

ISSN: 2448-8194

LINGÜÍSTICA MEXICANA

NUEVA ÉPOCA



DEL POLIFACÉTICO BILINGÜISMO

VOL. I

NÚM. 3 (ESPECIAL)

SEPTIEMBRE 2019

ASOCIACIÓN MEXICANA
DE LINGÜÍSTICA APLICADA

LINGÜÍSTICA MEXICANA

NUEVA ÉPOCA

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

MESA DIRECTIVA 2019

Presidenta: Beatriz Arias Álvarez, Universidad Nacional Autónoma de México

Secretaria: Frida Villavicencio Zarza, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

Prosecretaria: Karina Fascinetto Zago, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Tesorera: Mary R. Espinosa Ochoa, Universidad Nacional Autónoma de México

Protesorera: Idanely Mora Peralta, Universidad Nacional Autónoma de México

Vocal: Leonor Orozco, Universidad Nacional Autónoma de México

Vocal de la página web: Juan Antonio Hernández, Universidad Nacional Autónoma de México

COMITÉ EDITORIAL

Niktelol Palacios

Coordinadora

Beatriz Granda

E. Fernando Nava López

Elsa Cristina Buenrostro Díaz

Erika Mendoza Vázquez

CONSEJO DE ASESORES

Julio Calvo Pérez, Universidad de Valencia

Teresa Carbó, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

Zarina Estrada Fernández, Universidad de Sonora

José Luis Iturrioz Leza, Universidad de Guadalajara

Rosa G. Montes Miró, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Dietrich Rall, Universidad Nacional Autónoma de México

Cecilia Rojas Nieto, Universidad Nacional Autónoma de México

Ma. Eugenia Vázquez Laslop, El Colegio de México

Klaus Zimmermann, Universidad de Bremen

ASESORES EDITORIALES

Jorge Valenzuela

Sergio Rincón

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Ana María Bermúdez Salomón

DISEÑO Y FORMACIÓN

Carlos Aarón Torres Herrera

PROGRAMACIÓN DE OJS

Jesús López Velázquez

Lingüística Mexicana. Nueva Época es publicada semestralmente por la
Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada, A. C.

ISSN: 2448-8194

Índice

LINGÜÍSTICA MEXICANA NUEVA ÉPOCA

Vol. I, Núm. 3 (Especial) (septiembre 2019)

PRÓLOGO

- Del polifacético bilingüismo 5
Miroslava Cruz-Aldrete
Rebeca Barriga Villanueva

ARTÍCULOS

- Bilingüismo y escritura, una compleja díada
para niños indígenas en escuelas urbanas 17
Rebeca Barriga Villanueva
- Niños oyentes de familias sordas: ¿Un bilingüismo silencioso? 41
Miroslava Cruz-Aldrete
- ¿Cómo medir el bilingüismo individual
en una situación de contacto? 63
Nadieżdha Torres Sánchez

NOTA

- Estudios lingüísticos sobre bilingüismo en México a
inicios del siglo XXI: prioridades de investigación 93
Julio César Serrano

RESEÑAS

- Alma Luz Rodríguez Lázaro, Alina María Signoret Dorcasberro,
Jhon Evaristo Flórez Osorio y Rosa Esther Delgadillo Macías (comps.).
Coincidencias en el lenguaje y cognición bilingüe: otro acercamiento.
Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2015; 173 pp. 111
María José Rocha del Castillo

- Alicia María Signoret Dorcasberro, Alma Luz Rodríguez Lázaro,
Jhon Evaristo Flórez Osorio y Rosa Esther Delgadillo Macías (comps.).
Teoría y práctica del bilingüismo: experiencia y aproximaciones para su estudio.
Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, 2018; 282 pp. 115
Tania P. Hernández-Hernández
- Rena Torres Cacoullós y Catherine E. Travis. *Bilingualism in the Community.*
Code-switching and Grammars in Contact. Cambridge University Press,
Cambridge, 2018; 240 pp. 121
Rosnátaly Avelino Sierra

Prólogo

Del polifacético bilingüismo



Prologue

Multifaceted bilingualism

REBECA BARRIGA VILLANUEVA

rbarriga@colmex.mx

El Colegio de México

MIROSLAVA CRUZ-ALDRETE

miroslava.cruza@uaem.edu.mx

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

We will call bilingual those people who use two (or more) languages (or dialects) in their everyday lives. Thus, our definition includes people ranging from the migrant worker who speaks with some difficulty the host country's language (and who cannot read and write it) all the way to the professional interpreter who is totally fluent in two languages. In between we find the foreign spouse who interacts with friends in his first language, the scientist who reads and writes articles in a second language (but who rarely speaks it), the member of a linguistic minority who uses the minority language at home only and the majority language in all other domains of life, the Deaf person who uses sign language with her friends but a signed form of the spoken language with a hearing person, etc. Despite the great diversity that exists between these people, all share a common feature: they lead their lives with two (or more) languages.

GROSJEAN 1996

el bilingüismo es un fenómeno complejo y fascinante de muchas caras. En efecto, puede vérselo como un proceso neurolingüístico, en donde la cognición se pone en juego al enfrentarse dos sistemas lingüísticos cada uno con sus características estructurales (Signoret Rodríguez Lazcarro 2013), pero, también, como un paradójico fenómeno sociolingüístico que conduce al prestigio o al estigma de sus hablantes. Y qué decir de los fenómenos lingüísticos que entraña el contacto de lenguas: interferencias, transferencias, alternancia de códigos (Lastra 2003), translenguaje (García y Wei 2014), lenguaje de herencia (Parra 2018). En el ámbito de la educación, el bilingüismo ha pasado por distintos caminos para encontrar la forma ideal de lidiar con los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en contacto, sobre todo si entre ellas media una situación conflictiva (Bertely 1998). Se explica entonces la escasez o la inexactitud de las medidas para tipificar a los bilingües, ¿existe una prueba que los abarque a todos? Todas estas caras generan varias posturas teóricas y metodológicas que tratan de explicar un fenómeno que, desde su terminología, es difícil de definir y de deslindar: *bilingualismo*, *bilingüismo* (Hamers y Blanc 1995), *bilingüismo individual*, *bilingüismo social* (Alonso y San Giacomo 2014), *bilingüismo coordinado*, *compuesto*, *equilibrado*, *asimétrico*, *de transición* (Signoret 2013).

Además de polifacético, el bilingüismo es un fenómeno de claroscuros. Tiene un lado luminoso que propicia el desarrollo del bilingüe y lo pone en una situación de ventaja cognitiva, lingüística y social; tiene estatus académico, bonanza económica y de oportunidades óptimas (Barriga Villanueva 2007). El otro, el oscuro, es el que lo pone en una situación de desventaja, pues desplaza a su lengua materna en casi todos los ámbitos de uso, situación que se agudiza en los bilingües de lenguas de señas, cuyo

soporte visogestual hace que se les excluya sin razón alguna del conjunto de idiomas utilizados en un mismo espacio geográfico. Ser bilingüe, las más de las veces, es fortuito; hablar más de una lengua no siempre responde a una elección voluntaria, es condición de nacimiento para unos, en tanto que para otros responde a una necesidad económica o social, donde el bilingüismo se convierte en una meta que trasciende lo meramente lingüístico. Fortuito y todo, las consecuencias del lado oscuro del bilingüismo no pueden ser más elocuentes y lesivas: fractura de identidad, merma de la lealtad lingüística y pérdida total o parcial de la lengua materna.

Precisamente, el foco de nuestro interés en este número especial se dirige hacia algunos fenómenos sociolingüísticos que emanan del bilingüismo mexicano, cuya historia entraña en sí misma desigualdades e injusticias propias del desconocimiento del valor de la diversidad lingüística. Nos referimos a las lenguas originarias y a la lengua de señas mexicana (LSM), que han seguido distintos caminos temporales y espaciales de lucha contra la discriminación a lo largo de los años. Las primeras han tenido una historia ambigua con políticas lingüísticas inconsistentes y contradictorias en su contacto con el español (Barriga Villanueva 2018), aunque también han experimentado repuntes históricos que las visibilizan por momentos, que revitalizan a las más fuertes y resistentes (Bonfil Batalla 2001), y propician un bilingüismo muy endeble. La segunda, en cambio, ha seguido un proceso más arduo para lograr tanto su descripción lingüística como su reconocimiento en el ámbito social. Es un hecho que apenas hace unas décadas se concibe un posible bilingüismo de signantes en contacto con el español (Cruz-Aldrete en prensa).

Ante este intrincado escenario, nos sentimos en la necesidad, siguiendo a Grosjean (1996), de dar una definición del *bilingüismo* que nos permita transitar por este número especial con una visión propia: supone el manejo de dos lenguas por una misma persona; estas lenguas portan sistemas lingüísticos con una complejidad intrínseca estructural –ya oral, visogestual o escrita– que se desarrolla dentro de circunstancias históricas, sociales y de adquisición totalmente distintas.

HISTORIAS ASÍNCRONAS PERO PARALELAS

Por su fuerza ideológica, hemos decidido asomarnos un poco a las historias de las lenguas originarias y de la LSM para entender con más claridad la realidad de los hablantes bilingües de estas lenguas y el español; adentrarnos en sus necesidades y profundizar en las consecuencias que han arrastrado a lo largo del tiempo y que se agudizan día con día.

Las lenguas originarias mexicanas

La naturaleza diversa y plurilingüe de México embrolla de manera significativa el problema del bilingüismo. Piénsese en el contacto de 68 lenguas con sus 364 variantes

(INALI 2009), con el español, lengua mayoritaria y, por ende, hegemónica. Si en realidad se cumpliera el mandato constitucional y los lineamientos de la vigente Política Intercultural Bilingüe, se trataría de atender social, jurídica, médica y escolarmente un bilingüismo multiplicado por cada una de estas lenguas y sus variantes, todas con contextos regionales y locales diferentes. Parece imposible.

Los antecedentes históricos del bilingüismo mexicano se remontan a la época prehispánica, donde hubo imperios dominantes que imponían su canon lingüístico. El caso más cercano es el de los nahuas. Más adelante, en cada hito de la historia mexicana – Colonia, Independencia, Revolución–, se repite en una suerte de movimiento pendular incesante (Barriga Villanueva 2018), la siempre disyuntiva: ¿se les enseña a los hablantes indígenas en sus lenguas o se les enseña el español? Por su trascendencia y por ser el inicio del bilingüismo oficial, nos detendremos en tres momentos donde el bilingüismo no sólo afianzó su lábil naturaleza, sino que continuó con una cadena de promesas discursivas que no han logrado llegar a una acción contundente.

Empecemos por el cardenismo, cuando indiscutiblemente hay una renovación y una transformación social que llevó a Lázaro Cárdenas a hacer cambios contundentes, uno de los cuales fue –dado el fracaso del método directo avalado por los grandes maestros de la educación rural: Vasconcelos, Ramírez y Sáenz– dar un viraje hacia el bilingüismo, al estilo del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) (Barriga Villanueva en prensa). Como sabemos, si bien el ILV apoyaba el bilingüismo, éste era sólo como paso intermedio a la castellanización. Se instauraba lo que algunos lingüistas han llamado *bilingüismo de transición* (Hamel 1997). Más allá de la ideología religiosa que portaba dicho bilingüismo, al no ser definido ni conceptualizado, ni aplicado con pertinencia en cada una de las zonas donde trabajaban los lingüistas misioneros, resultó otro fracaso, que seguía embrollando el problema al que se le añadía un ingrediente más: la importancia y necesidad de la lengua escrita –panacea para los indígenas–.

El segundo momento es el del surgimiento de la Política Bilingüe Bicultural que, fiel a la tradición, nunca definió los dos términos de su ecuación. Su única virtud fue dar la voz a los indígenas con la creación de la Asociación Nacional de Promotores Indígenas Bilingües (ANPIBAC), cuyos fines eran más políticos que educativos. Pese a la beligerancia indígena, nunca se concretó la política en métodos y materiales que enseñaran con consistencia y equidad las lenguas indígenas y el español. Por el contrario, se propició el aberrante proceso de mandar maestros bilingües a localidades donde se hablaba una lengua diferente a su lengua materna.

En los años 90, al tiempo que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) hizo visibles, por un lado, a las comunidades indígenas, así como la desigualdad y la discriminación que por siglos han padecido; y, por otro, el potencial de su riqueza basada en el uso de su lengua materna y sus prácticas culturales tras veinte años de ambigüedad terminológica y de atraso en el avance de la bilingüización de los hablantes de lenguas originarias, emergió la Política Intercultural Bilingüe, con su discurso alentador y su promesa de hacer que se respetaran los derechos lingüísticos de los niños con la enseñanza en sus lenguas maternas como punto de partida. Hasta donde señalan las estadísticas esta promesa se desvanece ante la realidad: los niños no son enseñados en sus

lenguas y el desplazamiento lingüístico es apabullante si se toman en cuenta el aumento de las lenguas originarias en peligro de extinción. La interculturalidad se queda atrapada, en la gran mayoría de las circunstancias, en lo folklórico. Por su parte, el bilingüismo se empequeñece frente a la fuerza del español, que se suma a una discriminación solapada, pero permanente y activa, a la par de la silenciosa expansión del inglés, en su calidad de materia obligatoria en la educación básica.

Por generaciones, los miembros de las comunidades indígenas, primero, y de los indígenas migrantes, después, han enfrentado condiciones adversas para su desarrollo. Son muchos los problemas que aquejan a los indígenas mexicanos; el bilingüismo es uno de los más complejos y, por añadidura, peor manejados. Las políticas lingüísticas, lejos de haberlo resuelto, lo han agudizado (Barriga Villanueva 2018).

La lengua de señas mexicana

En México, la historia de la LSM es más joven que la de las lenguas originarias, pero, al igual que éstas, es hasta los inicios del siglo XXI cuando se visibilizan y adquieren estatus legal, lo cual ha derribado poco a poco la concepción de que las lenguas visogestuales eran una mera herramienta para el aprendizaje de la lengua oral muy similar al bilingüismo de transición.

El influjo del movimiento mundial favoreció este cambio. En la Universidad de Gallaudet, en Washington, tuvo lugar una gran celebración conocida como *The Deaf Way*, ‘el estilo sordo’, donde por primera vez se discutían, desde un espacio académico con miembros de distintas disciplinas e integrantes de la comunidad sorda –no sólo de Estados Unidos, sino de varias partes del mundo–, temas relevantes para el futuro del sordo; entre ellas: la enseñanza de la lengua de señas, la adquisición de ésta como primera lengua, la educación bilingüe y el reconocimiento de la cultura sorda. En este encuentro, los investigadores, los docentes y los miembros de la comunidad sorda en conjunto elevaron un compromiso para trabajar en varias direcciones, algunas destinadas a la investigación de las lenguas de señas, la historia de la comunidad sorda y su cultura, y otras referentes al diseño de estrategias con el fin de hacer efectivo su derecho a la educación bilingüe.

En México, hasta 2005 es cuando la comunidad sorda logra el reconocimiento de la LSM como una lengua más de nuestro país. Un logro, ciertamente, pero que a la fecha no ha impactado en la definición de una política y planeación lingüísticas para las familias sordas, aunque la Secretaría de Educación Pública apoya una propuesta de enseñanza para la comunidad sorda cuyo eje principal sea el uso de la LSM. La tardía aparición de este modelo responde, entre otras cosas, a los múltiples prejuicios que desafortunadamente aún persisten sobre las lenguas de señas, como la creencia de que la adquisición de éstas obstaculiza el aprendizaje del español. Ello ha conducido a actitudes negativas y a la falta de reconocimiento hacia los sordos como miembros de una comunidad lingüística minoritaria, poseedora de una lengua y una cultura (Cruz-Aldrete y Cruz-Cruz 2014; Cruz-Aldrete y Villa Rodríguez 2016). Por tanto, las grandes interrogantes (semejantes a

la de las lenguas originarias) permanecen vivas: ¿a los sordos se les debe enseñar en español oral o en su propia lengua de señas?, ¿se les debe alfabetizar en español o únicamente se enseña la forma oral?, ¿cómo lograr un bilingüismo abarcador de los niños oyentes de familias sordas o de los sordos nacidos en una familia oyente?

El encuentro de las dos historias

Si hoy hiciéramos un balance de las promesas y compromisos en torno de las lenguas originarias y de la LSM, éste nos arrojaría un insoslayable saldo en contra. Pese a una mayor visibilidad de estos grupos humanos en lo que va del siglo, hay un evidente vacío de información y conocimiento en torno a la realidad de estas dos comunidades. Los cambios en la Constitución, las leyes, los acuerdos, los lineamientos, los derechos y todos los esfuerzos por reivindicarlas no parecen permear las espesas capas de la sociedad mexicana, que, aunque en algunos casos lograran pasar el primer estadio de la ignorancia, seguirían atrapadas en la discriminación, disfrazada de folklor y de paternalismo.

Existe una enorme deuda aún.

ESTE NÚMERO ESPECIAL

Ante este escenario, reunimos una septena de trabajos con el objetivo de que permitieran atrapar las aristas más salientes del bilingüismo desde una perspectiva sociolingüística. Así, Rebeca Barriga Villanueva, en su artículo “Bilingüismo y escritura: una compleja díada para niños indígenas en escuelas urbanas” compara algunos fenómenos de la escritura de niños bilingües (pasivos) de tres lenguas originarias –mazateco, mazahua y otomí–, de padres migrantes y con diferentes grados de bilingüismo, con los de niños monolingües de español. Estos niños bilingües y monolingües transitan juntos, sólo en español, el mismo itinerario a lo largo de los años escolares, etapa fundamental por su coincidencia con las etapas tardías de desarrollo, cruciales en el desarrollo lingüístico, cognitivo y social infantil. Los resultados sorprendentemente no arrojan alguna diferencia significativa en la producción de los tres niveles trabajados: fonológico, sintáctico y discursivo; lo cual podría apuntar o bien a un desplazamiento de las tres lenguas, o bien, a una mayor conciencia lingüística de los niños bilingües.

Miroslava Cruz-Aldrete, por su parte, en “Niños oyentes de familias sordas: ¿un bilingüismo silencioso?”, discute algunas características sobre la adquisición temprana de dos lenguas naturales de diferentes modalidades, la LSM y el español, en un grupo de niños oyentes hijos de padres sordos (HOPS), usuarios de la primera. Resalta la dinámica que se establece entre la familia y la comunidad sorda al tener miembros oyentes, con la cual ilustra la relación entre la lengua, la cultura y la identidad sorda. Además, analiza el contacto que tienen estos niños con el español a partir de su inserción a la escuela, donde la lengua escrita ocupa un papel preponderante y supone un reto más a enfrentar en los terrenos de la comprensión de dos lenguas diferentes en cuanto a la vía de acceso.

Nadiezha Torres Sánchez, en “¿Cómo medir el bilingüismo individual en una situación de contacto?”, da un viraje a la temática para centrarse en los problemas de método que plantea el bilingüismo en una realidad lingüística diversa como la mexicana. El meollo de la discusión gira alrededor de las diferencias en el interior de las comunidades bilingües de nuestro país, una de cuyas características es el manejo de distintos tipos de bilingüismo y de diferentes contextos de uso entre los miembros de una misma comunidad. Para ello, busca dar respuesta a la eterna interrogante: ¿cómo medir con confiabilidad y representatividad su competencia lingüística? Torres presenta una propuesta de prueba diagnóstica a todas luces necesaria y ausente para clasificar a los bilingües, concretamente a los tepehuanos (o’dam-español) de Santa María de Ocotán, Durango.

Por su parte, Julio César Serrano Morales, en “Estudios lingüísticos sobre bilingüismo en México a inicios del siglo XXI: prioridades de investigación”, ofrece una completa y minuciosa revisión panorámica de la investigación realizada en México alrededor del bilingüismo a lo largo de este siglo. Gracias a su síntesis podemos seguir el camino de esta subárea de la sociolingüística y percibir sus alcances en medio de la investigación lingüística en México. Serrano atraviesa en su estudio posturas teóricas, metodologías y herramientas analíticas y las tendencias más salientes: sociología del lenguaje, adquisición bilingüe y lexicología bilingüe. Señala también con especial énfasis en las lagunas de conocimiento los vacíos que aún subsisten y que abren brecha a nuevas investigaciones.

El número cierra con tres reseñas de libros cuya temática se vincula a diversos aspectos y manifestaciones del bilingüismo. En la primera de ellas, María José Rocha del Castillo, nos introduce con gran esmero en la tríada esencial de tramas: “Aproximaciones al bilingüismo”, “Abordajes para estudiar el bilingüismo” y “El bilingüismo en diferentes contextos”, sobre los que se estructura el libro *Coincidencias en el lenguaje y cognición bilingüe: otro acercamiento*, compilado por Rodríguez Lázaro *et al.* (2015). En cada una de éstas, Rocha del Castillo describe los tópicos de relevancia trabajados: español como segunda lengua, representaciones sociales de los maestros, características lingüísticas de las poblaciones estudiadas en ámbitos escolares variados.

Tania Hernández, por su parte, reseña *Teoría y práctica del bilingüismo: experiencia y aproximaciones para su estudio*, de los mismos compiladores del libro antes mencionado. Nos introduce a los tópicos más sobresalientes y actualizados que emergen del estudio del bilingüismo, ahora también conjuntados en tres ejes principales: “Aproximaciones sobre la teoría y práctica del bilingüismo”, “Bilingüismo y enseñanza-aprendizaje de lenguas” y “Experiencias de la enseñanza de lenguas: el caso de los hablantes de herencia”. Este último, un novedoso tema que viene a añadir un ingrediente más a la complejidad del bilingüismo y del contacto de lenguas.

Por último, Rosnátaly Avelino Sierra desmenuza con minuciosidad el libro *Bilingualism in the Community. Code-switching and Grammar in Contact*, en que sus autoras, Rena Torres y Cacoullou y Catherine E. Trevis, trabajan a partir de la situación del bilingüismo en Nuevo México y del posible cambio lingüístico que se genere del contacto del inglés y el español. El meollo de la discusión, seguida con gran solidez por la reseñadora, es la propuesta de un modelo que pueda caracterizar con certeza y confiabilidad el cambio lingüístico.

Esperamos que este número mantenga el mismo espíritu de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que declaró el 2019 como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas. Esta distinción, más que un motivo de gozo, es una alerta ante el ritmo acelerado con el cual las lenguas del mundo desaparecen. Las originarias de México siguen este dramático camino hacia la extinción, perdiéndose entre los fenómenos de la migración, la discriminación y el brutal desconocimiento de los derechos indígenas. Celebramos esta decisión de la ONU, pero lamentamos que las lenguas de señas no estén visiblemente presentes en el festejo. En cambio, aquí están incluidas.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. En prensa. “Tres hitos en el laberinto de la política lingüística mexicana”, en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia Sociolingüística de México*, vol. 5: *Nuevas visitas al pasado y al presente*. México: El Colegio de México.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2018. *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios*. México: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2007. “La cara oscura del bilingüismo en México”, en Claudia Lucía Ordoñez (ed.), *Memorias del II Simposio Internacional en Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes, pp. 13-28.
- BERTELY BUSQUETS, María. 1998. “Educación indígena del siglo XX en México”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México. Tomo II*. México: Fondo de Cultura Económica-Comisión Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 14-110.
- BONFIL BATALLA, Guillermo. 2001. *México profundo. Una civilización negada*. México: Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes.
- CRUZ-ALDRETE, Miroslava. En prensa. “Historia sociolingüística de la lengua de señas mexicana”, en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia Sociolingüística de México*, vol. 4: *La diversidad de las situaciones sociolingüísticas*. México: El Colegio de México.
- CRUZ ALDRETE, Miroslava y Johan Cristian CRUZ CRUZ. 2014. “La formación de profesores para la atención al sordo, ¿una cuestión de educación especial o de educación bilingüe intercultural?”, en Johan Cristian Cruz Cruz, Margarita Moreno Bonett, Rosa María Álvarez González y Javier Torres Parés (coords.), *La Comunidad Sorda y sus derechos lingüísticos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 113-126.
- CRUZ ALDRETE, Miroslava y Miguel Ángel VILLA RODRÍGUEZ. 2016. “La educación media superior para el sordo en México: un asunto postergado. (Middle School Deaf Education in Mexico: A Postponed Issue)”, en Bárbara Gerner de García y Lodenir Becker Karnoop (eds), *Change and promise. Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America*. Washington, DC: Gallaudet University Press, pp. 106-121.
- GARCÍA, Ofelia y Li WEI. 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.

- GUERRERO GALVÁN, Alonso y Marcela SAN GIACOMO. 2014. “El llamado español indígena en el contexto del bilingüismo”, en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butrageño (dirs.), *Historia Sociolingüística de México*, vol. 3: *Espacio, contacto y discurso político*. México: El Colegio de México, pp. 1457-1523.
- GROSJEAN, Francois. 1996. “Two languages and two cultures”, en Ila Parasnis (ed.), *Cultural and language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-14.
- HAMEL RAINER, Enrique. 1997. “Hacia una política plurilingüe y multicultural”, en *Políticas Lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional. Buenos Aires, 26 al 29 de noviembre de 1997*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística, pp. 289-296.
- HAMERS Y BLANC, Michel. 1995. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). 2009. *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012 PINALI*. México: INALI.
- LASTRA, Yolanda. 2003. *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México: El Colegio de México.
- PARRA VELASCO, María Luisa. 2018. “La enseñanza del español como lengua de herencia en los Estados Unidos”, en Alina María Signoret Dorcasberro, Alma Luz Rodríguez Lázaro, Jhon Evaristo Flórez Osorio y Rosa Esther Delgadillo Macías (comps.), 2018. *Teoría y práctica del bilingüismo: experiencia y aproximaciones para su estudio*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 255-281.
- SIGNORET DORCASBERRO, Alina María, Alma Luz RODRÍGUEZ LÁZARO, Jhon Evaristo FLÓREZ OSORIO y Rosa Esther DELGADILLO MACÍAS (comps.). 2018. *Teoría y práctica del bilingüismo: experiencia y aproximaciones para su estudio*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 255-281.
- RODRÍGUEZ LÁZARO, Alma Luz, Alina María SIGNORET DORCASBERRO, Jhon Evaristo Flórez Osorio y Rosa Esther Delgadillo Macías (Comps.). 2015. *Coincidencias en el lenguaje y cognición bilingüe: otro acercamiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- SIGNORET DORCASBERRO, Alina María. 2013. *Bilingüismo en la infancia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- TORRES CACOULOS, Rena y Catherine E. TRAVIS. 2018. *Bilingualism in the Community. Code-switching and Grammars in Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Artículos -

Bilingüismo y escritura, una compleja díada para niños indígenas en escuelas urbanas

Bilingualism and writing, a complex dyad for indigenous kids in urban schools

REBECA BARRIGA VILLANUEVA

El Colegio de México

rbarriga@colmex.mx

■ **RESUMEN:** Bilingüismo y escritura es una compleja díada a la que se enfrentan los niños de pueblos originarios. Monolingües en sus lenguas maternas o bilingües incipientes, estos niños en un momento crucial de su desarrollo lingüístico se insertan en las escuelas urbanas para iniciar un arduo itinerario donde el español domina todo el proceso de escolarización primaria. El objetivo de este estudio es analizar aspectos sobresalientes de la escritura –segmentación, concordancia y elementos subjetivos– en las narraciones de niños bilingües de distintas lenguas mexicanas, con el fin de compararlos con las de niños monolingües de español y analizar las semejanzas y diferencias entre ellas. Los resultados ofrecen nuevas vías de explicación de las ventajas del contacto lingüístico en este momento del desarrollo.

PALABRAS CLAVE: bilingüismo, escritura, desarrollo, lenguas originarias, español.

■ **ABSTRACT:** Bilingualism and writing is a complex dyad faced by migrant children from native communities. Monolingual in their maternal languages or incipient bilinguals, these children at a crucial moment of their linguistic development are inserted in urban schools to begin an arduous itinerary where Spanish dominates the whole process of primary schooling. The objective of this paper is to analyze outstanding aspects of writing –segmentation, concordance and subjective elements– in narrations of bilingual children of different Mexican languages, in order to compare them with those of Spanish monolingual children and to analyze its similarities and differences. The results offer new ways of explaining the advantages of linguistic contact at this moment of development.

KEYWORDS: bilingualism, writing, development, native languages, Spanish.

Fecha de recepción: 1 de marzo de 2019

Fecha de aceptación: 3 de junio de 2019

Silencio es palabra de mi vocabulario
ALEJO CARPENTIER, *Los pasos perdidos*

DE BILINGÜISMO Y LENGUA ESCRITA

La diversidad lingüística y cultural de México, plasmada en 68 lenguas, 364 variedades y 11 familias (INALI 2009) es fuente de paradójicas realidades*. Por un lado, hay una riqueza enorme de estructuras lingüísticas diferentes y de visiones del mundo que las contienen, pero, por el otro, hay una fragmentación identitaria y una pérdida irreparable de lenguas y culturas.

Las políticas lingüísticas mexicanas a lo largo del tiempo han resultado fallidas por inconsistentes, contradictorias y ambiguas, ya que, lejos de propiciar el fortalecimiento de las etnias y sus lenguas originarias, han sido el principal impulso de un incontenible desplazamiento, envuelto en un discurso enmascarado (Barriga Villanueva 2018). A esta situación se suman muchos problemas estructurales relacionados con la pobreza y la marginación, esta última en continuo aumento (Altamirano y Flamand 2018; Cárdenas Gómez 2014).

Los indígenas migrantes que, en su intento por alcanzar una vida mejor, van acumulando problemas de diversa índole: sociales, lingüísticos y educativos. En efecto, los niños, hijos de padres migrantes –en su mayoría analfabetas–, son los principales receptores de esta problemática. Se instalan en las ciudades (Bertely Busquets 2006; Martínez

* Agradezco profundamente los comentarios de las doctoras María Luisa Parra y Rubí Ceballos a la versión previa de este artículo. También agradezco los de los dictaminadores anónimos. Sin duda, el artículo se enriqueció mucho.

Casas 2014) junto con sus padres, quienes buscan trabajo, una mayor calidad de vida y mejores oportunidades para sus hijos. En este sentido, la oportunidad más anhelada es la escuela, panacea de todos los males.

Pese a esta expectativa, las escuelas urbanas no representan tal remedio, pues desde los años noventa, en las instituciones educativas con población indígena migrante se vive una doble paradoja, que a la larga resulta enajenante. Por un lado, se encuentran operando bajo el marco de la política educativa intercultural bilingüe¹, que desde 1990 marca los lineamientos para la educación mexicana. Su fin último es propiciar el respeto y la convivencia de las lenguas indígenas con el español y asegurar la alfabetización en todas ellas (*Manual. Exploración de habilidades básicas...* 2018). Por el otro, en general, se niega de manera abierta o se soslaya la presencia de niños indígenas, invisibilizándolos: el currículo está completamente en español y es impartido por maestros monolingües de dicha lengua. El resultado final tiene dos salidas posibles: un bilingüismo *sui generis*, emanado de un contacto desequilibrado de lenguas, oscilante entre pasivo y sustractivo (Hammel 2000; Barriga Villanueva 2007; Signoret 2009) o un español oral y escrito diferente al estándar, al que se le ha asignado el nombre poco afortunado, por generalizador, *español indígena* (Lastra 1995; Guerrero y San Giacomo 2014). Ya en sus aspectos fonológicos, ya en los sintácticos o de naturaleza pragmática, sus consecuencias pueden impactar el desarrollo lingüístico y, por ende, cognitivo y social del niño. Una tercera salida plausible es destinar al niño bilingüe a un silencio destructivo en su proceso de escolarización.

Pese a ello, la escuela sigue siendo un lugar emblemático, el recinto del conocimiento y, sobre todo, del aprendizaje de la escritura y la lectura, consideradas como milagrosas y sinónimas de prestigio. Resulta asombroso el valor que históricamente ha tenido la lengua escrita (*vid.* Barriga Villanueva 2010); de ella se espera todo: el bienestar, el progreso económico y el ascenso social. Sin embargo, más sorprendente resulta que la lengua escrita, proeza cognitiva y lingüística que motiva la reflexión y debería conducir a los privilegios de la cultura escrita (*vid.* Ferreiro 2008), se estrelle ante las barreras de una interculturalidad mal entendida y de un bilingüismo ausente en las escuelas.

Es un hecho que en las escuelas urbanas con población migrante de niños de pueblos originarios, los maestros son monolingües de español –si hay algún bilingüe, por lo general, lo niega para no verse discriminado– y carecen de un conocimiento sólido de la multiculturalidad, así como de las herramientas didácticas para enfrentarla en las aulas. En efecto, en un mismo salón de clase puede haber niños hablantes de cuatro o cinco diferentes lenguas, algunas pertenecientes a familias lingüísticas distintas entre

¹ Pese a la importancia del fenómeno y de los grandes esfuerzos teóricos por atrapar su esencia –Fishman (1869), Weinreich (1968), Grosjean (1982), entre otros muchos–, el bilingüismo es muy difícil de definir y aun de medir. La lingüística y la sociolingüística, en general, y la mexicana, en especial, tienen una gran deuda con el bilingüismo que se convierte en un concepto que llega a caer en una simplicidad alarmante –el dominio de dos lenguas–, lo que ha provocado la casi ausencia de metodologías consistentes que den cuenta de su amplia tipología emanada de la diversidad lingüística de nuestro país. Hay esfuerzos importantes por lograr una caracterización (Guerrero y San Giacomo 2014; Avelino Sierra 2017; Torres 2018); sin embargo, aún no se consolida, por la complejidad misma de la tarea.

sí mismas y el español. Ante esta diversidad, las dificultades con la enseñanza –inexistente– de las lenguas maternas de los niños y de otros contenidos –siempre en español– crecen de forma considerable.

Así, a lo largo de la primaria², estos niños encuentran una triple dificultad en el proceso oral y escrito: la omnipresencia del español en todos los ámbitos de uso, en algunos casos, aún en los de la familia; la incapacidad de los maestros para reconocer o zanjar los problemas de la interferencia natural de lenguas que se da por el contacto; y la falta de acompañamiento de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos debido a su analfabetismo o a su escasa escolaridad. El ideal del bilingüismo –traducido en el uso de las lenguas maternas de los niños y el español en igualdad de circunstancias en el ámbito escolar, y, por ende, un desempeño académico equitativo– se desvanece y da paso a un acelerado desplazamiento.

Con el complejo escenario escolar y comunitario recién descrito como marco de entrada, puedo, entonces, hablar del objetivo que persigo en este estudio de naturaleza exploratoria: analizar algunos rasgos sobresalientes de la escritura en español de niños bilingües³ de tres lenguas originarias –mazahua, otomí y mazateco– en comparación con niños monolingües de español (grupo control) que cursan 3º, 4º y 5º de primaria en dos escuelas urbanas de la Ciudad de México, donde la paradoja ya mencionada se hace fehaciente y donde las desigualdades educativas se prodigan.

METODOLOGÍA

Para alcanzar dicho objetivo, haré algunas calas, pequeños cortes en un corpus formado con las doce narraciones escritas en español por niños bilingües y niños monolingües sobre el conocido cuento de las *Ranas* (*Frog, where are you?*), de Mayer (1969). Elegí la narración por ser uno de los discursos de más pronta aparición en el habla infantil y con mayor despliegue evolutivo en los años escolares, en que narrar y escribir representan un doble reto para los niños. Plasmar en espacios en blanco textos dentro de la estructura nominal espacial que exige la narración es muestra indiscutible del desarrollo lingüístico esperado en este periodo cuando la lengua escrita y el discurso extendido confluyen (Bruner 1995; Ninio y Snow 1996; Barriga Villanueva 2002; Hess Zimmerman 2010).

² Años que coinciden con lo que en los estudios de adquisición se define como las *etapas tardías* o los *años escolares* (Barriga Villanueva 2002; Hess Zimmerman 2010), cruciales porque en ellos se realiza un reacomodo del sistema lingüístico y el contacto formal con la lengua escrita dispara la reflexión metalingüística, que conducirá idealmente al lenguaje académico y científico.

³ Por la evidente dificultad que supone definir *bilingüe* y caracterizarlo, para efectos de mayor claridad en este trabajo, dividí a los niños en monolingües y bilingües, con la plena conciencia de que los hablantes de lenguas originarias distan mucho de serlo y que su contacto con el español puede ser de muy distintas formas, dada la diversidad de lenguas, de sus variantes dialectales y del nivel de uso en sus contextos de acción familiares y sociales.

Mi interés en este trabajo se encuentra en la intersección de dos ejes en estrecha vinculación entre sí. Por un lado, está el psicolingüístico, centrado en las posibles manifestaciones del desarrollo en los años escolares. No olvidemos que los niños bilingües entran en contacto más directo y cotidiano con el español, hablado por maestros y sus pares, en un momento decisivo de su desarrollo lingüístico –el de los *años escolares* o *etapas tardías*–, que se caracteriza por la reorganización del sistema en todos los niveles (Bowerman 1984; Karmiloff-Smith 1989; Barriga Villanueva 2002; Hess Zimmerman 2010) y, sobre todo, por el encuentro formal con la lengua escrita que estimula la reflexión sobre la lengua (Gombert 1992). El otro eje se centra en lo sociolingüístico, en la incidencia de los factores sociales y culturales en este tramo del desarrollo.

