



Universidad Pedagógica Nacional Ψ

**Programa Educativo en Psicología Educativa
Unidad Ajusco**

**“Creencias de parejas compuestas por polacos e hispanohablantes
sobre el bilingüismo de sus hijos en Poznań, Polonia”**

Informe de investigación empírica

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**P R E S E N T A:
ISRAEL SÓSTENES PELCASTRE**

ASESORA: MTRA. ALEJANDRA CASTILLO PEÑA

Ciudad de México, mayo 2017.

Agradecimientos

A **DIOS** por ser
el motivo y el motor de mi existencia.

A mi país, **MÉXICO** por brindarme
educación pública y gratuita.

A mis **PADRES** por toda una vida
de amor, esfuerzo y sacrificio.

A mis **MAESTROS** por su dedicación,
ejemplo y empeño.

A la **Fundación Lorena Alejandra Gallardo**
por su compañía e invaluable apoyo.

Siempre les estaré agradecido.

Ψ ÍNDICE

RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
JUSTIFICACIÓN	14
MARCO TEÓRICO	17
Capítulo 1. Lenguaje	17
1.1. Diferencia entre lengua, habla y lenguaje	17
1.2. Concepto de lenguaje	20
1.2.1. Tres dimensiones del lenguaje	25
1.3. Bases psicofisiológicas del lenguaje	34
1.3.1. Cerebro y lenguaje	36
1.4. Teorías sobre la adquisición del lenguaje	46
1.4.1. Teoría conductista	46
1.4.2. Teoría innatista	47
1.4.3. Teoría biológica	48
1.4.4. Teorías cognitivas	49
1.4.5. Teoría sociológica	50
1.5. Desarrollo del lenguaje	53
1.5.1. Etapa prelingüística	54
1.5.1.1. El balbuceo	59
1.5.2. - Etapa Lingüística	62
1.5.2.1. Desarrollo fonológico	63
1.5.2.2. Desarrollo gramatical	66
1.5.2.3. El Desarrollo semántico	72
Capítulo 2. Bilingüismo	74
2.1. Concepto de bilingüismo	74
2.2. Diferencia entre bilingüismo y aprendizaje/adquisición de L2	78
2.3. Clasificación y tipos del bilingüismo	82
2.3.1. Tipos de situaciones bilingües	86
2.4. Adquisición del lenguaje bilingüe	87
2.4.1. Antecedentes del estudio del Bilingüismo	87
2.4.2. La adquisición secuencial y simultánea de dos lenguas	94

2.4.3. Características de los niños bilingües	100
Capítulo 3. Creencias	101
3.1. Concepto de creencia	101
3.1.1. Diferencia entre creencia y actitud	109
3.2. Forma en que se construyen las creencias	111
3.2.1. Origen de las creencias	111
3.2.2. Fuente de las creencias	114
3.3. Creencias sobre el bilingüismo	116
MÉTODO	119
Problema de investigación	119
Objetivo general	119
Objeto de estudio	119
Tipo de estudio	119
Sujetos	121
Selección de los sujetos	122
Acceso al campo	122
Estrategias para la recolección de información y registro de datos	123
Materiales e instrumentos	123
Escenario	123
Procedimiento	123
Procedimiento de análisis de datos	125
Procedimiento para identificar las categorías de análisis	125
Categorías de análisis: fundamento teórico	129
Consideraciones éticas	130
Procedimiento real del análisis de resultados	130
RESULTADOS	137
Análisis general de las categorías	137
Análisis general de la categoría cognoscitiva	138
Relativo al bilingüismo	138
Relativo a la adquisición y al aprendizaje	141
Relativo al desarrollo del lenguaje y papel de los padres	144
Relativo a los pros, contras y dificultades del bilingüismo	157
Análisis general de la categoría afectiva	162
Relativo al bilingüismo	162

Relativo a la adquisición y al aprendizaje	162
Relativo a su contexto	163
Relativo al desarrollo del lenguaje y papel de los padres	167
Relativo a los pros, contras y dificultades del bilingüismo	168
Análisis general de la categoría comportamental	172
Relativo al bilingüismo	172
Relativo a la adquisición y al aprendizaje	174
Relativo a su contexto	175
Relativo al desarrollo del lenguaje y papel de los padres	182
Relativo a los pros, contras y dificultades del bilingüismo	188
Análisis general de la categoría formativa	189
Relativo al bilingüismo	189
Relativo a la adquisición y al aprendizaje	191
Relativo a su contexto	193
Relativo al desarrollo del lenguaje y papel de los padres	197
Relativo a los pros, contras y dificultades del bilingüismo	201
DISCUSIÓN	204
Categoría cognoscitiva	204
Relativo al bilingüismo	204
Relativo a la adquisición y al aprendizaje	205
Relativo al desarrollo del lenguaje y papel de los padres	207
Relativo a los pros, contras y dificultades del bilingüismo	212
Categoría afectiva	217
Relativo al bilingüismo	217
Relativo a la adquisición y al aprendizaje	218
Relativo a su contexto	218
Relativo al desarrollo del lenguaje y papel de los padres	220
Relativo a los pros, contras y dificultades del bilingüismo	221
Categoría comportamental	223
Relativo al bilingüismo	223
Relativo a la adquisición y al aprendizaje	223
Relativo a su contexto	225
Relativo al desarrollo del lenguaje y papel de los padres	228
Relativo a los pros, contras y dificultades del bilingüismo	231

