un mayor número de palabras en inglés, seguidas del español, y una que es originalmente inglesa, pero que ahora es de uso común en México. Por otro lado hubo otro tipo de palabras, un nombre propio en español, una palabra italiana que le es conocida debido a sus lecciones de música y una marca comercial; lo anterior puede ser una muestra de la sensibilidad a los idiomas ya mencionada por Sánchez, et. al. (1997) y Byalistoc (2001); también aquí se muestra, el logro como consecuencia del apoyo de un experto a un aprendiz, en este caso la madre, quien como experta en el idioma inglés logró que los resultados obtenidos por S7a en esta prueba sean completamente diferentes a la prueba de reconocimiento de imágenes de Gardner, mostrando las capacidades de la zona de desarrollo potencial o andamiaje dado por la madre al desarrollo lingüístico del niño (Carrera y Mazzarella, 2001; Morenza y Terré. 1998; Vigotsky, 1987).

Otro evento a tomar en cuenta es el hecho de que en un principio se comenzó a buscar palabras en inglés y no en español, hasta que se les informó, lo cual denota el contexto marcado por un estímulo específico, en este caso la madre, señalador de un ambiente lingüístico específico ya sea al estilo puramente conductual -teoría atacada por Chomsky (cit. en Vasta, Haith & Miller, 1999) - o bien al estilo cultural como lo denotó anteriormente Vigotsky (1987).

Número de palabras producidas por S7a por idioma

7/8 Inglesas

- Ball
- Hip
- Balloon
- Leap
- Chees (e)
- Bubble
- Cook
- Cheer

5/6 Españolas

- Mar
- Cama
- Cama* Inversa
- Tú
- Pan

1 Compatible

- Pants

1 Italiana

- Tempo

1 Nombre propio en español

- José

1 Marca Comercial

- Axe

Resultados de la prueba de selección de imágenes (sólo E5a).

Este ejercicio fue expuesto en una mini netbook usando una presentación de Microsoft Power Point ®, en la cual aparecían dos imágenes a la vez en la pantalla, una que correspondía con una de las oraciones y otra que no, pero que tenía alguna característica de las otras -comúnmente combinadas-, al igual que en la prueba del crucigrama se dejó que la mamá ayudara en el proceso, en este caso influyó que en la educación previa los niños tenían prohibido el tocar la pantalla de los computadores con los dedos, por lo que al inicio E5a no expresó fácilmente confianza a tocar la imagen que él creía correcta en la pantalla, al dársele la indicación.

Tabla 3.7. Resultados de E5a en la prueba de selección de imágenes.

No.	Frase		
1	El gato es azul	Señaló primero esta que es incorrecta	
	The dog is brown		
	The conejo is blanco		Corrigió esta que es correcta
2	El puerco es verde		
	The duck is white	Correcta	
	La butterfly es yellow		
3	El oso blanco come miel	Correcta	
	The blue bird sing a song		
	The verde turtle camina en el piso		
4	El león café duerme en la roca		Corrigió esta que es correcta
	The black bat fly in the sky		
	El horse blanco run en the camp	Señaló primero esta que es incorrecta	
5	El niño juega con la pelota en el parque		
	The guys play video games in living room	Error	
	The señor read periódico in su armchair		Esta era la correcta
6	La señora cocina un pastel en el horno	Señaló primero esta que es incorrecta	
	The child is playing with a ball in the park		Corrigió esta que es correcta
	La woman is tomando a té in el restaurant		
7	Ayer deje la puerta de la casa abierta		
	Yesterday broke the neighbor's window	Correcta	

	On lunes I conocí my nueva school		
8	El sábado fui con mis abuelos a tomar el té	Correcta	
	On Sunday we went to sing in church		
	El Tuesday fuimos to comprar candies a the tienda		
9	Mañana comeremos plátanos con crema en la mañana	Error	
	Tomorrow we are going to bal a bake with mom at noon*		
	El next miércoles going a play al park con the grandparents.		Esta era la correcta

La oraciones consistieron en 9 triadas, una en español, otra en inglés (*idioma limpio*) y una *compuesta* alternando palabras en inglés español, y alternando la gramática entre una inglesa y una española entre cada triada, siendo la siguiente oración más compleja gramaticalmente.

Se pudo observar que, E5a tuvo 4 aciertos de las nueve oraciones que se le presentaron, todas ellas fueron las que correspondían con una oración con *idioma limpio*, lo cual indicaría la complicación que tiene en la combinación de códigos cuando no se está expuesto a un contexto así (Vigotsky, 1995); en otras tres oraciones dio primero una respuesta errónea la cual corrigió o bien señaló primero otra imagen a consecuencia de un estímulo que le llamó la atención funcionando como distractor, la primera corrección fue en el primer grupo de imágenes, en los cuales la imagen correcta correspondía a una *oración compuesta*, y con ayuda de su mamá logró corregir, viendo de nuevo el apoyo que se da en el contexto por parte de los mayores; la segunda señaló un animal -Pegaso- que no conocía lo cual llamó su atención y lo confundió con un caballo, en este caso tendríamos que tener en cuenta la cercanía de la imagen-estímulo con el significante de la palabra de la oración expuesta; la tercera corrección ocurrió en una imagen que podría haber evocado una imagen de otra oración, pero posteriormente señaló la imagen que correspondía literalmente a la oración; hasta este punto de la prueba la actividad de E5a en conjunto con su madre, nos indica que es lo suficientemente hábil en los idiomas en que le fueron presentadas las oraciones cuando éstos

fueron por separado, obteniendo de los 4 aciertos un número igual de aciertos en ambos idiomas.

Finalmente, se obtuvieron dos errores completos, es decir sin corrección, aunque estaba presente la ayuda de la madre; el primero fue una imagen que parecía corresponder con una de las oraciones (idioma limpio), pero la imagen mostraba una situación en singular, donde sólo una chica jugaba en la sala; mientras que la oración estaba en plural (The guys play video games in living room/ Los chicos juegan juegos de video en la sala), lo cual podría ser señalador del estado lingüístico del niño, en la formación de plurales; el segundo error ocurrió en una lámina con error experimental, ya que ambas imágenes podían corresponder a alguna de las oraciones mencionadas, por lo que ésta quedará fuera del presente estudio.

Los resultados obtenidos muestran en este caso que la identificación de las imágenes con las oraciones ocurrió correctamente en aquellas estructuras de un sólo idioma, mientras que las correcciones tuvieron diferentes causas y no siempre la combinación de código. Por el contrario a las estructuras corregidas, el error ocurrió precisamente en donde la imagen correspondía a una oración combinada, esto puede ser indicación que la comprensión de los códigos pueden darse simultáneamente y alternadamente sólo si la estructura está compuesta por un solo idioma, esto parece semejante a lo dicho por Ronjat y Leopold (cit. en Sánchez et. al., 1997), en cuanto a la necesidad de que los idiomas permanezcan separados, por lo menos durante los primeros años de vida del niño, por otro lado podría ser también un indicador de que ni la L_B ni la L_A , se encuentran en función una de la otra para ser usadas, como lo sugerían anteriormente los estudios académicos (Balkan, 1976; López, 1977; Sánchez et. al, 1997; Signoret, 2003). Siguiendo con el análisis de los datos, parece que para el niño, a falta de un ambiente de combinación de códigos, se hace incomprensible la estructura si ésta está compuesta por diferentes lenguas, esto nos conduce a lo dicho anteriormente sobre el efecto nocivo del bilingüismo infantil si no se logra diferenciar los códigos

de los diferentes idiomas, obteniendo así datos pesimistas como al inicio del siglo XX, e incluso algunos casos actuales; esto podría conducir a fenómenos como los que se dan en la frontera sur de la Unión Americana y del norte de México, en donde la combinación de ambos idiomas ha dado origen a una variante conocida comúnmente como “chicano”, en donde no se respetan las reglas gramaticales tradicionales de ninguno de los idiomas, pudiendo ser contraproducente para quien habla esta variante, si es evaluado en la escuela o trabajo en inglés o en español por separado, pero la pregunta sería ¿Qué pasaría si fuera evaluado en “chicano”? (Abdelilah-Bauer, 2007; Byalystock, 2001; Owens, 2003; Sánchez et. al., 1997; Signoret 2003; Vigotsky, 1995).

Resultados de la prueba de balanceo.

Este procedimiento, fue realizado para conocer únicamente el nivel de desarrollo de ambas lenguas y su posible balance; en ésta se les pidió a ambos niños que dijeran las palabras que vinieran a su mente cuando escucharan una palabra (la misma en los dos idiomas), no importando cuál fuera o en qué idioma fuera; esta actividad fue poco interesante para E5a, por lo que no se prestó a terminarla quedándose en la novena palabra, contrario a S7a quien terminó las 11.

Tabla 3.8. Resultados de E5a en la prueba de balanceo.

Palabra estímulo	Palabras dichas por E5a	Número de palabras asociadas	Número de oraciones asociadas
Agua	Tomar, tragar, Sed, Beber	4	0
Pelota	Jugar, Voleibol, pegar, botar, cabezar	5	0
Bebé	Divertido, travieso, chuparse el dedo, yoga(ita)/yoguita, me cargan, duermo	4	2
Globo	Brincar y tratar de volar, pegar corriendo, correr, volando	2	2
Leche	Tomarlo con cereal, hacer travesuras con cereal y leche, saltar	1	2
Jabón	Limpiar, con agua quitármelo, yogurt	2	1
Puerta	Abrirla, cerrarla fuerte cuando la..., pegar y no poder salir, lichis	2	2
Galleta	Chocolate, m&m, comer, romperlas	4	0
Pie	No quiso continuar	0	0
Ojos	No quiso continuar	0	0

Camas	No quiso continuar	0	0
--------------	--------------------	---	---

Palabra estímulo	Palabras dichas por E5a	Número de palabras asociadas	Número de oraciones asociadas
Water	Tragármela, me gusta ver a mami beber agua	1	1
Ball	Rebotarla, hacer cabecita en fútbol, pegarla con el pie, poncharla, me gusta cuando explota	2	3
Baby	Mami me acaricia, -me gusta estar con ella todo el tiempo, cuddle	1 en inglés	2
Balloon	Ir corriendo y hacerlo volar, intentar volar con el globo, me gusta ir a pasear con globo	0	3
Milk	Ponérmela en la cabeza, tomarla en el cereal, mancharme	1	2
Soap	Lavarme	1	0
Door	Abirla, cerrarla cuando Santiago me persigue	1	1
Cookie	Me gustan las galletas con m&m's, me gustan las galletas con chocolate	0	2
Foot	No quiso continuar	0	0
Eyes	No quiso continuar	0	0
Beds	No quiso continuar	0	0

| 91

Tabla 3.9. Número de palabras y oraciones asociadas por E5a en 8 de las 11 palabras.

No. de palabra	Español		Inglés	
	Palabra	Oración	Palabra	Oración
1	4	0	1	1
2	5	0	2	3
3	4	2	1 en inglés	2
4	2	2	0	3
5	1	2	1	2
6	2	1	1	0
7	2	2	1	1
8	4	0	0	2
Total	24	9	7	14
Número total de asociaciones	33		21	

Los resultados de la prueba de balanceo de E5a, muestran una mayor cantidad de palabras y frases asociadas en español que en inglés, los datos cualitativos dejan ver que curiosamente sólo una palabra del ejercicio en inglés fue en inglés, todas las demás fueron en español, y con excepción de las oraciones y palabras incoherentes a la palabra, el resto corresponden adecuadamente a una

acción con el objeto o se muestra la comprensión del término inglés; contrario a lo esperado, no parecieron palabras en Chino por parte de E5a durante ésta prueba.

En el conteo de palabras asociadas puede verse que hay una mayor cantidad de palabras asociadas en español, con 24 asociaciones, que en inglés con 7; contrario a esto en el conteo de oraciones producidas por el niño como asociación a la palabra, son mayores en inglés con 14 oraciones, en oposición al español con 9 oraciones; sin embargo, cabe hacer notar que en las palabras inglesas sólo una de ellas produjo una palabra inglesa asociada, tanto las oraciones como palabras producidas por el niño a las palabras inglesas dadas fueron en español.