Las categorías de análisis fueron seleccionadas por su estrecha vinculación con ambos ejes. La segmentación (la hipo y la hipersegmentación), por ser uno de los procesos más salientes de la adquisición de la escritura de los niños debutantes en los primeros grados de su trayecto escolar (Querejeta 2007; Hess Zimmerman *et al.* 2011; Ceballos 2018). La concordancia, por ser fenómeno sintáctico reportado como característico de varias lenguas originarias de México y de América, que se presenta consistentemente en la oralidad y puede verse reflejada en la escritura (Escobar 2000; Palacios 2008; Guerrero y San Giacomo 2014). Por último, los elementos subjetivos (Kerbrat-Orecchioni 1987; Alarcón Neve 2014)⁴, que, por su naturaleza afectiva y expresiva, y por ser parte de procesos de socialización (Podestá 2007; De León 2013), podrían dejar ver qué tanto ha permeado o no la realidad occidental y su visión del mundo en la sensibilidad de los niños bilingües o cuánto de sus culturas se plasma en sus textos.

Todos estos fenómenos y procesos en distintos niveles de la lengua motivan las preguntas de investigación que busco contestar: ¿los fenómenos de hipo e hipersegmentación en español escrito están presentes en los niños bilingües de la misma forma que en los monolingües?, ¿las expresiones de falta de concordancia en la lengua oral de los hablantes de lenguas originarias se reflejan en la escritura de los niños bilingües estudiados?, ¿qué papel desempeñan los elementos subjetivos en las narrativas escritas de los infantes en cuestión? y ¿el uso de estos elementos muestra vestigios de sus culturas originarias o la visión occidental es la que prevalece? La hipótesis que subyace a estas preguntas es que habrá diferencias significativas entre la escritura de los niños bilingües –en principio, en desventaja lingüística– y los niños monolingües, causadas por diversos factores, ya sistémicos, ya extralingüísticos.

Las decisiones metodológicas para realizar esta investigación están estrechamente ligadas con las circunstancias de las dos escuelas seleccionadas. Si bien ambas cuentan con una población indígena considerable, los niños bilingües se pierden y se invisibilizan en el grueso de la población –en un salón de clases puede haber tres o cuatro niños hablantes de una o de varias lenguas originarias diferentes, en medio de

⁴ Estos elementos han estado presentes en las preocupaciones teóricas de varios lingüistas y psicolingüistas. En estudios más actuales se han estudiado desde la perspectiva de la *teoría de la mente* (Alarcón Neve 2014; Solé Planas 2014; Montes Miró 2014; Francis y Navarrete Gómez 2014).

veinticinco o treinta niños monolingües (Barriga Villanueva 2008, 2014)–, por lo que el muestreo fue de tipo intencionado (Silva Corvalán 2004; Moreno Fernández 2008) para que me permitiera comparar entre niños de la misma lengua (y variante) y de igual grado escolar, así como hacer estudios de caso representativos de una situación común en el sistema educativo mexicano. La muestra, como se observa en la tabla 1, quedó conformada con doce niños de los mismos grados: nueve bilingües de una lengua originaria –tres de mazahua, tres de otomí y tres de mazateco⁵– y español, y tres monolingües de español.

Tabla 1. Conformación de la muestra

<i>Nombre, año escolar y código⁶</i>	<i>Lengua</i>	<i>Escuela</i>	<i>Escolaridad previa. Tiempo de exposición al español escrito</i>
Carlos, 3º, 1CaE3º	Español	1	2 años preescolar y 1º y 2º de primaria
Angie, 4º, 2AE4º	Español	1	3 años preescolar y 1º y 2º de primaria
Mariana, 5º, 3MaE5º	Español	2	1 año preescolar y 1º y 2º de primaria
Celestino, 3º, 4CeM3º	Mazahua	1	Sin preescolar y 1º y 2º de primaria
Yolanda, 4º, 5YM4º	Mazahua	2	Sin preescolar y 1º y 2º de primaria
Kenia, 5º, 6KM5º	Mazahua	2	Sin preescolar y 1º y 2º de primaria
Gabriel, 3º, 7GO3º	Otomí	2	Sin preescolar y 1º y 2º de primaria
Héctor, 3º, 8HO4º	Otomí	2	Sin preescolar y 1º y 2º de primaria
Miguel, 5º, 9MiO5º	Otomí	2	Sin preescolar y 1º y 2º de primaria
Mariana, 3º, 10MaM3º	Mazateco	1	Sin preescolar y 1º y 2º de primaria
Sergio Uriel, 4º, 11SUM4º	Mazateco	1	Sin preescolar y 1º y 2º de primaria
Diego, 5º 12DM5º	Mazateco	1	Sin preescolar y 1º y 2º de primaria

Cabe resaltar que estos niños bilingües proceden de etnias con una fuerte tradición oral (León Portilla 1997), lo que supone un valor acendrado por la lengua originaria

⁵ Estas lenguas originarias de muy diferentes estados de la república mexicana pertenecen a la familia Otomangue (INALI 2009), cuyo rasgo característico es la tonalidad, fundamental en cuanto a aspectos de la escritura: acentuación, puntuación y segmentación.

⁶ En adelante, todos los ejemplos que doy aparecerán con el código del niño que los produjo, como aparece en la tabla 1. Con respecto del uso de sus nombres, obtuve el permiso de sus padres y maestros para hacerlo, y de los propios niños que se sentían emocionados de saberse nombrados en mi estudio como colaboradores.

y la ausencia de una escritura fonética. Esto, a su vez, merma su familiaridad con la lengua escrita, la cual paradójicamente se ancla a la gran expectativa que tienen los padres y ellos mismos en torno a ella y al prestigio y posibilidades que ofrece (Barriga Villanueva 2005). Además, todos los niños de esta investigación pertenecen a un estrato social semejante (medio-bajo o bajo), lo cual se traduce en el analfabetismo o la escasa escolaridad de sus padres. Por tanto, el problema de la desigualdad por la falta de oportunidades (Solís 2010) se reproduce en ambos casos.

La decisión de escoger niños de 3º, 4º y 5º⁷ obedeció a dos motivaciones. Por un lado, se basó en la información verbal o reportada por los maestros en formatos especiales en donde dan cuenta de que en esos grados las dificultades propias de la adquisición de la escritura debutante se han superado hacia el tercer año. “El proceso de escritura abarca desde la distribución del texto en el espacio gráfico, un vocabulario amplio, las convenciones de la lengua y la gramática hasta la comprensión del contexto para identificar a quién se le escribe, por qué se le escribe y determinar cuál es el papel del escritor” (Jiménez Franco *et al.* 2008, *apud* SEP 2018: 14). Por el otro, se encuentra el interés de observar una posible línea evolutiva (Ferreiro y Teruggi 2013) en la producción escrita de estos niños.

La tarea realizada forma parte de un conjunto de otras previas⁸, realizadas a lo largo de los años de investigación en las escuelas seleccionadas; ello aseguraba la familiaridad de los niños con el célebre cuento de Mercer Mayer (1969), *Frog, where are you?*, base de muchas investigaciones en los estudios de adquisición y desarrollo del lenguaje (Berman y Slobin 1994). En el mundo de habla hispana se le conoce como *Ranas*. Para esta tarea, invité a los niños a hacer una actividad que consistía en recontar el cuento, pero ahora escribiéndolo sin el apoyo de las imágenes, con la consigna de hacerlo para participar en un concurso de cuentos escritos con niños de otra escuela. Esta idea de participar en concursos despertó gran interés en los niños, lo que revela un especial gusto por la escritura, no obstante las dificultades que les representa en el quehacer escolar cotidiano.

El corpus quedó constituido por doce narraciones en general breves, pero relevantes por su forma y contenido para los objetivos de esta investigación. En la figura 1 ofrezco *El perro y el niño*, narrativa de Héctor, un niño otomí de 3º.

⁷ En las escuelas seleccionadas, así como en las escuelas públicas de la Ciudad de México es un requisito mensual el registro de la evolución del niño. Con respecto a la escritura, el maestro debe explicitar en qué nivel de la escritura se encuentra el niño y si ya domina los procesos de la iniciación.

⁸ A lo largo del trabajo de campo tuve oportunidad de elegir, dado el entusiasmo de los niños por su temática, *Ranas*, entre muchos cuentos. Los niños lo conocieron, lo observaron y lo recontaron de forma oral. Con respecto de la práctica de la escritura hubo dos actividades: escribir el cuento con apoyo visual y la última, que aquí reporto, escribirlo sin el soporte de las imágenes.

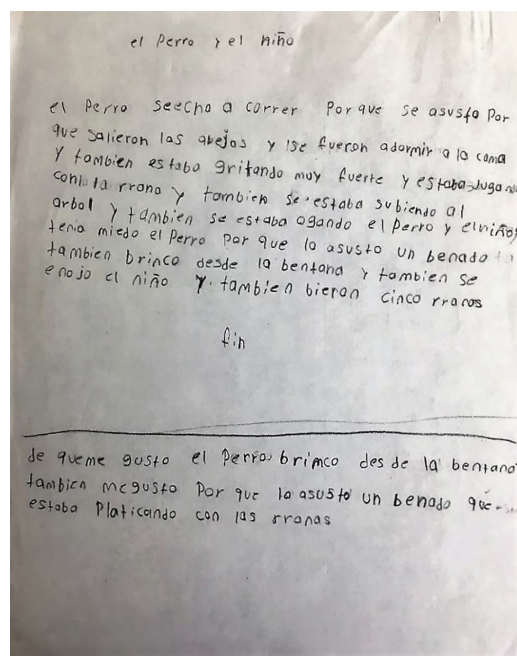


Figura 1. Narración de Héctor, hablante bilingüe de otomí y español

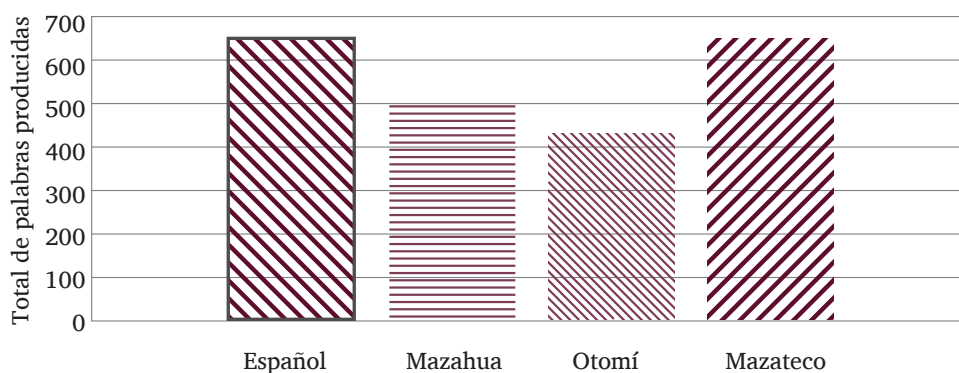
La transcripción realizada se hizo con criterios estrictos que respetaran lo escrito por los niños, sin alterar ni una sola de sus características, habida cuenta de que todo en su escritura tiene un valor y un significado preciso. En cuanto al análisis, realicé uno de tipo cualitativo apoyado de algunos conteos para tratar de captar de una manera más abarcadora los fenómenos estudiados. Para realizar estos conteos y poder hacer comparaciones sobre una base uniforme que permitiera inferir tendencias relevantes que, a su vez, pudieran servir como pistas para indagaciones posteriores, resultó importante normalizar la producción, es decir, presentar los datos de tal manera que permitieran las comparaciones sobre una misma base y que la norma fuera la unidad. En este sentido la cantidad de palabras⁹ producidas por los niños de cada lengua servirían para sacar los porcentajes de la segmentación, la concordancia y los elementos subjetivos de cada lengua.

⁹ Uno de los problemas cruciales de la lingüística en general es, sin duda, el definir qué es *palabra* y delimitar sus fronteras: “noción incierta, pre-teórica, intuitiva... pero irremplazable que sobrevive porque tiene una exigencia tangible en la escritura” (Ferreiro y Pontecorvo 1998: 46). En el caso de la adquisición de la escritura, en definitiva, la concepción infantil de *palabra* puede ir por caminos opuestos a los del adulto. Debido a que este estudio no es de corte experimental ni busca dar cuenta de la reflexión explícita del niño sobre su concepción de palabra, decidí, atendiendo a la pauta misma de sus escritos, contar como palabra cada unidad independiente (“conjunto de letras separadas por espacios en blanco” (Ferreiro y Pontecorvo 1998: 47) que escribían los niños. En el caso de Héctor, cuya narración aparece más arriba, *seecho*, *elniño*, *megusto* y *bentanay* fueron consideradas como palabras.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

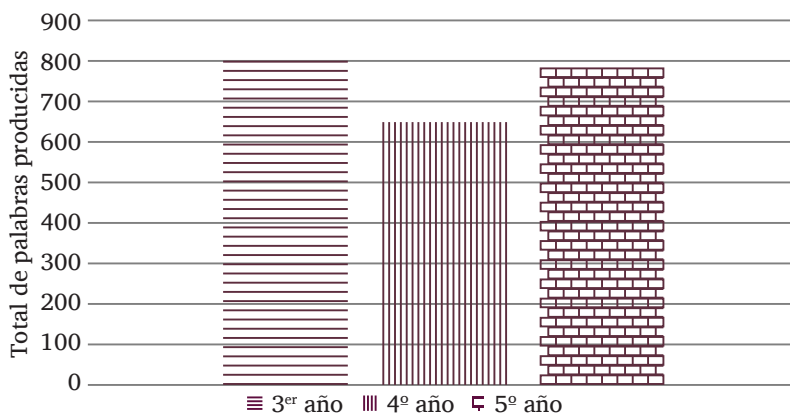
En las siguientes gráficas se muestran los resultados de este conteo, con tres diferentes miradas. En la gráfica 1 aparece el número total de palabras producidas en cada lengua. Como se puede apreciar, los niños mazatecos, con una mínima ventaja frente a los niños monolingües de español, escribieron el mayor número de palabras en sus narraciones. Los niños mazahuas y otomíes produjeron menos palabras. Esto podría apuntar a una menor familiaridad con la lengua escrita. Sin embargo, la mayoría de estas narraciones, aunque breves, muestran una aceptable competencia narrativa en términos de coherencia textual y de estructuras narrativas.

Gráfica 1. Total de palabras por lengua



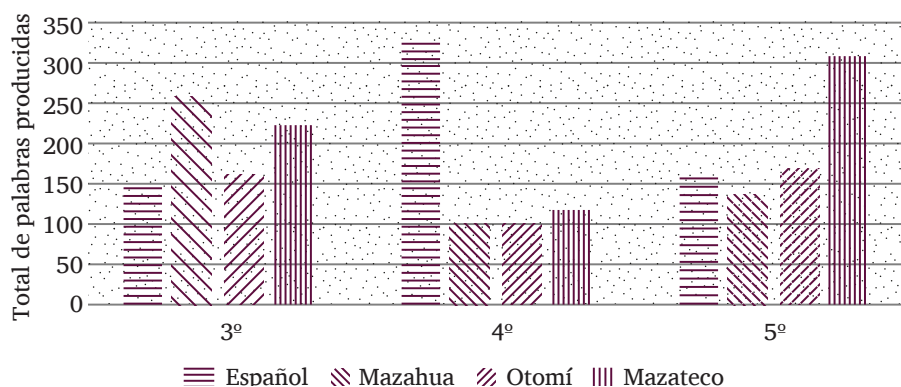
En la gráfica 2 observamos el número total de palabras producidas por grado escolar. Lo llamativo en esta mirada es que el desarrollo se ve disparejo, pues no va al alza en el continuo de los grados: 3º presenta un mayor número de palabras producidas, en tanto que los niños de 4º producen una menor cantidad, que volverá a subir en los niños de 5º, sin llegar a alcanzar a los de 3º.

Gráfica 2. Total de palabras por grado escolar



Finalmente, en la gráfica 3 podemos ver el número total de palabras producidas por grado escolar y por lengua. Desde esta mirada, los niños de 3º superan la cantidad total de palabras a los de 4º y 5º, cuando, desde la perspectiva del desarrollo, deberían ser los de 5º los que sobrepasaran la producción. No obstante, hay dos niños, uno hablante de español de 4º y otro de mazateco de 5º, que alcanzaron el mayor número de palabras en el corpus; esto apunta al peso de las diferencias individuales en el desarrollo lingüístico (Rojas y Oropeza 2018), con independencia de que el niño hable una lengua originaria y español o sea monolingüe.

Gráfica 3. Total de palabras por grado escolar y por lengua



LAS DOS CARAS DE LA SEGMENTACIÓN:

LA HIPOSEGMENTACIÓN Y LA HIPERSEGMENTACIÓN

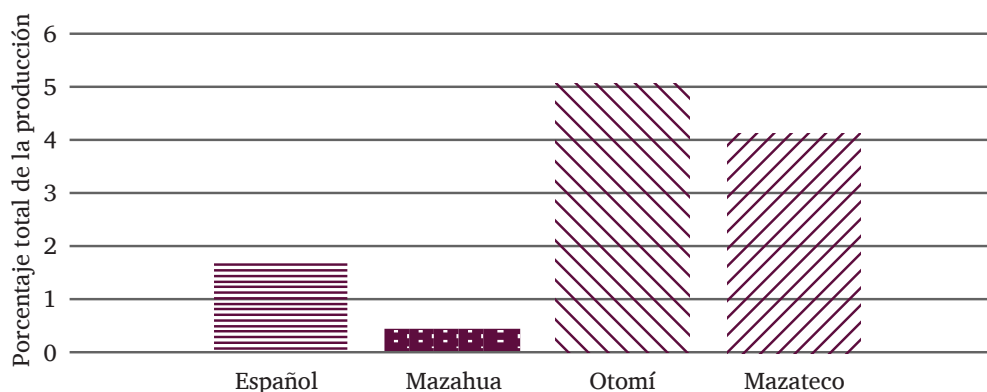
Elegí estas dos caras puesto que en el proceso de la adquisición de la escritura tienen un fuerte nexo, como mencioné ya, con el concepto de *palabra* que los niños están construyendo (Ferreiro y Pontecorvo 1998; Hess Zimmerman *et al.* 2011). Esta distinción caracteriza los modos de organización con los cuales se presenta la información en el texto escrito y algunas de las estrategias evolutivas que emplean los niños. Por lo tanto, la complejidad sintagmática y paradigmática del sistema de escritura supone a la hora de segmentar la puesta en práctica de criterios respecto de qué es separable y qué no, a partir de lo que es *palabra* para un niño. Esto a su vez se vincula con las clases funcionales de palabras y con el valor ideográfico de los blancos entre éstas (Báez 1999).

La *hiposegmentación* se caracteriza por la unión de palabras independientes como si fueran unidad indisociable, en tanto que la *hipersegmentación* es la separación de algunos elementos de la palabra que el niño escinde en dos o en tres partes que él considera, en su reflexión, como independientes. Ambos fenómenos, en esencia morfofonológicos, acaban por incidir en la semántica, en la coherencia del texto y en la ulterior comprensión lectora del mismo. Se afirma que, al comenzar el proceso, las representaciones de los niños suelen ser holísticas y que, conforme dominan la escritura y aumenta su vocabulario, se tornan mejor segmentadas (Querejeta 2007). Lo atrayente de los resultados

que veremos es que los niños de esta muestra cursan 3º, 4º y 5º, justo a la mitad de su educación primaria, cuando la expectativa de desarrollo es que la segmentación convencional esté dominada.

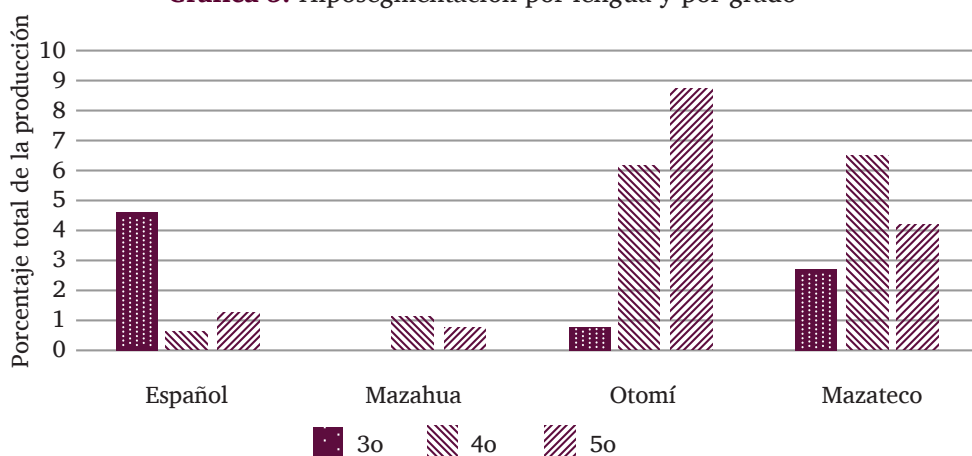
La gráfica 4 nos revela que la hiposegmentación está presente en todas las lenguas trabajadas. Contrario a lo esperado, los niños monolingües de español muestran aún tendencia a este fenómeno, aunque se esperaría que por ser su lengua materna no debería de suceder. Llama la atención que los niños mazahuas apenas la presenten; en tanto, en la producción de los mazatecos y sobre todo en los otomíes, hay un buen número de éstas.

Gráfica 4. Hiposegmentación total por lengua



La gráfica 5 nos muestra la producción de hiposegmentaciones a partir de la lengua y el grado, la cual disminuye en las narraciones de español para el 4º grado, no así para el 5º, acorde con lo esperado en una trayectoria evolutiva. Lo mismo sucede con el mazahua; sin embargo, en el otomí y el mazateco hay un aumento considerable; en el otomí se dispara en 4º y 5º. Lo mismo sucede con el mazateco del 4º grado.

Gráfica 5. Hiposegmentación por lengua y por grado



En la tabla 2 se ve de qué naturaleza son estas hiposegmentaciones en la realidad concreta de la escritura, en la que la conformación de las palabras y sus clases ponen en juego la lógica infantil para juntarlas.

Tabla 2. Ejemplos de la hiposegmentación

<i>Niño</i>	<i>Ejemplos</i>
1CaE3°	sesalio [se salió]; alarana [a la rana]; delarrana [de la rana]; arrecoger [a recoger]; otraves [otra vez]; asu [a su perro]; lacavesa [la cabeza]; secayeron [se cayeron]
2AE4°	elniño [el niño]; asurrana [a su rana]; ala [a la]
3MaE5°	quese [que se]; surran a [su rana]
4CeM3°	
5YM4°	sepuso [se puso]
6KM5°	aber [a ver]
7GO3°	yel [y el]
8HO4°	sehecha [se echa]; elniño y [el niño y]; queme [que me]; bentanay [ventana y]; megusto [me gustó]; adormir [a dormir]
9MiO5°	elniño [el niño]; aLa [a la]; aLas [a las]; alperro [al perro]; acorrer [a correr]; yel [y el]; auna [a una]; elniño [el niño]; yse [y se]; aunas [a unas]; LeDijo [le dijo]; medas [me das]
10MaM3°	yno [y no]; superro [su perro]; enun [en un]; asu [a su]; paraver [para ver]
11SUM4°	Unniño [un niño]; surana [su rana]; llano [ya no]; nelvrascoy [en el frasco y]; avuscarlo [a buscarlo]; megusto [me gustó]
12DM5°	unniño [un niño]; yano [ya no]; yel [y él]; acorrer [a correr]; ledecia [le decía]; ami [a mí]; asu [a su]

Como hemos observado gráficamente, los niños de diferentes lenguas y grados escolares, en menor o mayor medida, producen hiposegmentaciones, lo que responde al principio de la cantidad: una palabra aislada no significa nada y tiene que unirse a otra para tener un valor y decir algo (Ferreiro y Teberosky 1999). Los sustantivos y los verbos serán los receptores ideales para acoger uniones con distintas clases de palabras funcionales que pueden adosarse al inicio o al final de la palabra, así concebido por el niño.

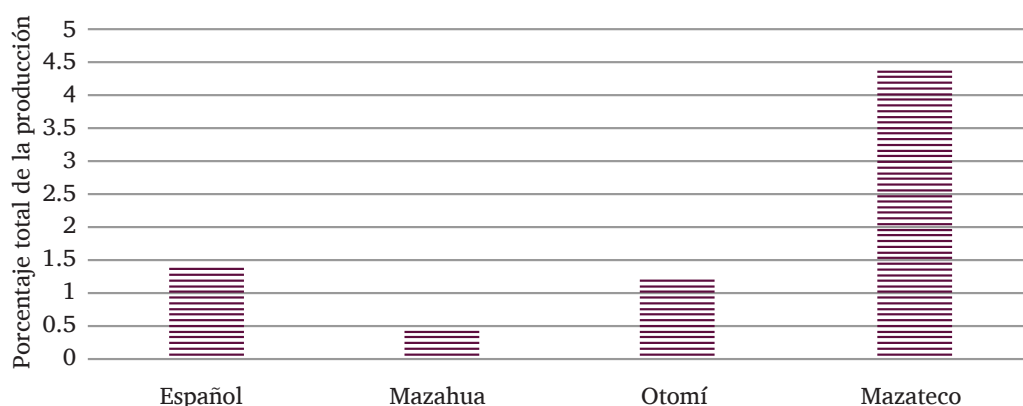
Los verbos, por ejemplo, suelen ser unidos a un pronombre o clítico: *sesalio*, *sehecha*, *megusto*, *medas*, *sepuso*, *secayeron*, *ledecia*. Al parecer, desde la lógica de los niños los clíticos se unen al verbo porque complementan su significado. La preposición *a* sigue la misma pauta: *acorrer*, *adormir*, *aver*, *avuscarlo*. Una *a* no puede significar nada por sí misma, pero si se une a un verbo, adquiere un sentido. La preposición *para*, aunque de mayor longitud, sigue el mismo destino: *paraver*.

La conjunción *y*, pequeña partícula, demasiado pequeña en la lógica infantil como para dejarla aislada, también suele unirse a toda clase de palabras, como determinantes posesivos o sustantivos: *yel*, *ysu*, *bentanay*, tanto al principio como

al final de las palabras receptoras. Los mazahuas son poco segmentadores; en este caso, se inclinan a hiposegmentar verbos con pronombres reflexivos o preposiciones: *sepuso*, *aber*. Los adverbios de tiempo y negación también son unidos en un único bloque: *llano*, *yano*.

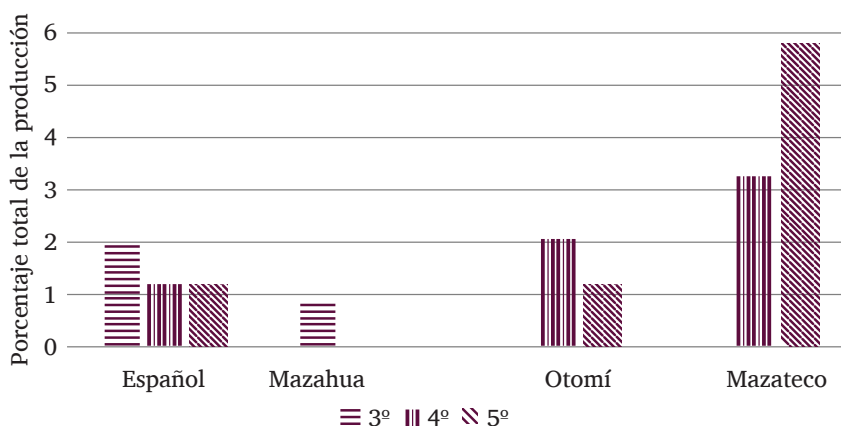
Dejo para el final tres casos llamativos: *aLas*, *LeDijo* y *aLa*, donde 9MiO5° decide poner de forma sistemática una mayúscula (escasas en todo el corpus), al unir palabras de distinta clase, como si tuviera una necesidad de justificar o llamar la atención de su decisión. Me pregunto si es un paso previo a la separación de ellas.

Gráfica 6. Porcentaje de hipersegmentaciones por lengua



Sobre la hipersegmentación, aunque en menor cantidad, también hay puntos sobresalientes que nos dan claves sobre la lógica segmentativa de los niños. Como podemos apreciar en la gráfica 6, el español no está exento de este fenómeno, los mazahuas siguen manifestando poca proclividad a la segmentación, en tanto que el otomí y el mazateco tienen una especial tendencia a la separación morfológica.

Gráfica 7. Porcentaje total de hipersegmentaciones por lengua y por grado



En cuanto al desarrollo de este fenómeno por grado escolar y por lengua (gráfica 7), nos percatamos de que también hay ascensos y descensos que, en este caso, derriban la idea de un desarrollo lineal y parejo; hablan de una adquisición aún muy en ciernes y de una reflexión continua ante nuevos retos. Llama la atención cómo esta vez es la producción del mazateco de hipersegmentaciones la que se dispara en los grados más avanzados de la muestra. La tabla 3 ilustra contextos en los que se da este fenómeno.

Tabla 3. Ejemplos de hipersegmentación

<i>Código</i>	<i>Ejemplos</i>
1CaE3º	dis perto [despertó]; a pare sio [apareció]; incon tro [encontró]
2AE4º	a somo [asomó]; sa le [sale]; asus tado [asustado]; por que [porque]; asus ta [asusta]; a hora [ahora]
3MaE5º	rega lo [regalo]; debaj o [debajo]; pana les [panales]; sus to [susto]
4CeM3º	la drar [ladrar]; la draba [ladraba]
5YM4º	
6KM5º	
7GO3º	
8HO4º	por Que [porque]; Por que [porque]
9MiO5º	es estaban [estaban]; bus car [buscar]
10MaM3º	vote cito [botecito]; que ria [quería]; es condido [escondido]; a vajo [abajo]; a si [así]; a si su se siba mente [así sucesivamente]; a cabo [acabó]; por que [porque]
11SUM4º	a so mo [asomó]; o tras [otras]; por que [porque]
12DM5º	la no cheser [el anochecer]; dor mio [durmió]; esta ba [estaba]; es tubo [estuvo]; den tro [dentro]; gri tando [gritando]; don de [donde]; des pues [después]; bos que [bosque]; es caparon [escaparon]; es taba [estaba]; bus cando [buscando]; moles tando [molestando]; cuer nos [cuernos]; en peso [empezó]; en sima [encima]; Por que [porque]; en contrado [encontrado]; casa ron [casaron]; en contro [encontró]

El juego de palabras funcionales aparece ahora de manera contraria: si antes eran pequeñas piezas que necesitaban ser pegadas, ahora la lógica es dejarlas libres. Este fenómeno se privilegia en los verbos que son divididos por los niños de acuerdo con un criterio morfológico que trata de independizar o bien el morfema temporal o los pronombres y clíticos que parecen ya tener un significado propio para los niños. Las otras clases de palabras parecen seguir un criterio semejante. En los niños monolingües, una de las piezas clave parece ser la preposición *a*: *a pare sio* y *a somo*; en su lógica liberan la preposición para después liberar el resto del verbo, pero, en contraparte, también deciden juntarla al inicio del verbo o a un posesivo. Los mazatecos siguen la misma ruta: *a cabo*, aunque también deciden separar aún más, dividiendo el verbo en sílabas: *a so mo*.

Los participios y los gerundios también despiertan interés, pues las segmentaciones infantiles parecen alejarse de las enseñanzas canónicas que las caracterizan con la terminación *-ado*, *-ido*, *-ando* y *-iendo* en sus libros de texto: *asus tado*, *en contrado*,

es *condido*, *gri tando*, *bus cando*, *moles tando*, *deses perado*. Lo mismo sucede para las terminaciones clásicas de los copretéritos: *es taba*, *esta ba*, *que ria*, *la draba*. Podría aducirse también que se guían por el principio silábico.

Desde luego, los clíticos llaman la atención de los niños en este proceso; en general se separan del resto de la palabra: *sa le*, *rega lo*. Merece la pena mencionar que sólo por el contexto de la narración se entiende que este último verbo está en pretérito, pero, al carecer de tilde, al leerse se puede interpretar como un sustantivo o como el presente de indicativo del verbo. Éstos son los inconvenientes de una acentuación no asumida todavía en la segunda mitad de la primaria que dificulta la lectura y puede comprometer el significado final (Huanetl 2018; Ceballos 2018).

Me detengo ahora en el caso de la conjunción causal *porque*, que aparece segmentada en todos los casos del corpus como si se tratara de una forma interrogativa formada por la preposición *por* y el interrogativo *qué*. No obstante, los niños de esta muestra nunca tildan y hacen por ello más compleja la lectura e interpretación de su texto.

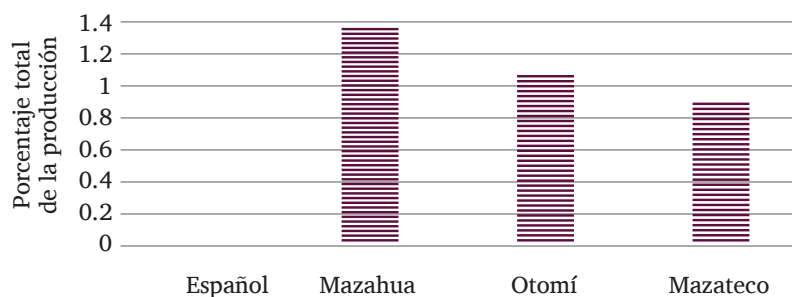
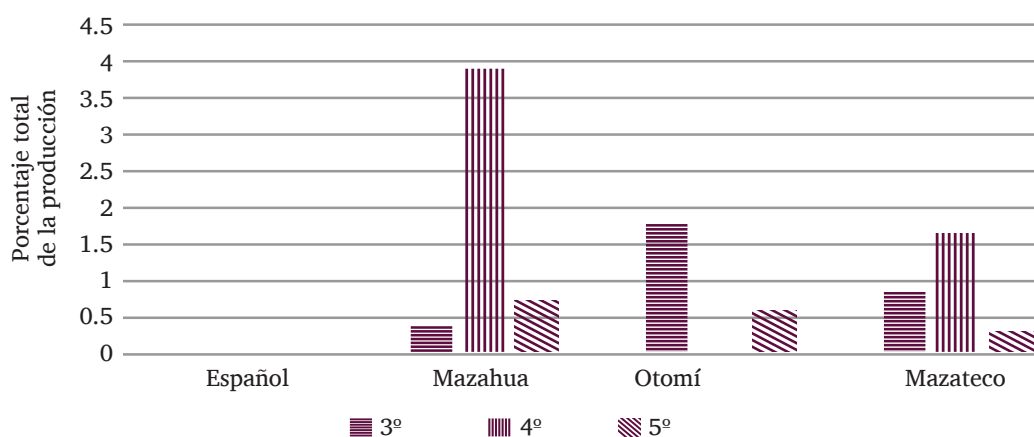
Para terminar, refiero casos interesantes en que los niños se encuentran al mismo tiempo entre la disyuntiva de pegar o separar y realizan las dos operaciones: *avus carla* [a buscarla] y *sea loco* [se alocó], donde el verbo se separa en dos partes, una de las cuales ya fue hiposegmentada. ¿Acaso son palabras para el niño que al concebirlas así pierden significado? o ¿es la oralidad que está interfiriendo?

No podía dejar de mencionar el caso de *a si su se siba mente* [así sucesivamente] (10MaM3^o), que la niña mazateca hipo e hipersegmenta con una lógica peculiar, ya que al principio parecería que está silabeando, pero después parece seguir la ruta de palabras con mayor longitud (*principio de cantidad*).

Concordancia

Recordemos una de las definiciones clásicas en los estudios de la gramática española, dada por Vicente Salvá: “la correspondencia que guardan entre sí los nombres concertando en género y número...” (1988 [1852]: 298). Sobre la concordancia, rasgo distintivo del español (Soler 2001), se sabe que se adquiere en las etapas tempranas de adquisición de la morfosintaxis infantil (Brandani 2010). También se sabe que su falta o discordancia es uno de los problemas más salientes de las lenguas mexicanas y amerindias en contacto con el español (Ramírez Cruz 2009; Guerrero y San Giacomo 2014).

En esta muestra son pocos los niños que producen discordancias en sus narrativas y, cuando los hay, se limitan a las de género. Con todo, resulta que, como era de esperarse, los niños hablantes de español no produjeron ninguna de ellas, no así los niños hablantes de lenguas originarias. En la gráfica 8 podemos apreciar la producción de discordancias en los niños de las lenguas originarias de la muestra. En cuanto a las diferencias por grado, la situación reflejada favorece a la idea de desarrollo, puesto que los niños de 5^o han disminuido sensiblemente las discordancias (gráfica 9). En la tabla 4 ofrezco algunos ejemplos de este fenómeno.