Categoría formativa	232
Relativo al bilingüismo	232
Relativo a la adquisición y al aprendizaje	233
Relativo a su contexto	234
Relativo al desarrollo del lenguaje y papel de los padres	236
Relativo a los pros, contras y dificultades del bilingüismo	239
CONCLUSIÓN	241
BIBLIOGRAFÍA	244
ANEXOS	253

Ψ RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue describir y analizar las creencias que un grupo de padres (parejas compuestas por mujeres polacas y hombres hispanohablantes cuya residencia es Poznań, Polonia) tienen sobre la adquisición de dos lenguas (bilingüismo).

Para ello se trabajó con ocho parejas que accedieron de manera voluntaria a participar en el grupo de discusión. El muestreo fue de tipo intencional, ya que se invitó a participar a las parejas compuestas por mujeres polacas y hombres hispanohablantes, respetando los criterios de inclusión y exclusión antes mencionados.

Se llevó a cabo un estudio descriptivo con base en una investigación de tipo cualitativo y se utilizó la técnica de investigación social denominada “grupo de discusión” propuesta principalmente por Jesús Ibáñez, Alfonso Ortí y Ángel de Lucas (citados por Galindo, 1998). Cabe señalar que los resultados se obtuvieron a través del procedimiento de “análisis de contenido” que parte de lo que los sujetos dicen para identificar las temáticas de las que hablan (el contenido de lo que dicen), a partir de las temáticas se establecieron categorías y se describieron, y analizaron lo que los sujetos dijeron de esas categorías.

Los resultados encontrados en esta investigación demuestran que los participantes tienen un sinfín de creencias entorno al bilingüismo. Además, las creencias que los sujetos de esta investigación construyeron a través de su vida tienen una influencia categórica sobre su comportamiento, es decir, sobre el “quehacer” lingüístico cotidiano que adoptan hacia su entorno y específicamente hacia sus hijos.

Ψ INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo de tesis se desarrolló en Poznań, una ciudad al oeste de Polonia situada entre Berlín (270 km) y Varsovia (300 km). Por ella cruza el río Warta y su extensión superficial no es mayor a los 262 km². Poznań es una ciudad que apenas cuenta con una población de 600 mil habitantes y pertenece a la región de Gran Polonia (Wielkopolska). Esta ciudad es reconocida por ser la cuna de la nación polaca, por cumplir en el pasado la función de capital del estado y por ser la residencia de los monarcas polacos.

Poznań es en la actualidad un dinámico centro empresarial, académico, científico y cultural. Cuenta con ocho institutos públicos de enseñanza superior (entre ellos 4 universidades) y diecisiete escuelas privadas, donde estudian aproximadamente cerca de 142 mil estudiantes. Por cada 1000 habitantes hay 221 estudiantes, lo que provoca que sea en este sentido, la primera ciudad polaca que tiene con la comunidad estudiantil más extensa. El mercado de trabajo es muy favorable a los ciudadanos. Poznań tiene la menor tasa de desempleo de todas las ciudades polacas (2%).

Si bien es cierto que Poznań no es considerada aún una ciudad cosmopolita, no está muy lejos de serlo pues la enorme cantidad de migrantes que han llegado en los últimos años, en especial españoles, portugueses, chinos y latinos pronto harán que esta ciudad sea considerada como tal.

La razón por la cual, el trabajo de tesis se planteó en Poznań es porque en este lugar se tiene contacto con diferentes parejas compuestas por polacos e hispanohablantes. La mayoría de estas parejas tienen hijos, otras están por tenerlos y otras están planeando ser padres en un futuro próximo. Todas estas parejas radican en Polonia, Poznań y están viviendo o están por vivir el dilema de educar a sus hijos como monolingües o bilingües.

El concepto de bilingüismo no tiene una definición unívoca. Oscila desde definiciones en general, donde se hace referencia, principalmente, a aquella situación en la que el sujeto conoce y tiene un cierto dominio de dos lenguas. En sentido amplio, puede abarcar incluso bajo esta terminología la utilización por parte de las personas sordas de sus dos códigos, el

lenguaje de signos y el verbal. En este proyecto de tesis será enfocado el primer término, o sea el uso simultáneo de dos lenguas diferentes a la vez.