En la suma total de asociaciones se encuentra un mayor número de asociaciones en español (33), que en inglés (21). Por lo anterior, se creyó inconveniente calificar con la fórmula de Balkan (1976), ya que al haber producido un mayor número de palabras españolas, aún en las palabras inglesas mostradas, podría esperarse que el español es el idioma dominante en E5a.

Tabla 3.10. Tabla 4.8. Resultados de S7a en la prueba de balanceo.

Palabra estímulo	Palabras dichas por S7a	Número de palabras asociadas	Número de oraciones asociadas
Agua	Tomar, parque de agua, deslizarte, destruir el piso, mar, alberca nadar	3	3
Pelota	Rebotarla, saltar, perseguir, jugar fútbol, voley, básquet	5	1
Bebé	Jugar con él, chuparme el dedo, cortarme el pelo como el bebé, jugar con la pelota con él	0	4
Globo	Volar hasta el cielo y universo, machucarlo, romperlo, pintar como una carita o cara de monstruo muy grande, desinflar	3	2
Leche	Tomar, pista de leche, echar leche para que naden, leche en la cara, comerla con cereal, ponerla en la nariz	1	5
Jabón	Pista de jabón, ponerlo en la cara, ensuciar con jabón, ponerlo en la cara, refrescar, en el codo para limpiarlo	1	5
Puerta	Abrirla, romperla, machucarla, romperle una parte de su cuerpo, abrirla, poner los mocos	4	2

	en él		
Galleta	Comer, me gusta el chocolate, con m&m, como con té, como con helado	1	4
Pie	Olerme los pies, oler el calcetín, dar beso, lamerlos, hacer trucos como esto	1	4
Ojos	Sacar un día si me muero, hacer invisible con mis ojos, algún día quiero ser científico	0	3
Camas	Dormir, poner babas, poner las manos el, mi colchón, dormir en él.	1	4

| 93

Palabra estímulo	Palabras dichas por S7a	Número de palabras asociadas	Número de oraciones asociadas
Water	Drink, make a hotwheels car change colors, I can drink it, I can wash myself with it	1	3
Ball	Bounce it, docabecita, play basketball, voleybol, many sports, put it on my head, try for it to stay on my head	0	7 en una hubo una interferencia
Baby	I liketocarryhim, acariciarlo, jugar con él, jugar con la pelota con él, me gusta investigar cómo camina	1 en español	4 sólo una en inglés
Balloon	Smash it, break it, make a boat out of it, put it in water and make it float, bounce it, make it fly to space	0	6
Milk	Drink it; play with it; put it on my face; make inventions;mezclarit with apple juice, water and yakult; make a hotwheelscar out of milk	0	6 en una hubo una interferencia
Soap	Play, wash my hands, put it on my face, put it in my and sleep, wash tobs	1	4
Door	Close, open, smash, put boogers on it, lock it so nobody comes in	3	2
Cookie	Eat it with chocolate chips and m&m, put a hat on cars for cookies, eat crumbs, love cookies	0	4
Foot	Smell it, smell mi calcetín, wash it, lick it, walk with it	0	5 en una hubo una interferencia
Eyes	Look, do investigations, see many things, be scientific	1	3
Beds	Sleep in it, play in it, eatmiscolchones, put bears in it and animals to sleep with	0	1 en una hubo una interferencia

Tabla 3.11. Resultados numéricos de S7a en la prueba de balanceo.

No. de palabra	Español		Inglés	
	Palabra	Oración	Palabra	Oración
1	3	3	1	3
2	5	1	0	7 en una hubo una interferencia

3	0	4	1 en español	4 sólo una en inglés
4	3	2	0	6
5	1	5	0	6 en una hubo una interferencia
6	1	5	1	4
7	4	2	3	2
8	1	4	0	4
9	1	4	0	5 en una hubo una interferencia
10	0	3	1	3
11	1	4	0	1 en una hubo una interferencia
Total	20	37	7	45
Número total de asociaciones		57		52

| 94

El total de palabras asociadas fueron mayores en español con 20, que en inglés con 7; igual que su hermano E5a, el número de oraciones asociadas en el ejercicio en inglés con 45, fueron mayores que en español con 37; sin embargo en la suma total de oraciones y palabras asociadas hay una cantidad mayor de asociaciones en español que tuvo 57, que en inglés con 52.

A nivel cualitativo pudo observarse que, a diferencia de su hermano E5a, S7a produjo palabras y oraciones en inglés cuando se le presentaron las palabras inglesas, a pesar de que en una palabra se observó un cambio de código, ya que produjo 3 oraciones y una palabra española acompañada de una sola oración en inglés; curiosamente en S7a se pudo observar un mayor número de interferencias en las oraciones inglesas producidas durante la presentación de las palabras inglesas, pudiéndose ver cuatro interferencias españolas en dichas estructuras, y donde en tres de éstas cuatro interferencias, la estructura queda coherentemente arreglada, sólo una muestra una incoherencia cuando produjo “eat mis colchones”, puesto que “eat” y “mis colchones” no parecen quedar correctamente en el modo producido; con los datos presentados y decidiendo al igual que con E5a no usar la fórmula de Balkan (1976) para el balanceo de ambos idiomas, se podría esperar que S7a tiene una mayor dominancia del español, aunque probablemente los códigos lingüísticos en S7a se encuentran ya completamente separados como lo menciona Owens (2003).

En ninguno de ellos se produjeron interferencias del inglés en el español.

Resultados de la prueba de Frases Incompletas modificado

Esta prueba no fue realizada con el material original del instrumento, se agregaron y quitaron algunas frases al azar, con la finalidad de acortar el instrumento y de obtener la respuesta de algunas preguntas específicas.

| 95

El instrumento se llevó a cabo como un modo de distracción y para conocer un poco más a los niños en su estado de vínculos emocionales. Las preguntas de interés especial se muestran a continuación, para cada niño.

Tabla 3.12. Preguntas usadas del test de frases incompletas.

E5a	S7a
1. EXTRAÑO TANTO: <u>a mis amigos de china</u>	1. EXTRAÑO TANTO: <u>China, es que antes vivía en China</u>
2. QUIERO A: <u>Mi mamá</u>	2. QUIERO A: <u>Mi mamá</u>
3. MI MAMA Y MI PAPA: <u>Me quieren mucho</u>	3. MI MAMA Y MI PAPA: <u>Juntos hacen una familia con nos yo y mi hermano</u>
4. <i>No tomado en cuenta para E</i>	4. DESEO SABER: <u>Cuando nació God (Jesús/YE)</u>
5. MI MAMA NO: <u>Le gusta cuando hago cosas feas</u>	5. MI MAMA NO: <u>Me grita tanto</u>
6. MI PAÍS FAVORITO ES: <u>Estados unidos y México</u>	6. MI PAÍS FAVORITO ES: <u>México</u>
7. MI PAPA ES: <u>trabajador</u>	7. MI PAPA ES: <u>Mi papá diplomático</u>
8. ME PAREZCO: <u>Diferente de todos</u>	8. ME PAREZCO: <u>un amigo que se llama Emilio</u>
9. QUIERO MAS A: <u>Mi amigo que se fue taller y se llama Gal</u>	9. QUIERO MAS A: <u>Mi papá y mi mamá</u>
10. MI NACIONALIDAD ES: <u>Ecuador</u>	10. MI NACIONALIDAD ES: <u>Estados Unidos y México</u>

Aunque la prueba fue hecha con la finalidad de obtener un resultado relativamente objetivo en cuanto a sus vínculos emocionales con sus padres o una cultura determinada, los resultados muestran quizá muy poco contenido del mismo, haciendo muy complicado el análisis detallado de dicho tema. Para este apartado se han seleccionado sólo algunas respuestas que se enfocan directamente a los vínculos emocionales con las personas, padres y familia (azul),

con los vínculos hacia una cultura o país (naranja) y en el caso de S7a se encontró un evento lingüístico (morado).

En su respuesta de “quiero a:” ambos niños contestaron su mamá; mientras que en “quiero más a:”, S7a pone en el mismo lugar a su padre y a su madre, aunque cabe hacer notar que va en primer lugar el padre, pudiendo aparecer aquí una posible preferencia hacia la figura paterna que a la materna, aunque los datos que tenemos no nos pueden aclarar este punto, así que tomaremos en cuenta la literalidad de la oración marcándolos en un mismo nivel; para E5a contrariamente hace referencia a un antiguo compañero de escuela, que ahora ya pasó a otro grado; en la pregunta en relación a ambos padres, las respuestas varían mostrando esta vez el afecto de ellos hacia E5a por parte de este último, mientras que S7a hace referencia a un sistema familiar que lo conforman Padre, Madre y hermano, haciendo junto con S7a un solo grupo específico; en cuanto a las preguntas que hacen referencia individualmente a ambos padres, ninguno parece asociarlo a un vínculo emocional, sino a un estado de “ser” para el padre o “hacer” para la madre; en conclusión nos deja ver que probablemente la situación de vínculo emocional no es mayor o menor hacia alguno de ellos, aunque sí parece reflejar una diferencia en cuanto a la cercanía de actividad de ambos, ya que para la madre se relacionan frases de acción o aprobación, mientras para el padre se asocian frases de situación o de estado, lo que podría indicar con quien pasan la mayor parte del tiempo.

En cuanto al vínculo con una cultura o país, tanto E5a como S7a consideran como países favoritos a México, aunque E5a agrega también a Estados Unidos como país favorito y en primer lugar; en este punto hay que tomar en cuenta que el tiempo de vida de E5a y la estancia de él en tres países diferentes es relativamente corto, por lo que puede estar en un estado de adaptación aún; en cuanto a nacionalidad ambos contestaron países de habla hispana E5a, Ecuador y S7a a México, sin embargo, el último agregó también a Estados Unidos como primer país; hasta aquí podemos ver una “identificación” a un país hispanohablante, aunque en S7a en segundo lugar, pese a esto hay que

considerar un dato surgido hasta el análisis y es que no se sabe en qué medida los niños comprenden ya el término de nacionalidad, lo cual hace más débil esta conclusión.

Finalmente, y aunque no fue considerado en un inicio, llamó la atención que ambos niños en la oración de “extraño tanto a”, hacen referencia a un aspecto de China, E5a hace referencia a sus amigos que viven en dicho país, mientras que S7a al país entero, esto puede sugerir que la adaptación a México está aún en acción y que ambos tienen un vínculo aún con China y probablemente al idioma chino e inglés, ya que ambos fueron de uso común durante su estancia en el país oriental y no tanto el español, esto pudo apreciarse en E5a en una observación durante un momento en que él y su madre comenzaron a hablar en chino, siendo entonces mayor para E5a, quien además parece tener un gusto especial por este país; para S7a y pese a este resultado, no parece haber un indicio claro de su vínculo con China.

Por último para S7a encontramos un fenómeno de interferencia lingüística (combinación-corrección de códigos), en el cual completó la frase de “deseo saber:”, con la oración “cuando nació God” corrigiendo inmediatamente “Jesús”, el cual de nuevo sufrió esta vez de una interferencia fonética del inglés sonando /'dʒi:zəs/, esto puede sugerir la ocurrencia de la interferencia no a causa del desconocimiento de una lengua, ya que se corrigió de modo inmediato, aunque cabe hacer notar que fuera del ámbito religioso los términos “God”-“Jesús”, no son equivalentes lingüísticamente; pero el uso de “God” como parte de una oración española se podría deber a su asistencia a una iglesia de habla inglesa, en donde claramente se habla constantemente de “God”, y no de “Dios”, aunque sabe que hacía referencia a Jesús, quien sin embargo volvió a sufrir la interferencia fonética, la cual podría deberse a la misma causa, lo que sugiere que más que el desconocimiento de los términos castellanos podría ser el contexto lingüístico en que ese referente es usado frecuentemente.

Lo anterior podría llevarnos a pensar que el mayor o menor uso del idioma español o inglés por parte de los niños de este estudio, no se debe a causas de un

mayor aprecio por alguno de los dos idiomas (o incluso del tercer idioma), o a una identificación total hacia uno de sus grupos de origen, sino más bien a un estado - aún no encontrado en la literatura obtenida- de vínculo emocional hacia la cultura, progenitor o país; debemos por tanto dejar a un lado por el momento los términos como bilingüismo bicultural, monocultural o acultural, aditivo, sustractivo o neutro, para hacer referencia al fenómeno que viven tanto E5a como S7a. Así para describirlo debemos tomar la posibilidad de que el mayor o menor uso de sus idiomas sean causa de la filiación temprana e incluso temporal y contextual hacia 1) China, 2) México, Ecuador y Estados Unidos y 3) hacia el Padre o la madre; todo lo anterior también influido por el uso actualmente del español en su contexto inmediato, lo que sin duda juega un papel importante ante esta situación (Abdelilah-Bauer, 2007; Sánchez et. al., 1997; Signoret, 2003).