Gráfica 8. Porcentaje total de discordancias por lengua**Gráfica 9.** Porcentaje total de discordancias por lengua y por grado escolar**Tabla 4.** Discordancias

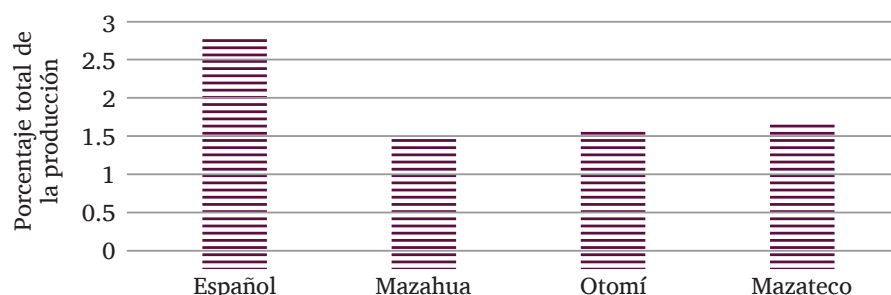
Código	Ejemplos
1CaE3º	
2AE4º	
3MaE5º	
4CeM3º	el niño lo busco [el niño la buscó a la rana]
5YM4º	no lo encontraba [no la encontraba]; lo buscaba [la buscaba]; no lo encontró [no la encontró]; lo fue a buscarlo [la fue a buscarla]
6KM5º	y se lo yebo [y se la llevó]
7GO3º	lo puso [la puso]; lo busco [la buscó]; y lo busco [y la buscó]
8HO4º	
9MiO5º	Lo atraPo [la atrapó]
10MaM3º	se lo comio [se la comió]
11SUM4º	avuscarlo [a buscar la]; y lo ymcommtro [y la encontró]
12DM5º	lo bentana [la ventana]

Como se puede apreciar; todos los ejemplos están relacionados con el olvido del referente: ¿rana o sapo? –la protagonista central es una rana que se escapa del frasco donde estaba en la noche mientras dormía su dueño–. Observamos que todos los niños olvidan con consistencia el género del batracio y lo convierten en masculino, de ahí que se genere un buen número de discordancias. Sin embargo, habría la posibilidad de que la rana fuera confundida por un sapo y todas las producciones estarían correctas, salvo el caso de *lo bentana*. Los mazahuas de igual manera pierden el referente: *el niño lo busco en el ollo*, *el niño lo busco en el arbol* (4CeM3º) y *ay estaba la rana y se lo yebo contento* (6KM5º). Los niños otomíes continúan por el mismo camino: *habia una rana que estaba en un frasco Por que Lo atraPo* (9MiO5º). Por último, los mazatecos también parecen perder el referente, aunque no son consistentes: *un niño sentado que tenia una rana y la echo en un botecito y bino un perro y se lo galo y de pronto se lo comio* (10MaM3º).

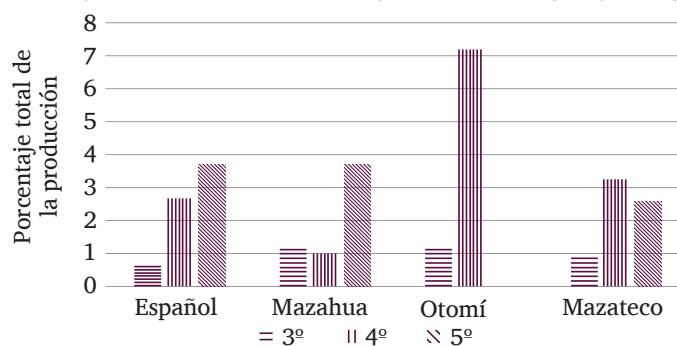
Elementos subjetivos

Acerca de la producción textual de elementos subjetivos podríamos destacar algunos puntos importantes. De acuerdo con su definición, son aquellos lugares en que se ancla de forma más perceptible la subjetividad lingüística relacionada con las emociones y los sentimientos. Se plasman en elementos tales como los deícticos, los sustantivos, los adjetivos, los verbos y los adverbios (Kerbrat-Orecchioni 1987). En estos datos, dichos elementos están presentes en los textos infantiles de todas las lenguas estudiadas. Como podemos observar en la gráfica 10, los niños de español producen una mayor cantidad de elementos subjetivos que los niños hablantes de otomí, de mazahua y de mazateco.

Gráfica 10. Porcentaje total de elementos subjetivos por lengua



En cuanto a la producción por grados y por lenguas, se observa un crecimiento más o menos parejo en la producción de estos elementos. Hay un crecimiento notable en un niño otomí de 4º, mientras que en el 5º la producción de otro niño otomí es nula, como lo muestra la gráfica 11.

Gráfica 11. Porcentaje total de elementos subjetivos por lengua y por grado escolar

En los ejemplos de la tabla 5 lo que resalta es la capacidad de los niños de expresar abierta y explícitamente los estados emocionales de los personajes de la narración con diversidad de estrategias discursivas.

Tabla 5. Elementos subjetivos

<i>Código</i>	<i>Ejemplos</i>
1CaE3º	lo anda va persiguiendo [lo andaba persiguiendo]; y va corretiando [y va correteando]
2AE4º	se puso muy triste: vuscando como loco [buscando como loco]; gritandole muy desesperado [gritándole]; se puso feliz; estaba asustado [estaba]; lo vueno que no le paso nada [lo bueno]; a mi me gusto mucho el cuento por que los personajes son muy divertidos [a mí me gustó mucho el cuento porque]
3MaE5º	muy desesperado; el niño gritando; busco y busco [buscó y buscó]; grito y grito [gritó y gritó]; gritando; empuje y empuje; por el sus to se echa a correr [por el susto]
4CeM3º	se puso muy triste; se enojo [se enojó]; se espanto [se espantó]
5YM4º	sepuso feliz [se puso]
6KM5º	Se enojo [se enojó]; se asusto [se asustó]; lo asusto [lo asustó]; y se lo yebo contento [y se lo llevó contento]
7GO3º	se enogo [se enojó]; se espanto [se espantó]
8HO4º	se asustio [se asustó]; estaba gritando muy fuerte; la asusto [la asustó]; se enojo [se enojó]; megusto [me gustó]
9MiO5º	estaba gritando muy fuerte
10MaM3º	un botecito; el vote cito [el botecito]; y lo avraso [y lo abrazó]
11SUM4º	muchas ramitas [muchas ranitas]; muchas ranas pequeñas [muchas ranas pequeñas]; y vusco y vusco [y buscó y buscó]; grito y grito [gritó y gritó]
12DM5º	el niño muy triste; buscando; el niño corriendo; muy enogado [muy enojado]; asusto [se asustó]; asusto mucho [se asustó mucho]; se enojo mucho; lo estaba moles tando [molestando]; Perro muy triste; la rana se enamoro [se enamoró]; tubieron hijitos [tuvieron hijitos]; bibieron felizes [vivieron felices]; me gusto [me gustó]

El comportamiento de verbos en predicación con adjetivos e intensificadores es usado por todos los niños que expresan con claridad la situación de la pérdida de la rana y los sucesos que se desencadenan por ello. El uso del gerundio es excelente vía para

lograrlo: *el vuo lo anda va persiguiendo* (1CaE3°); *y estaba gritando muy fuerte* (9MiO5°); *y un buo lo esta molestando* (12DM5°).

También se expresan con verbos y adjetivos en comunión con enfatizadores: *se a so mo por la bentana y gritandole muy desesperado* (2AE4°), *y el niño se puso muy triste* (4CeM3°), *pero el niño estaba muy enogado con el perro* (12DM5°). La repetición está presente en muchos tiempos como enfatizadora de las emociones (Ferreiro y Ribeiro1998): *y el muy deseperado busco y busco, grito y grito, el perro por estar empuje y empuje el arbol que se cay* (3MaE5°); *y su rana llano estada y vusco y vusco* (11SUM4°). Por su parte, los diminutivos aparecen en los niños mazatecos: *se metio su cabeza en vote cito* (10MaM3°); *y lo yncontro con una rana y muchas ramitas y muchas ranas pequeñas* (11SUM4°).

Llama la atención ver cómo algunos niños ofrecen su opinión en torno al cuento al finalizarlo, como respondiendo a una necesidad de dar su punto de vista o a un requisito escolar: *a mi me gusto mucho el cuento por que los personajes son muy divertidos* (2AE4°). Esta misma niña hace una pausa en su relato para hacerse presente con su lector –recordemos que la motivación para escribir estas pequeñas narraciones fue participar en un concurso–: *y después lo vueno que no le paso nada*. El niño otomí manifiesta su opinión del cuento diciendo: *de queme gusto el Perro brimvo desde la bentanay tambien megusto Por que lo asusto un venado* (8HO4°). Por último, doy el punto de vista de un niño mazateco: *ami me gusto cuando el niño en contro asu rana con un zapo* (12DM5°).

Lo reducido del corpus impide poder dar explicaciones más contundentes sobre la supremacía del pensamiento occidental en las narraciones de los niños.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Los resultados anteriores me permiten dar respuesta a las preguntas de investigación que se reducen a una sola respuesta. Ninguno de los cuatro aspectos trabajados muestra una diferencia significativa entre la producción escrita de los niños monolingües de español y los bilingües de lenguas originarias y español, ya que los niños tienen manejos semejantes en la segmentación de palabras y en la producción de elementos subjetivos, no así con la concordancia, fenómeno muy focalizado de las lenguas originarias –cuya propia naturaleza estructural marca de diferente manera este fenómeno– en contacto con el español. En este sentido, la hipótesis planteada no se valida.

Sin embargo; supone una doble interpretación. Por un lado, la ausencia de un bilingüismo equilibrado y la presencia cotidiana del español, como materia de estudio y como única lengua de uso escolar, desdibuja poco a poco a las lenguas originarias y sus rasgos distintivos, causando un desplazamiento progresivo y silencioso que probablemente terminará en la extinción. En estas escuelas ni se habla mazahua, ni otomí o mazateco, ni mucho menos hay un interés manifiesto de que se escriban –porque quizá se asuma que *esos dialectos* no tienen escritura ni gramática–. El otro lado es igualmente alarmante, pues significa que estos niños tienen un desarrollo semejante y lento frente a otros niños con mejores oportunidades, incluidos los

monolingües que no tienen un *input* diferente a su lengua materna. No es de esperarse que en 5º los niños hiposegmenten o hipersegmenten. ¿Qué falla dentro del proceso? La respuesta para los bilingües es la posible interferencia entre dos lenguas, pero ¿y los monolingües, entonces? Lo más seguro es que a ambos grupos les falte el andamiaje indispensable que los conduzca al descubrimiento reflexivo de procesos lingüísticos.

Los resultados a nivel discursivo son un poco más alentadores: las narrativas de todos estos niños tienen una peculiar coherencia global que refleja su capacidad de captar el sentido de la historia, manifestar sentimientos propios ante una situación dada e interpretar las actitudes del otro y expresarlas en sus palabras. Aunque esta positiva muestra de desarrollo desde otra mirada podría representar un peligro en los niños bilingües, pues supondría una intrusión ideológica plasmada en la asunción de los valores de una cultura occidental que los envuelve y que los aleja de los de su cultura prístina.

Desde estas perspectivas poco se puede decir de una línea evolutiva congruente. Frente a las expectativas y exigencias de la escuela, estos niños, monolingües o bilingües, no alcanzan aún el dominio de una competencia escritural idónea. Sin embargo, los resultados encontrados marcan una posible explicación poco explorada aún: los niños indígenas con un bilingüismo incipiente por el contacto con dos lenguas, dos sistemas estructurales distintos y con la lengua escrita que potencia la reflexión, agudizan su conciencia lingüística más allá de su situación de desventaja –marginalidad, pobreza, negación de la diversidad–. Ello abre una zona de esperanza insospechada en el ámbito de la educación y una posibilidad de romper el silencio.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN NEVE, Luisa Josefina. 2014. “Evaluación de estados mentales de personaje por medio de construcciones adjetivales en cuentos de niños escolares”, en Rebeca Barriga Villanueva (coord. y ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, pp. 143-172.
- ALTAMIRANO, Medina y Laura FLAMAND (coords.). 2018. *Desigualdades en México*. México: El Colegio de México.
- AVELINO SIERRA, Rosnátaly. 2017. *Contacto lingüístico entre el español y el otomí en San Andrés Cuexcontitlán*, tesis de licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BÁEZ, Mónica. 1999. “La problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras: indagación en niños de sectores rurales”, *Lectura y Vida* 20, núm. 3: 22-36.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2018. *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. México: SEP, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2014. “De la controvertida interculturalidad: reflexiones en torno a dos estudios de caso”, en Rebeca Barriga Villanueva y Esther Herrera Zendejas (eds.), *Lenguas, estructuras y hablantes. Estudios en homenaje a Tomas C. Smith-Stark*. México: El Colegio de México, vol. 2, pp. 1047-1074.

- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2010. "Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia sociolingüística de México*, vol. 3: *Espacio, contexto y discurso político*. México: El Colegio de México, pp. 1095-1194.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2008. "Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 39: 1229-1254.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2007. "La cara oscura del bilingüismo", en Claudia Lucía Ordoñez (ed.), *Memorias del II Simposio Internacional de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes, pp. 13-28.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2005. "Leer y escribir en dos mundos. La realidad indomexicana", en Esmeralda Matute (coord.), *Aprender a leer y escribir en diferentes lenguas y realidades*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad de Guadalajara, pp. 49-85.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2002. *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares. "... un solecito calentote"*. México: El Colegio de México.
- BERMAN, Ruth A. y Dan Isaac SLOBIN. 1994. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Development Study*. New Jersey-Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- BERTELY BUSQUETS, María. 2006. *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- BOWERMAN, Melissa. 1984. "Reorganizational processes in lexical and syntactic development", en Eric Wanner y Lila R. Gleitman (eds.), *Language Acquisition: The State of the Art*. Cambridge-London: Cambridge University Press, pp. 285-305.
- BRANDANI, Lucía. 2010. "Etapas en la adquisición de las categorías de persona y número en español", *Lingüística* 23: 11-36.
- BRUNER, Jerome. 1995. *Acts of meaning*, 7ª ed. Harvard: Harvard University Press.
- CÁRDENAS GÓMEZ, E. Patricia. 2014. "Migración interna e indígena en México: enfoques y perspectivas", *Intersticios sociales* 7: 1-28.
- CEBALLOS DOMÍNGUEZ, Rubí. 2018. *El papel de la escritura en el desarrollo lingüístico infantil*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- DE LEÓN PASQUEL, Lourdes. 2013. "Negritos, ánimas y tapacaminos: La emergencia de la narrativa y la socialización del narrador en la infancia tsotsil zinacanteca", en Lourdes De León Pasquel (coord.), *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición de lenguas mesoamericanas. Estructura, narrativa y socialización*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 121-164.
- ESCOBAR, Ana María. 2000. *Contacto social y lingüístico: El español en contacto con el quechua en el Perú*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- FERREIRO, Emilia. 2008. *Alfabetización. Teoría y práctica*, 7ª ed. México: Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY. 1978. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, Emilia y Clotilde PONTECORVO. 1998. "La segmentación en palabras gráficas", en Emilia Ferreiro, Clotilde Pontecorvo, Nadja Ribeiro Moreira e Isabel García Hidalgo, *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 45-73.

- FERREIRO, Emilia y Lilia TERUGGI. 2013. "La diversidad de lenguas y de escrituras. Un desafío pedagógico para la alfabetización inicial", en Emilia Ferreiro, *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI Editores, pp. 26-43.
- FERREIRO, Emilia y Nadja RIBEIRO MOREIRA. 1998. "Las repeticiones y sus funciones en la evolución de la construcción textual", en Emilia Ferreiro y Clotilde Pontecorvo, Nadja Ribeiro Moreira e Isabel García Hidalgo, *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, 2ª ed. Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 163-201.
- FISHMAN, Joshua. 1968. "Sociolinguistics perspective in the study of bilingualism", *Linguistics* 39: 21-49.
- FRANCIS, Norbert y Pablo R. NAVARRETE GÓMEZ. 2014. "El desarrollo de las habilidades narrativas en el contexto de un bilingüismo sustractivo", en Rebeca Barriga Villanueva (coord.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, pp. 535-560.
- GOMBERT, Jean Émile. 1992. *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- GROSJEAN, François. 1982. *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- GUERRERO GALVÁN, Alfonso y Marcela SAN GIACOMO. 2014. "El llamado español indígena en el contexto del bilingüismo", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia sociolingüística de México*, vol. 3: *Espacio, contexto y discurso político*. México: El Colegio de México, pp. 1457-1523.
- HAMMEL, Rainer Enrique. 2000. "Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena", en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, pp. 130-167.
- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2010. *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- HESS ZIMMERMANN, Karina, Gabriela CALDERÓN, Sofía A. VERNON y Mónica ALVARADO (coords.). 2011. *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro-Miguel Ángel Porrúa.
- HUANETL CUAYA, Diana. 2018. *Segmentación y acentuación en los años escolares. Estudio exploratorio*, tesis de licenciatura. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). 2009. *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: SEP-INALI.
- JIMÉNEZ FRANCO, Valentina, Cecilia Kissy GUZMÁN TINAJERO, Mariana ZÚÑIGA GARCÍA, Flora B. HERNÁNDEZ CARRILLO, César D. ALBARRÁN DÍAZ y Sylvia ROJAS-DRUMMOND. 2008. *La expresión escrita en alumnos de primaria. Materiales para apoyar la práctica educativa*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- KARMILOFF-SMITH, Anette. 1989. "Some fundamental aspects of language development after age 5", en Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*, 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 455-475.

- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1987. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- LASTRA, Yolanda. 1995. "Is there an Indian Spanish?", en Jon Amastae, Grant Goodall, Mario Montalbetti y Marianne Phinney (eds.), *Contemporary Research in Romance Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 123-133.
- LEÓN PORTILLA, Miguel. 1997. "El binomio oralidad y códigos en Mesoamérica", *Estudios de cultura náhuatl* 27: 135-154.
- MARTÍNEZ CASAS, Regina. 2014. "De la resistencia al desplazamiento de las lenguas indígenas en situaciones de migración", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia sociolingüística de México*, vol. 3: *Espacio, contexto y discurso político*. México: El Colegio de México, pp. 1409-1455.
- MAYER, Mercer. 1969. *Frog, where are you?* New York: The Dial Press.
- MONTES MIRÓ, Rosa Graciela. 2014 "Descripción de estados internos y atribución de intenciones en narrativas infantiles. Aproximaciones a una teoría de la mente", en Rebeca Barriga Villanueva (coord.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, pp. 111-142.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. 2008. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- NINIO, Anat y Catherine E. SNOW. 1996. *Pragmatic Development*. Boulder: Westview Press.
- PALACIOS, Azucena (coord.). 2008. *El español de América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona: Ariel.
- PODESTÁ SIRI, Rossana. 2007. *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. México: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- QUEREJETA, Maira. 2007. "Hipo e hipersegmentación lexical en la escritura de niños en diferentes niveles educativos. Consideraciones preliminares", en *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- RAMÍREZ CRUZ, Héctor. 2009. "La inconcordancia de género y número en el contacto de lenguas", *Forma y función* 22, núm. 3: 165-195.
- ROJAS NIETO, Cecilia y Elsa Viviana Oropeza Gracia. 2018. "A la búsqueda de diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje", en Cecilia Rojas Nieto y Elsa Viviana Oropeza Gracia (eds.), *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje. Factores lingüísticos, cognitivos y socioambientales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 9-34.
- SALVÁ Y PÉREZ, Vicente. 1988 [1852]. *Gramática de la lengua castellana: según ahora se habla*. Madrid: Arco Libros.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2018. *Manual. Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramienta para la escuela. Educación primaria*. México: SEP.
- SIGNORET, Aline. 2009. *La influencia del aprendizaje precoz del francés-lengua extranjera, en el desarrollo cognitivo del niño mexicano*, tesis de doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- SILVA CORVALÁN, Carmen. 2004. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- SOLÉ PLANAS, María Rosa. 2014. “El andamiaje del adulto y su incidencia en la producción de narraciones en una población infantil”, en Rebeca Barriga Villanueva (coord.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, pp. 201-227.
- SOLER ARECHALDE, María Ángeles. 2001. *La concordancia de número en español*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- SOLÍS, Patricio. 2010. “La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.), *Educación*. México: El Colegio de México, vol. 7, pp. 599-622.
- TORRES SÁNCHEZ, Nadiezdha. 2018. *Aquí hablamos tepehuano y allá español. Un estudio de la situación de bilingüismo incipiente entre español y tepehuano del sureste (o'dam) en Santa María de Ocotán y Durango*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- WEINREICH, Uriel. 1968. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

Niños oyentes de familias sordas: ¿Un bilingüismo silencioso?

Children of Deaf Adults: A silent bilingualism?

MIROSLAVA CRUZ-ALDRETE

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

miroslava.cruza@uaem.edu.mx

■ **RESUMEN:** En este trabajo discuto algunas características sobre la adquisición temprana de dos lenguas de diferentes modalidades, la lengua de señas mexicana (LSM) y el español, en un grupo de niños hijos oyentes de padres sordos (HOPS) y usuarios de esta lengua de señas. Resalto la dinámica que se establece entre la familia y la comunidad sorda al tener miembros oyentes con el objetivo de ilustrar la relación entre la lengua, la cultura y la identidad sorda. Por otra parte, ofrezco una reflexión sobre la importancia que tiene la escuela para los HOPS, pues constituye, para muchos de estos niños, el primer espacio para la adquisición del español como segunda lengua y para la interacción con una comunidad oyente.

■ **ABSTRACT:** In this paper I discuss some characteristics about the early acquisition of two languages of different modality, the Mexican Sign Language (LSM) and Spanish, in a group of hearing children of deaf parents (HOPS), users of this sign language. In addition, I highlight the dynamic that is established between the family and the deaf community while having hearing members, with the aim of illustrating the relationship between language, culture and deaf identity. On the other hand, I offer a reflection on the importance of the school for the HOPS, since it constitutes for many of these children the first space for Spanish acquisition as a second language and for interaction with a listening community.

PALABRAS CLAVE: bilingüismo, LSM, español, comunidad sorda, cultura, identidad.

KEYWORDS: bilingualism, LSM, Spanish, deaf community, culture, identity.

Fecha de recepción: 1 de marzo de 2019

Fecha de aceptación: 3 de junio de 2019

Cuando hablamos de bilingüismo pocas veces pensamos en el dominio de dos lenguas de modalidad diferente, una de ellas de naturaleza visogestual y la otra audi-oral. Si fuera el caso, es probable que este tema nos remita a pensar en la adquisición del lenguaje de los niños sordos –prelocutivos y postlocutivos– y, con ello, en la aún vigente discusión sobre la adquisición temprana de la lengua de señas *versus* la lengua oral dominante. Esta situación es por demás compleja, como lo han expuesto diversos investigadores desde hace varias décadas. De manera contundente, Humphries *et al.* (2014) atraen la atención de los especialistas y de la comunidad en general sobre las delicadas condiciones en las cuales permanece la niñez sorda para adquirir una primera lengua. Aunque hay estudios sobre el proceso que tienen los niños oyentes de padres sordos al adquirir la lengua de señas (LS) como lengua materna y sobre cómo aprenden la lengua oral (LO) de manera paralela, éstos, en su mayoría, responden a las LS más investigadas como la lengua de señas americana (ASL) o la lengua de señas británica (BSL), en contraste con los pocos trabajos realizados sobre las lenguas de las comunidades sordas de América Latina. En México este tema es una tarea pendiente que demanda su pronta atención, puesto que los hijos oyentes de padres sordos constituyen un grupo único, como se podrá observar más adelante.

Si bien el interés por el fenómeno del bilingüismo bimodal LS-LO no es algo reciente, la mayoría de las primeras investigaciones sobre este tema abonaban, en principio, al reconocimiento de las LS como verdaderos sistemas lingüísticos. Asimismo, los hallazgos sobre la adquisición de la LS como la lengua materna de los niños oyentes de familias sordas fueron empleados para desmitificar la creencia de que el uso de estas lenguas impedía el aprendizaje de la lengua oral. Por desgracia, el énfasis puesto en la adquisición de la gramática de la LS como lengua materna desplazó la discusión sobre el papel

de la lengua en la transmisión de la cultura, en la construcción de la identidad y en la pertenencia a la comunidad sorda.

Hoy en día, es inevitable discutir también la construcción de la identidad sorda y oyente, al abordar la adquisición de la LS como primera lengua de los niños oyentes hijos de padres sordos. Es necesario recalcar que estos niños pronto se dan cuenta de que el mundo se divide en dos partes: en una de ellas habita una comunidad donde la gente habla y escucha; y en la otra, se encuentran las personas que usan las manos, el cuerpo y la vista para comunicarse. Los niños oyentes de familias sordas aprenderán a vivir en un intercambio constante con miembros de ambas comunidades. Es decir, descubrirán que cada grupo de personas con el cual se relacionan tiene una cultura y una lengua diferentes, y que, además, poseen formas particulares de adaptarse e interactuar con el mundo que les rodea, a partir de la noción del sonido y del silencio. Al respecto, coincido con De León Pasquel (2010: 13-33) al preguntarnos qué es sino la lengua misma lo tangible de la cultura y al considerarla el medio de formas de representación y de interacción social por excelencia. Por ende, no resulta extraño que en principio se dé la construcción de una identidad sorda en los niños oyentes, pues ésta se nutre de la relación familiar y social con los miembros de la comunidad en la que se desarrollan, a la par que adquieren la LS como su lengua natural.

Con este trabajo pretendo exponer el complejo entramado de la adquisición temprana de dos lenguas de diferente modalidad, la lengua de señas mexicana (LSM) y el español, en un grupo de niños oyentes hijos de padres sordos usuarios de la LSM. Asimismo, intento ilustrar la relación entre la lengua, la cultura y la construcción de la identidad de los hablantes / señantes, a partir de atender el vínculo familiar que se establece entre los miembros sordos y los oyentes.

Para esta investigación conté con la colaboración de una familia en la que se ha transmitido la sordera por tres generaciones. Las dos primeras generaciones, bisabuelos y abuelos, son monolingües de la LSM, sólo vocalizan algunas palabras en español y son analfabetas funcionales. La tercera generación, a la que pertenecen los padres, tiene la LSM como primera lengua y su dominio del español oral y escrito es deficiente, aunque manifiesta una preferencia para comunicarse de manera escrita con los oyentes. La cuarta y última generación de esta familia está formada por cuatro niños oyentes, cuya lengua materna es la LSM.

Los ejemplos con los cuales ilustro este trabajo se tomaron de la base de datos de mi corpus de adquisición de LSM-español¹, cuando los niños contaban con las siguientes edades: dos años diez meses (2a 10 / 12), cuatro años once meses (4a 11 / 12), siete años nueve meses (7a 09 / 12) y once años cuatro meses (11a 04 / 12)². Las producciones de

¹ Se compone de una serie de videos que incluye sesiones de elicitación, así como eventos de interacción natural.

² Mi contacto con esta familia comienza en 1994 y, gracias a la cercanía con sus integrantes, he podido videograbar a cada uno de los niños que participan en esta investigación en diferentes momentos de su desarrollo.

cada niño se identifican en el texto con una etiqueta que sigue el orden de edad, esto es de menor a mayor, y aparecen respectivamente como S1, S2, S3 y S4. Cabe mencionar que el nivel de bilingüismo que presentan estos niños es heterogéneo y que el aprendizaje del español inicia, principalmente, con la escolarización.

Cada familia sorda es diferente tanto en su uso y dominio de la LS o de la LO, como en su militancia con la comunidad sorda. De igual manera, no es posible comparar las experiencias que los sordos han tenido al vincularse con el mundo oyente, ya sea en un medio escolar o laboral e incluso en otros ámbitos de la vida social. Sin embargo, a través de las experiencias y los datos obtenidos, intento discutir la adquisición de la LSM y el español de niños oyentes hijos de padres sordos, así como la construcción de su identidad sorda y oyente. Además, no menos importante, abordo el papel de la escuela como un primer espacio para la adquisición del español como segunda lengua y como el medio propicio para la interacción de estos niños con sus pares.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El estudio del bilingüismo ofrece la oportunidad de establecer un diálogo entre las Ciencias básicas y las Humanidades. Dos líneas guiaron esta investigación: la adquisición de la LS como lengua materna en niños oyentes, desde una perspectiva psicolingüística, y la construcción de su identidad (oyente y sorda) como resultado de la interacción social con ambas comunidades. Este trabajo parte de una aproximación etnográfica, como se podrá observar en el desarrollo de este artículo.

En principio, considero necesario mencionar que el abordaje del bilingüismo de niños oyentes hijos de padres sordos implica salvar varios desafíos, no sólo teóricos o metodológicos, sino éticos. A lo largo de este estudio no únicamente he presenciado las estrategias que los cuidadores sordos (familia o amigos) despliegan para transmitir y enseñar la LSM a los niños oyentes, sino también he observado las tensiones entre la nueva generación oyente –cuya primera lengua es la LS–, al asumir de manera temprana el papel de intérprete de la familia. Hay una dinámica particular entre estos niños ante el hecho de tener que cumplir con ese rol: se da una discusión en torno a quién debe hacerse cargo de interpretar (LSM-español-LSM), si es una cuestión de edad o de género. No es claro si le corresponde a la persona de mayor edad, si es una función rotativa o si, en principio, se trata de un deber que recae en las mujeres y, en segunda instancia, en los hombres. Pareciera que el criterio para ser el intérprete de la familia no se basa únicamente en el dominio de ambas lenguas, LSM y español, sino que también se requiere de la construcción de un *deber* solidario, marcado por la edad y por el género, ambas condiciones son determinantes para llegar a ser el puente de comunicación entre los sordos y la comunidad oyente.

Ahora bien, cuando el investigador oyente se adentra en los hogares sordos, además de apreciar en un entorno natural la transmisión de la lengua y la cultura de la comunidad sorda a la nueva generación de miembros oyentes o sordos, también lo conduce a un autorreconocimiento como oyente. Es imposible no reflexionar sobre su pertenencia

a una sociedad que en su mayoría desconoce qué significa ser sordo y que niega la existencia de la LS como patrimonio de la comunidad sorda, a la vez que ignora su riqueza cultural. Por tanto, es difícil mantenerse ajeno a las actitudes de una joven generación bilingüe –oyentes hijos de padres sordos–, pues, al verlos, se reconocen las tensiones que se dan entre los usuarios de una lengua dominante y una lengua minoritaria que comparten, entre otras cosas, un mismo espacio físico. Se asoma el reflejo de la polarización entre las culturas oyente y sorda con tan sólo abrir la puerta de la casa en la cual conviven todos los días.

En consecuencia, previo a que el investigador oyente inicie su trabajo, es necesario que tome conciencia de este panorama y propicie un estudio más inclusivo y culturalmente apropiado o, retomando el concepto de Singleton *et al.* (2015), más *deaf-friendly*. Si consideramos que el bilingüismo bimodal se trata de un estudio tan complejo como íntimo, el asumir estos principios resulta una aspiración que espero haber alcanzado y, por tanto, sea palpable en este documento.

Por otra parte, al realizar un recorrido por el desarrollo de las investigaciones sobre la LS durante el siglo XXI, podemos observar una gran variedad de trabajos sobre la adquisición de la LS como lengua materna (Emmorey y Lane 2000; Schick *et al.* 2006; de Quadros 2017) y algunos más relacionados al bilingüismo bimodal LS-LO (Lillo-Martin *et al.* 2014; Napier y Leeson 2016; Nomfundo y De Andrade 2018). Sin embargo, son pocos los estudios en donde se discute cómo afecta el proceso de adquisición de la LS y de la LO en un niño oyente de padres sordos, para que éste sea un miembro competente de dos comunidades, primero la sorda y, posteriormente, la oyente. Partimos del hecho de que el niño descubre antes qué significa ser sordo³ que oyente, pues el primer escenario de convivencia que se le brinda surge en dicha comunidad.

La comunidad sorda se distingue por los sólidos vínculos que se establecen entre sus miembros; es notable ver cómo las relaciones de amistad se fortalecen a través de los años de convivencia: los amigos se frecuentan, viajan juntos, comparten actividades de la vida cotidiana. Asimismo, al interior de la comunidad se realizan diferentes actividades que, además de favorecer el lazo entre sus integrantes, brindan la oportunidad de involucrar a nuevos miembros sordos y oyentes hijos de sordos. El contacto con sordos de familias sordas es importante para la transmisión de la lengua, para compartir la historia, los valores y la cultura de la comunidad sorda⁴. Tal vez lo más importante sea

³ Aun cuando la distinción entre *Sordo* y *sordo* no es empleada de manera formal en esta investigación, considero pertinente mencionar que el primero hace referencia al uso de la LS como su primera lengua y su pertenencia a la comunidad sorda, con lo cual comparte con sus miembros, historia, costumbres, tradiciones y cultura.

⁴ Son contadas las familias en las cuales la herencia de la sordera inicia con los bisabuelos o abuelos hasta llegar a la generación actual de los hijos, de ahí su importancia dentro de la comunidad sorda. Se sabe que la mayoría de las personas sordas tiene hijos oyentes; son muy pocos los casos en los cuales se hereda la sordera a la nueva generación, o bien, la cadena de transmisión genética se ve interrumpida en la tercera generación.

que se abre un espacio para compartir la experiencia de ser sordo en un mundo donde la mayoría escucha y usa su voz para comunicarse; se enseñan otras formas de relacionarse y de deconstruir el mundo que los rodea. Así lo han estudiado de manera puntual, entre otros, Padden y Humphries (2005), Meir y Sandler (2017), y Napier y Leeson (2016).

El aproximarnos al estudio del bilingüismo de los oyentes de familias sordas nos conduce a ponderar la relación entre la lengua y la cultura. Desde que nace, el niño oyente de padres sordos es partícipe de la vida en la comunidad sorda. Por ende, al analizar la adquisición de la lengua de señas (como primera lengua) o de la lengua oral, es necesario atender a las formas de convivencia de los miembros de la comunidad sorda, en la que ese niño se desarrolla.

A continuación, discuto sólo algunos de los aspectos de las líneas de investigación señaladas al inicio de este apartado. Para fines de su presentación lo divido en dos secciones. En la primera, abordo las particularidades biológicas y neuropsicológicas de la adquisición de la lengua de señas y del bilingüismo bimodal. Discuto las condiciones por las cuales en un hogar sordo, donde el sonido es un elemento que no tiene relevancia, ni para la comunicación ni para la interacción con el entorno, será la entrada visual la puerta del conocimiento del mundo, así como de la adquisición de la LS y de la LO. En la segunda sección, expongo el vínculo entre la adquisición de la lengua materna, la construcción de la identidad y la socialización. Para ello, tomo como eje de análisis las estrategias de la madre sorda para enseñar la LSM y la relación entre los hermanos oyentes para comunicarse en español o en LS, dependiendo del contexto en el que se encuentran.

LA ADQUISICIÓN DE LA LS Y LO: LOS ASPECTOS BIOLÓGICOS Y NEUROPSICOLÓGICOS

Las lenguas de señas (LS) son sistemas lingüísticos complejos cuya realización implica una organización secuencial y simultánea, además de la optimización del uso de espacio, características que en conjunto no se encuentran en las lenguas orales. Se requiere que el usuario de la LS emplee las manos y el cuerpo, que haga movimientos de la cabeza y gesticulaciones (expresión facial), y que considere el espacio señante para la producción de las señas. Por tanto, el aprendiz debe prestar atención a varios elementos que se presentan de manera simultánea y a la secuencia que guardan entre ellos mismos, así como atender al espacio en el cual las señas se desplazan o se mantienen para ser percibidas por el destinatario. Cabe destacar que una parte importante de la información gramatical se expresa a través del componente de rasgos no manuales –movimientos del cuerpo, la cara, la cabeza–, de ahí la atención especial que guardan los padres sordos sobre este tipo de rasgos al enseñar la LS a sus hijos.

De igual manera, en cuanto al uso del espacio señante, los cuidadores sordos deben propiciar que el menor conceptualice y estructure este espacio en distintos ejes. La disposición de éstos se encuentra en una clara relación con el marco de su propio cuerpo, por ejemplo, una línea recta que pasa desde la cabeza a los pies, que parece dividir el cuerpo de manera simétrica, y otra que cruza su cuerpo de manera horizontal, que distingue así

las extremidades superiores de las inferiores. Un eje más vinculado a la profundidad define si los articuladores se encuentran más cercanos o no al cuerpo del señante. Como se puede observar, la adquisición de la LS está relacionada con el desarrollo motor, la construcción del esquema corporal y el reconocimiento del espacio.

Ahora bien, detengámonos en la noción del *espacio señante*, al cual se le atribuyen diferentes valores lingüísticos –fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos– y pragmáticos. En el proceso de adquisición de la LS, se vincula con la atención visual y, en un mayor dominio, con el reconocimiento de los estímulos que aparecen en el campo visual.

Es decir, el niño debe aprender a distinguir varios elementos. En primer lugar, hay un espacio que se enmarca frente al cuerpo del señante por el cual las manos desfilan ante sus ojos adoptando diversas formas. En segundo, igual o más importante, es necesario observar con atención el rostro del señante. Asimismo, tiene que identificar si los articuladores activos realizan o no algún movimiento. Este parámetro cobra gran relevancia si partimos del hecho de que las señas pueden o no desplazarse en el espacio señante y dibujar diversas trayectorias –por ejemplo, líneas rectas, curvas o en zigzag–, además de alejarse o acercarse al cuerpo del señante. Por el contrario, las manos pueden quedarse detenidas un instante, antes de concatenar una nueva configuración manual o cambiar de dirección, orientación o ubicación.

Así, el novel señante tiene que aprender a *mirar* para distinguir los usos lingüísticos del espacio señante a la par de adquirir el dominio de su cuerpo y comenzar a hacer sus propios gestos y señas. Debe ser competente en la realización de distintos movimientos con sus extremidades superiores e inferiores, así como lograr la adopción y el reconocimiento de determinadas posturas corporales y formas de las manos, en él mismo y en su interlocutor.