El bilingüismo consiste en la facultad que posee un individuo para expresarse en una segunda lengua adaptándose fielmente a los conceptos y estructuras propios de la misma sin parafrasear la lengua nativa. Implica la presencia en el mismo sistema neuro-psíquico de dos esquemas paralelos, pero enteramente distintos, en la conducta verbal. (Titone, 1976, p. 13)

El individuo bilingüe no tiene ninguna dificultad en pasar de un código lingüístico a otro, sin verse obligado a traducir uno al otro y sí poseyendo, en cambio, dos sistemas lingüísticos independientes y paralelos, gracias a los cuales su pensamiento está directamente vinculado a la expresión verbal propia de cada una de las lenguas. El bilingüe se encuentra, pues, dueño del control simultáneo de dos sistemas lingüísticos.

Weinreich (1953, citado por Siguan, 2001), en consonancia definió el bilingüismo de esta manera: "Llamamos bilingüismo al hábito de utilizar dos lenguas alternativamente y llamamos bilingües a las personas que lo practican" (p.27).

¿Los seres humanos estamos predispuestos a diferenciar dos o más sistemas lingüísticos sin que estos interfieran entre sí de modo determinante? o en otras palabras, ¿los seres humanos estamos dotados cognitivamente para ser bilingües, o, por el contrario, nuestra única opción es el monolingüismo? En el último tercio del siglo XX se ha abordado científicamente un interesante debate en torno a la facultad lingüística del ser humano, Chomsky, (1966, 2000); Belinchón, Igoa y Riviére (1992); Bloom, (1972); Bloomfield, (1933); Blumenthal, (1970); Bühler, (1934); Damasio y Damasio (1996). La respuesta a esta pregunta tiene inmensa relevancia práctica para multitud de personas que viven en ambientes o sociedades bilingües o multilingües, e incluso en sociedades tradicionalmente monolingües.

Muchos padres son los que han de decidir cómo criar a sus hijos, si en el monolingüismo o en el bilingüismo, no solamente en sociedades bilingües, cada vez más numerosas, sino también en sociedades tradicionalmente monolingües a las que acuden masivamente emigrantes procedentes de otras lenguas y culturas. Hasta hace algunos años había

profesores en contra del bilingüismo pero por otra parte las clases dirigentes y altas educaban a sus hijos en el bilingüismo (Barreña, 1995). El debate sobre la capacidad humana de separar las lenguas que conoce, surge debido al fenómeno atribuido especialmente a los bilingües de mezclar lenguas, principalmente, de realizar ciertas transferencias de carácter léxico.

La importancia de estudiar las creencias que los padres tienen sobre la adquisición de dos lenguas (bilingüismo) radica en el hecho de que con base en estas creencias tomarán la decisión de educar a sus hijos como monolingües o bilingües. Windevoxhel (2014) comenta que muchos padres creen que si un niño vive en un ambiente en el que se habla más de un idioma demorará más que los niños monolingües en alcanzar las distintas etapas del desarrollo del lenguaje y con ello retrasarán su aprendizaje.

La patóloga del lenguaje Luna-Bradfield (2014) también nos dice que el 80% de los padres que entran a su consultorio tienen las mismas preocupaciones. Están muy preocupados de que escuchando y aprendiendo dos idiomas (español-inglés) provocará confusión y retraso en el habla de sus hijos. Los padres se desaniman a utilizar dos lenguas en el hogar y animan a sus hijos a hablar solo inglés. Este tipo de pensamiento está presente en padres, médicos, maestros y otros profesionales que trabajan con niños y familias bilingües.

Así, este trabajo de tesis describe y analiza las creencias que un grupo de padres (parejas compuestas por mujeres polacas y hombres hispanohablantes) tienen sobre la adquisición de dos lenguas (bilingüismo). Para poder alcanzar el éxito de este trabajo, se estructuró la tesis de la siguiente forma.

Primeramente, en el capítulo 1 del Marco Teórico que sustenta el trabajo referente al lenguaje, se presentan los conceptos principales de este tema que permiten comprender qué es el lenguaje, cuál es la diferencia que existe entre lengua, habla y lenguaje pues comprender y saber diferenciar estos tres conceptos es necesario si se quiere adentrar al estudio del bilingüismo ya que cada lengua (en este caso dos) tiene su propio código de significados y cada persona lo concretiza de manera singular. Las tres dimensiones del lenguaje es un apartado más de este capítulo pues en ellas se puede comprender ¿cómo es? el sistema lingüístico en sí mismo, ¿para qué? les sirve el lenguaje a los usuarios y ¿cómo? se utiliza el lenguaje cuando se producen y comprenden los mensajes

comunicativos. También se aborda en este capítulo un tema dedicado a las bases psicofisiológicas del lenguaje pues la investigación sobre la relación que tiene el cerebro y lenguaje constituye un objeto que involucra a la psicolingüística y su estricta implicación en el tratamiento de los trastornos del lenguaje. Las teorías sobre la adquisición del lenguaje son otro apartado de este capítulo, aquí se han revisado las principales teorías que permiten comprender las diferentes posturas que intentan dar una explicación científica sobre la adquisición del lenguaje. Para finalizar, en este capítulo se ha examinado la parte del desarrollo del lenguaje dónde se explican las etapas; prelingüística (el balbuceo) y lingüística del lenguaje (desarrollo fonológico, gramatical y semántico), pues comprender el proceso cognitivo por el cual los seres humanos haciendo uso de su competencia lingüística innata aprenden a comunicarse verbalmente (usando la lengua natural), es de extrema importancia para este proyecto de tesis.