Resultados recuperados de las observaciones.

Para la siguiente sección los resultados han sido divididos para un mejor análisis en los diferentes componentes del lenguaje, seleccionando para ello frases, palabras o conversaciones parciales, representativas del habla de los niños participantes.

Fonología

No hubo una captura formal de datos en el plano fonológico en ninguno de los participantes, sin embargo, hay algunos resultados que deben ser mencionados; primeramente en un análisis informal ocurrido fuera de las grabaciones se pudo observar en S7a una sustitución de fonemas, de la z /s/ mexicana por el sonido de la z inglesa. En el mismo tipo de análisis se pudo notar desde un inicio del trabajo que el habla de E5a mostraba, en momentos, cambios de sonidos extraños para la secuencia fonética del español mexicano. Desafortunadamente estos datos no pueden ser mostrados a nivel técnico y por tanto no se utilizarán en el análisis, más se consideró necesario incluirlos como un dato periférico para los resultados.

Por otro lado en las grabaciones se pudieron notar algunos claros ejemplos de cambios fonéticos, uno de ellos ocurrido en el habla de E5a, podría tener diferentes razones pudiendo ser un posible alófono, una interferencia fonética o una mala pronunciación incluso.

E5a: Te voy a ganar, **Edguardo**//

| 99

Del mismo modo ocurrió con una oración de S7a, lo cual nos puede indicar que no se trata de un simple error sino de algún cambio fonético.

S7a: si un pion esta acá y **esdte**// es acá, se puede comer, o sea, los peones se comen diagonal

Otro dato grabado fue un cambio de S7a que puede ser comprendido tanto como un cambio de código o bien un cambio fonético, esto debido a que la palabra que lo sufrió es en realidad un cognado.

E5a: ¡No! toma **China**// [en pronunciación inglesa]

Haciendo el reconocimiento de la causa un poco complicado; aunque debemos tomar en cuenta algunos hechos que quedan fuera de la grabación, como son, la posible diferencia entre los fonemas que preceden al fonema más obvio en la cadena detectada

/Ch/-/i/-/n/-/a/ (español)

/Ch/-/ai/-/n/-/a/ (inglés)

En los cuales los fonemas marcados en negro pudieran ser diferentes en inglés, si al tener un análisis técnico, determinaríamos si estos fonemas sufrieron cambios al oído adulto imperceptibles, y que entran en un marco de variantes españoles, si es el caso, sería posible hablar de un cambio fonético en una cadena de sonidos, mientras que si la variación es característica del inglés, entonces sería más bien un cambio de código; pese a esto, por el cambio de fonema blanco (el subrayado), es más lógico pensar en un cambio de código que en un cambio fonético.

Semejante al anterior ocurrió con E5a en donde parece haber pronunciado la palabra en inglés, aunque por la semejanza con el español queda de nuevo en duda, de igual manera es sólo un fonema el que cambia entre ambos idiomas y es complicado determinar si los participantes tienen diferenciada las palabras en el campo fonético, en especial el más pequeño

E5a: vimos **kong** fu creo

En este último caso encontramos un agregado fonético a una palabra bien pronunciada, lo cual nos indica que es una clara interferencia fonética, sin embargo, este tipo de adiciones es común en el desarrollo del lenguaje en los niños sean estos bilingües o monolingües, además de esto hay que tomar en cuenta que de hecho los niños estuvieron expuestos a otro idioma por algún tiempo, por lo que la habilidad lingüística del español en ellos, aún en forma, está influenciada por otros dos idiomas, lo que lo hace menos constante que si estuviera aprendiendo uno sólo.

E5a: y este sólo **camiena** uno

Por otro lado hay que considerar que esto es contrario a lo mencionado por García en 1977, quien no encontró diferencia fonética en los niños bilingües en el momento de la pronunciación de algunos sonidos ingleses y españoles; estos resultados muestran un grado de desacuerdo, que puede deberse a situaciones de control experimental.

Morfología

Un primer dato que encontramos es la presencia de un marcador diminutivo en un adjetivo, en este caso colores, y tomando el plano sintáctico podemos ver que el uso del diminutivo es construido correctamente.

E5a: un poquito **cafecito**

E5a: amarillito

Sin embargo, en otro momento del diálogo se extiende el uso del diminutivo, alcanzando una sobregeneralización de la estructura morfológica, generando un término incorrecto en el español mexicano.

E5a: **verdito** con...

| 101

El sufijo –ito, para marcar el diminutivo de una palabra, está incompleto para la formación del diminutivo de la palabra “verde”, siendo el correcto el sufijo –cito, haciendo falta también la letra “e” en el morfema base (MB) de la palabra (Alonso-Cortés, 2002; Nieto, 1981).

Verde (MB) / **cito** (diminutivo)

Otra alteración morfológica se encontró esta vez en S7a, quien alteró también el marcador diminutivo, en este caso de un sustantivo.

S: Es un **gaitou**

Aquí se agregó un fonema extra a la marcación del diminutivo –u, siendo que en ausencia de este sonido la palabra estaría morfológicamente correcta para el español, mas hay que tomar en cuenta que la alteración ocurrida podría haberse debido al contexto en que se dio, es decir durante un juego y siendo ellos niños que han estado en contacto con otros idiomas, puede ser causa de conciencia metalingüística o de un cambio fonético o morfológico.

Ahora recordemos que ya previamente en los resultados de E5a, en la prueba de selección de imágenes, se pudo ver cierta dificultad en la comprensión del plural, en donde señaló una imagen que se acercaba a la oración, “siendo la imagen en singular”; estos dos fenómenos nos recuerdan que la formación de marcadores y flexiones aparecen antes en los niños hispanohablantes que en los anglófonos, debido al mayor uso de éstos en español (Berko Y Berstein, 1999; Vasta, Hait y Miller, 1999).

Ahora recordemos que cronológicamente E5a aún está en proceso de la formación de la gramática adulta, a pesar de que su vocabulario y discurso, sean

ya muy completos y comprensibles, estos dos datos especialmente nos llevan a suponer que la marcación del diminutivo ya ha sido comprendida, aunque aún no conoce del todo las variaciones de aquellas palabras irregulares, a diferencia de la pluralización en la que parece que aún tiene un poco de problemas en comprenderla o bien de marcarla en el habla española (Palacios & Coll, 1995).

Sintaxis

Pasemos ahora al plano sintáctico, siendo aquí uno de los aspectos que más arrojaron datos. Un primer elemento curioso de este campo es la presencia de una incoherencia gramatical en la concordancia de Artículo-Sustantivo

E5a: a la rey

E5a: y cada uno se come a todos, el que se come a, a, **la rey** ya gana el juego

El cambio consistió en la discordancia del artículo femenino “la” que sustituye el artículo masculino, para hacer referencia a un sustantivo masculino “rey”, y el cual ocurrió en varias ocasiones.

Pese a este fenómeno, en otro ejemplo podemos ver que el adjetivo “viejito”, está construido de acuerdo al sustantivo masculino “rey”, así como el artículo indeterminado “un”, aunque el artículo sigue permaneciendo en femenino.

E5a: ...porque [[interrupción de S]] Y **la rey** es un **viejito**

Más curioso aun parece ser la reformulación llevada a cabo del artículo masculino correcto al femenino incorrecto, permaneciendo así la incoherencia gramatical, que es acompañado curiosamente unas palabras después por un clítico en una formulación neutral/masculino correcto/, que no es común en el español.

E5a: si **el la rey** estaba acá y esta acá ya te come y es jaque y ya **le** come

E5a: sí para que sea un escudo para proteger **el la rey**

Continuando con la concordancia entre artículo y sustantivo, podemos observar que también el sustantivo agua sufrió de un cambio en la concordancia, ya que el artículo correcto es el masculino, aunque el sustantivo pueda pasar como un término femenino, cosa común en nuestro idioma el cual no tiene como en inglés un marcador para sustantivo que indique en todos los casos si es femenino o es masculino.

S7a: es papi, es **la agua**

En el siguiente ejemplo podemos ver de nuevo una incoherencia gramatical pero esta vez de artículo indeterminado- sustantivos; apareciendo la combinación de AD en femenino – Sustantivo en masculino, pero esta vez en el habla de S7a.

S7a: este es como **una una un tiburón este dragón**

En contraste con lo hasta ahora expuesto, en esta ocasión encontramos una reformulación para construir correctamente la oración, pareciendo primero un artículo en masculino cuando debe ir un femenino, el cual aparece inmediatamente después del primero corrigiendo el sustantivo al cual precede.

S7a: si mueves **el la torre** ya ya este

Para el siguiente ejemplo encontramos otro tipo de incoherencia gramatical, que es la construcción errónea de un adjetivo, que debería estar marcado en femenino pero se marcó en masculino “pieza... chueca” en vez de “pieza... chueco”.

S7a: y cuando, una pieza esta así y la quieres mover sólo en tu turno, cuando un una pieza está así **chueco** o si esta hasta aca, aca

De nuevo podemos observar aquí el uso incorrecto de un clítico masculino, en vez del correcto en femenino “lo” en vez de “la”, cuando hace referencia a “la máscara”.

E5a: a mí me gusta esta **máscara** está padre, es de mi hermano pero

[[interrupción]] **lo** usó

La inserción de un clítico en donde no suele usarse en español es mostrado en el siguiente fragmento, donde se inserta “me” siendo incorrecto ese uso; por otro lado también observamos el uso de un pronombre demostrativo inadecuado en la primera parte, ya que aparece en masculino cuando debiera ser en femenino.

E5a: y **este** es una reina, [[interrupción]] que para mí se **me** ve fea

En la siguiente muestra encontramos la inserción errónea nuevamente de un pronombre demostrativo masculino en vez de uno femenino, esperado en la construcción española; más adelante encontramos la inserción de un clítico masculino en vez del femenino también esperado en español. Lo anterior nos indica que probablemente entonces el adjetivo “muerto” está también incorrectamente construido debiendo estar marcado en femenino -a.

E5a: si y aquí cae **muerto**, mira// así, **este** es una princesa que está esperando alguien que **lo** rescate pero//

Todos los ejemplos anteriores muestran las construcciones erróneas en español que produjeron los niños en su discurso, las cuales asemejan extranjeros que están en aprendizaje del nuevo idioma, o bien en la zona sur de los Estados Unidos, en donde se alcanzan a ver este tipo de alteraciones en el habla de los latino-estadounidenses (especialmente los mexicanos), lo que ya ha sido reportado por Owens (2003); las diferencias en la gramática entre dialectos de un mismo idioma es común (Hub, et. al, 1996), si a esto le sumamos el hecho de que en el contexto especial del idioma está inmerso un segundo, probablemente como lo mencionó Owens, produzca una serie de alteraciones del uso “correcto” del idioma, que serán sólo solucionados con las correcciones por parte de los padres o demás miembros de la comunidad hablante, a todo esto sumemos el hecho de que el lenguaje de los niños principalmente en este caso el de E5a y S7a, sigue en proceso de formación y construcción a la gramática adulta.

En el siguiente fragmento de diálogo encontramos en la oración pronunciada por E5a una pluralización doble, incorrecta en español, agregando la

–s para plurales a la palabra video y a juegos, cuando el correcto es la corrección que le hace su hermano.

E5a: tenía videos juegos

S7a: **video juegos**

| 105

Y aunque en el ejemplo anterior es S7a quien corrige a E5a, en el siguiente podemos observar una pluralización incorrecta en el uso común del español, pese a que parece ser gramaticalmente correcta, esto es el aumento del sufijo plural –es, al final del segundo término; aunque en el español adecuado el plural quedaría marcado por los elementos anteriores de la oración quedando las palabras inglesas en su forma simple “playmobil”.