No obviamos que hay un dominio del esquema corporal por el que transitamos todos los seres humanos, pero, en el caso de los niños señantes (sordos u oyentes) éste tiene, además, un fin lingüístico. La expresión de la LS requiere que se realice una serie de movimientos de manera voluntaria y con una intención específica: comunicar un mensaje. De ahí, los cuidadores sordos desarrollan estrategias que propician la atención visual al momento de articular las señas.

Los hallazgos de los estudios actuales sobre la adquisición del sistema fonológico de las lenguas de señas indican que sigue un curso semejante al de las lenguas orales. Al respecto, la mayoría de las investigaciones se centra en la discusión de tres parámetros básicos de la fonología de las LS: la configuración manual (CM), la ubicación (UB) y los movimientos de las señas (MOV). En particular, se observa un interés principal por reconocer la secuencia de aparición de la configuración manual en la formación de las señas / palabras, como se muestra en el trabajo de Brentari *et al.* (2018), quienes estudiaron en varias lenguas de señas de distintos países –Estados Unidos, Italia, China y Nicaragua– el desarrollo de este único parámetro. Entre las conclusiones a las que llegan sobre su evolución es que se guía por mecanismos propios de la adquisición del lenguaje, que son equivalentes a los que se dan en las lenguas orales. De este modo, consideran que la CM es una unidad fonológica de la misma manera

que los fonemas oclusivos forman una clase natural en las lenguas orales. Por ejemplo, observan que los niños señantes parten de una primera clase de configuraciones manuales en las cuales las articulaciones de los dedos de la mano pueden estar extendidas o flexionadas en forma de puño.

Esto coincide con un trabajo previo (Cruz-Aldrete 2016), donde también se aborda la adquisición de la fonología de la LSM a partir de la representación de los tres parámetros ya mencionados –CM, UB y MOV–, descritos por Stokoe, Casterline y Croneberg (1965). No obstante, su discusión se centró en establecer la relación entre su adquisición y los siguientes puntos: *a)* el desarrollo de las praxias⁵; *b)* la madurez de la vía visual, relacionada con la percepción y la categorización de los elementos que componen las señas –por ejemplo, la forma que adopta la mano, su orientación o el tipo de movimiento–; y *c)* la percepción e integración del espacio. Parte del supuesto de que la aparición de las primeras señas se vincula con el desarrollo del esquema corporal, la interiorización propioceptiva de los movimientos y el reconocimiento de la extensión que ocupan los cuerpos en un espacio determinado.

De acuerdo con los hallazgos de esta investigación (Cruz-Aldrete 2016), se observa un orden relativo de aparición de las diferentes configuraciones manuales, la precisión en el uso del parámetro ubicación y un mayor número de señas con movimientos de trayectorias diferentes –por ejemplo, lineal y arco–, incluso la aparición de movimientos locales que, al combinarse, generan movimientos múltiples⁶. Esto lleva a concluir que la producción y el dominio de estos tres componentes formacionales –CM, UB y MOV– se encuentran motivados por el desarrollo psicomotor de los componentes relacionados con la organización espacio-temporal y la noción de esquema corporal.

Sabemos que el desarrollo psicomotor se da en dos direcciones: céfalo-caudal y próximo-distal. Su impacto en la coordinación de las extremidades superiores e inferiores, cabeza y cara, permite de manera paulatina un movimiento integrado del cuerpo para la realización de actividades básicas, como caminar o comer, o más complejas, entre ellas, la coordinación buco-fonatoria para producir voz y sonidos propios de la lengua oral, y la de los movimientos de las manos, cuerpo, cabeza o cara, para articular las señas de una lengua visogestual. El logro de estas actividades se basa en la consolidación de las praxias y de la percepción, así como en la construcción del esquema corporal y de la organización espacio-temporal.

No obstante, en el caso particular de las personas que adquieren la lengua de señas como una primera lengua, éstas distinguen los movimientos que son de carácter lingüístico de aquellos involucrados para la realización de cualquier otra actividad. Resulta oportuno este comentario, pues si bien de acuerdo con una línea de desarrollo evolutiva, la aparición de los parámetros mayores CM, UB, y MOV está condicionada por aspectos

⁵ Se le llama *praxia* a la secuencia de movimientos aprendidos que se realizan con una finalidad. Su carácter es simbólico y, por lo tanto, requiere de una representación cognitiva.

⁶ En las lenguas de señas se distinguen de manera general dos tipos de movimientos: aquellos que en su realización presentan una trayectoria y aquellos que no la presentan.

biológicos propios del desarrollo ontogénico, por el contrario, podemos decir que sus rasgos de aparición y dominio están definidos por la función comunicativa.

Al respecto, en un trabajo temprano de Emmorey *et al.* (2003), se revela la función de la *percepción categorial*⁷, componente en el uso de la lengua de señas americana (ASL) en sordos adultos. Encuentran que los sordos nativos señantes de esta lengua demuestran una habilidad superior en la percepción categorial de la configuración manual, fonológicamente contrastiva, con respecto de los oyentes no señantes⁸. Ello sugiere que los señantes sordos desarrollan habilidades especiales para percibir distinciones relevantes para el uso de la ASL. Este hallazgo abrió la puerta para preguntarse si dicha destreza se adquiriría tempranamente en los niños sordos u oyentes que tienen la LS como su primera lengua. Así lo demuestra años después el estudio de Corina y Knapp (2008), realizado en niños y adultos sordos, sobre la percepción de los gestos con valor lingüístico.

Estos investigadores compararon la actividad cerebral durante la percepción de gestos lingüísticos y no lingüísticos de los sordos señantes. Demuestran que los primeros son tratados de manera diferente al resto de acciones humanas complejas, lo que implica una organización cerebral distinta. Sus resultados apuntan a reconocer que las lenguas de señas requieren de una integración de las propiedades de la forma visual y del movimiento, en las que se precisa la actividad de los sistemas visuales, temporales, ventrales y dorsales en una forma que difiere del tratamiento de la percepción de gestos no lingüísticos en los señantes sordos. Esto los conduce a la conclusión de que el sistema de percepción visual es altamente flexible y se adapta a las demandas especializadas de los *inputs* que recibe.

También discuten que aún antes del nacimiento los bebés se adaptan al ambiente de su lengua, al dominar los precursores que apoyarán su aprendizaje posterior. Por ejemplo, tienen preferencia por la voz humana, la cual se manifiesta por movimientos en el vientre materno, al ser expuestos de manera intencional. De igual manera, se comprueba esta particularidad con bebés de tres meses quienes prefieren la voz humana a otros sonidos del medio ambiente. Los precursores más tempranos de la producción del lenguaje se inician con las vocalizaciones preverbales. Alrededor de los tres meses de edad, los bebés producen sonidos vocálicos y son capaces de imitar las vocales producidas por los adultos. Sin embargo, este balbuceo que al principio era *universal*, en el sentido de que corresponde a todas las lenguas del mundo, se vuelve más parecido a los sonidos de la lengua hablada en su entorno. Aproximadamente a los 6 meses de edad empieza un proceso en el que la experiencia de la lengua materna (L1) influye en la habilidad para distinguir los contrastes de la lengua no materna, de modo que, al cumplir el año,

⁷ La *percepción categorial* es un fenómeno psicofísico en el cual los estímulos –particularmente, diferentes sonidos del habla– son percibidos categóricamente más que en un *continuum*.

⁸ En los niños, la CM es el parámetro que presenta una mayor diferencia en relación con las configuraciones utilizadas por los adultos para referirse a los mismos significados. La exactitud de la articulación se incrementa considerablemente con la edad, pero además mejora con el aumento del vocabulario.

existe un marcado sesgo hacia la percepción fonética de las características particulares de la L1, que empieza por las vocales y se extiende luego a las consonantes. Concluyen que antes de que produzca la primera palabra hay una internalización de los patrones acústicos o fonéticos de la lengua a la que el bebé es expuesto.

Una primera pregunta surge de esta primera parte de la exposición: ¿qué pasa con los niños sordos o los niños oyentes hijos de padres sordos, cuya primera exposición es a una lengua de señas? Al respecto, algunos autores han investigado la entrada visual para la adquisición de la lengua en niños oyentes; entre ellos, Krentz y Corina (2008) estudiaron los patrones de fijación visual de bebés de ocho y diez meses, cuya audición era normal y no habían sido expuestos a una lengua de señas. Su trabajo experimental consistió en presentar a los bebés videos en una pantalla dividida en dos partes: en una mitad el actor producía frases en lengua de señas y en la otra, simultáneamente, pantomimas complejas (frases) producidas por el mismo actor. Los bebés de ocho meses mostraron preferencia –mayor tiempo de fijación– por la representación de la lengua de señas; sin embargo, esta preferencia ya no se presentaba en los de diez meses de edad. Es decir, existe una *preparación* en los bebés para cualquier sistema de comunicación al que sean expuestos, pero esta equipotencialidad se pierde al ser expuestos preferentemente a una sola modalidad de lenguaje. De ser así, la siguiente pregunta sería: ¿qué impacto tendrá esto en el caso de los niños oyentes que son expuestos a la LS como su lengua materna y muy tardíamente a la lengua oral?

Siguiendo con el estudio de Krentz y Corina (2008), para determinar qué aspectos de la LS aumentaban la preferencia de la fijación visual de los bebés, estos investigadores colocaron puntos de luz en la punta de los dedos de los señantes de manera que sólo era perceptible el movimiento, sin la información total de la seña. Para su sorpresa, el solo movimiento no llamaba la atención de los bebés, quienes buscaban información en toda la configuración de las señas. Los análisis posteriores revelaron que lo más atractivo eran las características específicas de las configuraciones manuales y los movimientos faciales.

Esta preferencia por los detalles de la configuración manual y las expresiones faciales va más allá de la percepción del lenguaje, pues es sabido (Meltzoff 2007) que los bebés están atentos y siguen (monitorean) el contenido psicosocial que pueden extraer de los ojos, la boca y los movimientos de la cabeza de los adultos. De esta manera, podemos inferir que la discriminación entre movimientos lingüísticos y no lingüísticos ejemplifica la sofisticación de los intentos de aprehender si las acciones tienen o no una intención emocional y comunicativa.

Por otra parte, se reconoce que la adquisición de una lengua de naturaleza oral-auditiva o de modalidad visogestual implica restricciones específicas para sus aprendices. Así, el adulto cuidador debe ofrecer a los niños estrategias diferentes para la adquisición y dominio de la lengua a partir de la modalidad de cada sistema lingüístico (Meier 2002). Sin embargo, en el caso particular de los niños oyentes de familias sordas, observamos que esta distinción no es considerada. Esto se explica por la competencia lingüística del cuidador sordo en la LS y no en la LO, lo cual no da pie a una reflexión metalingüística que le permita reconocer que, en el caso de la lengua oral, las palabras y sus referentes

son generalmente presentados por medio de modalidades sensoriales diferentes, distinto a lo que ocurre en las lenguas de señas.

En las lenguas orales, las palabras se presentan de forma audible y, a su vez, se coordinan con los referentes percibidos visualmente. Por consiguiente, de manera simultánea el niño oyente puede prestar atención a las palabras y sus referentes, sin quitar la vista sobre éstos, a diferencia de los niños sordos en quienes la vía visual es la única entrada del *input* lingüístico y del conocimiento del mundo. Para los padres sordos de hijos sordos no es del todo plausible seguir una táctica como la utilizada por las familias oyentes, debido a que la seña y su referente están generalmente disponibles para el niño sordo a través de un solo canal sensorial: la vista. En las lenguas visogestuales, las señas y sus referentes deben competir por la atención visual del niño. Los niños generalmente deben desviar su mirada de la entidad a la cual se hace referencia para enfocar las señas que se articulan con respecto a ésta. Por tanto, no resulta extraña la importancia que la familia sorda le otorga al patrón de atención visual para favorecer la adquisición de la LS.

Observamos que aun cuando los niños sean oyentes, los cuidadores sordos –en particular la madre– siguen varias estrategias para que los infantes valoren la entrada visual. Si bien ésta es fundamental para la adquisición de la LS, no es así para la LO. Las familias sordas saben que sus niños pueden escuchar, no obstante, no emplean la voz para llamar su atención; incluso para solicitar que articulen o produzcan alguna palabra, requieren que los niños los vean. Esto nos conduce a preguntarnos cómo los sordos conceptualizan la noción del sonido, ¿por el movimiento de los labios?, ¿a partir de sentir la vibración de las cuerdas vocales? Ambos elementos, sin duda, responden a su paso por la escuela de educación especial y a las varias horas de terapia de lenguaje para poder producir algo que los oyentes consideran valioso: la lengua oral. Con base en esta experiencia se explica la demanda de ser observados para que los niños hablen, al igual que decidan no hacer señas cuando los niños no los miran. En resumen, nos encontramos con una misma estrategia para la enseñanza de ambas lenguas: se requiere mirar al otro para poder hablar y señar.

Un principio básico para la adquisición del lenguaje es atraer la atención del niño al espacio señante cuando se está interactuando con ellos, de tal modo que, si es necesario, el adulto cuidador se puede inclinar hasta colocarse en el campo visual del menor. Asimismo, al referirse a determinados objetos, los sordos hacen la seña con una mano para llamar la atención y apuntan con la otra hacia la entidad que quieren identificar.

El *motherese* empleado por las familias sordas para los miembros oyentes que adquieren la LSM como lengua materna implica también la producción de la seña en el cuerpo del niño. Es un comportamiento seguido por la madre y la abuela de los niños que colaboraron en esta investigación, cuando éstos contaban con una edad de seis meses y hasta que cumplían los tres años aproximadamente. Por ejemplo, la mano de la madre se desplaza en el brazo del niño al hacer la seña de ARAÑA o, si se trata de articular una seña en la cual se hace referencia a una entidad bípeda que salta o camina, el articulador activo también hace contacto en el brazo, la mano o el pecho del niño. Estos ejemplos ilustran la importancia que le otorga el sordo señante a la propiocepción de

las señas, no sólo de la adopción de las formas de la mano, sino de la ubicación y de los movimientos.

En el desarrollo de la LS como lengua materna, se observa que los niños son más precisos en el lugar de articulación (UB)⁹ y tienen una menor definición en la producción de los movimientos de trayectoria (MOV). Esto se puede explicar por la complejidad que implica el análisis de los patrones de movimiento, ya que parte de un reconocimiento de segmentos. Es decir, el niño debe identificar dónde inicia y termina una seña, lo que involucra la noción y el uso del espacio en forma tridimensional.

Por otra parte, en cuanto a la CM, se aprecia una evolución en su uso, de menor a mayor complejidad articulatoria (*vid.* Cruz-Aldrete 2016). En los datos de las producciones tempranas de S1 y S2, se observa el predominio de tres configuraciones manuales, donde la CM con mayor frecuencia de aparición fue la identificada como 5 (todos los dedos extendidos), S (mano en forma de puño) y 1 (dedo índice extendido). Como se puede notar, este primer conjunto de configuraciones manuales es de menor complejidad articulatoria, a diferencia del uso del dedo medio o meñique¹⁰. Además, habría que agregar que no sólo se trata de la posición del bloque de dedos –índice, medio, anular y meñique–, sino de las posibilidades articulatorias del pulgar que, de manera independiente, realiza movimientos con respecto a este bloque. Por ejemplo, la seña TORTUGA se trata de una seña bimanual en la cual la palma de la mano débil (MD) se coloca por encima del dorso de la mano activa (MA) y las articulaciones del pulgar de esta mano realizan movimientos de extensión y flexión.

En las LS podemos encontrar señas monomanuales y bimanuales simétricas y asimétricas. El empleo de las últimas se observa desde los 16 meses de edad. Al revisar los datos de S1 con respecto a la producción de las señas bimanuales asimétricas, en las cuales los articuladores activos tienen una CM diferente, notamos una precisión articulatoria en la MD con una configuración manual de 5 –que sirve de UB para la mano activa–, no así los rasgos articulatorios de la MA. Al respecto, los cuidadores sordos prefieren reforzar el parámetro MOV y la orientación de la mano activa; es decir, muestran específicamente a los niños qué parte del articulador activo –por ejemplo, el dorso, la palma, el lado cubital o radial– hace contacto con la MD y el tipo de movimiento que debe realizarse, ya sea local o con trayectoria. También cabe mencionar que los padres pueden moldear las manos de sus hijos para *corregir* o precisar la configuración manual que se emplea en determinadas señas, aun cuando debido al desarrollo psicomotor hay configuraciones manuales que los niños no pueden realizar de manera voluntaria.

⁹ Al referirnos al parámetro ubicación (UB), reconocemos que las señas se articulan en algún punto del cuerpo del señante –del cual se han distinguido cuatro regiones principales: cabeza, torso, brazo y mano no dominante– o en el espacio que circunda al usuario de la LS en el momento de la enunciación, denominado *espacio señante*.

¹⁰ La CM está formada por la selección y no selección de los dedos de la mano durante la articulación. Es decir, compromete la posición que presentan los primeros cuatro dedos (índice, medio, anular y meñique) y el pulgar. La mano activa, aquella que define la seña / palabra, se distingue, entre otras cosas, por realizar el movimiento de contacto en la otra mano o en el algún lugar del cuerpo, o por mantenerse o desplazarse en el espacio señante.

En las interacciones que se dan entre la familia sorda y los miembros oyentes no hay eventos de comunicación bimodal, sólo se comunican utilizando la LSM. En raras ocasiones aparece el uso de palabras orales: *mamá, papá, no, perro y gato*. Sin embargo, es posible que los padres pidan a los niños oyentes que *hablen* con otro oyente ajeno a la familia; los niños pueden o no aceptar la petición de los padres. Por ejemplo, los niños más pequeños S1 y S2 no se comunican de manera oral, eligen comunicarse a través de señas con cualquier persona, independientemente de que reconozcan que se trata de una persona oyente. Durante mis visitas con la familia sorda, los niños me hacían preguntas en LSM y yo respondía en español, pero ellos volvían a interactuar conmigo en su lengua materna. Observo que tienen un mayor conocimiento del mundo en LS y categorizan aquello que les es desconocido en términos de uso de clasificadores o descriptores por medio de esta lengua. Lo anterior se puede apreciar en la siguiente anécdota.

El menor identificado como S1 encuentra la figurilla de una tortuga, la cual está hecha de madera y cubierta de piedrillas de varios colores con los cuales se forman distintos diseños en el caparazón; los colores que predominan son naranja y azul. La observa con atención, la señala y me pregunta si es una MARIPOSA; yo le digo que es una TORTUGA¹¹. Me mira sorprendido y me dice que el color no es el de las tortugas, que no tienen patas y que se trata de las alas de una mariposa. Pienso que S1 tiene razón y yo soy quien ahora se detiene a observarla. Miro de nuevo esa figura aplanada a la que ligeramente le resalta una parte del cuerpo que atribuyo al caparazón; por tanto, para mí no hay duda de que es una tortuga. En cambio, para S1 los colores y la disposición de las patas lo conducen a pensar que es una mariposa. Me pregunto: ¿cuántas veces he visto una tortuga naranja y azul? La lengua y la cultura nos permite construir y categorizar el mundo que nos rodea. Es el momento de describirle a S1 y a S2, quien lo acompaña en esta ocasión, qué tan diferentes pueden ser las tortugas, pero también qué es aquello que tienen en común.

Resta decir que, si bien ser bilingüe se ha considerado una ventaja para cualquier persona, en el caso de este grupo de niños sordos, la falta de una estimulación de la lengua oral y el predominio de la LSM en todas las actividades de la vida cotidiana influyen en la adquisición del español, que no se limita a la interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de la L2. Esto coincide con los resultados obtenidos en estudios experimentales de personas sordas usuarias de una lengua de señas que adquieren la lengua oral como una segunda lengua (Koulidobrova 2017; Williams y Newman 2017; Moita y Nunes 2017; Marshall *et al.* 2018).

Los niños oyentes que colaboraron en esta investigación constituyen un grupo de hablantes cuyas lenguas LO y LS se presentan en forma desbalanceada. Son niños que adquieren una L1 en casa, la LSM, y al entrar a la escuela adquieren una L2M2, es decir, una segunda lengua con una modalidad diferente a la de su lengua materna. Con res-

¹¹ Este intercambio comunicativo entre el investigador y los colaboradores S1 y S2 se realizó en LSM.

pecto de la adquisición de la lengua oral, es escasa la estimulación para su aprendizaje: el *input* lingüístico del español que reciben en casa se da, principalmente, a través de la televisión. Aprenden a hablar español a partir de su inserción en la escuela. Así, las dificultades articulatorias que presentan S2, S3 y S4 responden a una falta de retroalimentación sobre la segunda lengua que están adquiriendo. De igual manera, los otros componentes del sistema lingüístico de la lengua oral se ven alterados, como se muestra en el siguiente apartado.

LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE: IDENTIDAD Y SOCIALIZACIÓN

Hasta el momento me he referido a los niños oyentes de familias sordas sin emplear el término por el cual se les identifica: CODA (*Children of Deaf Adults*), por sus siglas en inglés, o en español HOPS (Hijos Oyentes de Padres Sordos)¹². En este apartado empleo el último término con el fin de destacar la relación entre la lengua, la identidad y la cultura.

En principio, los HOPS ocupan un lugar diferenciado en la comunidad sorda. A menudo fungen de intérpretes de lengua de señas (ILS) y realizan distintas tareas en beneficio del colectivo sordo al que pertenece su familia o para la comunidad sorda (CS) en general. Al distinguirse por su nivel de competencia en la LS, no es raro que algunos sordos al tener un primer contacto con ellos pregunten si también son sordos; es común que al presentarlos en la comunidad se enfatice o se haga referencia a ellos con la frase *sus padres son sordos* y ellos hagan referencia a sí mismos como ÍNDICE-1 PAPÁ^MAMÁ SORDO¹³, con lo cual se les identifica como miembros de la CS.

En la mayoría de los casos, los niños HOPS tienen un discurso fluente en LS, a diferencia de su expresión en la LO. Es decir, hay un notable desarrollo en la lengua materna que contrasta con ciertas peculiaridades en cuanto a su dominio del español, proceso similar a las características que presenta un hablante que lo está adquiriendo como lengua extranjera. Por ejemplo, la falta de concordancia de género y número en el uso de los artículos, atribuible a la interferencia con la gramática de la LSM en la cual no hay artículos. Con respecto de la marca de género, si bien se puede utilizar la seña MUJER o la seña correspondiente al morfema -FEMENINO, su uso no es productivo en las conver-

¹² Aunque el término frecuentemente utilizado en la literatura para referirse a los hijos oyentes de padres sordos ha sido CODA, adopto el nombre empleado en español para referirme a ellos mismos como un colectivo que tiene características particulares que los diferencian de otros oyentes bilingües LSM-español, que han adquirido la LS de manera temprana y que presentan participación o solidaridad con la comunidad sorda.

¹³ Transcribo la frase empleada por algunos sordos señantes de la LSM para referirse a los HOPS, aunque también cabe mencionar el empleo de otras señas que los identifica, entre ellas el uso del deletreo #C-O-DA.

saciones cotidianas; la mayoría de las veces se emplea para desambiguar la información si es pertinente para el destinatario y, en cuanto al uso del español, los niños HOPS tienden a omitirlo.

Por lo demás, la interacción social de un niño oyente con sus pares sordos es diferente en relación con sus pares oyentes, no sólo por el uso de la lengua. Acerca de este punto, algunos investigadores han señalado que, de manera temprana, los HOPS categorizan la sociedad en dos grandes grupos: oyentes y sordos. Estos niños identifican que ambos tienen lenguas diferentes, pero, además, que cada uno tiene formas específicas para relacionarse entre sus miembros (Preston 1995; Hoffmeister 2013; De Quadros 2017).

Los niños que participaron en esta investigación, presentan una mayor seguridad al interactuar con los sordos y no así con los oyentes. En relación con el ambiente escolar hallamos que S2, quien asiste a Preescolar, prefiere usar la LSM con sus compañeros de clase al igual que con la maestra. Fue difícil su adaptación a la escuela; la maestra poco a poco ha aprendido la LSM e intenta comunicarse en lengua de señas; no obstante, se le sugiere que favorezca el uso del español oral, puesto que la escuela es el principal escenario que puede brindar el *input* de esta lengua a S2. Es de reconocer que el empleo de la LSM por parte de la maestra es un símbolo positivo para el niño, pues significa que su lengua también es valiosa, al resultar de interés para la persona que tiene el mayor nivel jerárquico dentro del salón de clase.

Tampoco para S3 y S4 fue fácil la adaptación al medio escolar, principalmente debido a sus problemas de habla. Al entrar a la primaria, S3 tenía una seria dificultad en la articulación de los fonemas vibrantes (múltiple y sencilla) y un tono de voz bajo. Algunos compañeros se burlaban de su forma de hablar, lo que provocó que se aislara y prefiriera sólo interactuar con la maestra de grupo. Una situación similar ocurrió con S4, quien, además de los problemas articulatorios, presentaba una pobreza de vocabulario en el español oral: desconocía las palabras para denominar determinadas entidades concretas o abstractas¹⁴, o bien, empleaba circunloquios para referirse a las cosas de su entorno o para nombrar personajes fantásticos. Por ejemplo, antes de relatarle a S4 el cuento de *La Sirenita*, cuando éste tenía recién cumplidos los seis años, primero se le pidió que hiciera una revisión de las láminas del cuento y hablara sobre lo que veía. De manera espontánea, para referirse a una sirena dice *mujer pescado* y, acto seguido, realiza la seña PESCADO. En general, podemos decir que la construcción de las palabras y oraciones obedecía a la gramática de la LSM.

Si bien S4 tuvo mayores dificultades o desventajas en el proceso de adquisición del español oral, hoy en día es el sujeto que tiene un mayor dominio de esta lengua. Al res-

¹⁴ Cuando se encontraba en el último año de preescolar, se le realizó una prueba de denominación que consta de 72 láminas, utilizada en los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), como test de *screening* para los niños que presentan dificultades en el lenguaje.

pecto, llama la atención el papel que S4 ha tenido para con sus hermanos menores: S3 se ha visto beneficiado por el contacto con su hermano mayor, tanto en la escuela como en la casa. Ambos pueden comunicarse en español en cualquier oportunidad, siempre y cuando no estén bajo la supervisión o mirada de los padres, aunque en casa es la LSM la lengua que más utilizan en todo momento.

La única lengua empleada por S1 es la LSM. Si bien reconoce que sus hermanos usan otra lengua además de la LS, pues éstos en ocasiones usan la LO para demandar su atención o para que jueguen juntos, no tiene intención de comunicarse de manera oral. De la misma manera, S1 interactúa conmigo pidiendo en principio que lo vea, extiende y agita sus brazos, o toma mi mano o sujeta mi ropa, si quiere decir o preguntar algo. Yo le respondo en español y en LSM; no obstante, S1 sólo me confirma o repite el mensaje en LSM.

En cuanto a la comunicación en los espacios públicos, los HOPS toman actitudes y una posición con respecto a ser sordo y al uso de la LS. Por ejemplo, S4 en las juntas escolares sale a la defensa de sus padres con respecto a los oyentes. Se interesa por demostrar que, si bien sus padres son sordos, no son personas enfermas y no deben ser tratados como si no pudieran valerse por sí mismos. S4 interpreta el contenido de las juntas y es el portavoz de sus padres en la escuela.

Sin embargo, en la calle, en las plazas comerciales o en algún otro lugar, no le gusta usar la LSM. Se siente observado por la gente a su alrededor y prefiere pasar desapercibido, con la consecuencia de ser reñido por los padres, quienes esperan que en algún momento interprete para ellos alguna situación que demande la explicación en LSM-español-LSM. En estos contextos, S4 designa a S3 para que sea quien haga esta función, pero, aun cuando S3 quiera interpretar e incluso comience a hacerlo, la madre impide que continúe con la tarea y demanda que sea S4 quien interprete para la familia.

Por otra parte, comparto con Ezeizabarrena y Barreña (2001: 265) el comentario sobre la suspicacia que genera la capacidad lingüística del hablante bilingüe: hay personas que cuestionan el hecho de que un sujeto “pueda diferenciar y procesar de manera separada dos (o más lenguas) y servirse de cada una de ellas de forma separada”. Yo agregaría que más aún cuando se trata de lenguas de distinta modalidad, sobre todo si nos referimos a la adquisición de la LO en niños oyentes que provienen de familias sordas, cuyo contacto con la comunidad oyente es muy limitado. Se trata de un tema por demás delicado, pero que requiere discutirse con la seriedad que se merece, de manera objetiva y sin sensacionalismo alguno. No se trata de poner en tela de juicio las bondades de la pertenencia a una comunidad sorda u oyente, sino las oportunidades de acceso a la lengua y cultura de ambas comunidades.

Asimismo, pareciera que es preferible omitir la discusión sobre la relación asimétrica que existe en un contexto bilingüe entre el uso o la elección de una lengua oral *versus* una lengua de señas. Sin embargo, no es posible seguir obviando esta situación: los HOPS se encuentran insertos en un espacio donde se da el contacto entre dos lenguas de diferente proyección social, una dominante que ocupa todos los espacios de la vida

pública y una lengua minoritaria, cuyo uso se reserva al ámbito privado (familia o círculos próximos), la LSM¹⁵. En este sentido, debiéramos revisar cuál es la actitud lingüística de estas personas en el uso y adquisición de ambas lenguas.

Atendamos al hecho de que los HOPS constituyen un singular grupo de personas que desde su niñez deben comprender la relevancia del uso de su lengua materna, la LS, no sólo para comunicarse con su familia, sino para establecer vínculos con la comunidad sorda a la que pertenecen. De igual manera, deben entender y atender la demanda de su mismo entorno familiar para que adquieran la lengua oral dominante, pues se espera que en el futuro (no lejano) tengan el rol de intérprete que les facilite la comunicación con los oyentes y se favorezca también su acceso a la información¹⁶.

Considero que hay un conflicto latente para esta población que se refiere a la construcción de una doble identidad, una sorda y otra oyente; el aprendizaje temprano de la lengua oral no representa un problema en sí mismo, la dificultad radica, en algunos casos, en la falta de interacción con la comunidad oyente. Por consiguiente, deben abordarse las formas en que estos niños introyectan las actitudes arraigadas de los propios sordos con respecto a las personas oyentes, sean éstas positivas o negativas¹⁷, y discutir cómo ello, en su conjunto, influye en su reconocimiento como persona oyente, y lo que significa tanto para él mismo como para su familia sorda.

Aun cuando pareciera que la construcción de la identidad está alejada de la lingüística, el trabajo de Ochs y Schieffelin (2010) sirve de base para aproximarnos a este aspecto. En su investigación, plantean la urgencia de discutir la lengua que es empleada por y con los niños en diferentes interacciones sociales. Exponen cómo en el intercambio comunicativo, en las díadas cuidador-niño, hay una preocupación central por parte de los cuidadores para asegurar que los infantes sean capaces de comprender y mostrar el comportamiento adecuado ante las diferentes situaciones sociales en las que se desenvuelven. Esto las lleva a concluir que el cuidador, además de ser un modelo lingüístico, tiene la función de coadyuvar en el desarrollo social del niño para que sea un miembro competente de la sociedad, y la forma de lograrlo es a través del lenguaje.

De la misma manera, en el caso de los HOPS, también son sus padres quienes, además de fungir como modelos lingüísticos de la LSM, cumplen con la responsabilidad de adentrarlos en la expresión y comprensión de los cánones de la cultura e identidad sorda. Estos niños son partícipes y futuros miembros de dicha comunidad, a partir de sus vínculos familiares. En cuanto a su identidad oyente, si los HOPS tienen parientes oyentes o si sus padres tienen relaciones cercanas con oyentes, serán ellos quienes les brinden el *input*

¹⁵ Ahora es más visible la LSM gracias a la presencia de los ILS en los canales de TV o el uso de las redes sociales, en donde los sordos usuarios de las LS mantienen una constante interacción con sus pares y con los oyentes a partir del uso de la LS.

¹⁶ No es raro encontrar a niños oyentes como intérpretes de sus padres en distintos contextos (servicios de salud, escuela o trabajo).

¹⁷ Esta representación social tiene su fundamento en la mirada que se tiene sobre la discapacidad, la marginación y los abusos que se han cometido hacia los miembros de la comunidad sorda.

lingüístico de la lengua oral, así como las formas de convivencia que se dan dentro de una cultura audi-oral. En caso contrario, serán otros los medios o espacios para aprender la lengua y la cultura dominante; por ejemplo, la escuela.

Sin embargo, esto nos conduce a preguntarnos si será suficiente con dejar a los niños oyentes al cuidado de la escuela, ya que el hablar y jugar con otros oyentes los convierte en personas bilingües y, con ello, se propicia la construcción de una identidad oyente. Quizá la respuesta ya me fue dada, me la dijo hace un par de años S4, quien, al preguntarle por sus juegos, por sus amigos, por su gusto al asistir o no a la escuela, simplemente enunció de manera puntual y con cierta tristeza: “Yo voy a la escuela de los niños que hablan”.

COMENTARIOS FINALES

Durante el desarrollo de este trabajo traté distintos elementos de la situación de bilingüismo de los niños oyentes de padres sordos que adquieren la LS como su primera lengua. Estos niños crecen observando y señalando la lengua que comparten con su familia, pero, al desenvolverse en otros espacios fuera del hogar o de la comunidad sorda, adquieren el español como su segunda lengua. Al respecto, es probable que la L2 se convierta en la L1 en algún momento de su vida, debido a la acción que ejerce sobre ellos la sociedad fonocéntrica en la que nos desarrollamos. Por ello, podríamos decir que la LS es una *lengua de herencia* (LH) para estos individuos.

La LH es una lengua minoritaria que se adquiere en la familia, la cual coexiste con la lengua dominante utilizada en todos los demás espacios de la vida pública. Sus usuarios adquieren ambas lenguas debido a que se encuentran expuestos a una de ellas en casa y a la otra fuera de ella (Montrul 2015). No obstante, más allá de esto, comparto la postura de Quadros (2017) de ponderar el término *herencia*, pues implica la transmisión de bienes culturales y materiales de una generación a otra. En este sentido, los usuarios de una LH heredan un patrimonio cultural que incluye una lengua desde la cuna.

Estos hablantes tienen la oportunidad de tener experiencias culturales y lingüísticas diferentes. Por tanto, los hijos oyentes de padres sordos constituyen una generación única que tiene la oportunidad de heredar la lengua de señas y cultura sorda, a la vez que también una lengua oral y una cultura oyente. Si bien los HOPS comparten ciertas similitudes con los usuarios de lenguas originarias de nuestro país, quienes se enfrentan al desplazamiento de su lengua materna ante el uso de la lengua dominante, también pudieran compararse con una nueva generación de inmigrantes, donde el uso de la lengua de la familia se restringe al hogar, no así a otros espacios de la vida pública. No hay duda de que la diferencia de la modalidad de su lengua materna con respecto a la lengua de la mayoría los coloca en un lugar diferente.

Por otra parte, los HOPS se diferencian de otros oyentes. Ser hijo de sordos permite aprender formas de interacción basadas en la mirada –fundamental para interactuar

con una persona sorda-. Sin embargo, en ocasiones esa atención visual, al entablar una comunicación, hace que los oyentes se incomoden.

Ahora bien, aun cuando surge su identidad sorda al usar la LS y su identidad oyente cuando hablan, hay rasgos de la primera lengua que se superponen al comunicarse en la LO (Bishop y Hicks 2005). Incluso, hay quienes mencionan que se sienten más cómodos empleando la LS que la LO, pues en ocasiones en un discurso oral se les dificulta encontrar la palabra en español para hacer referencia a un concepto, aunque de manera inmediata saben cómo expresarlo en LS.

En este sentido, el estudio de los bilingües con lenguas de distinta modalidad nos conduce a cuestionarnos sobre qué sabemos cuando dominamos una lengua o qué es exactamente lo que sabe un hablante nativo. Los bilingües bimodales pueden tener un bilingüismo desbalanceado que responde al contacto y uso de sus dos lenguas. Esto aplica no sólo con respecto al uso del español, pues, en el caso de los niños que participaron en esta investigación, es importante mencionar que requieren contacto con otros miembros de la comunidad sorda (CS) y otros registros de la LSM, así como con la propia familia, como lo reporta Quadros (2017) al hablar de los adultos de familias sordas.

Asimismo, en cuanto al español, partimos del supuesto de que la escuela se convierte en el principal lugar para la interacción de los niños oyentes con sus pares y de que debiera ser el espacio que brinde las experiencias para el aprendizaje de la LO. Los niños ingresan a la escuela con una primera lengua –la LSM–, con una cultura –la sorda– y con una forma de interactuar con los demás. Se observa que su dominio del español no es lo esperado conforme a su desarrollo, y esto los coloca en desventaja o en situación de vulnerabilidad en relación con sus compañeros oyentes. Por tanto, no es cosa menor revisar de qué manera la escuela regular en muchos sentidos perpetúa los prejuicios sobre las lenguas minoritarias y sobre la comunidad sorda, a la luz de las experiencias de estos niños.