En el capítulo 2 del Marco Teórico, se presentan los conceptos principales al tema del bilingüismo mismo que permitirá comprender el concepto de bilingüismo ya que precisar y delimitar dicha noción no es nada sencillo pues se entremezclan muchos tipos de variables como geográficas, históricas, lingüísticas, sociológicas, políticas, pedagógicas y desde luego psicológicas. Si la adquisición de una segunda lengua se produce simultáneamente y en las mismas condiciones que la adquisición de la primera, resulta difícil establecer diferencias entre la primera y la segunda y nos encontramos en la situación conocida como bilingüismo inicial. De ahí la importancia de incluir en este capítulo un apartado que nos permita conocer la diferencia entre bilingüismo y aprendizaje/adquisición de una segunda lengua (L2). También se aborda en este capítulo un tema dedicado a los diferentes tipos de bilingüismo y su clasificación ya que existen muchas posibilidades y factores que determinan a una persona como bilingüe, algunos de estos factores son por ejemplo la edad de la adquisición bilingüe, el orden de adquisición de las dos lenguas, el uso del bilingüe de sus dos lenguas, la organización mental de las dos lenguas del bilingüe, la competencia lingüística, el contexto psicosocial de la adquisición bilingüe. Un apartado más en este capítulo tienen que ver con la adquisición del lenguaje bilingüe, dicho apartado contempla los antecedentes del estudio del bilingüismo, la adquisición secuencial y simultánea de dos lenguas, y las características de los niños bilingües.

Finalmente en el capítulo 3 del Marco Teórico se abordan los conceptos principales sobre el tema concerniente a las creencias desde el punto de vista psicológico ya que este es un

tema que se ha estudiado principalmente desde el punto de vista filosófico, teológico, epistemológico y pedagógico por mencionar algunos campos desde los cuales se ha examinado dicho tema. Por lo tanto, delimitar el concepto de creencias desde el punto de vista de la psicología no ha sido tarea fácil. Pero, ¿por qué, es importante hacer un estudio de las creencias?, el Doctor Ricardo Blasco Ruíz (2008), profesor de psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona contesta dicha pregunta al decir que cuando se habla de creencias nos referimos a un núcleo muy profundo de la personalidad que rige casi toda la vida psicológica de la persona. Prácticamente todo lo que hay en la mente se fundamenta en las creencias. Además, el también doctor en psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México Víctor Corral Verdugo (2001) dice que el concepto de creencias es fundamental para comprender como se lleva a cabo el proceso cognitivo ya que las creencias son la base cognitiva de las actitudes. De esta manera las creencias (conocimiento) que una persona tiene hacia un objeto o situación van a influir sobre sus actitudes y sobre su posterior conducta. Las creencias forman parte central en la investigación de la estructura cognitiva para entender la relación entre el hombre y su entorno. Estas sirven como una estructura o mapa que guía los procesos cognitivos y motivaciones contribuyendo a la comprensión de como las actitudes, los valores y los comportamientos se relacionan pudiendo ser antecedentes directos de los comportamientos. También en este capítulo se dedica un apartado a la forma en que se construyen las creencias, aquí se escribe sobre el origen de las creencias y sobre la fuente de las creencias. Conocer cómo se construyen las creencias es de suma importancia en este trabajo ya que son estas las que determinarán el futuro lingüístico de los hijos de las parejas compuestas por mujeres polacas y hombres hispanohablantes. Finalmente este capítulo concluye con las creencias sobre el bilingüismo. En este apartado se mencionan algunas de las creencias más comunes que tienen los padres sobre la crianza de los niños en un entorno bilingüe o monolingüe. Además se analiza lo que De Houwer (1999) señala como creencia de impacto.