S7a: que tenía muchos**playmobiles**

Los ejemplos anteriores nos remiten a lo comentado anteriormente en cuanto a la comprensión de plurales, aquí vemos que ya conoce la necesidad de alterar el término para hacer referencia a más de un objeto, sin embargo, al estar conformado por dos palabras, la primera debe ir en forma simple (en este caso un sustantivo), en el segundo caso debe mantenerse en el idioma de origen, pero aquí puede verse claramente cómo el medio lingüístico mismo es quien regula la formación de oraciones, puesto que alguien más experimentado, en este caso el hermano y no la madre, es quien realiza la corrección de la construcción (Vasta, Haith y Miller, 1999).

El lenguaje de la siguiente expresión, muestra un constante efecto de repetición de algunas conjunciones “y” y “ya”, así como una inversión en el orden correcto del español, ocurriendo, artículo indeterminado-“adverbio 2”-adverbio, cuando el orden correcto debería ser indeterminado-adverbio-“adverbio 2”, quedando correctamente lo marcado en negrito, “un ratito más”; apenas más adelante encontramos una construcción un poco confusa, pero agregando una coma y un adverbio tras la palabra cosa y queda gramaticalmente correcto.

E5a/S7a: los, los medianos y los chiquitos salen a la una en punto y y nos quedamos **un más ratito** a trabajar y y sólo un poquito”.” una cosa “mas” y ya y ya nos vamos

La conjugación adecuada para la segunda persona singular del presente del verbo poner, la podemos encontrar también alterada en este ejemplo, en el cual le falta la letra –s al final de la palabra.

| 106

E: sí, si yo me como este ya puedes, este, primero empe... tú **pone** este este a tu color si no, decides, uno o dos.

En este caso la construcción verbal de empezar está en imperativo, de tal modo que para conservar dicha conjugación deberíamos eliminar la palabra que antecede “que”, quedando “empieza el juego”, lo cual podría ser correcto si lo que deseaba expresar era una orden, por el contrario si no se esperaba dar una orden lo esperado en el español mexicano sería que se use la conjugación de la primera persona del singular del presente del subjuntivo “empiece”, obteniendo “que empiece el juego”, siendo esta frase algo parecido a una estructura fija que se usa para cuando se desea iniciar una competencia y que gramaticalmente es más adecuada si no es una orden. La oración que le sigue al diálogo se muestra un poco más adecuada en la conjugación verbal, y en la estructura gramatical se pueden observar algunas reformulaciones en dos puntos de la oración, así como una conclusión final que contradice la parte previa, pero esto es explicable solo en un análisis pragmático, como un modo de queja o de manipulación al interlocutor.

E5a: si quieres que sea, que **empieza** el juego

E5a: si quieres que, que empiece yo no quiero, pero si quieres déjame

La construcción siguiente se encuentra en conflicto, hasta “de” la oración está correctamente construida, pero aquí hay una discrepancia, dependiendo de la intención de la oración deberá continuarse la formulación, si es una orden debe agregarse al final del verbo “prestar”, los clíticos “me” y “lo”, que indican la persona y la cosa, por el contrario; agregarse antes del verbo “debes” los mismos clíticos obteniendo así “a mí me lo debes de prestar”; la construcción así como se muestra

en el habla de E5a, es incorrecta en español, ya que asemeja a una construcción telegráfica y no adaptada a la gramática adulta.

E5a: a mí..[[Interrupción]] debes de prestar

La siguiente parte muestra una alteración en la construcción adecuada del verbo “tirar”, la cual debiera tener –o, en vez de –e, ya que es una respuesta exclamativa donde el verbo tendría que estar conjugado en primera persona del presente, y no en primera persona del pasado, en donde haría falta además una acentuación en la -e. tire tiré tiró tiro

| 107

S7a: ¡no! los tires, no tires las piezas

E: sí los **tire**

En el siguiente ejemplo se puede ver la generalización de un término “chatito” como un verbo por parte de E5a que lo conjuga como “yo hago chato”, sin que se comprenda en este ejemplo a qué hacen referencia las palabras “chachi”, “chatito” y “chato”, pudiendo ser la primera una alteración de la palabra “casi”, inferida con referencia de la palabra precedente; y a esto también queda claro que el sustantivo “chato” no es aquí usado en su sentido gramatical apropiado.

S7a: ¡ya—¡ ¡chachi!¡chatito!

E: yo **hago chato**

Aquí puede observarse una reformulación completa, se cambia la estructura de “es un”, por “es algo...”, que es una forma gramaticalmente correcta de hacer referencia a una característica del objeto y no al objeto mismo.

E7a: ¿**es un, es algo** amarillo?}

Variando un poco los ejemplos, ahora podemos ver acá dos intentos de reformulación de una oración, en las que no parece haber un cambio real, a menos que la palabra que se omitió fuera alguna que cambiara el sentido de la oración, en el primer caso.

E5a: Hay extraño a mí **a, a mí** amigo

S7a: ¡Tú no me dejaste jugar nada te quería **ense...** **enseñar** como jugar!

Contrario a la anterior, en esta reformulación si ocurrió el arreglo de la estructura, ya que sin ella hubiera faltado la preposición “de”, quedando incorrecta la oración.

S7a: ¿te enseñó las cosas de cuando era **pri de** primero?

En esta ocasión la reformulación gramatical queda comprendida en términos de comprensión del tiempo más que gramaticales, ya que ambas conjugaciones del verbo tener son correctas, solo que en el primer caso está usándose el presente y en el segundo el pasado, marcando que su estancia en China fue anterior al momento actual y quizá que ya no están en contacto con su amigo.

E5a: sí, yo me acuerdo, **tenemos, teníamos** un amigo en China

Todas estas reformulaciones ocurridas en el diálogo de ambos niños, puede ser causa de la llamada capacidad metalingüística, que los lleva a corregir las estructuras que van formando y que son agramaticales, como ya lo han reportado Bialystock (2001) y Sánchez, et.al. (1997).

Alejándonos un poco de la estructura del español, aquí comenzamos a ver ejemplos del uso mixto de ambos idiomas, lo que comúnmente se llama interferencia lingüística y cambio de código en el campo sintáctico.

En el ejemplo inmediato, podemos observar cómo E5a comienza la oración en español y terminando en inglés, en detalle también podemos ver cómo la repetición mencionada más arriba ocurre con la palabra “de”, que se repite en dos ocasiones antes de pasar al inglés “of” que conecta inmediatamente con la palabra buscada “glass” /vidrio/, obteniendo una duplicación poco frecuente incluso en población bilingüe de la preposición “de”-“of” (Owens, 2003); en la respuesta tras la intervención de su madre, inicia esta vez inglés concordando con el idioma en que se le había hablado momentos antes, aunque al cambiar de interlocutor regresa al español.

E5a: ¿esos son de **de of**glass?
M: no, I think they're quartz or something like that.
E5a: **yeah, Mira**//

En el siguiente ejemplo podemos ver pluralización del color en el objeto donde no debería aparecer en cada palabra con excepción de la última, que sería la forma correcta, marcando solamente la cantidad en el sentido gramatical con el adjetivo “mucho” y no con plural; como dato curioso se puede observar el alargamiento de un fonema /e/, para marcar la cantidad de color.

| 109

E5a: tienen muchos colores verde-**es** mucho

A continuación pueden observarse dos datos, uno en cada niño; en el habla de S7a la oración queda con una alteración en la conjugación del verbo estar, conjugado en pasado, cuando la forma más adecuada para el contexto de la oración sería el pretérito del subjuntivo en segunda persona “estuvieras”; en otro momento se puede observar una alteración sintáctica en la formulación de E5a, al introducir una pequeña construcción inglesa en la oración española, es decir una interferencia, al insertar “a shed”/“una nave”/, la cual es corregida inmediatamente por S7a, marcando que la lengua de comunicación en el momento es el español.

S7a: es como es como si **estabas** buscando unos huesos pero de juguete

E5a: si, un día hice **a shed**... %am%

S7a: una nave

En la siguiente oración vemos la falta de un adverbio “tan”, para que la pregunta quedara adecuadamente estructurada, semejándose, tal como aparece, a una construcción inglesa más que a una española, pudiendo ser entonces una interferencia sintáctica donde la gramática inglesa pudo haber sido la causa de la construcción.

S7a: ¿qué grande era?

En este otro nos encontramos con un listado correctamente hecho, hasta que se introduce un sustantivo inglés, “Word”, eliminando así la adecuación del listado formulado en un trabajo en compañía de la madre.

S7a: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, **word**

En este punto del trabajo conjunto con la madre, podemos ver cómo inicia hablando en inglés, pero cambia casi de inmediato al español, formulando una oración parcialmente correcta, siendo solo incorrecto la conjugación del verbo estar, que tendría que ser en tercera persona del pretérito del modo subjuntivo “estuviera”, para quedar correctamente formulada, aunque en el contenido queda incoherente, cuando S7a dice que con una /ka/ quedaría escrito capa, si hace referencia a la prenda de vestir, más no si hace referencia a una marca comercial.

| 110

S7a: Where?,... Si hubiera una a aquí y la k **estaba** acá sería capa

Aquí se muestra una oración compuesta por dos secciones, la parte inglesa y la española, ocurrida durante un momento en que se buscó observar si había comprensión aun con interferencia, aunque también sirvió para producirla en E5a, así podemos ver que aunque en ambas gramáticas están contruidos correctamente ambos fragmentos, sería incorrecto usarlos juntos, pero en un supuesto, la oración encaja correctamente a pesar del cambio de código, sin aparecer algún elemento duplicado en ningún idioma individual o cruzado, lo cual respeta esta vez lo reportado en la formación de oraciones que contienen ambos códigos lingüísticos, en este caso la interferencia parece haber sido causada por la combinación de idiomas en las oraciones leídas, pudiendo causar confusión a la que no está acostumbrado.

E5a: **in the pictures** hay un gato y un conejo

En el siguiente cuadro de diálogo puede observarse cómo ocurrió el ejercicio de comprensión y puede verse cómo logra hacer la traducción de la oración mixta que se le leyó, cambiando incluso la conjugación verbal, tomando en cuenta la imagen o su imaginación; aunque elimina elementos de la primera oración que le fue dicha en español completamente; notemos que la mamá reportó que no están acostumbrados a mezclar (**M: que complicado, cuando no estás acostumbrado a mezclar**).

Y: El león café duerme en la roca
M: the black bat flies in the sky
Y: El horse blanco run in the camp
E5a: **el el caballo...**
M: there'snot

E5a: **corrió en el campo, el león %om% duerme...**

| 111

Igual que en el momento anterior, se observa la traducción de la oración leída en inglés, si bien no completa sí adecuada gramaticalmente en el español.

Y: Bien, entonces pasamos a la otra, bien, dice: La señora cocina un pastel en el horno

M: the child is playing with a ball in the park

...

E5a: Un niño jugando...

También aquí deja clara la comprensión de la oración mezclada adaptando parte de ella a una lengua.

Y: Ok, una más, dice: Ayer deje la puerta de la casa abierta.

M: Yesterday I broke the neighbor's window

Y: On lunes I conocí my nueva school

E5a: **Mi nueva escuela—%a%**

Estos ejemplos de cambio de código, no nos llevan a desechar la idea que el niño pueda estar usando métodos de “aprendizaje” de la lengua para entender las oraciones compuestas como el uso de las referencias, por la presencia de imágenes; sin embargo, pareciera que la repetición de las oraciones en un idioma en específico es usado aquí como ayuda para comprender aquellas que son leídas en mezcla de lenguas.

Ya fuera de los cuadros de diálogo vemos cómo ocurre una interferencia lingüística en una oración que de no ser por la palabra insertada estaría correctamente estructurada en español, siendo solo “so” en vez de “entonces”, marcando la inadecuación gramatical.

E5a: **so** yo ya te como

En esta ocasión puede verse cómo tras la pregunta, E5a, contesta en inglés, siendo incorrecta a nivel pragmático la formulación; en el caso de S7a puede verse un acuerdo lingüístico que, sin embargo, queda estructurada incorrectamente al introducir la palabra “este” donde no debería aparecer, aunque en el habla puede interpretarse como una muletilla de apoyo cuando se olvida o se está buscando la palabra o término adecuado, siendo el resto de la formulación correctamente hecha.

Y: ¿se comieron a la reina?