Los HOPS no son personas que aprenden la lengua de un país extranjero. Se trata de oyentes que, al nacer dentro de una familia sorda, adquieren la LS como su lengua materna; ésta se convierte en la lengua de su primer núcleo social y el español en la lengua utilizada fuera de casa. Este aprendizaje y uso de la lengua oral, a la que también tienen acceso, se ve condicionado por el contexto social en el que se encuentran, es decir, por la interacción que tengan con la comunidad oyente. Pertenecer a una comunidad con una lengua de modalidad diferente, con patrones de convivencia distintos, coloca a los HOPS en una situación dispareja con respecto a otros oyentes. Sin embargo, el aparente *problema* no es tener padres sordos, sino vivir en una sociedad excluyente, con sus prejuicios sobre las lenguas y culturas que no se comparten.

Por tanto, el estudio del bilingüismo bimodal de los hijos oyentes de padres sordos es importante por varias razones, entre ellas, porque abre una ventana para la comprensión de la capacidad humana y para entender la naturaleza del lenguaje, pero, sobre todo, porque invita a la reflexión sobre el papel que como sociedad debemos asumir en pro del desarrollo de los grupos minoritarios, de los cuales forman parte los HOPS. Son

personas que se encuentran viviendo en dos mundos, uno sonoro y otro silente, con las dificultades y ventajas que enmarca esta situación; constituyen un colectivo único, cuyas manos y voz hoy se alzan para dar cuenta de la diversidad lingüística y cultural de los seres humanos. Queda así la invitación al lector a abrir los ojos y mirar hacia este espacio del *bilingüismo silencioso*.

BIBLIOGRAFÍA

- BISHOP, Michele y Sherry HICKS. 2005. "Orange eyes: bimodal bilingualism in hearing adults from deaf families", *Sign Language Studies* 5, núm. 2: 188-230.
- BRENTARI, Diane, Marie COPPOLA, Pyeong Wan Cho y Ann Senghas. 2017. "Handshape complexity as a precursor to phonology: Variation, emergence, and acquisition", *Language Acquisition* 24, núm. 4: 283-306.
- CORINA, David y Patterson P. KNAPP. 2008. "Signed language and human action processing. Evidence for functional constraints on the human mirror-neuron system", *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1145: 100-112.
- CRUZ-ALDRETE, Miroslava. 2016. "Una aproximación al estudio de la adquisición de la Lengua de Señas Mexicana", *Inventio, la génesis de la cultura en Morelos* 12, núm. 26: 23-30.
- DE LEÓN PASQUEL, Lourdes. 2010. "Hacia espacios de interculturalidad: dos décadas de estudios interdisciplinarios sobre socialización, aprendizaje y lenguaje infantil", en Lourdes De León Pasquel (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 13-33.
- DE QUADROS, Ronice Müller. 2017. *Língua de Herança. Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre, Brasil: Penso editora.
- EMMOREY, Karen, Stephen MCCULLOUGH y Diane BRENTARI. 2003. "Categorical perception in American Sign Language", *Language and Cognitive Processes* 18, núm. 1: 21-45.
- EMMOREY, Karen y Harlan Lane (eds.). 2000. *The Signs of Language Revisited. An Anthology to Honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. New York: Psychology Press.
- EZEIZABARRENA, María José y Andoni BARREÑA. 2001. "Lenguas de diferente proyección social en el niño bilingüe: análisis lingüístico", en Cecilia Rojas Nieto y Lourdes de León Pasquel (coords.), *La adquisición de la lengua materna. Español, lenguas mayas, euskera*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 265-280.
- HOFFMEISTER, Robert. 2013. "Language and the deaf world: Difference not disability", en María Estela Brisk (ed.), *Language, Culture, and Community in Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- HUMPHRIES, Tom, Poorna KUSHALNAGAR, Gaurav MATHUR, Donna Jo NAPOLI, Carol PADDEN y Christian RATHMANN. 2014. "Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do", *Language* 90, núm. 2: e31-e52.
- KOULIDOBROVA, Elena V. 2017. "Language interaction effects in bimodal bilingualism", *Linguistic Approaches to Bilingualism* 7, núm. 5: 583-613.

- KRENTZ, Úrsula y David CORINA. 2008. "Preference for language in early infancy: The human language bias is not speech specific", *Developmental Science* 11, núm. 1: 1-9.
- LILLO-MARTIN, Diane, Ronice Müller DE QUADROS, Deborah CHEN PICHLER y Zoe FIELDSTEEL. 2014. "Language choice in bimodal bilingual development", *Frontiers in Psychology* 5, núm. 1163: 1-15.
- MARSHALL, Chloe R., Andrew JONES, Ambra FASTELLI, Joanna ATKINSON, Niccola BOTTING y Gary MORGAN. 2018. "Semantic fluency in deaf children who use spoken and signed language in comparison with hearing peers", *International Journal of Language and Communication Disorders* 53, núm. 1: 157-170.
- MEIER, Richard P. 2002. "Why Different, why the same? Explaining effects and non-effects of modality upon linguistic structure in sign speech", en Richard P. Meier, Kearsy Cormier y David Quinto Pozos (eds.), *Modality and Structure in Signed and Spoken Languages*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp. 1-25.
- MEIR, Irit y Wendy SANDLER. 2017. *A Language in Space. The Story of Israeli Sign Language*. New York: Routledge.
- MELTZOFF, Andrew N. 2007. "«Like me»: a foundation of social cognition", *Developmental Science* 10, núm. 1: 126-134.
- MOITA, Mara y Maria Vâni NUNES. 2017. "Disentangling linguistic modality effects in semantic processing", *Journal of Psycholinguistic Research* 46: 311-328.
- MONTRUL, Silvina. 2015. *The acquisition of heritage languages*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- NAPIER, Jemina y Lorraine LEESON. 2016. *Sign Language in action*. New York: Palgrave Macmillan.
- NOMFUNDO, F. Moroe y Víctor de Andrade. 2018. "Hearing children of Deaf parents: Gender and birth order in the delegation of the interpreter role in culturally Deaf families" *African Journal of Disability* 7: 365, DOI: [10.4102/ajod.v7i0.365](https://doi.org/10.4102/ajod.v7i0.365) [consultado el 15 de octubre de 2018].
- OCHS, Elinor y Bambi Schieffelin B. 2010. "Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones", en Lourdes de León Pasquel (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 137-194.
- PADDEN, Carol y Tom HUMPHRIES. 2005. *Inside deaf culture*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- PRESTON, Paul. 1995. *Mother Father Deaf. Living Between Sound and Silence*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- SCHICK, Brenda, Marc MARSCHARK y Patricia Elizabeth SPENCER (ed.). 2006. *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children*. New York: Oxford University Press.
- SINGLETON, Jenny, Amber MARTIN y Gary MORGAN. 2015. "Ethics, deaf-friendly research, and good practice when studying Sign Language", en Eleni Orfanidou, Bencie Woll y Gary Morgan. (eds.), *Research Methods in Sign Language Studies. A Practical Guide*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons, pp. 7-20.
- STOKOE, William C., Dorothy C. CASTERLINE y Carl G. CRONEBERG (eds.). 1965. *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Silver Spring, MD: Linstok Press.

WILLIAMS, Joshua y Sharlene D. NEWMAN 2017. "Spoken language activation alters subsequent sign language activation in L2 learners of American Sign Language", *Journal of Psycholinguistic Research* 46: 211-225.

¿Cómo medir el bilingüismo individual en una situación de contacto?

How to measure individual bilingualism in a contact situation?

NADIEZDHA TORRES SÁNCHEZ
Universidad Nacional Autónoma de México
nadiesdhatorres@gmail.com

■ **RESUMEN:** Las diferentes comunidades bilingües en México, cada una de ellas con características específicas y una realidad sociolingüística determinada, son una muestra más de la diversidad lingüística en este país. Una de estas particularidades son los distintos tipos de bilingüismo que se pueden encontrar, pues no todos los miembros de la comunidad tendrán la misma competencia lingüística; entonces, ¿cómo medirla? En este trabajo se presenta una propuesta de prueba para medir la competencia lingüística del español de los colaboradores bilingües tepehuanos (o'dam-español) de Santa María de Ocotán, Durango. Se exhiben la manera en la que se diseñó y se aplicó la prueba, así como los resultados obtenidos, con miras a su replicabilidad.

■ **ABSTRACT:** The different bilingual communities in Mexico, each of them with specific characteristics and a sociolinguistic reality, are another example of the linguistic diversity in this country. One of these features are the different types of bilingualism that can be found, since not all members of the community will have the same linguistic competence. So, how to measure this linguistic competence? This paper presents a diagnostic test used to classify Tepehuan bilingual collaborators (O'dam-Spanish) of Santa María de Ocotán, Durango. The way in which the test was designed and applied and its results are shown with the aim to embrace its replicability.

PALABRAS CLAVE: medición del bilingüismo, comunidades bilingües, tipos de bilingüismo, tepehuano del sureste.

KEYWORDS: measurement of bilingualism, bilingual communities, types of bilingualism, Southeast Tepehuan.

Fecha de recepción: 1 de marzo de 2019
Fecha de aceptación: 3 de junio de 2019

La diversidad y la complejidad lingüística en nuestro país no sólo se ven reflejadas en el número de lenguas que se habla dentro del territorio, también es posible observarlas en los diferentes tipos de comunidades multilingües, pues se puede encontrar un gradiente de situaciones de contacto*. En un extremo, están aquellas en las que la lengua indígena tiene un uso mayor que el español, hay transmisión intrageneracional y un bilingüismo incipiente. En el otro, se encuentran las comunidades en las que la lengua indígena está en un estado de obsolescencia; en consecuencia, los más jóvenes ya no la hablan y, en algunos casos, sólo tienen conocimiento pasivo de ella.

Dada esta diversidad, cuando el investigador empieza a trabajar en una comunidad multilingüe, un primer reto es describir su realidad sociolingüística, de lo cual se desprenden, en un principio, dos preguntas fundamentales: ¿cuál es la situación de uso de las dos o más lenguas en convivencia? y ¿todos los miembros de la comunidad tienen la misma competencia lingüística? La primera pregunta se relaciona con el *bilingüismo social*, esto es, las prácticas de uso y la competencia comunicativa (vid. Guerrero y Torres 2015; Torres 2018). La segunda se asocia con los diferentes niveles de *bilingüismo individual*, es decir, la competencia lingüística que tiene cada hablante de las lenguas en uso; es en este tema en el que se centra el presente estudio.

Si tomamos la definición de *bilingüismo* en un sentido amplio como la capacidad de alternar entre dos o más lenguas (Weinreich 1968 [1953]), nos enfrentamos a dos

* Se trata de una versión reducida y adaptada de una sección de mi tesis doctoral, titulada *Aquí hablamos tepehuano y allá español. Un estudio de la situación de bilingüismo incipiente entre español y tepehuano de sureste (o'dam) en Santa María de Ocotán y Durango* (2018). Quisiera agradecer a Lorena Gamper por la lectura detallada que hizo de una versión preliminar de este texto.

problemas principales: determinar cuándo un hablante puede ser considerado bilingüe y cómo medir la competencia que el hablante tiene de las lenguas en cuestión. Appel y Muysken (1996 [1987]: 1) mencionan que la dificultad alrededor del bilingüismo individual no radica en la definición del término, sino en determinar si una persona lo es o no. Esto se puede observar en las definiciones que distintos estudiosos han hecho del bilingüismo, pues toman como referencia el tipo de habilidades que se requieren para considerarse bilingüe. Bloomfield (1933) argumenta que el ser bilingüe implica tener la misma competencia que un hablante nativo. Macnamara (1967) asume que para serlo es necesario tener al menos alguna habilidad: hablar, leer, entender o escribir en una segunda lengua. Incluso, es posible encontrar definiciones que resaltan el uso de las dos lenguas en la vida diaria más que la competencia que tenga el hablante (Grosjean 1989: 3).

Por su parte, Grosjean (1989: 3-6) plantea dos posturas para identificar cuándo se puede considerar que un hablante es bilingüe. La primera asume que lo será si y sólo si la competencia lingüística en su segunda lengua es igual a la de un hablante nativo y, por lo tanto, la clasificación es dicotómica entre monolingües y bilingües. La segunda vertiente plantea que el hablante bilingüe puede tener distintos niveles de competencia en la segunda lengua. Entonces, lo que se tiene es una escala de tipos de bilingüismo, a partir de las diferentes habilidades que presenta el hablante.

Bajo estas dos posturas el investigador se ve en la necesidad de emplear mecanismos que permitan determinar el nivel de competencia que tiene el hablante en las dos lenguas. No obstante, la postura que ve el bilingüismo como gradual se relaciona con el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, el cual sucede de manera paulatina. Asimismo, permite describir la realidad dentro de una comunidad bilingüe en la que cada uno de sus miembros tomará la decisión del grado de conocimiento que necesitan de una segunda lengua para llevar a cabo sus actividades del día a día.

En la siguiente sección se retoman algunos mecanismos utilizados para medir el bilingüismo de miembros de distintas comunidades de habla. Todos ellos se asocian a la segunda vertiente, esto es, a la que considera que existen diferentes tipos de bilingüismo.

MECANISMOS DE MEDICIÓN DEL BILINGÜISMO

Métodos etnográficos a partir de la percepción

Al acercarse a la bibliografía sobre el tema es posible observar una gama de mecanismos que ha servido para clasificar a los miembros de una comunidad a partir de su tipo de bilingüismo. En muchos casos, la clasificación se hace a partir de la percepción que el investigador tiene de la forma de hablar de la persona, es decir, la observación participante. De tal suerte, analiza si su habla es fluida o no en su segunda y primera lengua, y si su discurso muestra interferencias lingüísticas (Diebold 1961; Zimmermann 2010).

Dentro de este tipo de clasificación es posible tener aseveraciones como las hechas por Hill y Hill (1999) para las comunidades bilingües nahuas-español de la zona de La Malinche:

La mayoría de los hablantes de los pueblos de La Malinche es competente del español vernáculo. No existen hablantes que no sean por lo menos 'bilingües incipientes' [...] Es decir, son hablantes que no tienen pleno control del español, y que, sin embargo, están fuertemente influidos por el mismo en su uso de la lengua indígena. No obstante, todos los hablantes se sienten inseguros con respecto al español. Incluso la gente que proclama ser bilingüe (Hill y Hill 1999: 115).

Del mismo modo, se cuenta con trabajos como el de Flores Farfán (1999), quien al analizar los efectos del contacto en una comunidad náhuatl del Río Balsas en el estado de Guerrero hace una caracterización sociolingüística de la región a partir de la descripción de dos comunidades: la de Xalitla, que identifica con un náhuatl más hispanizado, y la de Oapan, con uno menos hispanizado. Al mismo tiempo, es posible encontrar en el "Apéndice III" la descripción de la muestra de colaboradores bajo los índices sociales de edad, género, lugar de residencia y, para la mayoría, el tipo de bilingüismo, éste referido como "estable, más náhuatl que español, cuasi monolingüe y más español que náhuatl" (Flores Farfán 1999: 80-82, 265-267). Sin embargo, en estos dos estudios, a pesar de que se tiene un retrato de las características bilingües de los miembros de la comunidad, el análisis lingüístico de las categorías bajo estudio sólo indica la información acerca de las particularidades de los fenómenos de contacto, sin hacer referencia al tipo de bilingüe que usa más alguna de estas características.

Otro método de clasificación que conlleva rasgos de percepción son las autoevaluaciones o escalas de evaluación. Para autores como Hamers y Blanc (2000 [1989]: 40), las puntuaciones obtenidas bajo estos parámetros pueden ser un buen elemento para determinar la competencia bilingüe. Sin embargo, Paulin de Siade (1974: 16), al describir la situación de los indígenas frente a los procesos de castellanización, afirma que "[...] mientras algunos indígenas consideraban «saber» español porque conocían lo más elemental de este, otros decían no saberlo bien aun cuando lo manejaban con menos tropiezos que los otros". Esta reflexión permite hacer una advertencia en relación con este tipo de mecanismo para evaluar la competencia lingüística, pues las valoraciones que hacen los hablantes suelen estar relacionadas con sus propias actitudes y creencias en cuanto al manejo de las dos o más lenguas, sobre todo si se trata de una realidad de desigualdad respecto al prestigio que las lenguas tienen, tal y como Romaine (1995 [1989]: 16) lo expresa: "If one of the language has a higher prestige, informants may claim greater knowledge of it (and conversely, lesser knowledge of the non-prestige language) than they actually have".

En conjunto, estos modelos de clasificación se basan en las percepciones que tiene ya sea el investigador o los propios individuos. Esta tipificación es un primer acercamiento hacia las dinámicas bilingües de la comunidad. No obstante, es necesario

tener métodos clasificatorios a partir de parámetros explícitos que permitan corroborar lo observado.

Métodos con parámetros explícitos

En la sección anterior se apuntó la posibilidad de clasificar a los miembros de una comunidad a partir de la observación participante o, incluso, con base en la idea que tienen los mismos hablantes de su nivel de conocimiento en las dos o más lenguas que usan. También se sugirió que este tipo de métodos son un primer acercamiento a la descripción sociolingüística del individuo. Sin embargo, se resalta la necesidad de clasificar a los hablantes a partir de un parámetro específico, ya sea éste la edad de adquisición, la combinación de rasgos sociales y lingüísticos, o bien, pruebas de medición de la competencia lingüística.

La adquisición de las lenguas se ha empleado para clasificar a los hablantes a través de indicadores, como la edad de aprendizaje de la segunda lengua y el espacio en el que se aprendió. Dentro de este tipo de clasificación el investigador asume que a menor edad de aprendizaje mayor conocimiento de la lengua, y que un espacio escolar y normativo propicia la presencia de menos interferencias que cuando la lengua se ha aprendido en el uso y a una edad tardía. Un ejemplo es la escala hecha por Palacios (2005, 2011), que tiene como punto de comparación la mayor o menor estabilidad y la divergencia que pueden tener las lenguas en cuestión. Como se puede observar en la figura 1, en los extremos se encuentran los hablantes monolingües de lengua indígena y de español, y en las etapas intermedias están los *bilingües incipientes* o *funcionales*; los *bilingües consecutivos*, es decir, los hablantes que primero aprendieron su L1 y después la L2; y el *bilingüe simultáneo*, que se refiere a los hablantes que aprendieron las dos lenguas al mismo tiempo.

-estabilidad +divergencia			+estabilidad -divergencia	
monolingüe lenguas amerindias	bilingüe incipiente (funcional)	bilingüe consecutivo (adquisición de la L2)	bilingüe simultáneo o simétrico	monolingüe español

Figura 1. Tipología bilingüismo (Palacios 2005: 87)

La clasificación a través de la información de la adquisición de la lengua fija el parámetro de evaluación a partir de las características de aprendizaje. Es necesario hacer notar que escalas como la que se muestra en la figura 1 funcionan en comunidades con un bilingüismo intenso e histórico, pues suelen ser los contextos en los que se ha desarrollado en su totalidad esta jerarquía. No obstante, en comunidades que se distinguen por tener una realidad sociolingüística de un bilingüismo incipiente, o bien, en estado de obsolescencia, la escala no aporta suficiente información acerca del bilingüismo individual de los colaboradores. Ejemplo de esto es la comunidad de tepehuanos de Santa María de

Ocotán, en la que la información que se tiene de aprendizaje del español muestra que en su mayoría los o'dam pueden ser clasificados como bilingües consecutivos, debido a que primero han aprendido su lengua materna y después de algunos años el español.

Estudios como los de Escobar (1988) en Perú para el contacto entre quechua y español muestran una clasificación de los miembros de la comunidad bilingüe usando dos índices principales, uno lingüístico y otro social. El primero se basa en una serie de características encontradas en el habla de los bilingües de esa comunidad –uso de deícticos, de las proposiciones locativas y de la marcación de objeto directo– y el social retoma la edad, contexto y momento de aprendizaje de la segunda lengua, así como el *input* lingüístico. El índice lingüístico tipifica a los hablantes a partir de cuatro sistemas: *A* para etapas tempranas y donde suele haber más estructuras características de los bilingües que de los monolingües; *B* para intermedias y donde es posible encontrar tanto estructuras monolingües como bilingües casi por igual; y *C* para avanzadas, en donde predominan estructuras monolingües. De tal suerte, “se interpreta cada sistema lingüístico como representativo de una etapa diferente del proceso de adquisición del castellano como segunda lengua” (Escobar 1988: 20). La combinación de las características lingüísticas del habla y las sociales del hablante le permiten a la autora hacer una clasificación final en cuatro tipos, cuyos extremos están representados por los hablantes que usan el sistema *A* y que aprendieron la L2 de manera consecutiva después de los 5 años y los que usan el sistema *C* y aprendieron el español de manera simultánea antes de los 5 años.

Este modelo puede ser replicado en otras comunidades en un sentido amplio, al caracterizar a los colaboradores a partir de los fenómenos de contacto prototípicos encontrados en un contexto específico. Sin embargo, haría difícil la comparación entre las distintas investigaciones con miras a una tipología de comunidades bilingües, pues, aunque no parten de percepciones a partir de la observación, el determinar cuántas estructuras bilingües deben de tener para considerarse de un tipo u otro puede tratarse de un índice no homogéneo. De tal suerte, si queremos hacer uso de una herramienta para medir el bilingüismo de los individuos con base en un índice en específico, el ideal es que sea una prueba que pueda ser replicable y funcional para cualquier tipo de comunidad bilingüe. Esto permitirá no sólo homogenizar la metodología dentro de las investigaciones de contacto, sino también lograr trabajos comparativos que permitan clasificar la realidad sociolingüística de las diferentes comunidades bilingües.

Con esto en mente, se han encontrado trabajos en los que se utilizan instrumentos de medición con una base cuantitativa. Hamers y Blanc (2000 [1989]: 35-39) mencionan una serie de pruebas en las que se mide la competencia lingüística, enfocadas en la lengua materna, en la segunda lengua o en ambas. Las evaluaciones pueden centrarse en la reacción que tienen los hablantes ante diferentes *inputs* en las dos lenguas. De tal manera, si tienen el mismo tiempo de reacción, pueden ser considerados como *bilingües balanceados*. Otras, miden la rapidez de la lectura en las dos lenguas, el número de palabras que pueden producir, la cantidad de palabras que reconocen a partir de una serie de sílabas sin sentido, o bien, la velocidad de traducción de una lengua a otra, por mencionar algunas.

En trabajos realizados dentro del territorio mexicano, también es posible encontrar algunos instrumentos utilizados para clasificar a los hablantes en tipos de bilingüismo. Un primer ejemplo es el estudio de Diebold (1961: 104) en la comunidad huave de San Mateo del Mar. En dicha investigación, en un primer acercamiento, se clasifica a los hablantes según las características de su hablar en tres tipos: *coordinados* (6%), *subordinados* (13%) y *monolingües* (81%). El autor observa que el porcentaje de este último tipo es alto, pero, paradójicamente, también es alta la presencia de interferencias entre las lenguas, por lo que decide analizar detenidamente a este grupo y apunta que dentro de él se encuentran algunos colaboradores que tienen un dominio mínimo de español. A partir de esta observación, el investigador decide hacer una nueva evaluación con base en una prueba léxico-estadística y traer a cuento la idea de un bilingüismo incipiente (Diebold 1961: 110-111). El instrumento que diseña tiene como base la lista de Swadesh de 100 palabras. Los ítems léxicos se presentan en la lengua indígena y se espera que el colaborador dé su correspondiente en español, lo que da como resultado una reclasificación de los hablantes. “The coordinate bilingual group scored a mean of 97%, with a range of 89%-100%. The subordinate bilingual a mean of 89%, with a range of 61%-94%. Surprisingly enough, the monolingual group scored a mean of 37%, with a range of 11%-68%” (Diebold 1961: 110-111).

Otro ejemplo de tipo de clasificación es la que presenta McQuown (1970), quien compara las características del tsotsil, del tseltal y del español en cinco colaboradores de diferentes zonas de Chiapas: cuatro indígenas y un monolingüe de español. El autor describe las características fónicas, morfofonológicas, gramaticales y léxicas del habla de cada uno de ellos; además, toma en cuenta la cercanía o distanciamiento cultural que cada uno tiene a partir de una serie de imágenes típicas de la zona. Si bien el autor no hace una clasificación de los hablantes en tipos o grados de bilingüismo, sí indica las diferencias y semejanzas entre cada uno de ellos, atribuyéndoles, ya sea para la o las lenguas indígenas o el español, denominaciones como *conservadoras* o *innovadoras*, que relaciona con los resultados que se obtuvieron a partir del factor cultural.

Un estudio más es el de Fonte Sarabozo (1982), quien diseña un instrumento para apoyar a los profesores que se enfrentaban en el aula a alumnos con distintos niveles de conocimiento de español y de una lengua indígena. La prueba es bilingüe y se enfoca en el nivel gramatical, a partir de una serie de láminas que relatan una historia (figura 2). A cada una de éstas le corresponde una serie de preguntas con el objetivo de elicitar estructuras gramaticales y con ellas poder hacer la clasificación del alumno en alguno de los niveles propuestos. El ejemplo que aquí se expone corresponde a la evaluación del español:

Nivel 1: Preguntas del tipo ¿qué es? o ¿de quién es? para obtener vocabulario de sustantivos, adjetivos y la expresión de la posesión.

Nivel 2: La expresión del circunstancial del lugar; verbos transitivos e intransitivos en presente indicativo.

Nivel 3: Verbos en futuro perifrástico y pretérito; pronombre de objeto directo e indirecto; verbo reflexivo; expresión de la comprensión; oración causal; oración final.

Nivel 4: Oración subordinada sustantiva en el discurso indirecto; subordinada con diferente sujeto en la subordinada y la subordinante; condicional negativa; adverbios indicadores de posición (Fonte Sarabozo 1982: 190).

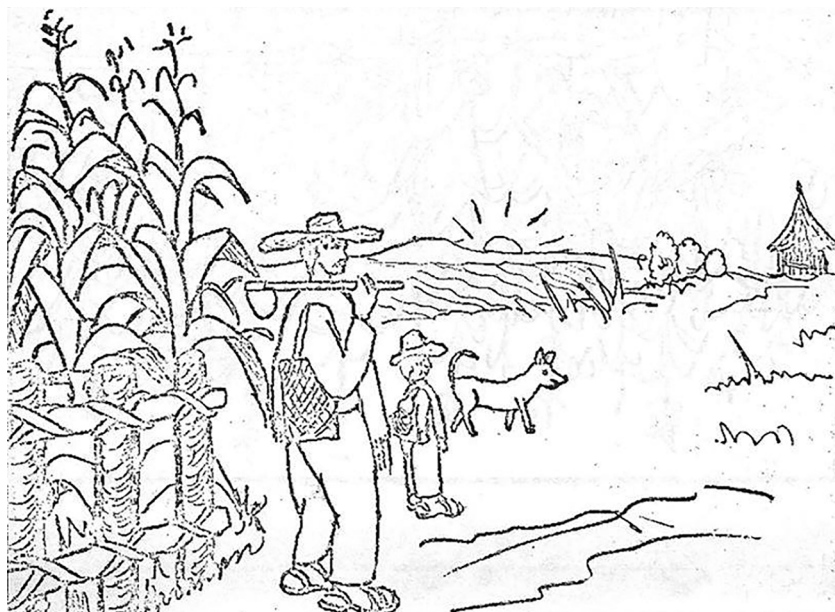


Figura 2. Lámina de la prueba para medir bilingüismo (Fonte Sarabozo 1982: 202)

Una última investigación, sin que esto quiera decir que no existan otros estudios en los que se haya clasificado a los hablantes en tipos de bilingüismo, es el trabajo de Monzón (1986), quien elabora un cuestionario con el fin de medir el bilingüismo español-náhuatl. El cuestionario tiene como base las estructuras sintácticas complejas del español –uso del pronombre *se*, de la preposición *de*, del comparativo, del tiempo verbal y de las expresiones compuestas– y destaca la existencia o ausencia de estas estructuras en náhuatl.

Las diferentes pruebas presentadas en los párrafos anteriores comparten la particularidad de basar la clasificación en un índice en específico, ya sea la rapidez de reacción, el número de ítems léxicos que puede traducir al español o la presencia o ausencia de ciertas estructuras gramaticales en el habla del bilingüe. Asimismo, en todas las pruebas presentadas sobresale el hecho de que sólo se analiza un nivel lingüístico, específicamente el léxico y el morfosintáctico. Esto puede traer como consecuencia una clasificación inexacta, pues si se parte de la idea del bilingüismo gradual, en las etapas más incipientes se espera un amplio conocimiento léxico y poco del tipo morfosintáctico. Así pues, si sólo se utiliza uno de estos dos niveles y no su combinación, los miembros de una comunidad pueden clasificarse de manera engañosa en niveles o altos o bajos.

A manera de resumen, en esta sección se ha expuesto una diversidad de mecanismos para clasificar a los hablantes a partir de su competencia lingüística; algunos de ellos se caracterizan por hacerlo según métodos etnográficos que toman en consideración la percepción, los cuales, si bien no son necesariamente erróneos, requieren un instrumento en el que se mida la competencia a partir de parámetros explícitos y que permita su replicabilidad, con el fin de comparar los distintos resultados encontrados y con miras a una tipología de comunidades bilingües. No obstante, dentro de este último tipo de pruebas, se observó que en su mayoría se enfocaban en un solo nivel lingüístico –léxico y morfosintáctico–, lo cual también puede llevar a interpretaciones equivocadas, pues un hablante puede contar con un amplio conocimiento del léxico al aprender algunas palabras en la segunda lengua necesarias para su vida cotidiana, pero tener una competencia limitada en estructuras más complejas.

Con base en los métodos presentados en esta sección y con el fin de clasificar a los colaboradores bilingües tepehuanos del sureste de la comunidad de Santa María de Ocotán que habitan tanto en la sierra como en la ciudad de Durango, se decidió elaborar un instrumento para medir su competencia en español. De manera adicional, se espera que la prueba pueda ser utilizada en las diferentes situaciones de contacto para, de esta manera, aportar a la estandarización de una metodología que pueda emplearse en los estudios del contacto lingüístico.

PRUEBA DE MEDICIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Características de las pruebas de competencia lingüística

Para diseñar una prueba diagnóstica es necesario considerar qué características debe tener ésta para un mejor desempeño. Un primer punto es la necesidad de evaluar más de un nivel de lengua, como ya se refirió en la sección anterior; diversos autores hacen hincapié en ello y, además, sugieren que la evaluación de la competencia lingüística tiene que darse en más de una habilidad. Asimismo, autores como Haugen (1956: 71), siguiendo lo expuesto por Carroll (1953), sugieren la necesidad de evaluar las aptitudes que el hablante tiene en las dos o más lenguas en cuestión; es decir, la capacidad que la persona posee para adaptarse a las características de las lenguas, la cohesión al hablar, la retención de la memoria, el poder llegar a los significados de forma inductiva y el grado de diferencias en la fonología que las dos lenguas pueden tener.

Por su parte, Weinreich (1968 [1953]: 75) apunta no sólo los aspectos necesarios que una prueba debe tener, sino que también subraya la importancia de saber con claridad que la medición no debe relacionarse con la idea de *normalidad* y, sobre todo, tener en cuenta que los resultados obtenidos en dicha prueba reflejan un momento específico en la vida del hablante. Por lo tanto, se debe asumir que el nivel de bilingüismo de una persona varía a partir de los diferentes contextos y momentos a los que se enfrenta el hablante.

Finalmente, Siguán (2001: 42, 46) propone cuatro dimensiones para medir la competencia lingüística: 1) fonológica, 2) léxica, 3) morfosintáctica y 4) discursiva, para evaluar tanto en el plano oral como escrito. Recomienda, además, que se realicen dos pruebas, una relacionada con la fluidez, que se centra en la riqueza lingüística del individuo, y otra con la facilidad de reconocimiento, que implica experimentos en los que al hablante se le ponen distracciones auditivas que dificulten el reconocimiento de las lenguas.

Ahora bien, de lo expuesto en los párrafos anteriores se tomaron sólo algunas de las ideas para la elaboración de la prueba, no por su falta de validez, sino porque la prueba diseñada se elicó en un contexto *in situ* en las diferentes localidades de la comunidad, por lo que algunas indicaciones son imposibles de llevar a cabo. Un ejemplo de esto es la propuesta de Siguán (2001) en relación con el empleo de distractores lingüísticos, pues resulta complicado llevarlos a cabo al momento de elicitar la prueba en una situación *in situ* en la que, de manera natural, ya existen distractores lingüísticos y no lingüísticos. Otro punto que se deja fuera es la medición de la fluidez, pues la prueba diseñada tendría que determinar cómo medirla, para lo cual es necesario definir primero qué se entiende por *riqueza lingüística*, en qué nivel de lengua se determina y, sobre todo, cuál es el punto base que permita hacer una escala de los colaboradores con mayor o menor riqueza. Esto es, si esta base está representada por un hablante oyente ideal abstracto, un hablante hispanohablante de la zona o, incluso, un miembro bilingüe de la comunidad. Finalmente, en lo que corresponde a las diferentes habilidades a evaluar es importante destacar que, dado que muchos de los colaboradores no saben escribir, no es posible hacer una prueba en la que se mida la competencia lingüística tanto en el plano oral como escrito.

De estas apreciaciones se retomaron algunas ideas puntuales para la elaboración de la prueba: 1) medir más de un nivel lingüístico, 2) evaluar habilidades orales y 3) pensar que la prueba se hace en un momento específico del hablante; por lo tanto, su evaluación cambiará de tiempo en tiempo. Este punto tiene como consecuencia metodológica la necesidad de aplicar la prueba más de una vez a un mismo colaborador en distintas temporalidades.

La prueba diseñada no pretende ser un examen de evaluación punitiva, por lo que su aplicación intenta ser lo más cercana a lengua en uso y se encuentra anclada en un contexto comunicativo. Tanto las decisiones que se tomaron para su elaboración como la manera en la que se aplicó se discuten a continuación.

Diseño y aplicación de la prueba de competencia lingüística

La prueba tiene como objetivo principal medir la competencia lingüística de los colaboradores bilingües de la comunidad de Santa María de Ocotán, para así poder clasificarlos en tipos de bilingüismo. Una primera decisión que se tomó fue el hecho de evaluar únicamente la competencia del español y no la del o'dam, lo que conlleva la discusión de si en realidad se está clasificando a los individuos en tipos de bilingüismo, pues no se evalúa su desempeño en la lengua indígena. No obstante, este criterio se debe a las

propias características sociolingüísticas de la comunidad, sobre todo al hecho de que, del total de la muestra de treinta y ocho colaboradores, solamente uno no aprendió la lengua indígena como lengua materna debido a que su madre no es tepehuana. Incluso en esta situación, al vivir el colaborador en la sierra y al ser tepehuano, aprendió la lengua –la de mayor uso en diversos contextos– desde muy chico al hablarla fluidamente con su papá y otros miembros de la comunidad. Aunado a esto, se observó el alto uso del o'dam en las dos unidades de muestreo –la sierra y la ciudad–. Además, se advirtió que en ninguno de los ámbitos de uso analizados, fuera del trabajo en la ciudad, el español era la lengua con mayor uso, pues se destina esencialmente para la comunicación con miembros ajenos a la comunidad (*vid.* Torres 2018).

Así pues, dadas estas características, se asumió metodológicamente que la competencia del o'dam en los miembros de la comunidad es alta y que será su competencia en el español la que determine el nivel de bilingüismo que tiene el individuo. De ahí la siguiente clasificación cualitativa de los colaboradores: *A*, individuos que tienen un dominio mayor del español y en los que se percibe un grado menor de interferencias de la lengua materna; *B*, hablantes que presentan un mayor número de interferencias en su habla; y *C*, colaboradores que sólo saben palabras sueltas del español, o bien, que en las diferentes entrevistas realizadas daban muestras de tener poco entendimiento del español.

Es importante mencionar que adaptaciones a esta prueba se han utilizado en comunidades con características sociolingüísticas en las que la lengua indígena está en una situación de desplazamiento, tal es el caso del trabajo de Avelino (2017) para el contacto entre otomí-español en San Andrés Cuexcontitlán. En dicho estudio, además de las modificaciones pertinentes por el hecho de que se está trabajando otra situación de contacto con otras lenguas involucradas, Avelino (2017) adecuó la prueba de medición con el fin de evaluar, además del conocimiento del español, el conocimiento activo y pasivo del otomí, dado que en el gradiente de bilingüismo de esta comunidad incluía bilingües pasivos en otomí. Con esto resulta pertinente recalcar que, si bien es importante el diseño de una prueba de bilingüismo para la clasificación de la comunidad, también lo es la descripción de las características sociolingüísticas y sus diferentes dinámicas sociales.

La prueba se diseñó a manera de cuestionario con 100 ítems divididos en tres niveles de la lengua: fónico, léxico y sintáctico-pragmático (*vid.* “Anexo”), pues, de esta forma, se puede controlar el número de ítems de cada sección y el tiempo de aplicación, el cual permite realizar la totalidad de los instrumentos en una sola sesión con el colaborador sin que éste sienta pesada la tarea. Con todo, en las adaptaciones que se han hecho de esta prueba, tanto en el trabajo de Avelino (2017) como en el de López Gutiérrez (2018), se redujo el número de elementos a analizar y se obtuvieron, de igual forma, resultados importantes en cuanto a la clasificación de los miembros de la comunidad de San Andrés Cuexcontitlán y San Cristóbal de las Casas.