En cuanto al Método, este contiene los siguientes apartados que estuvieron encaminados a recopilar y organizar la información para dar respuesta al planteamiento del trabajo de tesis:

- ✓ Problema de investigación
- ✓ Objetivo general
- ✓ Objeto de estudio
- ✓ Tipo de estudio
- ✓ Sujetos
- ✓ Selección de los sujetos
- ✓ Acceso al campo

- | | |
|--|---|
| ✓ Estrategias para la recolección de información y registro de datos | ✓ Procedimiento para identificar las categorías de análisis |
| ✓ Materiales e Instrumentos | ✓ Categorías de análisis |
| ✓ Escenario | ✓ Consideraciones éticas |
| ✓ Procedimiento | ✓ Procedimiento real del análisis de resultados |
| ✓ Procedimiento de análisis de datos | |

En síntesis, este trabajo atendió las creencias que los padres tienen sobre el bilingüismo. Para ello primero se encontraron aquellas creencias que los padres tienen sobre la adquisición de dos lenguas (bilingüismo), después se describieron dichas creencias y por último se analizaron. Todo ello con el fin de encontrar las causas que hacen decidir a los padres si criar a sus hijos en el monolingüismo o bilingüismo.

Después de hacer el análisis exhaustivo de los datos, podemos decir sobre los resultados y la conclusión, que muchas de las creencias que los padres tienen sobre el bilingüismo influyen categóricamente en la elección de como criar a sus hijos. Las fuentes de estas creencias concordaron con lo que ya antes Ajzen y Fishbein (1975, citados por Perlman, 1988) habían concebido. Que hay dos fuentes básicas: la experiencia personal directa y la demás gente (experiencia indirecta). Sin embargo, dichas creencias no son garantía del actuar de los sujetos, ni son determinantes ya que la actitud y el comportamiento cotidiano son lo que determinarán en últimas instancias la consecuencia de dicha decisión. Esto se ajusta a lo que decía De Houwer (1999), la actitud de los padres hacia el bilingüismo en general también puede generar efectos, igual que sus creencias sobre el desarrollo lingüístico. Así que, no basta con creer, es necesario actuar y hacerlo en consecuencia de lo que se cree. Una de las cosas importantes que podemos resaltar de esta investigación está relacionada con el universo caótico en el cual se encuentran los padres de hijos potencialmente bilingües ya que cuentan con gran cantidad de información no del todo errónea que necesita ser organizada. Al realizar dicho análisis me daba la impresión de estar ante un gran rompecabezas que iba tomando forma conforme se daba dicho análisis. Es allí, donde el papel de psicólogo educativo es fundamental.

Ψ JUSTIFICACIÓN

Una de las ventajas más claras de la globalización en la que vivimos el día de hoy es la facilidad que tienen las personas para establecer contacto con otras personas de diferentes países o continentes, el internet, en especial ha sido ese canal de acceso a otras culturas. Esto ha abierto la posibilidad de poder entablar relaciones sentimentales, laborales, académicas, etc., entre personas que no hubieran tenido la más mínima oportunidad de conocerse e interactuar activamente en el pasado. El profesor de la Universidad de Sevilla, Gerhard Steingress (2009) menciona que uno de los fenómenos sociales destacados de la globalización, sobre todo en los países avanzados, es el aumento de matrimonios o parejas culturalmente mixtos. Con esta puerta abierta han sido más los que han tomado la decisión de salir de sus países en búsqueda de aquello que en su país de origen no pudieron, no supieron o no les dejaron encontrar.

Steingress (2009) nos dice que los matrimonios son hechos sociales influenciados por dos tendencias que caracterizan la dinámica cultural en el mundo actual, sobre todo en las sociedades avanzadas. Concretamente, se trata por una parte de las consecuencias de la inmigración de trabajadores extranjeros iniciada en los años sesentas del siglo pasado y que continua, aunque su origen se traslada a otras regiones económicamente desfavorecidas del mundo y por otra de la introducción y la difusión de nuevas formas y estilos de vida en el marco de la condición postmoderna, sobre todo en el ambiente de las nuevas clases medias, que facilitan los contactos entre las personas independientemente de las fronteras, los lugares y el tiempo. Esto se debe a las tecnologías de la comunicación y del transporte, que favorecen, además, la ampliación del nivel educativo y cultural.

La migración bien sea ya por necesidad económica o por razones ajenas a esta como el amor o el intercambio académico, ha generado entre muchas otras cosas la unión de parejas de distintas nacionalidades. Este fenómeno impensable hasta hace algunos años ha acrecentado de manera notable el número de niños que cuentan con la posibilidad tangible de adquirir dos lenguas durante su crianza. Desgraciadamente no todos los niños (hijos de parejas compuestas) han gozado de la inmejorable oportunidad de adquirir dos lenguas simultáneamente pues los padres aún tienen muchas dudas sobre si es una buena idea educar a sus hijos en el bilingüismo o en el monolingüismo pues creen que educarlos en la

primera opción traerá como consecuencia retrasos en el aprendizaje por el hecho de la carga que podría significar el amplio contenido de dos idiomas (el doble de lo que un niño monolingüe aprende). Según Windevoxhel (2014) muchos padres creen que si un niño vive en un ambiente en el que se habla más de un idioma demorará más que los niños monolingües en alcanzar las distintas etapas del desarrollo del lenguaje y con ello retrasarán su aprendizaje.