E5a: **yes**

S: yo tengo trece **este** puntos, la torre vale cinco, cinco, seis

En otros casos las oraciones pueden parecer coherentes en sus elementos, pero están en alguna medida, incomprensibles, revueltas o poco claras, como las siguientes, comprensibles únicamente en un contexto muy específico.

S7a: Se que es de de que es este pero

E5a: no, no porque tú eres, tú sabes cómo matar

E5a: si quieres que sea, que empieze el juego

E5a: si quieres que, que empiece yo no quiero, pero si quieres déjame

De forma general puede verse esto que fue lo encontrado a nivel sintáctico, pero no debe olvidarse tomar en cuenta que como se vio en algunos casos queda comprensible solo en apoyo de otros campos de los elementos del lenguaje, así como de la experiencia lingüística de los niños, tanto previa como en el momento de la grabación; en este campo es donde más parecen tener alteraciones de lenguaje, muchos de ellos probablemente producidos por el nivel de desarrollo lingüístico alcanzado en ambos idiomas y como bilingües, y otros a causa de ciertos distractores, como en el caso de la selección de imágenes.

Semántica

Uno de los campos más difíciles de capturar es el de la semántica, y de hecho los ejemplos que se muestran a continuación quedan en completa incógnita

sobre el significado de algunas palabras, sirviendo sólo de muestra las construcciones incomprensibles a los demás en presencia de un elemento semántico inadecuado o compartido por el resto de la población hablante de un idioma (Alonso-Cortés, 2002); pero sin la posibilidad de explicarlos con la naturaleza de los datos capturados.

E5a: debes de hacer así. Esta es una **antena** es esta línea donde está es
[[interrupción]] este bloque es todo esto es tu **antena** y esta parte es todo mi
antena.

S7a: ¡ya—¡ ¡**chachi!**¡**chatito!**
E: yo hago **chato**

Pragmatismo

En el campo pragmático pueden encontrarse varios ejemplos, en una grabación el simple hecho de ver el lenguaje en forma natural es el mejor ejemplo posible, sin embargo, no será un campo en el que detallemos demasiado, en realidad algunos de los datos en que nos centraremos es cómo se mueven los niños durante un intercambio lingüístico doble, en que uno de los hablantes no habla uno de sus idiomas mientras el otro sí y cómo usan entre ellos los idiomas.

En este caso primero, podemos ver cómo es que los niños están en proceso de aprender a tomar turnos en el habla, ya que se pueden observar varias interrupciones, causadas quizá, primero por la novedad del investigador, por la novedad del juego y de su interés por expresar su emoción por el mismo, que pese a esto, un hablante promedio debería esperar a tomar turnos para hablar; aquí ellos aún no logran dominar esa función del lenguaje.

S7a: El caballo nada **[interrupción** de E5a, no se percibe bien que dicen, sólo se escucha que E5a dice “y este se mueve”] más se puede mover acá, el caballo es de negro a blanco
E5a: y este sólo camiana uno... **[[Interrupción de S7a**, se pierde lo que dice E5a]]=y se mueve por todos lados, se mueve por tod
S7a: **[[o sea puedes, si un pion]]** llega acá puedes coronarte--, o sea eso significa que **[[[]]]** que puedes cambiarte a otro, o sea a una reina o algo así **[[a todos los que quieras, bueno na la torre este]]** la reina

Pese a que no han internalizado el uso por tiempos del habla, sí han adquirido otro tipo de habilidades, por ejemplo, en el caso del niño mayor que hace la corrección al inexperto sobre el uso de uno de los idiomas en un proceso de pluralización del español ya mencionado arriba.

E5a: tenía **videos juegos**
S7a: **video juegos**

También otra habilidad desarrollada y quizá la más importante en la población bilingüe es el acuerdo del idioma según el interlocutor, en este caso puede verse cómo responden en inglés a su madre –aunque en otros momentos no lo hace así, pero estos se tocarán adelante-.

M: E careful please
E5a: Why?

M: S
S7a: what

M: Ok guys
S7a: Yes mom
E5a: ¡S!

Cuando como en el caso de estos participantes, conviven con hermanos en la misma situación de bilingüismo; la cuestión será seleccionar el idioma en que se comunicarán entre ellos, aquí puede verse que ellos parecen haber tomado ya la decisión de comunicarse entre ellos en un idioma determinado.

E5a: si quieres que sea, que empieza el juego
E5a: si quieres que, que empiece yo no quiero, pero si quieres déjame
S7a: ¿qué?
E5a: ser el blanco

Y conocer que hay interlocutores con los que no pueden comunicarse en alguno de los idiomas, como en el caso de esta viñeta en la que se comunican con la chica de servicio en español, sabiendo su desconocimiento del idioma inglés.

E5a: Ok, con que se agarra
E5a: caballo, jesipo

Ch: conforme lo que está aquí E

Aunque ya han acordado con algunos el uso de un idioma, suele ocurrir que usen el contrario para iniciar la conversación, como en este caso, en donde no pasa mucho tiempo para readaptarse al idioma con el que ya sabe que debe comunicarse, en este caso con su madre.

| 115

S7a: [[¿eso es nuestro mami?]]

M: [incomprensible por la voz de E5a [[interrupción]]], Yes, except that we have to pack it up because that the wrong shapes. So Carlos said it wasn't a good idea to use these. Because also breaking it got better formed.

S7a: I Know

Aunque cuando tiene que hablar con dos personas que hablan diferentes idiomas y habiendo llegado a un acuerdo, no presenta dificultad en traducir o expresar en el idioma adecuado con la persona adecuada, ayudando en la comunicación del grupo.

S7a: este el caballo, este cuesta, cuesta como ¿tres mami?

M: It's worth three points [interrupción] It is worth three points

S7a: es tres puntos y este y este el

M: the bishop is also worth three points

S7a: también es tres puntos, el rey es más puntos, ¿verdad?

E5a: es

M: the King is infinite... he is the one...

S7a: el rey es infinito

E5a: a más haya, ¿entiendes?

Y: ah perfecto

S7a: y [[la reina es igual es igual, la reina es igual]]

E5a: [[Y te da infini infinito muchísimo infinito]]

M: the Bishop is five, the tower and the Rook

S7a: what's the rook?

M: the rook

S7a: I know, la reina también infinito

M: hey guys, do you want to show Eduardo your room and toys

S7a-E5a: allright.

S7a: te vamos a enseñar nuestro cuarto

En este caso también puede verse el cambio del idioma con un interlocutor para con otro, aun cuando el otro también hable ambos idiomas, si ya se ha llegado al acuerdo del uso de uno entre ellos, como en el caso de estos hermanos que ya vimos que han seleccionado el español.

M: You don't play with him? You are not better with the play with him?

E5a: ya!!

M: you're on the corner E, so you can reach and...

E5a: I don't want to play that...

S7a: pero le vamos a enseñar a Eduardo E5a

E: mejor damas chinas

S7a: primero ajedrez y luego damas chinas

Pero también en ocasiones y en estos datos parece poder influir la edad, ya que aconteció con el menor, en que el acceso o el cambio de código ocurre lentamente, pudiendo deberse entre otras razones al desconocimiento del inglés por parte del interlocutor que le está preguntando por la palabra inglesa, cuando están inmersos en una conversación completamente en español, usando algunas palabras “andamio” (es una arma...), para encontrar el acceso a la palabra buscada (sword!), reafirmando al final.

También se ve una aprobación lingüística no de forma metalingüística sino práctica, al no responder si o no a una pregunta sobre la adecuación del idioma, sino con una palabra que continúe con el diálogo o la acción del momento (attack...)

Para finalmente observar un acceso mejorado y mayor al otro idioma al final de la conversación donde posiblemente las palabras anteriores en inglés hayan dejado abierto el campo para responder a mayor velocidad la última pregunta sobre el cambio de idioma (firing..).

Y: ¿Cómo se llama esto E?

E5a: Espada

Y: En inglés

E5a: %mm% %aag%

Y: [risas] ¿No te acuerdas?

E5a: [pensando] es una arma, %a%, Sword!

E5a: And Shield

E5a: Sword, Shield

...

Y: Está bien si yo dijera, por ejemplo, l'Ilkillyou?, sí o no

E5a: Attack! Attack!

...

Y: %au% %Au% no, y ¿cómo se llama lo que estamos haciendo ahorita, en Inglés?

E5a: **Firing, firing**

Por otro lado el cambio de idiomas, por complicado que pueda parecer en algunos momentos como en el anterior, puede ocurrir también como algo natural sin que medie algún conflicto de lenguaje, como en el siguiente fragmento, en donde podría deberse a factores como comodidad, aprendizaje previo, ejercicio llevado a cabo o acuerdo lingüístico.

M: ...**the cat...**

S7a: **came//**

M: **cama**

S7a: **ah cama**

M: ...that's why I was asking if it's just English or Spanish. So that changes how we have to look at it, right?

S7a: **tempo, tempo, italiano**

M: ya, well, I'll see another one

S7a: **uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, word**

M: well, look through each thing and see if you find something

S7a: **why? [queja]**

M: I come tell me

S7a: **..it is, please**

M: I found another word, but I don't know if you know what it means. Do you know what is to leap?

S7a: **ah abricar**

M: well start from the beginning and work your way down

S7a: Oh!

M: ... again

S7a: **I am, help?**

M: your hip

S7a: **probe**

Aunque el cambio relativamente fluido de códigos puede deberse también a cuestiones de medio ambiente, cuando uno de los padres, en este caso la madre, debe por momentos comunicarse o corregir elementos del idioma que no utiliza con el niño, dando la señal al niño de que podría cambiar de código en momentos determinados, ya sea por dificultad, por gusto, por conveniencia o simplemente de forma inconsciente; aunque también permanece la aclaración de que el idioma seleccionado para con ella sea el inglés.

M: ¿**refrigerador con g-e?**

M: **Emergencia...**

M: S7a

S7a: What?

M: **emergencia, is just e-m, no en-mergencia, just em-ergencia**

O como en este caso el cambio de código puede deberse como, se dijo arriba, a una asociación con el aprendizaje escolar, y su experiencia en un ambiente externo a la casa, ocurriendo quizá en estos momentos algunas interferencias en construcción gramatical, fonéticas, léxicas, entre otras.

M: What are those pictures from?

S7a: **what?**

M: what are those pictures from?

S7a: **Un mandala**

M: from when?

S7a: **cuando tenia, cuando era primero**

M: They're from last year?

E5a: %aja%

M: Santiago please

S7a: **What?**

El uso combinado de los idiomas por parte de algún padre, ya sea por necesidad o por descuido, así como el contexto del idioma dominante, el interés del niño o su historia lingüística -como es el caso de estos niños que han tenido que pasar por el aprendizaje de tres idiomas-, puede producir en ocasiones resistencia al cambio de idioma cuando debiera ocurrir con algún interlocutor incluso con la misma madre, como en los siguientes casos, en los que vemos cómo a pesar de que ella habla en inglés E5a contesta en español.

M: E do you want show him your play mobil?

E5a: [suspiro] **si-**

M: Do you want show him a puzzle?

M: Which do you like better ... the knights or legos?

S7a: **me gustan más los legos**

M: and E which do you like better?

Y precisamente cuando se tienen experiencias de vida de cambios lingüísticos constantes, lleva en ocasiones a la añoranza de algún idioma, ocurriendo interferencias de aquél, aunque en este caso no se puede tener el dato exacto, se puede ver cómo lo introduce en algún momento.

E5a: [comienza a hablar en chino]

El cambio de código obliga a los niños a ciertas edades a desarrollar una conciencia lingüística sobre el uso de sus diferentes idiomas, no siendo algo puramente práctico, sino meditado, llevando a preguntar en ocasiones a los interlocutores si conocen un idioma cuando han olvidado una palabra.

| 119

S7a: ¿si sabes cómo hablar inglés?

S7a: sabes que es basquet

Y: yes

S7a: basquetball, estoy haciendo una de esas para basquetball

Aunque también lleva a prestar atención a términos que no parecen estar en sus idiomas conocidos, buscando asociar a algunos de ellos dichos términos, como en el caso del vocabulario técnico usado en algunas disciplinas como música, con la cual pueden encontrarse muy cercanos por clases y participación de la madre en un coro.