El nivel fónico cuenta con un total de 25 palabras en español que tienen algún elemento fónico que pudiera presentar interferencia de su lengua materna. Los elementos

a analizar se decidieron al tomar en cuenta tres fuentes: 1) el habla de los miembros de la comunidad en grabaciones previas al levantamiento de los datos, 2) la comparación de los sistemas fonológicos de las dos lenguas y 3) las restricciones fónicas existentes en el tepehuano. De tal suerte, se tienen palabras con grupos consonánticos que no existen en la lengua originaria; elementos con el fonema /f/ para determinar cómo se da su producción, ya que éste no es parte del sistema fonológico del tepehuano; y palabras con inicio vocálico, con el fin de observar qué pasa al comparar dos patrones silábicos diferentes, por mencionar algunos.

Como se puede observar, esta sección está asociada directamente a las características fónicas de la lengua indígena, por lo que, de replicar la prueba en otras situaciones de contacto, el apartado fónico tiene que adaptarse en su totalidad y debe tomar en cuenta los contextos en los que se pueda ver la influencia de la lengua materna. Por lo tanto, si bien no se pueden usar de manera literal cada uno de los ítems que aparecen en esta sección, sí es posible seguir en su modificación las mismas fuentes que aquí se utilizaron. Tal es el caso del estudio que hizo López Gutiérrez (2018: 27), quien adaptó la prueba que aquí se presenta para la situación de contacto entre el español y el tsotsil en San Cristóbal de las Casas. Así, para el diseño del apartado fónico se basó en la comparación de los dos sistemas fonológicos y escogió ítems con fonemas en español que no están presentes en la lengua indígena y viceversa. Por ejemplo, aparecen palabras como *gas* y *agua*, pues el fonema oclusivo velar sonoro /g/ no existe en tsotsil.

Para el nivel léxico se optó por retomar la prueba realizada por Diebold (1961) y se escogieron 50 ítems –uno sí y uno no– de la lista de Swadesh. Ésta nos permite tener una gama de palabras de diversos campos semánticos, como colores, partes del cuerpo y pronombres personales, entre otros. Además, se parte de que en la comunidad de Santa María de Octán también se trata de una situación de bilingüismo incipiente, concepto ya planteado por este autor para los huaves de San Mateo del Mar. Es importante recalcar que, dado que la idea principal de esta sección es valorar la capacidad que el hablante tiene para dar el símil en español de una palabra en la lengua indígena, es necesario trabajar las posibles traducciones al español con un miembro de la comunidad y no a través de un diccionario. Ello permite tener una gama de referentes en español que se usan en la comunidad indígena y, de esta manera, observar nuevamente la lengua en uso y no una visión fija de ella.

Finalmente, para la sección sintáctico-pragmática, se diseñaron 25 oraciones que iban aumentando su grado de complejidad, ya sea en estructura –*Juan mató al perro vs. Lo que hubieras hecho es decirle que no querías ir al pueblo*– o por cumplir objetivos pragmáticos especiales –*El gato que está en mi casa, que es tu casa, es negro*–. En este apartado lo que se evalúa es la comprensión de la información dada en las diferentes oraciones; por lo tanto, se tomó en cuenta la propia gramática del español y no la de la lengua indígena. Avelino (2017: 97-98) toma como base únicamente la idea de evaluar el nivel morfosintáctico, pues subdivide este sector en tres partes: una relacionada con la evaluación de juicios de gramaticalidad, otra enfocada en un ejercicio de producción y una tercera en la que se valoraba la comprensión del español.

Como se mencionó en la sección anterior “Características de las pruebas...”, la mayoría de los colaboradores no saben escribir, o bien, no sienten seguridad en esta habilidad, por lo que se determinó elicitación del cuestionario de manera oral. Cada uno de los apartados debía ser aplicado con instrucciones específicas, dado el contenido de la información que se quería evaluar. Así, en el apartado fónico, para evitar que la pronunciación del investigador influyera en la del colaborador, se decidió describir el ítem con el fin de que éste dijera la palabra, como se puede ver en el ejemplo (1).

(1)

Apartado fónico

- a. Lo contrario a gordo Respuesta: flaco
- b. La comida se sirve en un Respuesta: plato
- c. Lo contrario de caliente Respuesta: frío

Este mecanismo de elicitación nos permite apuntar directamente la pronunciación de la palabra hecha por el colaborador. Sin embargo, se tuvo como contratiempo, aun con la descripción del ítem, que el colaborador no decía la palabra esperada. Por ejemplo, para *cabra* y *preso* los colaboradores decían de manera usual *chivo* y *criminal*. Este tipo de dificultad se superó teniendo ítems léxicos auxiliares que tuvieran el mismo elemento a evaluar. A manera de ejemplo, para el grupo consonántico /kl/ se tienen los ítems *clavo* y *clase*. Otra posible solución de esto, pero que no se implementó en el estudio hecho para la comunidad de Santa María de Ocotán, es acompañar la descripción con imágenes para que el colaborador tenga la representación del referente.

En la sección del léxico, para soslayar una pronunciación errónea, se pidió a un miembro de la comunidad que ayudara en la aplicación de esta sección y produjera en o'dam cada uno de los ítems. Además, se grabaron dichas producciones para que todos los colaboradores tuvieran un mismo *input*. Es importante resaltar que es más conveniente aplicar esta sección a través de la grabación de las palabras, pues en algunos casos, cuando se realizó con la participación de un hablante bilingüe miembro de la comunidad, éste sentía la necesidad de ayudar a los entrevistados para que dijeran la palabra esperada o de corregir en el caso que dijeran un símil en español erróneo. Este tipo de problema se solucionó tomando en cuenta para la evaluación la primera reacción del entrevistado y no las posteriores, derivadas de la ayuda para su producción.

Finalmente, para la parte sintáctico-pragmática, se planteaba una situación comunicativa en la que se pudiera usar la oración con el fin de que el colaborador tuviera todo el contexto para su comprensión; luego, se le pedía que contestara algunas preguntas, como se muestra en el ejemplo (2).

(2)

Apartado sintáctico-pragmático

a. *Juan mató al perro.*

¿Qué hizo Juan?

¿A quién mató Juan?

¿Qué le pasó al perro?

Contexto comunicativo: Imagínese que está usted platicando con su compadre sobre que Juan mató al perro, pero él no lo escucha, así que le pregunta: “¿Qué hizo Juan?”. ¿Usted qué le contestaría?

b. *Lo que hubieras hecho es decirle que no querías ir al pueblo.*

¿Le dijo que no quería ir al pueblo?

¿Fue a pueblo?

¿Qué es lo que no quería hacer?

Contexto comunicativo: Está usted platicando con su hermana y le cuenta que el día de ayer estaba muy cansada, pero que tuvo que ir al pueblo con su hija. Su hermana le contesta: “Lo que hubieras hecho es decirle que no querías ir al pueblo”. ¿Cómo contestaría las siguientes preguntas?

Es importante mencionar que, a pesar de que muy pronto en el desarrollo de esta parte del cuestionario se advirtió que los colaboradores con un nivel de español bajo no comprendían del todo lo que se les preguntaba, incluso en los contextos más simples, se decidió llevarla a cabo en su totalidad con el fin de homologar todos los cuestionarios. Además, se evitó dar por sentado que algunas otras estructuras gramaticales que se encontraban al final de la sección, como las pragmáticas, no las entenderían.

Dado que el objetivo principal de la prueba hasta aquí diseñada es tener un mecanismo de evaluación bajo un parámetro cuantitativo, cada una de las respuestas obtenidas se evalúa a partir de tres puntuaciones: 1, cuando no se refleja interferencia alguna, o bien, si se logra la comprensión; 0.5, cuando la respuesta del colaborador es dubitativa; y 0, cuando se refleja algún tipo de interferencia o no se comprende. Así, si en el apartado fónico el hablante dice una palabra con interferencia de la lengua indígena, como la inserción del saltillo en inicios vocálicos o el cambio de /f/ > /p/, se califica con un 0, mientras que la ausencia de ésta se puntúa con 1.

En la parte léxica alcanzan la máxima puntuación todas las respuestas en las que se da el correspondiente en español, la más baja cuando no se diga y la media cuando el hablante decía un ítem que no correspondía al esperado, pero que después rectificaba. En este apartado, se tomaron como correctos casos en los que, si bien no se decía el referente exacto, sí uno que estuviera relacionado. Por ejemplo, para el ítem

/u'ii'/ 'pájaro' se evaluó de forma positiva si el colaborador mencionaba algún tipo de pájaro, como *paloma*.

Por último, la evaluación de la parte sintáctico-pragmática se hizo en dos etapas. La primera parte consistió en asignarle una puntuación a la respuesta de cada una de las preguntas. En la segunda se determinó cuál era la puntuación final a partir de los siguientes criterios: para los ítems que tienen tres preguntas, la calificación global que se les asignó fue la que más se repitió, mientras que para los casos con dos preguntas se presentaron las siguientes combinaciones: 1) si se tiene 1 y 0.5, la calificación general es 1; 2) 1 y 0, la puntuación es 0.5; y 3) 0 y 0.5, el total es 0. Una vez que se tienen todas las puntuaciones se hace la suma total; 100 es el número máximo de aciertos.

Luego de sumar el total de los puntos, se observó que la calificación mínima no era menor a 50 puntos, por lo que se decidió dividir esta cantidad entre tres con el fin de clasificar la muestra en tipos de bilingües. De tal suerte, los cortes se hicieron de la siguiente manera: 1) los de 50-66 aciertos se consideraban como bilingües del tipo C con conocimiento bajo del español; 2) del 67-83, del tipo B con uno intermedio; y 3) del 84 al 100, como bilingües del tipo A con un conocimiento alto.

A manera de recapitulación, en esta sección se describieron las diferentes decisiones que se tomaron con el fin de elaborar un mecanismo de evaluación de la competencia de español de hablantes bilingües tepehuano del sureste y español. También se mostraron los inconvenientes que se fueron presentando al momento de aplicar la prueba y algunos ejemplos de adaptaciones que se han hecho de ella. En la siguiente sección se presentan los resultados obtenidos y se hace una reflexión acerca del éxito o no de la prueba, además de plantear en qué aspectos es perfectible.

RESULTADOS

Se aplicó la prueba de competencia en español a 33 colaboradores, 15 de la ciudad de Durango¹ y 18 de Santa María de Ocotán. Se hicieron dos tipos de clasificaciones: una cualitativa, que se basa en los juicios del investigador y retoma información como la edad de aprendizaje y el nivel de instrucción, para clasificar a los colaboradores a partir de su dominio del español, y otra cuantitativa, con base en los resultados obtenidos en la prueba para cada uno de los niveles. El conjunto de resultados se puede observar en las tablas 1 y 2, a partir de las cuales es posible hacer algunas generalizaciones que sirven para discutir la necesidad de emplear pruebas de medición de

¹ A cinco de los 20 colaboradores que forman la muestra total de la ciudad de Durango, no fue posible aplicarles la prueba diagnóstica, pues al regresar a la casa comunitaria en la que se quedaban en una segunda temporada de campo, éstos ya habían regresado a la sierra, por lo que no fue posible contactarlos.

bilingüismo y, sobre todo, de la combinación de métodos etnográficos con los basados en un parámetro específico.

Tabla 1. Competencia de español en Santa María de Ocotán

<i>Informantes</i>	<i>Clasificación</i>		<i>Resultado de la prueba</i>			
	<i>Cualitativa</i>	<i>Cuantitativa</i>	<i>Fónico</i>	<i>Léxico</i>	<i>Sintáctico</i>	<i>Total</i>
Herminia	C	B	17	46	9	72
Lucrecia	B	B	19	48.5	15	82.5
Alondra	B	B	20	48	8	76
Rosana	C	B	19	49	11	79
Estrella	A	A	22	50	12	84
Fermina	A	A	21	50	14	85
Federica	A	A	19	48	18.5	85.5
Dolores	A	A	24	50	18	92
Fernanda	B	A	19	50	18	87
Ofelia	A	A	24	49.5	19	92.5
Ma. José	C	C	16	40	2.5	58.5
Ma. Elena	A	A	24	50	19	93
Martín	A	A	25	50	21	96
Gerónimo	A	A	19	50	20.5	89.5
Alonso	A	A	20	48	19	87
Maleno	A	A	22	50	12.5	84.5
Paco	C	B	17	48	10.5	75.5
Cristian	A	A	25	47	21.5	93.5

Un primer punto destacable es el hecho de que en la mayoría de los colaboradores se mantiene una similitud en los dos tipos de clasificación, cualitativa y cuantitativa. Sin embargo, se pueden observar seis casos en los que se aprecia una disimilitud: Herminia, Rosana, Paco, Silvia, Rodrigo y Fernanda comparten el hecho de haber sido clasificados de manera baja en la prueba cualitativa, pero, a partir de su puntaje, sus tipos de bilingüismo implican un mayor conocimiento del español. Como ejemplo particular, se puede observar el caso de Paco para Santa María de Ocotán, quien cualitativamente se identificó como un hablante con una competencia baja del español, pero cuantitativamente obtuvo un total de 75.5 puntos, con lo cual se ubicaba dentro del grupo de conocimiento medio. Aun cuando son pocos los ejemplos en los que no se comparte una clasificación, las diferencias encontradas son un argumento válido para insistir en la necesidad de complementar las valoraciones de enfoques cualitativos con pruebas explícitas que validen las impresiones, ya sean del propio investigador o del hablante.

Tabla 2. Competencia de español en la Casa Comunitaria de la ciudad de Durango

Informantes	Clasificación		Resultado prueba			
	Cualitativa	Cuantitativa	Fónico	Léxico	Sintáctico	Total
Elías	A	A	23	50	22	95
Emilio	A	A	23	48	22.5	93.5
Rosalinda	B					
Alina	B					
Elisa	B	A	20	49.5	15	84.5
Rocío	A					
Oliva	A					
Germán	A					
Elsa	C	C	16	35	4	55
Marta	C	C	14	43	5.5	62.5
Isaías	A	A	18	47.5	19.5	85
Cintia	B	B	16	48.5	11.5	76
Basilio	A	A	22	50	19	91
Silvia	C	B	15	44	10	69
Rodrigo	A	B	16	47	19.5	82.5
Trinidad	A	A	17	45	13	75
Alberta	A	A	24	49	18.5	91.5
Gilberto	A	A	23	48	21.5	92.5
Fabiola	B	B	19	47	12	78
Andrés	B	B	21	42	12	75

Estos seis casos en los que se muestra una diferencia en la clasificación comparten también el hecho de que los puntajes obtenidos en la prueba de medición pueden ser considerados *de frontera*. Esto es, si observamos los resultados de Silvia para la ciudad de Durango, se aprecia que cualitativamente fue clasificada dentro del grupo con menor conocimiento, pero al obtener un puntaje de 69 se reclasificó dentro del tipo B, de conocimiento medio, con un rango de aciertos de 67 a 83. Vemos entonces que el resultado obtenido por Silvia es muy cercano a los valores más bajos de esta clasificación. Los resultados de este tipo nos muestran que el bilingüismo, a pesar de que por razones metodológicas se hagan subdivisiones en tipos, es un fenómeno continuo. Esto nos permite nuevamente traer a cuento lo expuesto por Weinreich (1968 [1953]), quien insiste en que la evaluación o la clasificación en tipos de bilingüismo no se base en la idea de *normalidad* y, sobre todo, que el nivel que muestren los hablantes de dos o más lenguas cambiará según las dinámicas sociales en las que se encuentre inmerso el hablante. Es decir, las puntuaciones no se quedarán fijas, sino que se irán modificando a partir de la historia de vida de cada uno de los miembros de una comunidad bilingüe.

Ahora bien, si se observan los resultados obtenidos en cada una de las secciones de la prueba de medición, a primera vista es posible apreciar lo que ya se ha mencionado en secciones anteriores: la necesidad de tener más de un nivel lingüístico en el instrumento. Los resultados expuestos en las tablas 1 y 2 muestran que el apartado léxico obtuvo las puntuaciones más altas y el sintáctico-pragmático las más bajas, por lo que, de haber utilizado sólo uno de estos niveles para la clasificación en tipos de bilingüismo, se obtendrían apreciaciones desafortunadas. Basta ver, como ejemplo, a Alondra, de Santa María de Ocotán, quien obtuvo un 48 de aciertos en el léxico, pero tan sólo ocho en la sección sintáctico-pragmática, de tal suerte que bien podría ser clasificada como una colaboradora con un conocimiento alto debido al alto puntaje en la primera parte o de conocimiento bajo en consecuencia de los pocos aciertos obtenidos en la segunda. No obstante, es la suma de los puntajes obtenidos por Alondra en los tres niveles lo que permite clasificarla dentro del grupo de conocimiento medio. Si bien este tipo de resultados exhibe la necesidad de una prueba dividida en diferentes niveles de la lengua, los puntajes obtenidos en cada uno de los apartados nos hacen cuestionar si es necesario ampliar las secciones o bien modificar el tipo de ítem presentado en cada una de ellas, sobre todo en los niveles léxico y sintáctico-pragmático.

Como se expuso anteriormente, el apartado léxico tomó como base la lista de 100 palabras de Swadesh, lista creada para buscar relaciones genéticas a partir del léxico básico compartido. Por lo tanto, surge la pregunta de si los altos puntajes encontrados son consecuencia de la característica del léxico utilizado, de un proceso de aprendizaje de segunda lengua en que el léxico es lo primero que se va aprendiendo, o bien, de una combinación de ambos. Con esto en mente y con fines de mejorar la prueba, una solución es aumentar el contenido de la sección a partir de otras listas de palabras cuyos objetivos no sean buscar relaciones genéticas. Un ejemplo es la creada por Haspelmath y Tadmor (2009), cuyo fin es la elaboración de una tipología de préstamos lingüísticos; por lo tanto, se tendría una mayor diversidad en los tipos de referentes solicitados.

En relación con la sección sintáctico-pragmática, las bajas puntuaciones también hacen pensar en el contenido y su aplicación. Es posible considerar la necesidad de no sólo evaluar la comprensión de las diferentes estructuras gramaticales, sino también su producción. De esta forma, una subdivisión como la propuesta por Avelino (2017) puede traer resultados interesantes al momento de observar si los bajos puntajes que aparecen en la comprensión también suceden en la producción y en los juicios de gramaticalidad. Así pues, se tendría una base más sólida acerca de su competencia en este nivel.

Otro resultado interesante al aplicar la prueba fue encontrar que se repetían ciertos patrones en las respuestas dadas en cada una de las secciones. Así, en el apartado fónico, uno de los fenómenos más regulares fue la inserción de un saltito en inicio vocálico, pues de los 33 colaboradores, 23 (66.6%) hicieron la inserción en alguno de los ítems. Dentro de la sección del léxico, de manera reiterativa los colaboradores confundían los pronombres de primera persona plural (/aach/) con la segunda persona del plural (/aapi'/) y la segunda singular (/aap/) con la primera singular (/aañ/). Una explicación a este hecho nos la podría proporcionar la teoría de la adquisición del lenguaje,

pues se observa un fenómeno similar en las etapas tempranas cuando los niños confunden el sistema de referencia de persona.

En cuanto a Las oraciones que obtuvieron un menor entendimiento se agrupan en tres clases: a) las que tienen un carácter hipotético –*si vinieras mañana te doy el dinero, si vienes mañana te doy el dinero y lo que hubieras hecho es decirle que no querías ir al pueblo*–; b) oraciones en las que era posible intercambiar roles –*el paciente curó al médico*–; y c) oraciones que tenían una función pragmática de cortesía –*¿usted / tú / llegó / llegaste temprano a la reunión?*–. Estos patrones encontrados, a mi entender, proporcionan pistas para futuras investigaciones sobre posibles fenómenos de contacto y para determinar si se trata o bien de un error en la aplicación de la prueba, o bien de contextos en los que las características gramaticales del tepehuano del sureste pueden estar teniendo un efecto en el español que hablan los colaboradores.

REFLEXIONES FINALES

Lo expuesto en las secciones anteriores no es más que una propuesta para medir la competencia lingüística en un contexto de contacto comunitario retomando la idea de Appel y Muysken (1996 [1987]), quienes argumentan que la dificultad en torno al bilingüismo individual no es su definición, sino determinar cuándo es que un individuo puede considerarse bilingüe. Así, el diseño de instrumentos que nos permitan medir la competencia de los hablantes de las distintas comunidades multilingües en México aporta a la descripción sociolingüística de éstas y resalta las diferencias encontradas en cada una de ellas.

El diseño de la prueba de medición aquí presentada tomó como base instrumentos realizados con anterioridad como los de Diebold (1961), Fonte Sarabozo (1982), Monzón (1986) y Escobar (1988), y las sugerencias teórico-metodológicas de autores como Weinreich (1968 [1953]) y Siguán (2001), pero, sobre todo, se hizo con base en las propias características sociolingüísticas de la comunidad de los tepehuanos del sureste de Santa María de Ocotán. En todo caso, a pesar de que ésta haya sido diseñada de manera específica para esta comunidad, el contenido de la prueba es lo suficientemente general, a excepción del apartado fónico, lo que permite que se replique en diferentes comunidades bilingües, con las adaptaciones necesarias (*vid.* Avelino 2017 y López Gutiérrez 2018).

Los resultados de la prueba evidencian la necesidad de hacer clasificaciones que integren tanto las observaciones del investigador, como mecanismos de evaluación con base en parámetros explícitos, pues a partir de su combinación es posible tener un acercamiento a las dinámicas sociales y comunicativas de una comunidad de habla. Esto incluso repercute en la decisión tomada para esta comunidad de evaluar sólo el español, pues son valoraciones cualitativas que tendrán que compararse en un futuro con evaluaciones cuantitativas.

Por otra parte, los resultados aquí expuestos muestran los diferentes tipos de bilingües en la comunidad de Santa María de Ocotán. Asimismo, demuestran que, si

bien es importante hacer un primer acercamiento a las características del habla de los bilingües a través de la observación participante, el usar un mecanismo de evaluación para la competencia lingüística no resta, sino que suma a la descripción de los tipos de bilingüismo que se pueden encontrar en una comunidad determinada. Las diferencias encontradas entre el enfoque cualitativo y el enfoque cuantitativo son muestras de que el bilingüismo es un fenómeno continuo y no discreto, por lo que la división en tipos responde a una necesidad metodológica.

Además, se mostró de manera sólida la necesidad de evaluar más de un nivel lingüístico, pues de lo contrario la caracterización de los bilingües puede ser inexacta. La diferenciación de los puntajes encontrados en cada sección nos permite replantear algunas de las decisiones tomadas para el diseño de la prueba, sobre todo en el nivel léxico y sintáctico-pragmático, con el fin de mejorar el mecanismo de evaluación para futuras investigaciones.

El empleo de esta prueba no sólo contribuye a la distinción de bilingües en la comunidad, sino que también favorece la estandarización de instrumentos de elicitación dentro de la metodología del contacto lingüístico, lo que a la larga propicia la comparabilidad de los resultados obtenidos con miras a la creación de una tipología de comunidades bilingües. Este trabajo en sí sólo es una aportación a las investigaciones de contacto.

BIBLIOGRAFÍA

- APPEL, René y Pieter MUYSKEN. 1996 [1987]. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- AVELINO SIERRA, Rosnátaly. 2017. *Contacto lingüístico entre el español y el otomí en San Andrés Cuexcontitlán*, tesis de licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BLOOMFIELD, Leonard. 1933. *Language*. New York: Henry Holt.
- CARROLL, John B. 1953. "Some principles of language testing", en Arhibald A. Hill (ed.), *Report of the Fourth Annual Round Table Meeting on Linguistic and Language Teaching*. Georgetown: Georgetown University, pp. 6-10.
- DIEBOLD, Richard A. 1961. "Incipient Bilingualism", *Language* 37: 97-112.
- ESCOBAR, Anna María. 1988. *Hacia una tipología del bilingüismo en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- FLORES FARFÁN, José Antonio. 2009. *Cuatreros somos y toindioma hablamos. Contacto y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- FONTE SARABOZO, Irene. 1982. "Medición del bilingüismo en la población escolar indígena: Pruebas de bilingüismo", en Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin (eds.), *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación Indígena bilingüe y cultural*. México: Joaquín Porrúa, pp. 181-210.
- GROSJEAN, François. 1989. "Neurologists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person", *Brain and Language* 36: 3-15.

- GUERRERO GALVÁN, Alonso y Nadiezdha Torres Sánchez. 28 de agosto de 2015. “Lo preguntaría en español. Dominios lingüísticos en tres redes indígenas”. Ponencia presentada en el 1er Seminario de Contacto Lingüístico. Universidad de Quintana Roo.
- HAMERS, Josiane F. y Michel H. A. BLANC. 2000 [1989]. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HASPELMATH, Martin y Uri TADMOR (eds.). 2009. *Loanwords in the World's Languages. A Comparative Handbook*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- HAUGEN, Einar. 1956. *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. Alabama: University of Alabama Press.
- HILL, Jane y Keneth HILL. 1999. *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- LÓPEZ GUTIÉRREZ, Eva María. 2018. *Sistema pronominal átono de objeto directo en el español de monolingües (español) y bilingües (tsotsil-español) de San Cristóbal de las Casas*, tesis de licenciatura. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- MACNAMARA, John. 1967. “The bilingual’s linguistic performance. A psychological overview”, *Journal of Social Issues* 2: 58-77.
- MCQUOWN, Norman A. 1970. “Bilingüismo indígena y ladino: contrastes socioculturales”, en Norman McQuown y Julian Pitt-Rivers (eds.), *Ensayos de antropología en la zona central de Chiapas*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional Indigenista, pp. 263-306.
- MONZÓN, Cristina. 1986. “Cuestionario para medir la calidad de desempeño bilingüe castellano-náhuatl”, en Andrés Roth Seneff, Ma. Teresa Rodríguez y Lorena Alarcón (eds.), *Lingüística aplicada y sociolingüística del náhuatl en la Sierra de Zongolica*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 105-110.
- PALACIOS, Azucena. 2011. “Nuevas perspectivas en el estudio del cambio inducido por contacto: hacia un modelo dinámico del contacto de lenguas”, *Revista Lenguas Modernas* 38: 17-38.
- PALACIOS, Azucena. 2005. “Aspectos teóricos y metodológicos del contacto de lenguas: el sistema pronominal del español en áreas de contacto con lenguas amerindias”, en Volker Noll, Klaus Zimmermann e Ingrid Neumann-Holzschuh (eds.), *El español en América: Aspectos teóricos, metodológicos, particularidades y contactos*. Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert, pp. 63-94.
- PAULIN DE SIADE, Georgina. 1974. *Los indígenas bilingües de México frente a la castellanización*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- ROMAINE, Suzanne. 1995 [1989]. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- SIGUÁN, Miguel. 2001. *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- TORRES SÁNCHEZ, Nadiezdha. 2018. “Aquí hablamos tepehuano y allá español”. *Un estudio de la situación de bilingüismo incipiente entre español y tepehuano del sureste (o'dam) en Santa María de Ocotán y Durango*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.

- WEINREICH, Uriel. 1968 [1953]. *Language in Contact. Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- ZIMMERMANN, Klaus. 2010. “Diglosia y otros usos diferenciados de lenguas y variedades en el México del siglo XX: entre el desplazamiento y la revitalización de las lenguas indomexicanas”, en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (coords.), *Historia sociolingüísticas de México*, vol. 2: *Espacio, contexto y discurso político*. México: El Colegio de México, pp. 881-955.

ANEXO

Prueba diagnóstica para medir la competencia en español

Nombre _____

Edad _____

Edad en la que aprendió el español _____

Fónicas

En esta sección se presentan segmentos en los que se detectó que era factible que se realizaran con influencia de la lengua materna (tepehuano del sureste). Se le proporcionó al colaborador una descripción que le ayudó a identificar el ítem buscado, por ejemplo: ¿cómo se llama el lugar al que vas o ibas cuando eras pequeño y tienes maestros? *Escuela*. Esta parte de la prueba diagnóstica se realiza en español.

* Estructura CV

1. árbol
2. iglesia
3. ojo
4. escuela
5. uña

* i~ e

1. incendio
2. gallina
3. frío
4. bendición

*b d g

1. boda
2. trabajo
3. regalo
4. cadena
5. lluvia
6. aguacate

*Grupos consonánticos

1. cabra
2. blanco
3. plato
4. preso
5. trenza
6. flaco
7. regla(mento)
8. clase/clavo
9. croquetas/ crema/ cruz
10. catedral

Léxico

Esta prueba se basa en 50 ítems léxicos tomados de la lista de 100 palabras de Swadesh, de la cual se seleccionó un ítem sí y uno no. Dicha lista se le lee al informante en tepehuano pidiéndole que diga su correspondiente en español. La prueba se hace en tepehuano; para este fin se tiene el apoyo de un colaborador bilingüe, o bien, en caso de que el hablante no pueda estar presente en el momento en el que se desarrolla la prueba, se le presenta al informante una grabación de las cincuenta palabras seleccionadas, esto con el objetivo de que a todos los informantes se les presente la misma lista con el mismo *input* y se elimine el efecto que pueda tener la variación en la producción en tepehuano.

- | | |
|--------------------------|--------------|
| 1. tú, usted (formal) | 26. corazón |
| 2. nosotros (incl, excl) | 27. comer |
| 3. eso | 28. morder |
| 4. qué | 29. oír |
| 5. todo(s) | 30. dormir |
| 6. uno | 31. matar |
| 7. grande | 32. volar |
| 8. pequeño | 33. mentir |
| 9. hombre | 34. sentarse |
| 10. pájaro | 35. decir |
| 11. piojo | 36. luna |
| 12. semilla | 37. agua |
| 13. raíz | 38. piedra |
| 14. piel | 39. tierra |
| 15. sangre | 40. humo |
| 16. grasa | 41. ceniza |
| 17. cuerno | 42. camino |
| 18. pluma | 43. rojo |
| 19. cabeza | 44. amarillo |
| 20. ojo | 45. negro |
| 21. boca | 46. caliente |
| 22. diente | 47. lleno |
| 23. pie | 48. bueno |
| 24. mano | 49. seco |
| 25. cuello | 50. dar |

Sintaxis

En esta sección se pone a prueba la comprensión de distintos tipos de oraciones. Se pretende que haya una variedad de tipos de oraciones que vaya de lo más simple a lo más complejo. Dicha prueba se realiza diciéndole al informante la oración en un contexto comunicativo en específico y pidiéndole que conteste las preguntas abajo expuestas.

1. *Juan mató al perro*
¿Qué hizo Juan?
¿A quién mató Juan?
¿Qué le paso al perro?
2. *María corre todas las mañanas*
¿Cada cuándo corre María?
¿Qué hace María?
¿Quién corre todas las mañanas?
3. *Carolina le prestó dinero a Alejandro*
¿A quién le prestó dinero Carolina?
¿Ya le prestó el dinero Carolina a Alejandro?
4. *El perro que traía Juan, María se lo regaló*
¿Quién le regaló el perro a María?
¿De quién era el perro?
5. *El partido va a comenzar en media hora*
¿Ya empezó el partido?
¿Cuándo empieza el partido?
6. *Juan está terminando el examen*
¿Ya terminó el examen?
7. *En caso de que llegues temprano vamos al cine*
¿Llegó temprano?
8. *Si Juan hubiera llegado a tiempo, estaríamos en el partido*
¿Llegó a tiempo Juan?
¿Están en el partido?
9. *Deberías estar aquí, el clima está maravilloso*
¿Está en el lugar?
¿Cómo está el clima?

10. *Si vinieras mañana, te doy el dinero*
¿Es seguro que vaya mañana?
¿Le dio dinero?
11. *Si vienes mañana, te doy el dinero*
¿Es seguro que vaya mañana?
¿Le dio el dinero?
12. *Lo que hubieras hecho es decirle que no quieres ir al pueblo*
¿Le dijo que no quería ir al pueblo?
¿Fue al pueblo?
¿Qué es lo que no quería hacer?
13. *Si compras un chocolate, te va a doler el estómago*
¿Le duele el estómago?
¿Por qué le dolería el estómago?
14. *Deberías de llegar a tiempo todos los días*
¿Llega a tiempo?
15. *María creyó que Juan sería alto*
¿Juan es alto?
16. *El cielo está nublado, supongo que llueve mañana*
¿Es seguro que llueva mañana?
¿Por qué parece que lloverá mañana?
17. *Mis amigos creen que jugaremos en la tarde*
¿Van a jugar mañana?
18. *Juan besó a María*
¿Quién beso a quién?
19. *El gato que está en mi casa, que es tu casa, es negro*
¿De quién es la casa?
20. *El paciente curó al médico*
¿Quién curó a quién?
21. *¿Usted llegó temprano a la reunión?*
¿Le está hablando a alguien mayor, menor o misma edad, desconocido o conocido?

- 22.** *¿Llegaste temprano a la reunión?*
¿Le está hablando a alguien mayor, menor o misma edad, desconocido o conocido?
- 23.** *María y Roberta se peinaron*
¿Cada quien se peinó por separado?
¿Se peinaron entre ellas?
- 24.** *Se vive bien al sur de la ciudad*
¿Quién vive bien?
- 25.** *La hermana de la mujer, que estaba en el patio, fue contratada*
¿Quién fue contratada?

- Notas -

Estudios lingüísticos sobre bilingüismo en México a inicios del siglo XXI: prioridades de investigación

Studies on bilingualism in the 21th Century in Mexico: Research priorities

JULIO CÉSAR SERRANO

Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa

juliuserrano@xanum.uam.mx

■ **RESUMEN:** En México existen 364 lenguas indígenas (o variedades lingüísticas) que representan una diversidad tipológica poco común en el mundo. A pesar de que el bilingüismo es la realidad del 81% de la población indígena mexicana –calculada en más de 7.5 millones–, y de que el bilingüismo que combina español y alguna lengua extranjera –mayoritariamente el inglés– ronda el 13%, los estudios sobre bilingüismo en México siguen siendo insuficientes. A partir de la consulta de la base de datos *LingMex*, *Bibliografía Lingüística de México desde 1970* –cuyo objetivo es compilar toda la producción científica en materia de lingüística teórica, descriptiva y aplicada en nuestro país– y de la base de datos del Consorcio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica, se hace un análisis de las tendencias de investigación recientes en materia del bilingüismo en México. Este análisis bibliohemerográfico permite hacer un recuento crítico sobre las áreas de investigación más y menos abordadas, y sugiere prioridades de investigación y también posibles rutas para las políticas lingüísticas mexicanas.

PALABRAS CLAVE: bilingüismo, lingüística mexicana, análisis bibliohemerográfico.

■ **ABSTRACT:** In modern Mexico there are 364 indigenous languages (or language varieties) which represent an outstanding typological diversity. Although bilingualism is the reality of 81% of the Mexican indigenous population –more than 7.5 million– and that 13% of the population report Spanish / Foreign language bilingualism –mostly English–, studies on bilingualism in Mexico are still insufficient. This essay presents an analysis of recent research trends on bilingualism in contemporary Mexico. The study is based on the consultation of two important databases: *LingMex*, *Bibliografía Lingüística de México desde 1970* –which aims to compile all the scientific production in theoretical, descriptive and applied linguistics in this country– and the Consorcio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica. This bibliohemerographic analysis allowed us to construct a critical review of the main topics on bilingualism in Mexico and to suggest research priorities and possible routes for Mexican language policies.

KEYWORDS: bilingualism, Linguistics in Mexico, bibliohemerographic analysis.

Fecha de recepción: 1 de marzo de 2019

Fecha de aceptación: 3 de junio de 2019

La diversidad lingüística de México es reconocida como una de las más importantes del mundo, no sólo por la cantidad de lenguas, sino por su diversidad tipológica. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas registra 364 variedades lingüísticas –que “deben ser tratadas como lenguas”– en 68 agrupaciones lingüísticas (INALI 2005). Por su parte, el reporte de lenguas individuales que hace para México el catálogo *Ethnologue* (Eberhard *et al.* 2019) es el siguiente: 292 lenguas indígenas, 5 no indígenas; 1 institucional, 80 en desarrollo, 74 “vigorosas”, 88 “en problemas” y 44 agonizantes –esto es: 132 lenguas estarían amenazadas–. De hecho, se aproxima bastante a la cifra que al respecto ofrece la UNESCO en su *Atlas of the World’s Languages in Danger* consultable en línea (Moseley 2019), que reconoce 143 lenguas indígenas en México en riesgo de desaparecer y reporta 52 lenguas vulnerables –como el huichol o el náhuatl de la Huasteca–, 38 definitivamente en peligro –matlatzinca, mixteco de Villa de Tututepec–, 32 severamente en peligro –paipai, otomí de Tilapa–, y 21 en peligro crítico –lacandón, mayo; algunas de ellas, como el motozintleco de Chiapas, con tan sólo 5 hablantes.