La patóloga del lenguaje Luna-Bradfield (2014) también nos dice que el 80% de los padres que entran a su consultorio tienen las mismas preocupaciones. Están muy preocupados de que escuchando y aprendiendo dos idiomas (español-inglés) provocará confusión y retraso en el habla de sus hijos. Los padres se desaniman a utilizar dos lenguas en el hogar y animan a sus hijos a hablar solo inglés. Este tipo de pensamiento está presente en padres, médicos, maestros y otros profesionales que trabajan con niños y familias bilingües.

En Polonia, país en el cual radico desde hace diez años me ha tocado ver como ejemplo a niños (hijos de parejas compuestas) que solo hablan polaco. Pero a su vez he podido conocer a niños (hijos de parejas compuestas) que hablan no solo los idiomas de su padre y madre sino hasta un tercer idioma a la vez.

¿Qué hace la diferencia entre estos niños? Es una interrogante que muchas otras parejas y yo nos hemos hecho a lo largo de todo este tiempo. Y es que, uno de los constantes temas de conversación que tenemos las parejas compuestas (por polacas e hispanohablantes, principalmente) que radicamos en Polonia tiene que ver precisamente con este tema. Muchas de estas parejas aún no tienen hijos pero dicen algún día los tendrán, otras están a punto de tenerlos, otras están en medio de este proceso y otras por decirlo así están más avanzadas o casi saliendo de él, es decir, sus hijos ya han adquirido su sistema lingüístico (monolingüe o bilingüe). Pese a que algunas parejas están más preocupadas que otras no deja de existir en todas cierto temor por el proceso lingüístico de sus hijos. Debo confesar que en su momento mi esposa que en paz descansa y yo, estuvimos muy preocupados por dicho tema pues en carne propia experimentamos el desarrollo lingüístico de nuestros hijos (Marta y Emiliano) de 11 y 10 años de edad respectivamente. Las dudas con respecto al tema son muchas y variadas, y depende de la posición en la que se encuentra cada pareja. Algunas de las preguntas más comunes que se han planteado dichas parejas han sido las siguientes:

- ¿Cómo se desarrolla el idioma en los niños?
- ¿Qué factores afectan el desarrollo del lenguaje?
- ¿Tienen los niños una capacidad especial para aprender dos o más idiomas?
- ¿Es verdad que los niños que reciben una educación bilingüe hablan más tarde?
- ¿Es verdad que los niños que crecen con dos o más idiomas desarrollan una personalidad típica?
- ¿Pueden niños con limitaciones crecer en un ambiente bilingüe?
- ¿Cuáles son las ventajas de aprender dos o más idiomas?
- ¿Cuáles son las desventajas?
- ¿Cuál es el rol de los padres en el desarrollo de dos o más idiomas?
- ¿Cuál es la mejor regla a seguir?
- ¿Pueden niños mayores aprender posteriormente un segundo o tercer idioma?
- ¿Cuáles son las diferentes constelaciones del bilingüismo?
- ¿Cuáles son los problemas que pueden enfrentar los padres durante el desarrollo de las habilidades bilingües de los hijos?
- ¿Qué se debe hacer cuando se mezclan los idiomas?
- ¿Qué se debe hacer cuando el niño entiende en un idioma pero habla en el otro?
- ¿Qué se debe hacer cuando el niño rechaza por completo el segundo idioma?
- ¿Qué es lo más recomendable cuando existen problemas de gramática?
- ¿Cómo se puede enseñar la lectura y escritura?
- ¿Cómo se puede estimular el idioma en general?
- ¿Qué sistema educativo es el más adecuado para un niño que crece con dos o más idiomas?
- ¿Cuándo se debe aceptar la ayuda de un terapeuta del lenguaje?
- ¿Cómo se puede reforzar la red social multilingüe del niño?

En estas pláticas y por el hecho de ser psicólogo educativo muchas de estas parejas (amigos principalmente) me consultaban sobre dicho tema. La verdad es que hasta antes de escribir mi trabajo tesis, la mayoría de mis respuestas se habían basado más en nuestra experiencia y en lo que a nosotros nos funcionó como pareja que en respuestas basadas en datos científicos, cosa que me avergonzaba mucho como profesional de la psicología educativa. Por eso mismo decidí escribir mi trabajo de tesis de licenciatura sobre dicho tema, ya que por una parte quiero contribuir al estudio del bilingüismo desde la psicología educativa y por otra poder dar respuestas basadas en los resultados de la investigación científica a las parejas compuestas por polacas e hispanohablantes radicados en Polonia.

Además como profesor dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas, y a la capacitación de los nuevos profesores de idiomas es mi deber profesional especializarme día a día en todo lo concerniente al estudio de la adquisición y el aprendizaje del lenguaje.