S7a: Es, hay uno que es **tempo**

M: Es italiano, para la música

Aunque uno de los beneficios es que este tipo de desarrollo lingüístico pareciera influir en la selección, o asociación del uso de ciertos idiomas a un tipo de actividad específica, como en el caso de E5a y S7a, quienes a lo largo de las observaciones se pudo observar un fenómeno curioso, en el que parecen asociar peticiones con el hablar en el idioma de la madre cuando se dirigen a ella.

E5a: **mom... [inaudible] /CAN I HAVE A CANDY?**

M: No, no candies today, no candy no... very much

E5a: **¿TV?**

M: no very much

O bien parecen asociar también el regaño o llamada de atención con el uso del inglés para responder, como muestra el siguiente fragmento.

M: I'm going to count to three if you can behavior but going to bed right now. One, two, you happy There going to the bed right now, one, two, and you never

S7a: **He is**

M: and

E: **I'm sorry S7a**

S7a: **I am sorry E5a**

E: three

S7a: Give me my pieces, I want to play chess with you

E: No! toma China// [en pronunciación inglesa]

Así como en este otro ejemplo

M: Excuse me, **Do you hear me? Tell me something**

S7a: **Yes sir**

M: What is the answer?

E5a: **Yes mom**

Como puede observarse en los resultados de todas las pruebas y de las extracciones de las observaciones, el diálogo de los niños en español no parece tener desventajas aparentes, con excepción de las encontradas en el diálogo, y de las cuales de hecho puede esperarse que sean causa de la conformación natural del lenguaje, viendo en cada una cómo el contexto juega un papel importante para su desarrollo.

CONCLUSIONES GENERALES

El objetivo que guió la presente investigación fue observar cómo los niños inmersos en un contexto bilingüe usan el idioma español en dicho contexto, así como observar si la interferencia lingüística ocurre a causa del momento de desarrollo del lenguaje, o bien como una cuestión voluntaria a consecuencia de algún aspecto subjetivo de cada individuo.

En correspondencia con los datos obtenidos, podemos decir que el lenguaje no es un fenómeno de fácil explicación, sus orígenes no se encuentran situados en un lugar o causa específica, y menos aun cuando convergen en un lugar más de uno o dos códigos lingüísticos.

Como seres humanos, el lenguaje, es la característica que nos distingue de entre todos los demás animales y que nos da las herramientas necesarias para poder llevar a cabo la comunicación, y como consecuencia todo lo que el ser humano ha logrado desde su aparición en este mundo (Cano, 2006; & Vigotsky, 1987).

El proceso de lenguaje implica algo más que la simple comunicación al estilo animal; la señal incluye toda una serie de traducciones sensoriales y cerebrales así como de acuerdos sociales que están en constante cambio, por lo que el lenguaje que uno aprende de niño puede ser muy diferente al que se usa cuando viejo; la adquisición del lenguaje es un proceso largo, que toma por lo menos hasta el final de la infancia, y donde progresivamente se van dominando las estructuras de simples a complejas del idioma en que nace el individuo (Berko y Bernstein, 1999).

Y ¿qué pasa cuando el individuo no está inmerso en un ambiente donde se usa una lengua de uso común, sino dos?

El bilingüismo y el multilingüismo es un tema que ha despertado gran interés en algunas partes del mundo, en especial en aquellas en que se cruzan

culturas, razas, sociedades o pueblos enteros, como es el caso de Canadá, España, Estados Unidos, y claro México.

Explicar detalladamente el bilingüismo es casi imposible y sale por mucho de los límites de este trabajo, pero uno de los grandes dilemas es la llamada *Interferencia Lingüística*, es decir cuando se usan estructuras o palabras de una lengua B en el uso de la lengua A. la tercera hipótesis nos conduce a este punto, el desconocimiento de una de ellas da como consecuencia el uso de la otra.

| 122

Los resultados que encontramos dan una respuesta parcial a esta hipótesis, confirmando el uso de palabras de otro idioma cuando no se “conoce” su *equivalente de traducción*. Antes de seguir recordemos que las pruebas realizadas muestran un perfil de dominio de ambos idiomas apenas diferente en español para S7a y un poco más marcado para E5a, que el uso de la lengua inglesa para ambos; tomando en cuenta estos datos debemos considerar lo anterior.

El uso de una palabra inglesa por S7a cuando éste preguntó al observador si sabía inglés, indica dos cosas; la primera es que el *cambio de código* puede ocurrir cuando no se sabe el equivalente en la otra lengua, aunque pueden surgir aquí varias preguntas, ¿no la conoce o no la recuerda en el momento?, ¿la conoce pero la tiene asociada a un contexto determinado u objeto?; cual sea la respuesta, cuando el sujeto habla y no puede acceder por desconocimiento u olvido de la palabra puede usar el término equivalente en la otra lengua, esto pareciera contradecir lo que nos dice Owens (2003) quien afirma que el desconocimiento es en ningún modo la causa del *cambio de código*, aunque pudiera apoyar la idea de Sánchez y Rodríguez (1997) sobre la asociación de un término a determinado contexto.

Por otro lado, lo segundo que indica es lo reportado por Bialystock (2001) y Valdez (2003) sobre la habilidad metalingüística del niño bilingüe, puesto que se da cuenta que el idioma que usará no es el mismo que estaba usando con el interlocutor, y pregunta si este último sabe la otra lengua, esto concuerda con lo

expuesto por Owens (2003) sobre el uso del interlocutor y su competencia lingüística para la decisión del uso de la lengua.

Si bien en este punto no se dio directamente la *interferencia*, se puede ver cómo se detiene en su diálogo para saber si el escucha podrá entender si usa otra palabra ajena al idioma en uso; del mismo modo ocurre en la aplicación de la prueba de frases incompletas, en la que puede verse cómo S7a usa un término inglés para hacer referencia a “Dios”, en esta segunda ocasión ya sin preguntar si conoce el idioma, probablemente a causa de que sabía que el observador conocía un poco de inglés, así como el hecho de que el niño ya había visto al observador en la congregación de habla inglesa a donde acude, lo que le pudo indicar que por lo menos la palabra “God” le sería ya familiar.

| 123

Por otro lado podemos ver que S7a ha desarrollado ya la capacidad de comprensión-formulación para escuchar y hablar ambos idiomas, aunque éstos ocurran de modo fluido y rápido, como pudo verse en el diálogo durante el ajedrez, en donde a la vez habla con la mamá en inglés y con el observador en español, ocurriendo un cambio voluntario del idioma.

Finalmente para S7a podemos ver un último cambio de código, esta vez aparentemente involuntario, cuando en la numeración de las palabras encontradas en la sopa de letras, al final en vez de usar la palabra española “palabras”, utiliza “word” para cerrar su formulación, esto podría ser causa del contexto nuevamente ya que, como se ve, quien estaba con él era la madre, lo que daba como indicación que el idioma en uso era el inglés y no el español; ¿por qué entonces usó en los números español y en inglés “word”? bueno no se puede contestar con los datos presentes, pero una posibilidad es que el listado sea en realidad el empleo del *lenguaje egocéntrico* o internalizado, mientras que “word” marca la comunicación directa con la madre (Piaget, 1967; Vigotsky, 1998; Wadsworth, 1991).

En cuanto a E5a hay un dato en especial que sobresale del resto y es precisamente un dato que rompe con lo expuesto con Owens (2003) en cuanto al

uso de la gramática compuesta en los estadios de separación de ambos códigos, y es que de acuerdo con el autor la formulación de E5a: ¿esos son de de of glass?, no debería ocurrir, puesto que se repite la preposición, esto podría tener como causa que el “glass” de hecho lo conoce como “ofglass” y no como “of glass”, es decir como un solo término; para este caso no se encontró en las observaciones o pruebas posteriores estructuras semejantes, por lo que podría deberse a una reformulación, como se puede ver ahí mismo, la repetición de “de” y en este caso parece corroborarse con otros datos en los cuales E5a presenta la duplicación de otras palabras; por otro lado, está presente no sólo ésta última, sino la *interferencia lingüística*, siendo la primera parte en español y la segunda en inglés, probablemente, al igual que S7a, hubo cambio por un posible desconocimiento del término en español, que no necesariamente implica menos habilidad en español que el promedio de niños de su edad (Abdelilah-Bauer, 2007; Owens, 2003).

El cambio de código puede tener diferentes funciones en un mismo contexto, como es la adaptación al medio en los niños bilingües. Ya hace más de medio siglo que Piaget y Vigotsky mencionaban que los niños van construyendo su lenguaje con base en lo que escuchan y dependiendo de qué escuchan, primero como una simple imitación diferida para lograr la asimilación, como cuando E5a repitió y reformuló las oraciones compuestas por ambos idiomas (Piaget, 1961), o bien como algo voluntario que busca comunicar algo y obtener así sus necesidades, como el cambio de código hecho por S7a para poder expresar “basquet” o por E5a para obtener dulces (Vigotsky, 1987,1998), esta adaptación trae consigo otras consecuencias como es la capacidad de conocer las lenguas, antes que aquellos que sólo conocen una y por tanto no tienen la capacidad de ver que no es un código universal, sino temporal y espacial, esto es conocido como capacidad metalingüística y es algo que alcanzan todos los hablantes de cualquier lengua, aunque más pronto aquellos que manejan dos (Abdelilah-Bauer, 2007).

Pero el contexto no sólo da las herramientas a los sujetos que aprenden una lengua, sino también situaciones que les permiten apreciar o despreciar uno u otro idioma, esto es reportado por Barriga (2000), Sánchez y Rodríguez (1997) y Valdez (2003), no afectando sólo al aprecio de una lengua, sino también su adquisición y posterior uso (Bialystock, 2001).

Otra hipótesis nos lleva a preguntarnos si ¿Puede afectar también otro tipo de vínculos emocionales a la adquisición y al uso de un idioma determinado?, la respuesta tentativa podría ser sí, más como pudo verse en el test de frases incompletas, parece posible ver que el uso del idioma no sólo sea consecuencia del uso inmediato de un idioma, sino del vínculo afectivo que puedan sentir los niños hacia algo o alguien, en este caso pudiera ser que el español está en mayor uso por la aparente lejanía del padre, quien trabaja fuera de casa mayor tiempo que la madre, mientras que el inglés está en un segundo plano debido a que están mayor tiempo con la madre, esto podría ser corroborado si consideramos que E5a aún extraña China, y ver que comenzó a hablar en chino en un momento dado, aunque queda la pregunta ¿qué idioma hablaría en compañía de niños o personas que hablen chino? Por otro lado conocemos que S7a considera que le gusta México y Estados Unidos, por lo que podría ser la razón que hable sin dificultad aparente ambos idiomas. No puede concluirse que el enlace afectivo que tienen con el padre y la madre influya de modo inmediato en el uso del idioma, puesto que no tenemos datos con los vínculos entre ambos padres, y los resultados de frases incompletas no arrojan datos suficientes; por otro lado el uso del chino por parte de E5a cuando recordó su vida mientras estuvo en china y sus amigos, pudiera ser un posible indicador de ello; pero nos faltaría responder a la pregunta anterior, lo que sí tenemos seguro es que su aprecio por ambos países y ambos idiomas ha tenido consecuencias positivas, pues se consideran como herederos de ambas culturas, aunque es más claro en S7a, lo que se ve reflejado en el uso fluido de ambos idiomas (Barriga, 2000; Bialystock, 2001; Sánchez y Rodríguez (1997); Valdez, 2003).

De igual modo, vemos como dato curioso que el uso de responder en inglés a la madre, que ocurrió en ocasiones variadas, pero en especial en aquellas en que se solicita algo a la madre o bien cuando se contesta un regaño, esto pudiera ser muestra del vínculo (regaño-agradar a) y de su relación con el uso de uno u otro idioma, pero la pregunta es ¿si este fenómeno ocurre en otros sujetos bilingües de modo semejante asociando la *funciones comunicativas* del habla a uno u otro idioma?

Por otro lado, ¿es sólo la cuestión del conocimiento de una lengua u otra, o bien del vínculo emocional o cultural-lingüístico, lo que influye en la interferencia lingüística, o puede serlo también la edad de desarrollo lingüístico? De primera respuesta podemos decir que es claro que el desarrollo lingüístico influye en sí mismo.