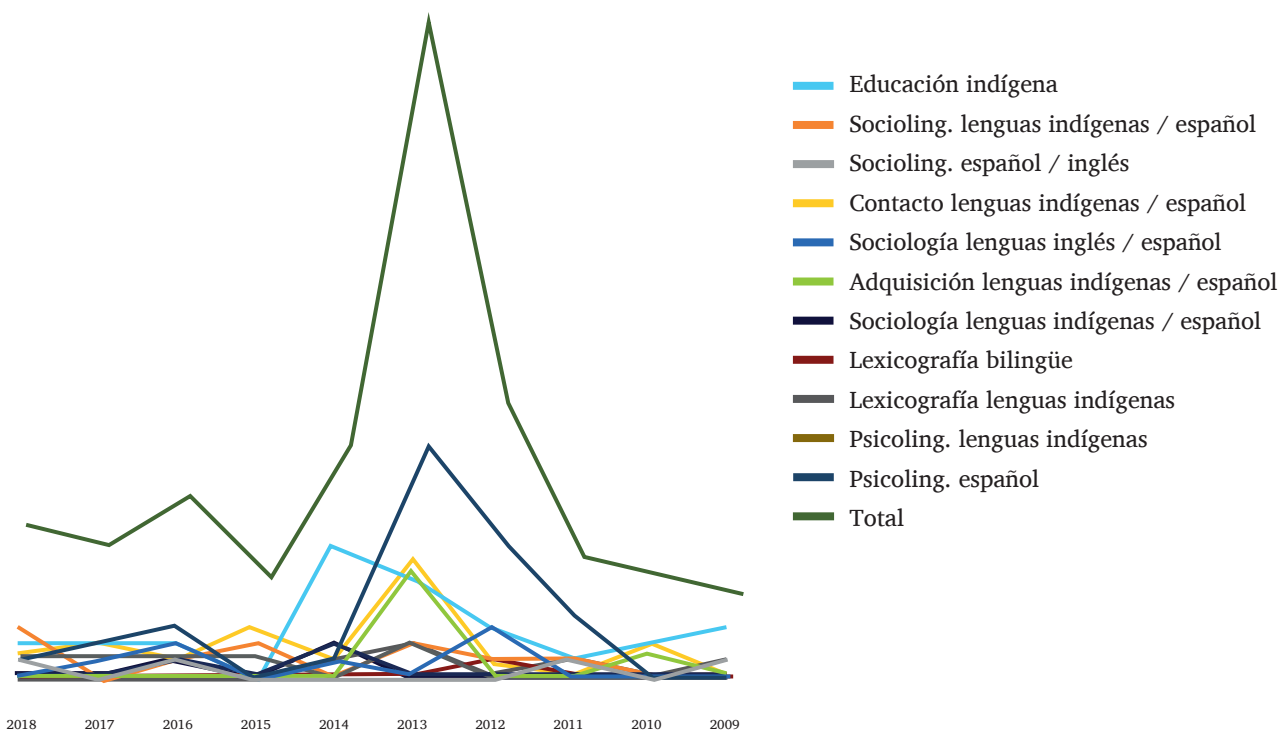
El bilingüismo, es importante decirlo, representa la norma en la población indígena mexicana. Carlos Zolla, investigador de la UNAM, calcula un 81 % de indígenas bilingües en tiempos muy recientes (*apud* Frías 2015), cálculo muy cercano al 83.4 % que reporta el INEGI (2004) para el año 2000. Como nos lo recuerdan Romanowski y Jedynak (2018: XVII), en realidad, la mayor parte de la población mundial ha experimentado el bilingüismo: ya sea a través de la educación, por efectos de la migración o por un entorno familiar bilingüe. De hecho, como Abouchaar (2012) ha argumentado de manera por demás sugerente, lo extraño en el mundo es la experiencia monolingüe (*vid.* García 1998), y el mito o ilusión de su existencia –ideología que equipara una nación o pueblo con una sola lengua– ha pervertido incluso la disciplina lingüística misma, que asume que el estado más natural del ser humano es el de un hablante-oyente ideal que domina una sola lengua y dialecto, en una comunidad sin variación (recordemos a Chomsky 1965). Por lo tanto, el fenómeno más común en términos de la experiencia lingüística del ser humano es el entorno dinámico del bilingüismo o el multilingüismo.

El propósito de esta nota es hacer algunos cuantos señalamientos acerca de las tendencias recientes en investigación sobre el bilingüismo en México. Al tratarse de estudios lingüísticos o sociolingüísticos enfocados en el fenómeno citado en nuestro país, se utilizó como base de datos principal *LingMex*, *Bibliografía Lingüística de México desde 1970* (Barriga Villanueva 2019) y se complementó la exploración con la base de datos del Consorcio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica (Conricyt 2018). Esta exploración bibliográfica, vale la pena mencionarlo, permitió confirmar la utilidad de *LingMex*, ya que sigue siendo la base de datos más confiable en investigaciones lingüísticas. También cabe señalar que no se trata de presentar aquí una bibliografía comentada, porque el espacio es limitado. Sin embargo, esta ojeada arroja luz sobre los temas más trabajados en la materia y también sobre cuáles son las lagunas de conocimiento que deben llenarse de manera prioritaria en nuestro país.

ESTUDIOS SOBRE EL BILINGÜISMO EN MÉXICO EN *LINGMEX*

Si exploramos la base de datos *LingMex* (Barriga Villanueva 2019), el panorama que emerge con la palabra clave *bilingüismo* es el siguiente: si descontamos las reseñas, un total de 123 trabajos portan la palabra clave entre los años 2009 y 2018, 12.3 investigaciones en promedio por año. Entre éstos se encuentran tesis de licenciatura, maestría y doctorado, artículos en revistas, libros colectivos y sus respectivos capítulos (figura 1).

Figura 1. Estudios sobre el bilingüismo en México 2018-2009 (N=123).



Como puede observarse, la tendencia es relativamente regular, pero existe un pronunciado pico en el año 2014, cuando se registran 40 trabajos, fenómeno que sesga el resultado final –si no se tomara en cuenta ese año, el promedio descendería a 9.22 investigaciones al año–. Para un país con tal diversidad lingüística, sí es llamativo que haya tan pocas investigaciones que aborden el bilingüismo.

Algo que vale mucho la pena destacar es la fragmentación de la investigación mexicana en forma de compilaciones o artículos en revistas. No existe un solo libro de autor con el bilingüismo como temática central: todas son obras colectivas, números especiales de revista, artículos o tesis aislados. Esto puede ser indicio de que los investigadores en México al parecer no encuentren tiempo suficiente para elaborar obras de largo aliento como un libro, y de que –quizás debido a presiones institucionales, programas de estímulos, etc.– se vean hasta cierto punto obligados a elaborar productos de investigación a corto plazo.

A partir del análisis de los títulos, publicaciones y editoriales, hice una subclasificación en áreas disciplinarias y tópicos, que permitiera una revisión más global. Esta clasificación hace una gruesa separación entre trabajos de lingüística descriptiva frente a investigaciones de tipo sociolingüístico. A su vez, los trabajos sociolingüísticos se subdividieron, a partir de la macro división clásica que ha propuesto Jack Chambers (2003), en estudios sociolingüísticos centrados en la sociedad –que denomino genéricamente de “sociología del lenguaje”– vs. estudios sociolingüísticos centrados en la lengua –o “propriadamente sociolingüísticos”, como les llamaría Trudgill (2000)–. En este último rubro entrarían trabajos centrados en la variación y cambio, en el contacto lingüístico o en la adquisición bilingüe de la lengua oral y escrita.

Asumida la clasificación temática propuesta, las áreas y tópicos de investigación más recurrentes en los últimos años son, en ese orden: sociología del lenguaje (de lenguas indígenas o español), sociología del lenguaje (educación indígena), contacto lingüístico entre lenguas indígenas y español (de corte descriptivo o sociolingüístico) y estudios sociolingüísticos (de lenguas indígenas o español). Como lo muestra también la figura 1, otros temas que se tratan en México, con menor representatividad cuantitativa, son: sociología del lenguaje (inglés / español), adquisición bilingüe (lengua indígena / español) y lexicografía bilingüe (lenguas indígenas / español).

A continuación, se presentan brevemente los principales hallazgos acerca de las temáticas más recurrentes en la investigación lingüística mexicana sobre el bilingüismo, a la par que se mencionan algunas de las obras que mejor reflejan el grupo de investigaciones mencionadas.

INVESTIGACIONES SOBRE SOCIOLOGÍA DEL LENGUAJE

Como Villavicencio (2010) ha señalado, el contacto lingüístico de las lenguas indígenas con el español durante la Colonia, y sobre todo a partir del siglo XIX, produjo severos procesos sociolingüísticos de desplazamiento e imposición del castellano sobre las lenguas originarias de Meso y Aridoamérica. El debilitamiento demográfico

y el desplazamiento de las lenguas originarias en nuestro país es un tema que produce buena parte de la investigación sobre el bilingüismo. La Universidad Nacional Autónoma de México es un punto de referencia obligatorio al respecto, en forma de libros colectivos y tesis, sobre todo. En esta revisión bibliográfica puede destacarse la compilación de Roland Terborg y otros colaboradores (*Lengua española, contacto lingüístico y globalización* 2015), que ha contribuido a la difusión de investigaciones sobre los acelerados procesos de desplazamiento de lenguas originarias mexicanas, como el maya yucateco (Sima, Eyder y Hernández 2015). Por otra parte, la fundamental *Historia sociolingüística de México* en sus tres volúmenes (2010a, 2010b, 2014), serie coordinada por Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño, de El Colegio de México, reúne varios ensayos con esta temática; por mencionar sólo algunos: Guerrero y San Giacomo (2014) sobre el llamado *español indígena* en contextos bilingües; Martínez Casas (2014), quien se enfoca en el desplazamiento lingüístico, o Parodi (2010), quien discute los procesos de diglosia y bilingüismo en el México colonial. También se destaca una reciente compilación de Saúl Santos, en la Universidad Autónoma de Nayarit, *Lenguas en contacto en el México colonial y contemporáneo* (2018a), que incluye una investigación del mismo autor (Santos 2018b) sobre la evaluación del bilingüismo en escuelas primarias indígenas. Por supuesto, pueden encontrarse también ensayos en revistas especializadas, como el de Pérez Báez (2012) sobre la vitalidad del zapoteco en Los Ángeles, California.

EDUCACIÓN INDÍGENA

La educación indígena ha sido preocupación gubernamental desde la década de 1930, con el inicio del Proyecto Tarasco, coordinado por M. Swadesh, bajo los auspicios del gobierno del presidente Lázaro Cárdenas (Escobar 2013). En la actualidad, sigue siendo este tópico uno de los más debatidos. Existen para dicho tema, varios foros en publicaciones como la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *Sinéctica*, *Fuentes Humanísticas*, *Fórum Lingüístico*, entre otras. No obstante, siguen siendo las compilaciones de libros temáticos el principal vehículo para la difusión impresa de estas investigaciones. En particular, destaca el volumen *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas* (Lepe y Rebolledo 2014), que aporta seis de los trabajos registrados sobre educación indígena en el año 2014, como los de Miguez (2014), Hekking (2014) o Rico García (2014), todos ellos concentrados en el bilingüismo otomí-español.

CONTACTO LINGÜÍSTICO

En especial, respecto del contacto lingüístico en la época colonial, se pueden destacar varios trabajos en el volumen 3 de la ya mencionada *Historia sociolingüística de México* (2014), como los de Hernández (2014) sobre la frontera noroeste y Rodríguez

(2014) sobre la frontera noreste. El tema del contacto también se ha abordado en tesis de licenciatura y maestría, como la de Avelino (2017) sobre el otomí o la de Cervantes Carreto (2016) sobre el contacto de lengua de señas mexicana con el español en la escritura en la red social Facebook. El contacto entre español e inglés también puede destacarse, como sucede en Parodi (2014), donde se discuten los procesos de koineización del español en el área de Los Ángeles, California.

ESTUDIOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

En este rubro incluyo aquellas investigaciones que combinan el interés en las estructuras lingüísticas, a la vez que incorporan el peso de los factores sociales en casos como, por ejemplo, la conformación de las narrativas o del discurso cotidiano en entornos indígenas mexicanos. Aquí pueden destacarse los libros *Entre las lenguas indígenas, la sociolingüística y el español. Estudios en homenaje a Yolanda Lastra* (Islas 2009) y *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (Barriga Villanueva 2014), que incluyen ensayos como los de Romero y Moreno (2014) o Francis y Navarrete (2014), ambos sobre las narrativas en niños indígenas migrantes; Barriga Villanueva (2009) sobre niños migrantes mazahuas, o Cifuentes y Moctezuma (2009) sobre el multilingüismo en México. Aparecen también artículos en revistas, como el de Guerrero Galván sobre otomíes en la Ciudad de México (2009) o el de Santos (2015) sobre disponibilidad léxica en hablantes bilingües de cora / español. También pueden destacarse tesis con un acercamiento conversacional, como la de Acosta (2014), sobre hablantes bilingües de español / inglés.

TEMÁTICAS EMERGENTES

El problema del bilingüismo exige siempre perspectivas abiertas y multidisciplinarias. Temáticas detectadas en esta revisión incluyen las que combinan la adquisición del lenguaje con la educación o la supervivencia de las lenguas indígenas. Al respecto, se destaca la compilación de Barriga Villanueva (2014) arriba mencionada, *Las narrativas y su impacto...*, que combina estudios sociolingüísticos con trabajos psicolingüísticos de adquisición, tanto de la lengua hablada como de la lengua escrita. También se destaca la compilación de Signoret *et al.* (2014), *Psicolingüística del bilingüismo: diversos enfoques*, con investigaciones sobre bilingüismo español / lenguas indoeuropeas, y otra más sobre otomí y español. El contacto entre dos lenguas indígenas (zapotecas, en este caso) también ha emergido en la tesis de Hernández (2011), y el contacto de la LSM con el español en la ya mencionada investigación de Cervantes Carreto (2016). Finalmente, deben destacarse los estudios historiográficos sobre traducción y lexicografía bilingües, como la compilación de Zwartjes *et al.* (2009), *Missionary Linguistics V/Translation Theories and Practices*, que incluye el ensayo de Villavicencio (2009) sobre el *Dictionarito en lengua de Michuacan*, de Juan Baptista de Lagunas, de 1574,

o el ensayo de Zimmermann (2009), enfocado en las ediciones bilingües de Sahagún como instrumento de la cristianización.

En estas primeras secciones de la nota se ha ofrecido un panorama general sobre la producción científica en torno al bilingüismo en nuestro país. En los siguientes apartados, trataré de hacer una síntesis de carácter más bien teórico, que permita sugerir algunas prioridades de investigación en el México multilingüe de inicios del siglo XXI.

LA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE: PRIORIDAD SOCIAL Y DE INVESTIGACIÓN EN MÉXICO

Ya se mencionó la importancia del rubro de educación en la producción científica reciente en nuestro país. La educación indígena bilingüe, como ya se ha señalado (García 1998), es muy importante para los pueblos originarios porque forma parte de un movimiento más general de reivindicación política y cultural de estas comunidades, en un complejo proceso de interacción (e inserción) en los ámbitos regional, estatal, nacional y global.

Las lenguas en contacto pueden generar situaciones de *conflicto lingüístico* (Nelde 1998), y entre los problemas más importantes figura precisamente la educación en lenguas indígenas y minoritarias. El tema de la educación ha generado incluso una disciplina que se denomina *educational linguistics* (Bigelow y Enns-Kananen 2014) y que abarca, por lo tanto, a especialistas en una multitud de disciplinas –sociolingüística, psicología social, ciencia política, pedagogía, sociología, etc.–. Como señalan las mismas autoras, en años recientes, la lingüística de la educación ha pasado de una visión *orientada al déficit* –aplicada por lo general en Latinoamérica– a una *de compromiso (advocacy turn)*, en la que se busca la equidad en ambientes multiculturales. Al respecto, Díaz-Couder *et al.* (2005) sugieren que, si lo que se busca actualmente es una política de *pluralismo lingüístico* donde se reconozca el valor social de las lenguas, dicho valor no debe manifestarse sólo como un interés de Estado o como un valor individual, sino como *derecho* de los pueblos indígenas que construyen las lenguas a través de su uso real en prácticas culturales cotidianas.

Hay bastante evidencia de las ventajas de la educación bilingüe frente a los programas de inmersión en la segunda lengua (monolingües), como lo han demostrado algunos metaanálisis de la investigación sobre las ventajas cognitivo-pedagógicas de la educación bilingüe en los Estados Unidos (Wright 2013: 602-604). Por otra parte, respecto del punto específico de la alfabetización, en muchos estudios donde se compara el desempeño de niños monolingües con niños bilingües se ha mostrado que las ventajas del bilingüismo pueden ser muy pequeñas e incluso poco significativas (Bialystok 2013: 642-645). Sin embargo, lo que es un hecho innegable, también a partir de estas mismas investigaciones, es que el bilingüismo nunca representa una desventaja cognitiva ya que, una vez adquirida la alfabetización en la primera lengua, los hablantes tienen la posibilidad de transferirla sin ningún esfuerzo a la segunda lengua, enriqueciendo con ello sus capacidades cognitivas generales para el aprendizaje.

En materia educativa, el concepto de *translenguaje* (*translanguaging*) como una opción pedagógica puede ser un camino certero para la realidad lingüística mexicana, ya que implica entender la identidad lingüística como un proceso dinámico y cambiante. Desde dicho planteamiento, se persigue el uso de dos (o más) lenguas como eje rector de los procesos de aprendizaje en educación básica, media y superior. Hay que recordar que las perspectivas monoglósicas de la sociolingüística clásica de J. Fishman (1971) analizaban las lenguas como entidades monolíticas separadas; por ejemplo, inglés vs. español de puertorriqueños. Esto es, se asignaba mecánicamente una lengua a un grupo social cuando lo más adecuado era concebir la identidad como un elemento que se construye *a través del uso del lenguaje*. El punto está en que la realidad sociolingüística –sobre todo en el caso de las comunidades bilingües– implica siempre el uso de dos registros, dialectos o lenguas distintas, o de formas híbridas, como el caso del *Chican@ English*, que J. Fuller (2013) caracteriza como una variedad híbrida que combina elementos del inglés y del español como acto de identidad para la construcción de una ideología bilingüe y bicultural.

Por su parte, Jones y Lewis (2014: 141) afirman que “Translanguaging can be defined as a process of establishing meaning, shaping experiences, understandings and knowledge through the use of two languages. Both languages are used in an integrated and coherent way to organize and mediate mental processes in learning...” (p. 141). En su investigación sobre la interacción del idioma galés (*Welsh*) con el inglés en escuelas primarias y secundarias del suroeste de Inglaterra, la propuesta de translenguaje demuestra sus claras ventajas sobre otras técnicas de educación bilingüe. Concluyen los autores que, antes de tomar medidas pedagógicas específicas, deben tomarse en cuenta los siguientes factores: el perfil lingüístico de los alumnos, el equilibrio de lenguas en el salón de clases, la ubicación de cada lengua en el currículum, la edad y competencia en la L1 y L2 de los alumnos, el perfil lingüístico de los profesores, la lengua de las fuentes y recursos para la elaboración del currículum, el estatus de las lenguas involucradas (minoritaria o mayoritaria) y los objetivos de la escuela (Jones y Lewis 2014: 169).

A todo esto habría que añadir la necesidad de abandonar las aproximaciones a la educación indígena *de arriba hacia abajo*, como tradicionalmente se ha dado en México y otros países latinoamericanos, como Perú y Guatemala. En dichas naciones existe una instancia central –en México: Dirección General de Educación Indígena– que decide los principios básicos, el diseño de materiales y la implementación de los programas de educación indígena, con muy poca participación de los pueblos a los que se dirige. En lugar de ello, hay que empezar con proyectos educativos *de abajo hacia arriba*, de base comunitaria (*grassroots organizations*), que han sido exitosos en Ecuador y Bolivia (Escobar 2013: 740-742).

De hecho, la oposición entre educación indígena desde el Estado frente a los modelos *desde abajo* se analiza en la investigación de Baronnet (2013). La comparación que hizo dicho autor entre comunidades con educación indígena sumamente vertical –Morelos– y aquellas con plena autonomía –las escuelas zapatistas en la cañada de Ocosingo, Chiapas– pone en evidencia las ventajas de una mayor gestión

comunitaria en educación y cómo el reconocimiento del multilingüismo, natural en la región chiapaneca zapatista, fluye de manera dinámica –aunque sin muchos recursos pedagógicos, aspecto que puede mejorarse– en el proyecto educativo multilingüe de las comunidades autónomas vinculadas al proyecto del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

LA REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA: PRIORIDAD LINGÜÍSTICA Y SOCIAL EN MÉXICO

Ante la alarmante pérdida de lenguas a nivel mundial (Moseley 2019), se han incentivado en años recientes las investigaciones concentradas en procesos de revitalización lingüística. Al respecto, Nicholas Ostler (2011: 319-320) ha señalado los cuatro puntos clave para la preservación y revitalización de una lengua: contar con literatura propia, estandarización escrita y alfabetización, difusión por medios masivos como radio y TV y su involucramiento en el diseño y elaboración de programas de cómputo y aplicaciones para medios basados en la web. En México, por lo que esta breve revisión permite concluir, se ha avanzado sobre todo en el segundo punto: la estandarización y alfabetización en un número de lenguas relativamente reducido; no debe negarse que existen las radios comunitarias –promovidas desde la creación del Instituto Nacional Indigenista en 1948–, que siguen difundiendo las lenguas originarias. Sin embargo, no hay una gran diversificación de medios que esté siendo impulsada desde el Estado.

Este panorama debe hacernos reflexionar sobre el gran valor de los proyectos de revitalización de las lenguas indígenas, sobre la importancia de garantizar a las comunidades autóctonas sus derechos lingüísticos y culturales –*de jure* existentes, *de facto* muy lejanos de cumplirse–. Un reto adicional para los estudios del bilingüismo y el desplazamiento en México (y prácticamente en todo el mundo) es el de los constantes movimientos migratorios, producto de las fluctuaciones económicas regionales, nacionales e internacionales propias del neoliberalismo económico global, muy importante factor señalado por Martin-Jones *et al.* (2012: 7-8). Estos autores discuten, en el marco del multilingüismo, las categorías de tipo fijo que se usaban en sociolingüística y etnografía de la comunicación y señalan que ahora no sólo debemos ver las comunidades como entidades adscritas a cruces espaciotemporales específicos, sino como comunidades en constante desplazamiento, comunidades lingüísticas, en palabras de Blommaert (2010: 21), “not purely in relation to temporal and spatial location, but in terms of temporal and spatial *trajectories*” (énfasis mío).

Con todo, se avizoran algunas esperanzas. Por ejemplo, se han documentado en los últimos años movimientos de revitalización de las lenguas con la fuerza de los jóvenes, quienes ven en la recuperación del idioma de su comunidad una potente marca de identidad, como lo hacen notar McCarty y Nicholas (2012), quienes recurren a Nettle y Romaine (2000) para hablar de estos actos de identidad en su ensayo en torno al

bilingüismo y la educación a nivel global y local: “[i]n this regard, an emerging literature on ‘Indigenous youth protagonism’ is worthy of note [...] Despite youth experiences with competing language ideologies [...] much of this research indicates that youth are choosing to speak their heritage languages as ‘an act of identity, or belonging to a particular group’” (Nettle y Romaine 2000: 173).

También debe mencionarse el uso de las redes sociales basadas en la web que está revolucionando la forma en que los hablantes de lenguas originarias se comunican entre sí, lo que ha dado lugar a expresiones lingüísticas que antes se consideraban prácticamente inexistentes. Ejemplo de ello es la música contemporánea cantada en estas lenguas, particularmente en géneros como el *hip hop*, el rock o la cumbia (Enríquez 2016), los concursos de poesía y narrativa indígenas y también incursiones en el uso académico y científico de estas lenguas. Tal es el caso del lingüista Fidel Hernández, quien comunicó, a través de su perfil en Facebook, que el 21 de febrero de 2019 expuso una investigación hablada totalmente en lengua triqui, en la comunidad de San Andrés Chicahuaxtla, Oaxaca. Actualmente es muy común atestiguar comunicaciones en lenguas indígenas, de todo el país, en estas redes sociales.

CONCLUSIÓN

Es evidente la fuerza que están cobrando algunas de las propuestas, tanto en sociolingüística como en lingüística aplicada, que, desde la perspectiva crítica, hacen un llamado a la acción. Nos invitan a que dejemos nuestros cubículos y avancemos más allá de los límites que nos imponen nuestras propias investigaciones –que sólo se presentan en foros de especialistas– y que empecemos a apoyar a nuestras sociedades en la solución de los problemas sociolingüísticos que enfrentan. Ya he señalado (Serrano 2007) la necesidad de utilizar, por ejemplo, por medio de técnicas como la *dialectología perceptual* (Preston 1999; Serrano 2002), las percepciones e ideologías lingüísticas de los hablantes de lenguas indígenas para apoyar los procesos de estandarización y con ello la alfabetización, fenómenos que se han sugerido como elementos clave para la revitalización lingüística (Ostler 2011).

La investigación sobre el bilingüismo y el multilingüismo en México es una prioridad. La cantidad de entornos de investigación es inmensa y debemos formar cuadros de profesionales que atiendan esta necesidad. En este sentido, vale la pena pensar en una agenda mínima –sin pretensión de agotar los temas– de trabajo conjunto para la sociolingüística y la lingüística aplicada en México, la cual debería enfocarse en las siguientes tareas urgentes respecto al bilingüismo. A través del trabajo conjunto con las comunidades originarias, coadyuvar en el ejercicio efectivo de sus derechos lingüísticos, particularmente en alfabetización, en el acceso a los servicios de salud, de administración gubernamental e impartición de justicia. Tampoco debemos descuidar la enseñanza del español a la mayoría hispanohablante en educación básica y media, particularmente en entornos bilingües. Igualmente, debemos apoyar los procesos de revaloración de las

lenguas originarias y otras minorías lingüísticas, mediante la creación de materiales lingüístico-pedagógicos y de incentivar su presencia en medios masivos como radio, televisión, Internet y medios impresos¹.

Finalmente, la lexicografía bilingüe y estudios psicolingüísticos sobre el bilingüismo son aún escasos, al igual que análisis de la variación y análisis de la conversación en sujetos bilingües lenguas indígenas / español o español / inglés y estudios de adquisición bilingüe, por lo que debemos impulsar a las nuevas generaciones de lingüistas para que estudien tales temas. Espero que estas líneas contribuyan a delinear algunas perspectivas de trabajo a futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- ABOCHAAR, Alberto. 2012. “Contra el hablante/oyente ideal y la ideología del monolingüismo”, *Forma y Función* 25, núm. 3: 85-97.
- ACOSTA FUENTES, Raquel. 2014. *La negociación del código entre hablantes bilingües de español e inglés*, tesis de maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- AVELINO SIERRA, Rosnátaly. 2017. *Contacto lingüístico entre el español y el otomí en San Andrés Cuexcontitlán*, tesis de licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BARONNET, Bruno. 2013. “Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México”, *Revista de Antropología Iberoamericana* 8, núm. 3: 183-208.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca (ed.). 2014. *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México.

¹ El retraso en materia de educación indígena en México es alarmante (Lastra 1992; Serrano 2007), como puede verse en la Reforma Educativa 2016 (SEP 2016). En el “Planteamiento pedagógico” del documento *Modelo educativo 2016* hay sólo referencias vagas a la realidad indígena, la cual se enmarca en un discurso en que los hablantes de lenguas originarias pueden recibir la misma atención que los discapacitados o la población afrodescendiente, lo que ignora con ello las grandes diferencias entre unos y otros grupos (pp. 65-73). Además, se hace hincapié en los conocimientos *del pasado*:

la educación que se imparta en nuestro país deberá valorar la riqueza de nuestra sociedad pluricultural y multilingüística, así como los saberes que los pueblos originarios han construido y preservado a lo largo de su historia. Esto deberá reflejarse en los contenidos y métodos educativos que utilizan las escuelas responsabilizadas de su atención. Hay que valorar las lecciones pedagógicas antiguas –que forman parte del acervo cultural y de valores de los pueblos originarios que continúan vigentes– a la par de las modernas (p. 67).

- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2009. "Las paradojas de las lenguas en contacto: el caso de una familia mazahua", en Martha Islas (comp.), *Entre las lenguas indígenas, la sociolingüística y el español. Estudios en homenaje a Yolanda Lastra*. München: Lincom, pp. 366-421.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca (coord.) y Gabriela LUNA PATIÑO (colab.). 2019. *Ling-Mex. Bibliografía Lingüística de México desde 1970*. México: El Colegio de México, en: <<https://lingmex.colmex.mx/>> [consultado en febrero de 2019].
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca y Pedro MARTÍN BUTRAGUEÑO (dirs.). 2014. *Historia sociolingüística de México*, vol. 3: *Espacio, contacto y discurso político*. México: El Colegio de México.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca y Pedro MARTÍN BUTRAGUEÑO (dirs.). 2010a. *Historia sociolingüística de México*, vol. 1: *México prehispánico y colonial*. México: El Colegio de México.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca y Pedro MARTÍN BUTRAGUEÑO (dirs.). 2010b. *Historia sociolingüística de México*, vol. 2: *México contemporáneo*. México: El Colegio de México.
- BIALYSTOK, Ellen. 2013. "The impact of bilingualism on language and literacy development", en Tej K. Bhatia y William C. Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 2ª ed. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd, pp. 624-648.
- BIGELOW, Martha y Johanna ENNSER-KANANEN (eds.). 2014. *The Routledge Handbook of Educational Linguistic*. New York: Routledge.
- BLOMMAERT, Jan. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CERVANTES CARRETO, Eréndira Alejandra. 2016. *Contacto lingüístico y redes sociales: sociolingüística del español escrito por señantes LSM en internet*, tesis de maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CIFUENTES, Bárbara y José Luis MOCTEZUMA ZAMARRÓN. 2009. "Un acercamiento al multilingüismo en México a través de los censos", en Marta Islas (comp.), *Entre las lenguas indígenas, la sociolingüística y el español. Estudios en homenaje a Yolanda Lastra*. München: Lincom, pp. 528-562.
- Consortio Nacional de Recurso de Información Científica y Tecnológica (CONRICYT). 2018. [base de datos en línea]. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, en: <<https://www.conricyt.mx/>> [consultado el 3 de marzo de 2019].
- CHAMBERS, Jack. 2003. *Sociolinguistic Theory: Linguistic Variation and Its Social Significance*, 2ª ed. Oxford: Blackwell Publishers.
- CHOMSKY, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- DÍAZ-COUDER, Ernesto, Almandina CÁRDENAS y Alejandra ARELLANO. 2015. *Pluralismo lingüístico. Directrices generales para políticas institucionales*. México: UNESCO.
- EBERHARD, David M., Gary F. SIMONS y Charles D. FENNIG (eds.). 2019. *Ethnologue: Languages of the World. Twenty-second edition*. Dallas, Texas: SIL International, en: <<https://www.ethnologue.com/>> [consultado el 3 de marzo de 2019].
- ENRÍQUEZ, Aarón. 2016. "El rock en tierra indígena", *Tierra Adentro* 203, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, en: <<https://www.tierraadentro.cultura.gob.mx/el-rock-en-tierra-indigena/>> [consultado el 3 de marzo de 2019].

- ESCOBAR, Anna María. 2013. "Bilingualism in Latin America", en Tej K. Bhatia y William C. Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 2ª ed. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd, pp. 725-744.
- FISHMAN, Joshua. 1971. *Sociolinguistics: A Brief Introduction*. New York: Newbury House.
- FRANCIS, Norbert y Rogelio NAVARRETE GÓMEZ. 2014. "El desarrollo de las habilidades narrativas en el contexto de un bilingüismo sustractivo", en Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, pp. 535-560.
- FRÍAS, Leonardo. 19 de febrero de 2015. "Bilingüe, la mayoría de indígenas mexicanos", *Gaceta Digital UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, en: <<http://www.gaceta.unam.mx/20150219/bilingue-la-mayoria-de-indigenas-mexicanos/>> [consultado el 3 de marzo de 2019].
- FULLER, Janet M. 2013. *Spanish Speakers in the USA*. New York: Multilingual Matters.
- GARCÍA, Ofelia. 1998. "Bilingual education", en Florian Coulmas (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 1-11.
- GUERRERO GALVÁN, Alonso. 2009. "Otho 'bui. Migrantes otomíes en la ciudad de México", *Lengua y Migración/Language and Migration* 2: 39-56.
- GUERRERO GALVÁN, Alonso y Marcela SAN GIACOMO. 2014. "El llamado español indígena en el contexto del bilingüismo", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia sociolingüística de México*, vol. 3: *Espacio, contacto y discurso político*. México: El Colegio de México, pp. 1457-1524.
- HEKKING, Ewald. 2014. "El impacto del español sobre el hñähñu y estrategias para reforzar la lengua indígena", en Luz María Lepe y Nicanor Rebolledo (coords.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de Lenguas Indígenas*. Quito: Abya-Yala, pp. 103-141.
- HERNÁNDEZ, José Esteban. 2014. "La frontera noroeste, universo lingüístico entre más de dos mundos", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia sociolingüística de México*, vol. 3: *Espacio, contacto y discurso político*. México: El Colegio de México, pp. 1617-1690.
- HERNÁNDEZ ANDRADE, Ernesto. 2011. *Contacto de dos variedades lingüísticas del zapoteco en la comunidad de San Juan Jaltepec, Yaveo, Choapan, Oaxaca*, tesis de maestría. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). 2004. *La población indígena en México*. México: INEGI, en: <http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825497583/702825497583_5.pdf> [consultado el 3 de marzo de 2019].
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). 2005. *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. México: INALI, en: <<https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>> [consultado el 3 de marzo de 2019].
- ISLAS, Martha (comp.). 2009. *Entre las lenguas indígenas, la sociolingüística y el español. Estudios en homenaje a Yolanda Lastra*. München: Lincom.

- JONES, Bryn y Gwyn LEWIS. 2014. "Language Arrangements within Bilingual Education", en Enlli M. Thomas y Ineke Mennen (eds.), *Advances in the Study of Bilingualism*. Buffalo: Multilingual Matters, pp. 141-170.
- LASTRA, Yolanda. 1992. *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: El Colegio de México.
- LEPE, Luz María y Nicanor REBOLLEDO (coords.). 2014. *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*. Quito: Abya-Yala.
- MARTIN-JONES, Marilyn, Adrian BLACKLEDGE y Angela CREESE. 2012. "Introduction: a sociolinguistics of multilingualism for our times", en Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge y Angela Creese (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York: Routledge, pp. 1-26.
- MARTÍNEZ CASAS, Regina. 2014. "De la resistencia al desplazamiento de las lenguas indígenas en situaciones de migración", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia sociolingüística de México*, vol. 3: *Espacio, contacto y discurso político*, pp. 1409-1455.
- MCCARTY, Teresa L. y Sheilah E. NICHOLAS. 2012. "Indigenous Education. Local and global perspectives", en Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge y Angela Creese (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York: Routledge, pp. 145-166.
- MIGUEZ FERNÁNDEZ, María del Pilar. 2014. "Estrategias familiares para el bilingüismo otomí-español en la infancia", en Luz María Lepe y Nicanor Rebolledo (coords.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*. Quito: Abya-Yala, pp. 49-69.
- MOSELEY, Christopher (ed.). 2019. *UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger*, 3ª ed. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, en: <<http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php>> [consultado el 3 de marzo de 2019].
- NELDE, Peter Hans. 1998. "Language conflict", en Florian Coulmas (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford-Cambridge, MA: Blackwell.
- NETTLE, Daniel y Suzanne ROMAINE. 2000. *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*. Oxford: Oxford University Press.
- OSTLER, Nicholas. 2011. "Language maintenance, shift, and endangerment", en Rajend Mesthrie (ed.), *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 315-334.
- PARODI, Claudia. 2014. "El español de Los Ángeles: koineización y diglosia", en Rebeca Barriga Villanueva y Esther Herrera Zendejas (eds.), *Lenguas, estructuras y hablantes. Estudios en homenaje a Thomas C. Smith Stark*. México: El Colegio de México, pp. 1099-1121.
- PARODI, Claudia. 2010. "Tensión lingüística en la colonia: diglosia y bilingüismo", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia sociolingüística de México*, vol. 1: *México prehispánico y colonial*. México: El Colegio de México, pp. 287-345. pp. 287-345.
- PÉREZ BÁEZ, Gabriela. 2012. "The unexpected role of schooling and bilingualism in language maintenance within the San Lucas Quiaviní Zapotec Community in Los Angeles", *Anthropological Linguistics* 54, núm. 4: 350-370.