Capítulo 1. Lenguaje

1.1. Diferencia entre lengua, habla y lenguaje

Las diferencias entre el habla, la lengua y el lenguaje son muy importantes a la hora de adentrarnos en el estudio del lenguaje y posteriormente del bilingüismo. Con mucha frecuencia tendemos a confundirlas e incluso a usarlas como sinónimos. Pero hay una clara diferencia entre ellas, tanto por su significado como su aplicación en la vida cotidiana. En primer lugar podríamos decir que la lengua está formada por un conjunto de signos (unidad mínima de la oración constituida por un significante (forma) y un significado (concepto) que conforman un código (sistema de signos y de reglas que permite formular y comprender un mensaje).

El doctor José Joaquín Montes Giraldo (1995), miembro de la Academia Colombiana de la Lengua aporta una definición de lengua al decir que “es percibida como un sistema lingüístico que mediante sus diversas variantes llena todas las necesidades comunicativas de la comunidad que la utiliza” (p.16).

Para Montes (1995), quienes conocen este código lo aplican para formar la lengua, que sirve para comunicarse entre distintos hablantes que la conozcan. Dos personas de lengua diferente, al aplicar códigos distintos, no se entenderán entre ellos. En resumen, cada sociedad o cada comunidad estableció un conjunto de signos, entonces podemos decir que la lengua es un sistema de signos y el signo lingüístico está compuesto por un significado y un significante. La lingüística es la disciplina encargada de descifrar las características que componen a las lenguas en general. En el caso de las personas bilingües, debemos de reconocer que estas conocen ambos códigos.

Otra de las características de la lengua según Montes (1995), es que es convencional porque cada signo fue establecido por un acuerdo de la comunidad hablante. A su vez, es entonces un producto social pues proviene de todos los hablantes de una misma comunidad.

Significante	Significado
Book (inglés)	 <p data-bbox="964 464 1308 495">Idea o representación mental</p>
Libro (español)	
Książka (polaco)	
Livre (francés)	

Figura 1. Significante y Significado.

Nota Fuente: Adaptado de Montes (1995). *Dialectología general e hispanoamericana* (p. 25). Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

El fundador de la lingüística moderna, Ferdinand Saussure nos dice que:

Se llama lengua al código y habla al mensaje. El código es el saber lingüístico, acumulado en la mente del hablante y el mensaje es la realización concreta y real del código limitada a un momento y circunstancia específicos, donde se vuelca parte de su saber o código. (Saussure, 1998, p.119)

Así, las personas bilingües manejan a la vez dos lenguas, es decir, conocen y utilizan dos códigos a la misma vez.

El habla por otra parte es la plasmación de lo anterior, la recreación de ese modelo que conoce toda la comunidad lingüística. Es un acto singular, por el cual una persona, de forma individual y voluntaria, cifra un mensaje concreto, eligiendo para ello el código, los signos y las reglas que necesita. En resumen, es la utilización que hace cada individuo de la lengua por lo tanto es individual ya que el acto de usar la lengua no depende de la sociedad en su totalidad sino de cada individuo. Otra característica es que es voluntaria pues cada sujeto decide cuando hablar y qué decir (Montes, 1995).

Saussure (1945) afirma que “el estudio del lenguaje comporta, dos partes: la una, esencial, tiene por objeto la lengua; la otra, secundaria, tiene por objeto la parte individual del lenguaje, es decir, el habla” (p. 21).

Y finalmente pero no por ello menos importante, el lenguaje es la capacidad de poder establecer comunicación mediante signos, ya sean orales o escritos. De esta manera, el

lenguaje presenta muchísimas manifestaciones distintas en las diversas comunidades que existen en nuestro planeta. Estas manifestaciones son lo que conocemos por lenguas o idiomas, como el español, el inglés, el francés o el alemán. No sería correcto hablar, por tanto, de lenguaje español o de lenguaje francés. Es importante saber emplear los términos con la precisión que merecen (Saussure, 1998).

Sobre el lenguaje, Montes (1995) nos comenta que “tiene dos significados básicos: 1) Facultad que el hombre posee de poder comunicar sus pensamientos y 2) Cualquier sistema que sirve al hombre para ejercer dicha facultad” (p. 19).

En resumen, el lenguaje es todo un sistema de comunicación que está basado en determinadas convenciones o acuerdos, tiene que ver con un conjunto de signos que pertenecen a la misma naturaleza y su función primaria es permitir la comunicación por el ejemplo:

- ✓ el lenguaje auditivo que puede ser verbal (la palabra hablada) o no verbal (las sirenas, el código Morse, los saludos).
- ✓ el lenguaje visual que puede ser verbal (la palabra escrita) o no verbal (alfabetos de sordos, gestos, mímica).
- ✓ lenguaje táctil como el sistema Braille.
- ✓ lenguaje olfativo como los olores.