En esta misma línea, la edad de desarrollo nos dice Owens (2003) también es parte de la capacidad lingüística de una persona, vemos que ya para sujetos monolingües la edad de desarrollo lingüístico es vital para el dominio del idioma; Piaget consideraba, como vimos, que el niño no logra desarrollar el lenguaje hasta no cumplir ciertos requerimientos de representación simbólica y que incluso ya formados estos, el mismo símbolo lingüístico; en el caso de los bilingües no es diferente, pero éstos deben cumplir no sólo con el aprendizaje de un término para designar un objeto, sino dos que varían incluso fonéticamente, esto trae como consecuencia que noten la arbitrariedad de los signos mucho antes que los demás niños, aunque pueden asociarlos primeramente a un contexto especial con ayuda de los estímulos de derredor, pero terminará por conocer que son términos equivalentes (Berko y Berntein, 1999; Bialystock, 2001; Piaget, 1961; Sánchez, et. al., 1997; Vasta, Haith y Miller, 1999).

La diferencia del desarrollo lingüístico por la edad, lo podemos ver a lo largo de los resultados de las pruebas, considerando que el desempeño de S7a es mayor que el de E5a, en algunas pruebas, especialmente en inglés; S7a por el mismo hecho de la edad y el grado escolar es capaz de alcances como la lectura, que E5a no ha alcanzado; pero a pesar de que S7a ya comenzó a leer en ambos

idiomas, le es más complejo el inglés ya que no suena como está escrito, a diferencia del español que suena en la mayoría de las veces como se escribe; para ver esto basta con observar los resultados de las pruebas hechas por ambos, aunque también se pudo ver en la fluidez del habla de cada uno.

Tabla C.G.1. Comparación entre resultados de ambos niños en dos de las pruebas.

S5a	E7a
Vocabulario expresivo	
35 español / <u>36</u> inglés	35 español / <u>23</u> inglés
Prueba de balanceo	
57 español / <u>54</u> inglés	34 español / <u>22</u> inglés

En cuanto a la interferencia no parece haber datos que muestren que la interferencia en palabras es mayor en E5a que en S7a, los datos más curiosos ocurrieron con E5a; por otro lado es E5a quien respondió un número mayor de veces en español aunque se le hablara en inglés, mientras que en S7a fueron menos, aunque a nivel fonológico parecen tenerse los mismos datos. Por lo que no es totalmente claro si es mayor en el menor, aunque si se considera la resistencia de hablar en español al responder por E5a, es claro que la edad de desarrollo influye también en la interferencia, ¿Pero se ve más marcado en todos los niveles de la lengua, entre más separados sean las edades de los niños? Si es así será más claro que la edad es otro factor de la ocurrencia de la interferencia; si no se ven tan marcados, como ocurrió en este trabajo, entonces deberá considerarse que la edad no es un factor determinante y que sólo en algunos casos puede verse alguna diferencia.

Hablando de lo mismo, como vimos en la prueba de selección de imágenes, E5a no lograba comprender totalmente de primera instancia las oraciones compuestas, por lo que parece que la edad no es determinante para la interferencia, por lo menos a nivel receptivo, pero ¿podría ser que la interferencia ocurra a nivel perceptivo mientras mayor edad tenga el niño? ¿O del mismo modo

que E5a, la edad no es factor para la percepción de una mezcla de idiomas en niños que no están acostumbrados a una combinación de dos o más lenguas?

Finalmente veremos que el uso de la lengua española, contrario a lo pensado en un inicio, no parece tener a la vista alteraciones en su uso, de hecho a lo largo de las pruebas el uso de la lengua española es mucho mayor y ambos niños tuvieron un mayor puntaje en español, en casi todas las pruebas en que se usaron los dos idiomas (test de vocabulario expresivo de Gardner, Selección de imágenes, balanceo, e incluso las observaciones fueron en mayor parte en español), con excepción de la sopa de letras en que S7a tuvo mayor puntaje en encontrar palabras inglesas, aunque debemos tomar en cuenta aquí el apoyo de un sujeto más experimentado, en este caso la madre, lo que ayuda a entender probablemente el mayor número de palabras inglesas encontradas; por otro lado, E5a aunque también tuvo la ayuda de su madre en la prueba de selección de imágenes, el hecho de que hubiera más de una oración pudo influir en la ayuda de la madre, no siendo tan clara como pudo serlo en la sopa de letras, funcionando las otras dos como distractores para la ayuda. Pero no fue sólo en S7a donde se vio el apoyo y corrección de los otros conocedores del idioma en la adquisición de la lengua, también durante las observaciones se notó el apoyo de un experto en el menos conocedor, como el caso en que S7a corrigió a E5a en la formación del plural de “videos juegos” por el correcto de “video juegos”; por otro lado E5a apoya al conocimiento del observador comentando los nombres de algunos objetos “sword”, “shield” y “firing”, esto ocurre no sólo a nivel gramatical o lexical, también es algo constante a nivel pragmático, cuando la madre pide constantemente a E que sea gentil con el observador (Berko y Berntein, 1999; Vasta, Haith y Miller, 1999; Vigotsky, 1987, 1998).

Con excepción de algunos detalles como son la construcción de plurales, las marcaciones para diminutivos, el uso de pronombres personales, artículos determinados e indeterminados, podemos ver que el habla española de E5a está probablemente a la par de muchos de sus pares monolingües del español, ya que estos mismos errores suelen aparecer entre los cuatro a siete años de edad en los

niños monolingües, por lo que podría concluirse que el uso diario del español en ambos está a un nivel semejante del uso reportado por la literatura en las edades de ambos, como fue comentado en los capítulos uno y dos (véase la tabla de desarrollo páginas 43-44).

Sin embargo, pueden hacerse algunas preguntas, como ¿será de igual manejo el uso de ambos idiomas en diferentes contextos sociales, como la escuela o la iglesia? Vimos cómo la palabra “Dios” no fue mencionada en español, probablemente por el uso mayoritariamente en inglés de la misma, así mismo del uso del chino entre niños que lo hablen. Entonces surge la sospecha que en otros campos de la vida social pueda dominar otro idioma que no sea el español y que no muestren tampoco la misma complejidad, pudiendo ser menor o mayor que la vista en casa; O ¿Qué hay del alcance del español, que ya se vio que tiene bastante fluidez, en ayuda del padre?

El presente trabajo se manejó desde un marco cualitativo, pero si aplicara a un grupo infantil estadísticamente significativo ¿encontraríamos los mismos resultados, o parecidos, especialmente en las pruebas como la selección de imágenes, frases incompletas, balanceo, test de vocabulario expresivo de Gardner?, o ¿qué tanto variarían estos resultados con otro estudio de caso en otro u otros niños?, si recordamos que el contexto es parte esencial de la formación del lenguaje entonces ¿los resultados varían si varía el idioma de los niños en semejantes condiciones?

El uso de diferentes metodologías por separado, o la comparación con otros casos, probablemente no sólo complemente la visión y amplitud de los resultados de este trabajo, sino que ampliarían el conocimiento general de los estudios en este tema, pero sobre todo, se obtendrían también más preguntas que permitirían continuar con diferentes niveles de investigación dentro de este mismo tema.

REFERENCIAS

- Adelilah-Bauer, B. (2007). El desafío del bilingüismo. España: Morata.
- Alonso-Cortés, A. (2002) *Lingüística*, España: Cátedra, pp. 159-163, 215, 241-247, 399-403.
- Ardila, A. (1984). *Neurolingüística, mecanismos cerebrales de la actividad verbal*. México: Trillas. pp. 9-22 y 69-82.
- Arzuaga, J. (2002 enero 30). El gen del lenguaje, *Cuadernos Cervantes*. Recuperado septiembre 5, 2011 de <http://www.cuadernoscervantes.com/prensa0043.html>.
- Balkan, L. (1976) Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales, España: Ediciones Marova.
- Barriga Villanueva, R. (2000). Reseña de “porque hablar dos idiomas es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural” de Gabriela Coronado Suzán, *Revista Mexicana del Caribe*, Año 5, no. 9, pp. 253-256.
- Berko, G. J. & Bernstein, R. N. (1999) La adquisición del lenguaje, En: Berko, G. J. & Bernstein, R. N. (Compiladores), *Psicolingüística*, España: Mc Graw Hill. Capítulo 8.
- Bialystock, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy & cognition*. USA: Cambridge University Press, Capítulos 1-5.
- Bouton, C. (1982). *La lingüística aplicada, brevarios*. México: Fondo de cultura económica.
- Cano Velasquez, R., (2006), *Detección de problemas en el lenguaje de preescolares*, (Tesis de Licenciatura sin publicar). UNAM-FES iztacala, México.
- Carrera, B. & Mazarrella, C. (2001) Vigotsky: enfoque sociocultural, en *Educere*, Vol. 5, número 013, abril-junio, Universidad de los Andes, Mérida Venezuela. Pp. 41-44.
- Castañeda, C. (1997). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: editorial CCS pp. 208-211.

- Cevallos, M.A., (2010), *El gen maestro y el don del lenguaje*, “¿Cómo Vez?: Revista de divulgación de la ciencia de la Universidad Nacional Autónoma de México”, Año 12, no. 137, pp. 10-14.
- Chomsky, N. (1992) *El lenguaje y el entendimiento*, España: Planeta agostini.
- Chomsky, N. (1992) *El lenguaje y el entendimiento*, España: Planeta-agostini. Capítulo 1.
- Fagardo, V.L. & Moya, P.C., (1999), *Fundamentos neuropsicológicos del lenguaje*, España: Ed. Universidad Salamanca, pp. 19-35.
- Fiel Rivera, A.G. (2004) La enseñanza y el aprendizaje en contextos de interacción bilingüe y multicultural, *Revistas Electrónica de Investigación Educativa*, (6), 1, consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol6no/contenido-fiel.html>
- Frías Conde, X., (2000), *Introducción a la lingüística*, En red, recuperado el 18 de Agosto del 2011 de: <http://www.romaniaminor.net/ianua/sup/sup01.pdf>.
- Frías Conde, X., (2001), *Introducción a la fonética y fonología del español*, En red, recuperado el 20 de Septiembre del 2011 de: <http://www.romaniaminor.net/ianua/sup/sup04.pdf>,
- Gacto, M., Sánchez, A. & Gacto, M., (2006), *Lenguaje, genes y evolución*, RESLA, 19, En red: recuperado el 5 de Septiembre del 2011 de: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2198625.
- Garcia, E.E. (1977) *The study of early bilingualism strategies for linguistic transfer research*, En: Martinez J.L. (Comp.) *Chicano psychology*, USA: Academic Press. pp.141-151.
- Gispert, C., (1997), *Océano uno Color: diccionario enciclopédico*, OCEANO Grupo editorial S.A de C.V.
- Hoff-Ginsberg, E. (1997) *Language development*, USA: Brooks Cole Publishing Company. Capítulo 1.

- Hub, F., Ribeiro, E. Duarte, I. & Gouveia, C. (1996) *introdução à linguística geral e portuguesa*, Portugal: Caminho. pp. 115-121, 171-173, 215-228, 247-252, 333-334, 383-385.
- Jiménez, R. J. (2001) *iniciación a la lingüística*, España: Editorial club universitario, pp. 342-376.
- Koehler, O. (1981). *Prototipos de sistemas de comunicación humanos en animales*. En Lorenz, K. (Ed.). *Hombre y Animal. Estudios sobre comportamiento animal* (82-91). México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- López, M. (1997) Bilingual memory research: implications for bilingual education, En: Martínez J.L. (Comp) *Chicano Psychology*, USA: Academic Press, pp. 127-140.
- Manriquez López L. & Aclé Tomasini G. (2006) Bilingüismo y competencia lingüística: diferencias en las subcompetencias lingüísticas náhuatl-español, *Revista Interamericana de Psicología*, septiembre, 003, (40), 267-274.
- Marchesi Ullastres, A. (1992), Desarrollo de los procesos cognitivos. En: Adoración Juárez, J., García Sicilia, J. & Sánchez Cerezo, S. (Compiladores), *Psicología Evolutiva y educación preescolar*, México: Santillana. pp. 117-135.
- Martínez Celdrán, E., (2002), *Lingüística: teoría y aplicaciones*, España: Masson, pp. 5-6.
- Martínez Sanchez, J.M., (2008), Neuropsicología: patologías y trastornos del lenguaje, *Revista Digital Universitaria*, 9, 12, pp. 3-17.
- Mayor Sánchez, J. (1992), Evolución psicológica del niño hasta los dos años. En: Adoración Juárez, J., García Sicilia, J. & Sánchez Cerezo, S. (Compiladores), *Psicología Evolutiva y educación preescolar*, México: Santillana. pp. Capítulo 5.
- Morenza Padilla, L. & Terré Camacho, O. (1998) Algunos aportes a la educación especial escuela histórico-cultural, en *Educación, una revista cubana que hace esencia de pensamiento*, No. 93 enero-abril, segunda época. Pp. 2-11.