- PRESTON, Dennis R. 1999. *Handbook of Perceptual Dialectology*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, vol. 1.
- RICO GARCÍA, Jazmín Karola. 2014. “Hacia la construcción de esfuerzos educativos para la socialización de la lengua hñañho en la colonia Nueva Realidad”, en Luz María Lepe y Nicanor Rebolledo (coords.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*. Quito: Abya-Yala, pp. 217-231.
- RODRÍGUEZ ALFANO, Lidia. 2014. “El noreste de México: panorama sociolingüístico en diacronía”, en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia Sociolingüística de México*, vol. 3: *Espacio, contacto y discurso político*. México: El Colegio de México, pp. 1569-1615. pp. 1569-1615.
- ROMANOWSKI, Piotr y Małgorzata JEDYNAK. 2018. “Introduction”, en Piotr Romanowski y Małgorzata Jedynak (eds.), *Current Research in Bilingualism and Bilingual Education*. Schweiz: Springer, pp. XVII-XIX.
- ROMERO CONTRERAS, Silvia y Luz María MORENO MEDRANO. 2014. “Historias de aquí y allá. Relatos de niños migrantes”, en Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, pp. 401-439.
- SANTOS GARCÍA, Saúl (ed.). 2018a. *Lenguas en contacto en el México colonial y contemporáneo. Español y lenguas mexicanas*. Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit.
- SANTOS GARCÍA, Saúl. 2018b. “Niñez indígena en Nayarit: diagnóstico para el desarrollo de una propuesta de evaluación del bilingüismo en escuelas primarias indígenas”, en Saúl Santos García (ed.), *Lenguas en contacto en el México colonial y contemporáneo. Español y lenguas mexicanas*. Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit, pp. 112-124.
- SANTOS GARCÍA, Saúl. 2015. “Disponibilidad léxica en náayeri (cora) y español de estudiantes bilingües de primaria: un estudio contrastivo”, *Antropología. Revista Interdisciplinaria del INAH* 99: 37-49.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2016. *El modelo educativo 2016*. México: SEP, en: <<https://www.gob.mx/modeloeducativo2016>> [consultado en septiembre 2016].
- SERRANO, Julio César. 2019. “¿Cuántos dialectos del español existen en México? Ensayo de dialectología perceptual”, en Niktelol Palacios (ed.), *La lingüística contemporánea en México*. México: El Colegio de México, pp. 321-346.
- SERRANO, Julio César. 2007. “¿Quién impone los límites de la lingüística? Una reflexión sobre la lingüística en México”, *Lingüística Mexicana* 4, núm. 1: 93-108.
- SIGNORET DORCASBERRO, Alina, María, Alma Luz RODRÍGUEZ LÁZARO, Ma. de la Luz ELENA JIMÉNEZ LARA y Rosa Esther DELGADILLO MACÍAS (comps.). 2014. *Psicolingüística del bilingüismo: diversos enfoques*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- SIMA LOZANO, Eyder Gabriel y Edith HERNÁNDEZ MÉNDEZ. 2015. “El español en contacto con el maya y el inglés en la península de Yucatán”, en Roland Terborg, Amado Alarcón y Lourdes Neri Flores (coords.), *Lengua española, contacto lingüístico y globalización*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, pp. 417-445.

- TERBERG, Roland, Amado ALARCÓN y Lourdes NERI FLORES (coords.). 2015. *Lengua española, contacto lingüístico y globalización*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- TRUDGILL, Peter. 2000. "Sociolingüística y sociolingüística", en Yolanda Lastra (comp.), *Estudios de Sociolingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, pp. 21-37.
- VILLAVICENCIO ZARZA, Frida. 2010. "Entre una realidad plurilingüe y un anhelo de nación. Apuntes para un estudio sociolingüístico del siglo XIX", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia sociolingüística de México*, vol. 2: *México contemporáneo*. México: El Colegio de México, pp. 713-794. pp. 713-794.
- VILLAVICENCIO ZARZA, Frida. 2009. "Formas de percibir y nombrar nuevas realidades: *El Dictionarito en lengua de michuacan* (1574) de Juan Baptista de Lagunas", en Otto Zwartjes, Klaus Zimmermann y Martina Schrader Kniffki (eds.), *Missionary Linguistics V / Lingüística Misionera. Translation, Theories and Practices*. Nederland: John Benjamins, pp. 131-160.
- WRIGHT, Wayne E. 2013. "Bilingual education", en Tej K. Bhatia y William C. Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 2ª ed. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd, pp. 598-623.
- ZIMMERMANN, Klaus. 2009. "Translation for Colonization and Christianization: The practice of the bilingual edition of Bernardino de Sahagún (1499–1590)", en Otto Zwartjes, Klaus Zimmermann y Martina Schrader Kniffki (eds.), *Missionary Linguistics V / Lingüística Misionera. Translation, Theories and Practices*. Nederland: John Benjamins, pp. 85-112.
- ZWARTJES, Otto, Klaus ZIMMERMANN y Martina SCHRADER KNIFFKI. 2009. *Missionary Linguistics V / Lingüística Misionera. Translation, Theories and Practices*. Nederland: John Benjamins.

- Reseñas -

Alma Luz Rodríguez Lázaro, Alina María Signoret Dorcasberro, Jhon Evaristo Flórez Osorio y Rosa Esther Delgadillo Macías (comps.). *Coincidencias en el lenguaje y cognición bilingüe: otro acercamiento*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2015; 173 pp.

MARÍA JOSÉ ROCHA DEL CASTILLO
Universidad Nacional Autónoma de México
majo.rocha.del.castillo@gmail.com

El bilingüismo es un fenómeno cada vez más común y también cada vez es más reconocido como un objeto digno de estudio por distintas disciplinas y para diferentes propósitos. *Coincidencias en el lenguaje y cognición bilingüe: otro acercamiento* reúne ocho escritos de especialistas versados en la investigación del bilingüismo; en ellos se explora dicho fenómeno desde tres ángulos presentados como secciones. En un primer momento, se trabaja con este concepto desde distintas definiciones y clasificaciones. En segundo término, se presentan textos que ponen en relieve metodologías y herramientas novedosas para su estudio. Finalmente, se presentan investigaciones que vinculan el bilingüismo con la educación y se concentran, sobre todo, en el desarrollo de la competencia escrita.

Este libro abre con una introducción a cargo de Alina María Signoret Dorcasberro. En ella se explica, en términos generales, la importancia de estudiar el bilingüismo. Además, se presenta de manera directa, concreta y sencilla el contenido de los capítulos, los temas que se abordan en cada sección y la relación que guarda internamente el libro.

La primera sección, titulada “Aproximaciones al bilingüismo”, se compone de dos capítulos centrados en la discusión teórica del tema. El primero estuvo a cargo de Alina María Signoret Dorcasberro y lleva por título “El impacto del bilingüismo en el desarrollo psicolingüístico del estudiante”, el cual presenta y discute diferentes formas de clasificar dicho concepto. A partir de estudios clásicos, la autora defiende la existencia de varios tipos de bilingüismos según una perspectiva psicolingüística: un bilingüismo coordinado y uno compuesto; uno completo y uno incompleto o subordinado; y un bilingüismo igualitario y aditivo, y uno desigual y sustractivo. Tras una clara exposición argumentada, la autora guía progresivamente al lector hacia la importancia de alentar el desarrollo de un bilingüismo coordinado, completo, igualitario y aditivo en pos de generar un impacto positivo y ventajas cognitivas en el desarrollo psicolingüístico del individuo.

Esta sección cierra con “El bilingüismo y la edad como factor de desarrollo bilingüe”. En este texto de Martha Luz Valencia Castrillón se aborda el bilingüismo desde dos perspectivas: una individual y otra social. Se explica, por un lado, la injerencia de factores tanto externos –la globalización, por ejemplo– como internos –la edad– en la mente del individuo bilingüe; y, por otro, la importancia de tomar una postura interdisciplinaria para el estudio del bilingüismo, pues ni la lengua ni el hablante pueden ser separados de

su contexto social. Finalmente, la autora discute el concepto de *periodo crítico* como una limitante para el desarrollo bilingüe para defender la idea de que, si bien la edad tiene un papel importante, la madurez no es necesariamente negativa, sino que puede representar una ventaja en el desarrollo de ciertos niveles lingüísticos de una segunda lengua.

La segunda sección, llamada “Abordajes para estudiar el bilingüismo”, está compuesta por dos capítulos que exponen metodologías extraídas de la psicología y las ciencias cognitivas que pueden aplicarse en el estudio del bilingüismo de manera interdisciplinar. En un trabajo en conjunto, titulado “Uso del rastreo de la mirada como herramienta para investigar el bilingüismo”, Alma Luz Rodríguez Lázaro *et al.* explican cómo el rastreo puede revelar aspectos del procesamiento cognitivo y lingüístico del sujeto bilingüe. El texto presenta algunos experimentos, expone casos de estudio y aplicaciones reales que muestran la evidencia física que puede aportar esta metodología para sustentar investigaciones en el campo del bilingüismo.

Por su parte, en “El papel de la lengua materna en el aprendizaje gramatical de una segunda lengua. Un acercamiento desde la Neurolingüística”, Elia Haydée Carrasco Ortiz muestra la pertinencia y las ventajas de usar metodologías como los potenciales relacionados con eventos para medir la influencia de las estructuras gramaticales de la lengua materna sobre la segunda lengua en casos de hablantes bilingües avanzados. En su trabajo, Carrasco Ortiz estableció tres hipótesis y se basó en los resultados de experimentos con tres grupos bilingües cuyas lenguas maternas diferían –español, alemán y francés–, pero cuya segunda lengua coincidía –francés, para los grupos bilingües–. A partir de la medición de la actividad cerebral, la autora logra llegar a cuatro conclusiones. Una persona bilingüe puede tener un nivel de competencia comparable a la de un nativo, aunque su desarrollo haya iniciado en la edad adulta; además, su respuesta neuronal del procesamiento gramatical será muy parecida. También, el adulto bilingüe puede aprender elementos gramaticales que no están presentes en su lengua materna; la influencia de ésta sobre la segunda disminuye conforme el nivel de competencia es mayor. Entre otras aplicaciones, estos resultados permitirían apoyar de manera experimental y con evidencia física las discusiones teóricas de la primera sección sobre una clasificación de bilingüismo y sobre la relación entre la edad y el desarrollo bilingüe.

En lo que se refiere a “Estudios sobre bilingüismo en diferentes contextos”, la tercera sección, se vincula la lingüística con la educación para explorar el campo del bilingüismo. En “Planificación educativa y bilingüismo: Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Inicios”, José Luis Reyes Iturbe propone un análisis crítico de la implementación y los orígenes del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). En este capítulo, el autor focaliza las cuestiones técnicas y logísticas de la puesta en marcha de dicho programa; asimismo, aborda sus aciertos e infortunios, y hace una crítica rigurosa y detallada del programa al mostrar los puntos que pueden y deben mejorarse para que éste logre los objetivos planteados. Sin embargo, también subraya los aportes en el sistema educativo que se han logrado a raíz del PNIEB, como la creación misma del programa a nivel nacional y la integración de un programa curricular específico.

Sin duda el capítulo de Reyes Iturbe se ve complementado por el de Lilia Estela Briones Jurado, quien también analiza dicho programa, pero en un caso más concreto y desde una perspectiva más pedagógica. “El Programa de Inglés en Educación Básica en el Distrito Federal” es un capítulo que muestra cómo se implementó el PNIEB y explica las condiciones que han dificultado su éxito en la capital del país. Si bien la autora identifica que los planteamientos y requerimientos teóricos y metodológicos expuestos en el programa son acertados, también describe cómo la puesta en marcha se ha visto entorpecida por condiciones pedagógicas y prácticas laborales que se sugiere resolver a favor del programa y de la enseñanza del inglés en la educación básica.

“Bilingüismo en estudiantes asiáticos. La producción escrita”, de Rosa Esther Delgadillo Macías, expone una investigación del bilingüismo con un enfoque didáctico: mediante el análisis de errores, examina las producciones escritas de alumnos asiáticos –chinos, japoneses y coreanos– cuyo nivel de español es básico. Gracias a esta metodología de análisis, se logra clasificar y explicar los tipos de errores que cometen dichos estudiantes –muchos de ellos motivados por su lengua materna– para generar una propuesta de actividades que induzcan al pensamiento metalingüístico y a mejorar la competencia lingüística en la segunda lengua.

El libro cierra con el texto de Neira Loaiza Villalba, “La investigación en competencia argumentativa escrita bilingüe en educación superior”, que apuesta por una visión global y multidisciplinaria de la competencia argumentativa escrita bilingüe en el contexto universitario. A partir de la comparación detallada de once estudios que analizan las características de dicha competencia, desde distintas perspectivas y con enfoque en aspectos sobre todo lingüísticos, la autora concluye que la forma fragmentaria en la que se concibe el estudio de la competencia argumentativa refleja implicaciones pedagógicas que afectan el desarrollo integral del sujeto bilingüe y el de sus habilidades lingüísticas en la segunda lengua. De superarse esta concepción segmentada, se podría ayudar a los estudiantes a ser sujetos no sólo bilingües sino bilingües, capaces de expresar su pensamiento de forma escrita en más de una lengua y con una comprensión enriquecida del mundo.

En este libro convergen distintas visiones sobre el bilingüismo, lo que constituye un acercamiento complejo a dicho fenómeno. Además de su valor como investigación científica que aporta a su campo del conocimiento, esta publicación mexicana en español demuestra la alta calidad de las investigaciones que se realizan en este país y permite la divulgación del conocimiento en un área que tiene muchas oportunidades de desarrollo.

Por último, cabe señalar la importancia de la publicación y difusión de obras en las que se aborde el bilingüismo como un objeto de estudio de manera multi e interdisciplinaria en un país plurilingüístico y multicultural como México. *Coincidencias en el lenguaje y cognición bilingüe* representa una contribución teórica, metodológica y de reflexión didáctica y pedagógica que explora temas de actualidad y que busca, de manera global, poner en evidencia discusiones y situaciones acordes a una parte de la realidad lingüística del país y al estudio del bilingüismo.

Alicia María Signoret Dorcasberro, Alma Luz Rodríguez Lázaro, Jhon Evaristo Flórez Osorio y Rosa Esther Delgadillo Macías (comps.). *Teoría y práctica del bilingüismo: experiencia y aproximaciones para su estudio*. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, 2018; 282 pp.

TANIA P. HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ
El Colegio de México
tphernandez@colmex.mx

Un recorrido por distintas tipologías y modelos para el estudio del *continuum* bilingüe es la propuesta de *Teoría y práctica del bilingüismo: experiencia y aproximaciones para su estudio*, volumen que se desprende del tercer foro sobre la materia, celebrado en la UNAM en noviembre de 2015. Dividido en tres secciones, *Teoría y práctica* muestra un amplio y circular repertorio de nociones, métodos y casos de estudio.

El bilingüismo monomodal y su correlato, la oralidad, por una parte, y el bilingüismo bimodal de la comunidad sorda mexicana, por la otra, son el interés de los cinco capítulos de la primera sección, “Aproximaciones sobre la teoría y práctica del bilingüismo”. Esta sección se abre con un estudio sobre el papel de la inhibición de los hablantes en el uso de dos códigos lingüísticos para comprender aspectos fundamentales del bilingüismo como el acceso al léxico y el cambio de una lengua a otra. Luego de una descripción general del control inhibitorio y su funcionamiento en el procesamiento del lenguaje, Quetzalcóatl Angulo Chavira compara el acceso al léxico entre monolingües y bilingües, y puntualiza que el aprendizaje de segundas lenguas parece tener efectos positivos en los procesos de inhibición. Sin embargo, el autor aclara que hay diferencias importantes en el grado de dicho control que se relacionan, por ejemplo, con la edad de los hablantes y con su nivel y tipo de bilingüismo.

Por su parte, en “Problematizing the Need for English in Latin America and Prescriptive Ways of Being and Becoming Bilingual”, Christian Fallas Escobar recurre a los grupos de foco para explorar la *libido sciendi* entre catorce estudiantes de inglés en una universidad de Costa Rica. Según muestran los resultados, además de las promesas un tanto exageradas de éxito económico y profesional, la narrativa dominante sobre el aprendizaje del inglés disemina también “[the] «appropriate ways» of being and becoming bilingual” (p. 39) y proscribire ciertos procesos como el *translenguaje* –bilingüismo que suele considerarse más creativo y crítico que la mera alternancia de código–. Los participantes en el estudio confrontaron sus opiniones con materiales publicitarios, lecturas de textos críticos y entrevistas a profesores y estudiantes. El análisis de los datos destaca el papel de la experiencia personal y el tiempo de exposición a la narrativa en cuestión para determinar su grado de legitimidad. El investigador concluye resaltando la importancia del pensamiento crítico para resistir y contestar los discursos e ideologías en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas.

En “La planificación del bilingüismo en estudiantes y profesores de L2/LE”, John Evaristo Flórez Osorio argumenta que la planificación del estatus es un instrumento clave para aumentar la conciencia sobre los bilingüismos desarrollados en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas. Así, luego de definir las nociones de *política, planificación del lenguaje* y los *bilingüismos coordinado, compuesto y subordinado*, Flórez Osorio presenta un cuestionario que permite a los actores “reflexionar sobre el grado de conciencia (estatus) que tienen frente al proceso de enseñanza/aprendizaje de una L2/LE” (p. 81), para así orientar actividades y materiales hacia el desarrollo de un bilingüismo más coordinado.

La distinción entre el bilingüismo de los sordos y el de los oyentes es el punto de partida de “El papel del bilingüismo en investigación de educación en ciencias para escolares sordos”. En este capítulo, Lesly Guadalupe Morales Sánchez argumenta que la naturaleza bimodal del bilingüismo de la comunidad sorda requiere de instrumentos de enseñanza y análisis específicos. En este sentido, señala que es fundamental considerar y evaluar los procesos comunicativos y educativos de los miembros de dicha comunidad, a partir de “las diferencias de modo y canal de producción-recepción” (p. 90) entre las lenguas orales y las de señas. Las condiciones de producción y recepción específicas deben ser también un punto de partida en el diseño de cursos y materiales educativos. En el caso de las ciencias, Morales Sánchez explica que es necesario desarrollar materiales dirigidos a la comunidad sorda mexicana que, por ejemplo, tomen en cuenta la dificultad para enseñar las diferencias entre el lenguaje científico y el lenguaje cotidiano.

En el último capítulo de esta sección, “La conceptualización de una lengua ágrafa y su relación con el fracaso escolar”, Alejandro Hernández Canarios también enfatiza la necesidad de redefinir la comunicación entre la comunidad sorda a partir de su especificidad lingüística y no de las deficiencias que les atribuyen los etnocentrismos oral y escrito, lo cual implica dejar de considerar a los sordos como sujetos bilingües, pues son lingüísticamente competentes “en los binomios lengua de señas-lengua de señas, lengua de señas-lengua escrita o lengua de señas-lengua oral” (p. 109). El autor cuestiona entonces el carácter ágrafo tradicionalmente atribuido a las lenguas de señas y propone valorar la escritura de esta comunidad no a la luz de las lenguas orales, sino a la de un enfoque gestualista que ponga en relieve su función comunicativa y reconocimiento social. En este enfoque la lengua de los señantes sólo se distingue de las lenguas orales porque su “modalidad de producción y recepción [...] es viso-gestual y no auditivo-oral (p.108)”. Hernández Canarios concluye que el éxito o fracaso educativo del sordo está íntimamente relacionado con su socialización lingüística y con el reconocimiento o no de las lenguas de señas como herramientas básicas para la enseñanza y el aprendizaje.

Analizar los tipos y niveles de bilingüismo a partir de evidencias recolectadas en el espacio escolar y familiar es el propósito de los cinco capítulos de la segunda sección, “Bilingüismo y enseñanza-aprendizaje de lenguas: evidencia en distintos contextos”, la cual recoge experiencias pedagógicas de una variedad de lenguas –japonés, chino, francés, alemán e inglés– en relación con el español. En su conjunto, además de contar con la transmisión en el espacio doméstico como toda lengua natural, estas lenguas

disponen de una tradición de enseñanza en el aula desde hace muchos años, factor siempre a tener presente.

En el primer capítulo, “El bilingüismo en el aula y la traducción pedagógica: análisis de seis expresiones japonesas”, José Carlos Escobar Hernández reflexiona sobre el valor de la traducción para el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales en el aprendizaje de segundas lenguas y, sobre todo, en la construcción de un bilingüismo equilibrado y productivo. Además de una breve descripción de los tipos de bilingüismo en la que destaca el carácter variable de esta competencia, abunda en los rasgos de los seis procedimientos de traducción propuestos por Vázquez-Ayora en 1977. Si bien se dejan de lado reformulaciones más recientes que integran aspectos culturales, modales y semióticos, los procedimientos de transposición, modulación, equivalencia, adaptación, amplificación y explicitación son la base del análisis. Así, la traducción de, en este caso, expresiones japonesas, da cuenta de la “negociación de significados” implícita en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En suma, de acuerdo con el autor, la traducción permite observar cómo, en su tránsito bilingüe, el estudiante oscila entre estrategias intra e interlingüísticas.

En “Adquisición bilingüe: el caso de los alumnos chinos” Rosa Esther Delgadillo Macías estudia el tipo de bilingüismo que involucra una lengua flexiva y una tonal. El trabajo presentado pertenece a un proyecto más amplio sobre el estudio de los problemas lingüísticos y culturales de los estudiantes asiáticos del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM. Con este propósito, Delgadillo Macías examina los errores ortográficos y morfosintácticos en una muestra conformada por 239 escritos de estudiantes chinos de español de los niveles inicial, básico e intermedio. A modo de contexto, la autora presenta algunas reflexiones sobre el bilingüismo y el papel de la escritura en el aprendizaje de segundas lenguas y ofrece una breve comparación entre el chino y el español. El análisis sugiere que los estudiantes tienen un bilingüismo sustractivo, pues sus textos dan cuenta de interferencias de su lengua materna y del inglés. Sin embargo, en una nota positiva, la autora distingue “una progresión en el empleo de las estructuras lingüísticas” (p. 163) y recomienda el recurso a ejercicios de escritura puesto que involucran distintos aspectos cognitivos.

El tercer capítulo de la sección, “El presente de indicativo de estudiantes principiantes de francés lengua extranjera”, explora el papel del profesor en la adquisición de un bilingüismo coordinado. De acuerdo con Aline María Signoret Dorcasberro, ello implica que el docente debe contar con un conocimiento meticuloso tanto del sistema lingüístico como de la competencia transitoria de los alumnos. Luego de una minuciosa descripción morfológica del presente de indicativo en francés, la autora examina un ejercicio de elicitación: la redacción de una carta de 150 palabras en la que se motivaba a los participantes a utilizar las distintas flexiones del tiempo en cuestión. El análisis da cuenta de la convivencia de rasgos intra e interlingüales, pero con cierta tendencia hacia el bilingüismo coordinado, el cual supone la búsqueda de recursos y soluciones congruentes con el sistema lingüístico meta. El capítulo cierra con algunas sugerencias pedagógicas que podrían favorecer el desarrollo de

este tipo de bilingüismo en función del “rendimiento psicológico” y académico de los estudiantes.

El capítulo “Dificultades del bilingüismo en español/alemán en niños que crecen en México. Ejemplos de un estudio de caso” analiza el bilingüismo entre las dos lenguas europeas, las cuales no comparten las mismas características morfosintácticas. Ulrike Sperr se centra en un conjunto de textos redactados por su hijo Daniel quien, a sus diez años, es bilingüe en español y alemán. A los tipos de bilingüismo ya tratados en otros capítulos, la autora añade el *bilingüismo endógeno*, en el cual las dos lenguas están presentes en la sociedad que rodea al niño, y el *exógeno*, donde se usa sólo una en la sociedad. Mediante el análisis de frases y una narración de Daniel, la autora muestra que las interferencias o el *code switching* ocurren de español al alemán, puesto que, “en su lengua dominante, el español, no necesita de palabras para expresarse” (p. 207). Los textos también indican la presencia de usos idiomáticos del alemán y de otras fraseologías que sugerirían una competencia nativa. Sin embargo, la autora reconoce que es necesario ampliar la muestra a fin de poder verificar el valor y representatividad de sus resultados.

La segunda sección cierra con un estudio ubicado en una zona geográfica liminar que modifica las condiciones de adquisición y producción del bilingüismo. “El resultado de ver televisión en inglés, en estudiantes universitarios fronterizos: un enfoque el bilingüismo” es el resultado de una encuesta realizada a quince estudiantes de la licenciatura en traducción se la Universidad Autónoma de Baja California. Los autores, Erick M. Rodríguez González y Ana Rosa Zamora Leyva, buscaron analizar la influencia de ver televisión en inglés durante la infancia en el desarrollo del bilingüismo. Concluyen que ver programas de televisión en otras lenguas enriquece el vocabulario y aumenta la competencia intercultural, gracias a la familiaridad con otros elementos de la lengua meta. Siguiendo las recomendaciones de Fallas Escobar, sería interesante abordar los contenidos televisivos desde una perspectiva crítica y explorar, por ejemplo, cuáles son los sociolectos y los vocabularios que se muestran en la televisión y cuáles son los que se quedan al margen.

Teoría y práctica del bilingüismo cierra con los dos trabajos de la tercera sección del volumen, “Experiencias en la enseñanza de lenguas: el caso de los hablantes de herencia de español”; que comprende los casos donde angloparlantes aprenden el español porque se trata de la lengua de sus ancestros que migraron a los Estados Unidos.

En su capítulo “Experiencias en la enseñanza de lenguas: el caso de los hablantes de herencia de español. Un modelo de aprendizaje vivencial para alumnos hispanohablantes de herencia”, Alice B. Emery explica que el valor del español no se restringe al ámbito laboral, sino que también vehicula aspectos identitarios y afectivos. De ahí que los motivos y necesidades de los hablantes de español como lengua de herencia agreguen componentes distintos a los de otros estudiantes. Con miras a promover un bilingüismo aditivo, Emery examina los resultados de un proyecto pedagógico basado en el enfoque macro y en enfoques de aprendizaje vivencial, el cual supuso la realización

de un mural colaborativo entre veinte estudiantes de español, cuatro de ellos hispanohablantes de herencia. La autora destaca que éstos “ayudaron a mantener la discusión en español” y que, en su mayoría, los estudiantes disfrutaron la experiencia. Con base en estas conclusiones, Emery hace un llamado para la realización de clases mixtas que permitan a los estudiantes de segundas lenguas y a los de herencia capitalizar sus habilidades individuales, sin por ello dejar de contribuir al aprendizaje colectivo.

Finalmente, en “La enseñanza del español como lengua de herencia en los Estados Unidos: teoría y práctica”, María Luisa Parra Velasco revisa los principales aspectos teóricos y prácticos que configuran el campo actual de esta específica enseñanza del español. En el marco de este capítulo, el *continuum* bilingüe está integrado por distintas variantes del español y por diferentes niveles de su dominio oral y escrito. Como en el trabajo anterior, la autora enfatiza que la relación con la lengua materna y la herencia cultural ocurre en un ambiente hostil que desacredita su valor social y cultural. Partiendo de la sociolingüística y de la lingüística crítica aplicada, Parra Velasco afirma que el español y otras lenguas de herencia no deben percibirse como “incompletos o imperfectos, sino como nuevas combinaciones de recursos multilingües de hablantes multicompetentes” (p. 265). Así, las propuestas pedagógicas de la autora están dirigidas a atender las diferencias individuales y fomentar la conciencia crítica de estudiantes y profesores para cuestionar prejuicios, así como configurar representaciones alternativas y positivas de las respectivas herencias lingüísticas y culturales de sus estudiantes.

El panorama trazado por el libro nos sitúa frente a la heterogeneidad de bilingüismos y sujetos bilingües, aun en el contexto de las lenguas que ocupan las posiciones dominantes del intercambio mundial de saberes e información. Cada caso, sin embargo, replantea el conocimiento sobre el bilingüismo y ofrece material para emprender derivas o nuevos estudios. Este libro, compilado por Alicia María Signoret Dorcasberro, Alma Luz Rodríguez Lázaro, Jhon Evaristo Flórez Osorio y Rosa Esther Delgadillo Macías, abona en la construcción de dispositivos pedagógicos que reacomoden favorablemente para los hablantes involucrados las diferencias, las desigualdades y las desconexiones en la vivencia de situaciones de bilingüismo con diglosias más atenuadas. Estos dispositivos son necesarios en nuestro contexto nacional multilingüe donde interactúan oralidades y escrituras en situaciones fuertemente diglósicas.

Rena Torres Cacoullous y Catherine E. Travis. *Bilingualism in the Community. Code-switching and Grammars in Contact*. Cambridge University Press, Cambridge, 2018; 240 pp.

ROSNÁTALY AVELINO SIERRA
El Colegio de México
ravelino@colmex.mx

La investigación que se presenta en las páginas de este volumen tiene como objetivo determinar si en el español de Nuevo México se ha generado un cambio en la expresión del sujeto pronominal y, de ser así, si éste tiene su origen en el contacto con el inglés. Ante esta cuestión, en el primer capítulo, titulado “Language Contact through the Lens of Variation”, las autoras presentan un método que podría ayudar a determinar si un fenómeno lingüístico es resultado o no de un cambio inducido por contacto.

El método se basa en una serie de contraposiciones sobre el comportamiento de un fenómeno lingüístico en la variedad de contacto y en otras variedades de referencia. La primera comparación se realiza entre el estado actual y uno previo de la misma variedad de contacto. En la segunda, se revisa el comportamiento del fenómeno en variedades monolingües de las lenguas en contacto, con el objetivo de encontrar puntos de divergencia estructural hacia donde se podría dirigir un cambio. Con base en este par de oposiciones, se podría afirmar que un cambio se debe al contacto si la variedad bilingüe es diferente a su contraparte sin contacto y si es similar al punto de referencia monolingüe de la otra lengua con la que está en contacto. En caso contrario, todavía se podría probar dicha hipótesis si se realiza una tercera comparación entre las variedades habladas por los bilingües. Esta contraposición es fundamental, pues proporciona la evidencia más directa y fuerte en contra o a favor de la convergencia estructural. En la última oposición, se equiparan los patrones lingüísticos de contextos con presencia y ausencia de cambio de código para determinar si éste aumenta la interacción entre las gramáticas de los hablantes bilingües. Estas afirmaciones constituyen la base teórica y metodológica sobre la que se construyen los siguientes diez capítulos en los que Torres Cacoullous y Travis ponen a prueba su método.

En “The Community Basis of Bilingual Phenomena”, las autoras establecen que su investigación se desarrolla a nivel de comunidad de habla –entendida como “well-defined limits, a common structural base, and a unified set of sociolinguistic norms” (Labov 2007: 347)–, pues argumentan que el comportamiento lingüístico, tanto de individuos monolingües como bilingües, sólo puede ser entendido a partir del estudio de los grupos sociales a los que pertenecen, ya que los patrones lingüísticos varían en cada comunidad. En congruencia con esta afirmación, Torres Cacoullous y Travis presentan una descripción detallada de Nuevo México, la comunidad de habla en donde realizan su

estudio. Al respecto señalan que el español y el inglés han convivido en este territorio por un periodo de al menos 150 años, a lo largo del cual el estatus social de estas lenguas ha sufrido modificaciones. Actualmente, señalan, el español es una lengua que se encuentra en un proceso de desplazamiento lingüístico, debido a los bajos índices de transmisión y a las actitudes negativas que los hablantes tienen hacia su propia variedad de español.

Posteriormente, en el tercer capítulo, “Good Data: Capturing Language Use”, las investigadoras se cuestionan sobre el tipo de datos que permitirá demostrar que un fenómeno lingüístico es resultado de un cambio inducido por contacto. Al respecto, responden que los datos de habla espontánea son los que permitirán determinar, por un lado, cuáles son las normas y los valores que comparten los miembros de la comunidad de habla y, por el otro, cuáles son los factores que rigen la expresión de sujetos pronominales en esa variedad de español. Dichas inquietudes se vierten en el cuidado que las investigadoras tuvieron en la recolección y el procesamiento de su corpus (New Mexican Spanish-English Bilingual). Sobre esto vale la pena subrayar dos aspectos: por un lado, las características (socio)lingüísticas de los entrevistadores que permitieron la obtención de un importante número de incidencias de cambio de código y, por el otro, el sistema de transcripción en el que implementan unidades prosódicas para la segmentación.

Antes de comenzar con las oposiciones, en el capítulo cuatro, “Characterizing the Bilingual Speaker”, las autoras subrayan la relevancia que debe tener la caracterización de los promotores del cambio lingüístico: los hablantes bilingües. Las investigadoras construyen el perfil de sus colaboradores en dos dimensiones: una sociolingüística y otra lingüística. La primera se basa en datos demográficos, sociales y económicos que obtuvieron mediante un cuestionario y a lo largo de la entrevista sociolingüística. La dimensión lingüística se construye a partir de la distribución de las cláusulas entre las dos lenguas en la producción de los hablantes.

Después de haber realizado las precisiones pertinentes sobre la comunidad de habla, el corpus y los bilingües, en el capítulo cinco, “Subject Pronoun Expression: Reconsidering the Constraints”, llevan a cabo el primer contraste propuesto en su método (capítulo 1) y revisan el comportamiento de la expresión del sujeto pronominal en una etapa temprana de la variedad de contacto y en otras variedades de español. Torres Cacoullós y Travis reexaminan la función enfática y desambiguadora que se le ha atribuido a la expresión del sujeto pronominal; concluyen que éste no marca un valor contrastivo por sí solo, sino en conjunción con otros elementos, y que la segunda función mencionada apenas explica parte de los datos. Asimismo, reevalúan la pertinencia de algunos factores sintácticos y pragmáticos, entre los que destaca la accesibilidad y la continuidad del referente, por su gran valor explicativo.

En el siguiente capítulo, “Cross-language Comparisons: Reconsidering Language Types”, las investigadoras revisan el comportamiento que la expresión del sujeto pronominal tiene en el inglés y advierten ciertas similitudes con el español, a pesar de ser lenguas tipológicamente distintas. Uno de los puntos de encuentro es la importancia de la accesibilidad del referente que, además de abarcar la correferencialidad con la cláu-

sula precedente, incluye la contigüidad estructural, sintáctica o prosódica. Por lo demás, también hallaron aspectos en los que las lenguas difieren: *i)* restricciones lingüísticas en contextos específicos, *ii)* la importancia relativa de dichas restricciones y *iii)* construcciones léxicas particulares. A partir de estos puntos, las autoras construyen los criterios para determinar la convergencia del español bilingüe hacia el inglés, más allá del incremento o decremento en la tasa global de sujetos pronominales.

En el capítulo siete, “Assessing Change and Continuity», las autoras comienzan a probar la hipótesis de cambio inducido por contacto. Los resultados del primer par de comparaciones, con una etapa anterior a la misma variedad y con otras variedades de español monolingüe, arrojan evidencia en contra de un cambio lingüístico y a favor de la continuidad estructural, pues los factores que determinan la expresión de un sujeto pronominal en el español de los bilingües también lo hacen en las variedades monolingües. Asimismo, las investigadoras señalan que las posibles diferencias en la magnitud del efecto de los factores no tienen una razón puramente lingüística, sino metodológica.

El camino para probar la hipótesis del cambio inducido por contacto continúa en el capítulo ocho, “The Most Intimate Contact: The Bilinguals’ Two Languages”, donde se establece la comparación entre el español de contacto y el inglés bilingüe y monolingüe. Torres Cacoullós y Travis afirman que no hay evidencia de un proceso de convergencia en el que los patrones de la expresión del sujeto pronominal en el español bilingüe se muevan hacia la gramática del inglés o viceversa. Con base en estas observaciones, concluyen que las lenguas de los bilingües siguen el modelo de sus respectivas variedades monolingües, lo cual rechaza la posibilidad de convergencia entre las gramáticas del español y el inglés en esta comunidad.

En los siguientes dos capítulos, “Code-switching without Convergence” y “Code-switching and Priming”, se examina la hipótesis de que el cambio de código funciona como catalizador de la convergencia estructural. Específicamente, las investigadoras buscaban determinar si el cambio de código hacia y desde el inglés tenía algún efecto en los patrones de la expresión de sujetos pronominales en español. Los resultados de su prueba demuestran que la proximidad del inglés no influye en la tasa total de sujetos pronominales del español y tampoco en las restricciones probabilísticas en los puntos donde difieren los sistemas bilingües. Sin embargo, sí se observa un desplazamiento en la distribución contextual de las estructuras.

Después de haber puesto en práctica su riguroso método basado en cuatro comparaciones, en el último capítulo, “Bilingualism in its Linguistic and Social Context”, las autoras refutan por completo la hipótesis de un cambio inducido por contacto, a pesar de que la comunidad de habla presenta las condiciones sociolingüísticas *idóneas* bajo las que podría generarse un cambio de este tipo. Este hecho nos remite, por un lado, a la cuestión de cuándo y por qué se genera un cambio lingüístico, y, por el otro, al reto metodológico que implica demostrar que ha tenido lugar un cambio.

En relación con este punto, la obra aquí reseñada nos muestra que a pesar de que el concepto de cambio inducido por contacto es claro, representa un reto metodológico poder comprobarlo empíricamente, pues una afirmación de esta naturaleza no puede

hacerse sólo a partir de la observación de aparentes similitudes formales o funcionales. En consonancia con ello, resulta interesante el camino que Torres Cacoullós y Travis plantean para determinar si estamos frente a un cambio inducido por contacto o no.

Los resultados de esta investigación muestran que el método funciona cuando se trabaja con cambios en lenguas con una vasta documentación, como es el español, ya que permite comparar las variedades de contacto con otras variedades sin contacto e incluso documentar procesos de cambio que llevan siglos gestándose y que se aceleran y modifican en las situaciones de contacto. Sin embargo, este mismo proceder podría tener ciertos problemas con lenguas que carecen de documentación. Tal vez esas dificultades podrían explicar el número reducido de investigaciones sobre el efecto que ha tenido el español en las lenguas indígenas con las que está en contacto. No obstante, pese a las dificultades y los retos metodológicos que un trabajo de este tipo implica, no podemos renunciar a investigarlo.

BIBLIOGRAFÍA

LABOV, William. 2007. "Transmission and diffusion", *Language* 83, núm. 3: 344-387.