- Myers, P. & Hammill, D. (1999) *Métodos para educar a niños con dificultades en el aprendizaje, métodos para su educación*, México: Limusa. pp. 181-193.
- Newman. & Newman. (1991). *Desarrollo del niño*. México: Noriega Limusa, pp. 19-55.
- Owens, R.E. (2003) *Desarrollo del lenguaje, 5ª edición*, España: Pearson education. pp. 1-28.
- Owens, R.E. (2003) *Desarrollo del lenguaje*, España: Pearson Prentice Hall, pp. 370-381.
- Padilla, A.M. (1977) Childs bilingualism: insights to issues, En: Martinez J.L. (Comp.) *Chicano psychology*, USA: Academic Press. pp.111-126.
- Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (1995) *Desarrollo psicológico y educación 1, psicología evolutiva*. España: Editorial Alianza, Psicología. Capitulo 5 y 6.
- Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2005) *Desarrollo humana 9º edición*, México: McGraw-Hill interamericana. Capitulo 1.
- Paredes Duarte, M. & Varo Varo, C., (s/a), *Lenguaje y cerebro: conexiones entre neurolingüística y psicolingüística*, En red: recuperado el 21 de Agosto del 2011 de: <http://www.uv.es/perla/1%5B09%5D%20Paredes%20y%20Varo.pdf>.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1984). *La psicología del niño*. España: Editorial Morata. Pp. 88-95.
- Piaget, J. (1961), *La formación del símbolo en el niño*, Mexico: Fondo del Cultura Económica.
- Piaget, J. (1967), *Seis estudios de psicología genética*, Mexico: ...
- Purves, D., Brannon, E., Cabeza, R., Huettel, S., La Bar, K., Platt, M. & Woldorff, M., (2008), *Principles of cognitive neuroscience*, USA: Sinauer associates, Inc. pp 511-551.
- Ramshoj, C.K., (2008), *The co-evolution of language and the brain; a review of two contrastive views (Pinker and Deacon)*, *Grazer Linguistische Studien*, 55, pp. 1-20.

- Richmond, T. (1984). Introducción a Piaget. España: Fundamentos. Pp. 28-47.
- Rodríguez-Fornells, A., Kramer, U.M., Lorenzo-Seva, U., Festman, J. & Münte, T.F. (2012) Self-assessment of individual differences in language switching, *Frontiers in Psychology*, Vol. 2, pp. 1-15
- Sáez Narro, N. (1992), Evolución psicológica del niño hasta los dos años. En: Adoración Juárez, J., García Sicilia, J. & Sánchez Cerezo, S. (Compiladores), *Psicología Evolutiva y educación preescolar*, México: Santillana. pp. 87-113.
- Sánchez López, P. & Rodríguez de Tembleque, R. (1997). El bilingüismo. bases para la intervención psicológica. España: Editorial Síntesis.
- Signoret Dorcasberro, A. (2003) Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?, *Perfiles educativos*, 102, (25), 6-21.
- Signoret Dorcasberro, A. (2009) Bilingüismo, cognición y metacognición: efectos del bilingüismo en la reflexividad sobre el nombre y la palabra, Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, postgrado en lingüística UNAM.
- Spelke, E.S. & Tsivkin, S. (2001). Language and number: abilingual training study, *Cognition*, 78, pp. 45-88.
- Valdez, G., Brookes H. & Chávez C. (2003). Bilinguals and Bilingualism, En: Valdez, G. (Comp.) *Expanding definitions of giftedness, the case of Young interpreters from immigrant communities*. USA: Lawrence Erlbaum associates, Publishers. Pp. 50-61.
- Vasta, R., Haith, M. & Miller, S. (1999) *Psicología infantil*, España: Ariel psicología. Capítulo 2.
- Vigotsky, L.S. (1998). *Pensamiento y Lenguaje*. Cuba: Editorial pueblo y educación.
- Vygotskij, L.S. (1987) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Cuba: Editorial científico-técnica.
- Vygotsky, L.S. (1995) *Obras escogidas Lev Semionovich Vygotsky Vol. 3*, España: Pedagogía, pp. 341-348.

- Wadsworth, B. (1991). Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo. México: Diana.
- Wertsch, J.V. (1995) Vigotsky y la formación social de la mente. España: Paidós. Capítulo 2.
- Woon Yee Ho, Judy. (2007). Code-mixing: Linguistic form and socio-cultural meaning, (Hong Kong, China). Disponible en la red: www.educ.utas.au/users/tle/JOURNAL/issues/2007/21-2.pdf.

Índice de Tablas

Descripción	Pág.
Tabla 1.1. Clasificación de las vocales castellanas (Frías, 2001).	17
Tabla 1.2. Clasificación de los sonidos consonánticos (Frías, 2001).	17
Tabla 1.3. Experiencia social y desarrollo cognitivo y lingüístico	43
Tabla 2.1. Macnamara (1967, cit. en Sánchez y Rodríguez, 1997).	46
Tabla 2.2. Características del bilingüismo, Sánchez y Rodríguez (1997) pp 46.	49
Tabla 3.1. Imágenes del juego de adivinar objetos.	75
Tabla 3.2. Palabras de prueba de balanceo.	76
Tabla 3.3. Palabras de E5a en el test de figura-palabra expresivo de Gardner.	78
Tabla 3.4. Palabras de S7a en el test de figura-palabra expresivo de Gardner.	80
Tabla 3.5. Conteo total de palabras acertadas, erróneas y posibles aciertos de S7a, para español (izquierda), Inglés (centro) y comparación numérica total de ambos idiomas (derecha)	82
Tabla 3.6. Conteo total de palabras acertadas, erróneas y posibles aciertos de E5a, para español (izquierda), Inglés (centro) y comparación numérica total de ambos idiomas (derecha)	84
Tabla 3.7. Resultados de E5a en la prueba de selección de imágenes.	87
Tabla 3.8. Resultados de E5a en la prueba de balanceo.	90
Tabla 3.9. Número de palabras y oraciones asociadas por E5a en 8 de las 11 palabras.	91
Tabla 3.10. Tabla 4.8. Resultados de S7a en la prueba de balanceo.	92
Tabla 3.11. Resultados numéricos de S7a en la prueba de balanceo.	93
Tabla 3.12. Preguntas usadas del test de frases incompletas.	95
Tabla C.G.1. Comparación entre resultados de ambos niños en dos de las pruebas.	127

Índice de Figuras

Descripción	Pág.
Figura. 1.1. Principales zonas cerebrales implicadas en el lenguaje (Purves. et. al., 2008).	14
Figura 1.2. Partes del aparato fonoarticulador (Purves. et. al., 2008).	15
Figura 2.1. Relación de análisis-control, en el uso del lenguaje (Bialystock, 1991).	61

ANEXOS

Sopa de letras con palabras en ambos idiomas (sólo S7a)

B	D	A	H	I	P	B	A	L	L	O	O	N	C	F
H	A	Q	P	M	N	C	H	W	S	F	J	I	Y	H
J	G	L	E	A	P	A	N	T	S	J	O	P	A	V
I	U	G	L	R	B	M	F	X	P	T	S	M	X	Z
K	A	H	O	E	T	A	O	C	H	E	E	S	E	F
Q	Ñ	M	T	E	Y	I	P	O	N	M	H	L	G	D
Z	K	P	A	H	U	I	Ñ	O	B	P	A	N	L	S
X	C	F	D	C	G	J	L	K	I	O	J	K	R	X
B	V	N	S	E	S	A	K	I	V	T	M	A	F	Ñ
B	U	B	B	L	E	S	Z	E	Y	U	Q	A	P	S
A	Q	W	E	J	F	D	X	C	U	O	W	E	R	V

Prueba de frases incompletas de Sacks para niños

N O M B R E : _____
F E C H A : _____ EDAD: _____ ESCOLARIDAD: _____
SEXO: _____ DURACION: _____

SI YO FUERA GRANDE _____
ME GUSTARIA _____
SI YO SUPIERA SOLAMENTE _____
ODIO A LOS _____
OH, COMO ME GUSTARIA _____
ANTES ME GUSTABA _____
LO QUE ME ENTRISTECE _____
ALGUN DIA _____
EXTRAÑO TANTO _____
QUIERO IR _____
CUANDO ESTOY SOLO (A) _____
QUIERO VER UN _____
ME GUSTARIA SER _____
QUIERO A _____
MIS AMIGOS CREEN QUE _____
LO QUE MAS ME GUSTARIA _____
DESEO SABER _____
CUANDO SEA MAYOR VOY A _____
MI MAMA Y MI PAPA _____
ME ENOJO PORQUE _____
A VECES PIENSO QUE SERE _____
YO SUEÑO CON _____
MI MAMA NO _____
CUANDO ME DESPIERTO DE NOCHE _____
MI PAIS FAVORITO ES _____
LOS NIÑOS SON _____
TENGO MIEDO DE _____
LO QUE ME ENOJA ES _____
A OTROS NIÑOS Y NIÑAS _____
MI PAPA ES _____
ESTOY CELOSO (A) DE _____
ME PAREZCO _____
PIENSO MUCHO EN _____
ESTOY ORGULLOSO (A) DE _____
ME DA PENA _____
ME DIVIERTO CON _____
CUANDO LLEGUE A CASA VOY A _____

CUANDO ALGUIEN DE MI FAMILIA ESTA ENFERMO _____

SI OTRA PERSONA ME GOLPEA YO _____

CUANDO LA GENTE VIENE A VISITARNOS A CASA _____

ME GUSTA _____

QUIERO MAS A _____

ME GUSTA SER _____

CUANDO JUEGO _____

CUANDO ME LASTIMO EN ALGUN LADO _____

CUANDO MIS AMIGOS LLEGAN A VISITARME _____

MI NACIONALIDAD ES _____

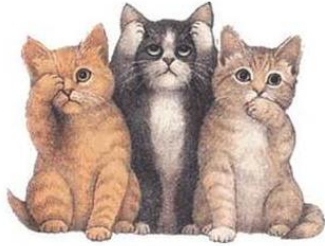
Hoja de registro para la prueba de selección de imágenes (sólo E5a)

Nombre:

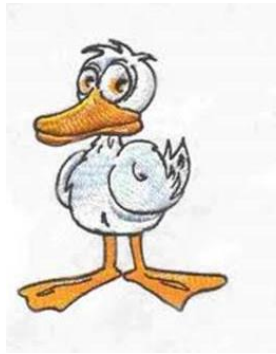
Edad:

No.	Frase		
1	El gato es azul		
	The dog is brown		
	The conejo is blanco		
2	El puerco es verde		
	The duck is white		
	La butterfly es yellow		
3	El oso blanco come miel		
	The blue bird sing a song		
	The verde turtle camina en el piso		
4	El león café duerme en la roca		
	The black bat fly in the sky		
	El horse blanco run en the camp		
5	El niño juega con la pelota en el parque		
	The guys play video games in living room		
	The señor read periódico in su armchair		
6	La señora cocina un pastel en el horno		
	The child is playing with a ball in the park		
	La woman is tomando a té in el restaurant		
7	Ayer deje la puerta de la casa abierta		
	I broke yesterday the neighbor's window		
	On lunes I conocí my nueva school		
8	El sábado fui con mis abuelos a tomar el té		
	On Sunday we went to sing to church		
	El Tuesday fuimos to comprar candies a the tienda		
9	Mañana comeremos plátanos con crema en la mañana		
	Tomorrow we are going to oven a cake with mom at noon		
	El next miércoles going a play al park con the grandparents.		

Láminas para la prueba de selección de imágenes (sólo E5a)



Lamina 1



Lamina 2



Lamina 3



Lamina 4



Lamina 5



Lamina 6



Lamina 7



Lamina 8



Lamina 9