Podríamos decir que desde una visión meramente lingüística el lenguaje es universal, la lengua es social y el habla es individual. Pero desde un punto de vista más amplio, el lenguaje indica una característica común al hombre y a los animales para expresar sus experiencias y comunicarlas a otros mediante el uso de símbolos, señales y sonidos registrados por los órganos de los sentidos. El ser humano emplea un lenguaje complejo que expresa con secuencias sonoras y signos gráficos. Los animales, por su parte, se comunican a través de signos sonoros y corporales, que aún el hombre no ha podido descifrar, y que en muchos casos distan de ser sencillos.

Comprender y saber diferenciar estos tres conceptos es necesario si queremos adentrarnos al estudio del bilingüismo ya que cada lengua (en este caso dos) tiene su propio código de significados y cada persona lo concretiza de manera singular. De forma individual y voluntaria cifra un mensaje concreto eligiendo para ello el código, los signos y las reglas que

necesita. Aquí cabría hacernos la pregunta ¿qué lengua preferirán usar?, por ejemplo las personas que manejan ambos códigos.

1.2. Concepto de lenguaje

El estudio científico del comportamiento y de los procesos mentales corresponde indiscutiblemente al campo de trabajo del psicólogo sin embargo durante mucho tiempo esto nos fue ajeno porque se estaba dedicado completamente a estudiar solo aquello que se podía ver y medir. Como los procesos mentales no se podían observar ni medir directamente entonces no podían ser objeto de estudio.

Para Mercedes Belinchón Carmona, Ángel Riviére y José Manuel Igoa (1992), los autores más destacados en explicar el lenguaje desde un marco conductista fueron; Ogden y Richards (1923), en su libro *The meaning of meaning*, De Laguna (1927), en su *Speech: Its function and development*, Pillsbury y Meader (1928), en *Psychology of Language* y Kantor (1936), con su *Objective psychology of grammar*. Estos autores fueron precisamente quienes se tomaron más interés en hacer explícitos los principios teóricos sobre los que se fundamentaba la investigación psicológica del lenguaje. Dichos principios podrían resumirse en tres:

- a) el rechazo frontal de la interpretación de que el lenguaje es la expresión externa de cogniciones internas -y su afirmación simétrica de que el lenguaje puede ser definido a partir de la generalización de observaciones empíricas relativas a las condiciones de la asociación entre ciertas clases de estímulos y ciertas clases de respuesta-,
- b) el rechazo consiguiente de las nociones de símbolo y signo como ejes de análisis teóricos del lenguaje y su sustitución por las nociones operacionales de estímulo y respuesta,
- c) y el cuestionamiento de la utilidad de las definiciones y unidades estructurales postuladas por la lingüística (y en cierta forma asumidas por los asociacionistas verbales) como base de la descripción psicológica del lenguaje y su sustitución por unidades estrictamente funcionales (como las propias del estímulo y la respuesta). (Belinchón, Riviére e Igoa, 1992, p.105)

El renombrado psicólogo Jacob Robert Kantor (1928, citado por Blumenthal, 1970), dura e irónicamente se expresaba sobre estos supuestos exponiéndolo así:

Veamos un ejemplo típico de cómo un psicólogo tradicional describe el lenguaje. (Según él) el habla comienza con un proceso mental, una idea, una emoción o un deseo que está en la mente de A. De algún modo, esta materia psíquica se convierte en o se transmite a los nervios motores que controlan los órganos del habla de A. Los procesos motores, junto a sus productos fónicos, constituyen los medios de transmitir las ideas o deseos a B. Esta comunicación o transmisión... sin embargo, no se completa hasta que el sonido es enviado a la mente de B y allí las percepciones auditivas se convierten en las ideas adecuadas y previstas. ¡Qué desagradable mezcla de (aspectos) mentales y físicos! Precisamente este tipo de cosas es lo que no debe ser visto por más tiempo como psicología (p. 73-74).

Más tarde fue Burrhus Frederic Skinner (1957, citado por Belinchón, Rivière e Igoa, 1992), quien en su libro "Verbal Behavior" sostuvo postulados conductistas sobre el lenguaje al encausarlo por dos caminos:

Por un lado, negando la validez psicológica (por su carácter mentalista) de los conceptos mismo de lenguaje, símbolo o significado, y proponiendo su sustitución por el más genérico (pero más inequívoco, en su opinión) de conducta verbal. En segundo lugar, lo que Skinner hizo fue negar la validez de toda explicación psicológica de la conducta verbal distinta de la que pudiera derivarse de los análisis funcionales de las respuestas externas de los sujetos y de las contingencias de refuerzo que ambientalmente las determinan (p.111).

Hoy en día las cosas han cambiado, el estudio de los procesos mentales es importante y además es posible. Por ejemplo la psicología cognitiva, rama de la psicología que procura comprender el pensamiento humano (procesos mentales), ha hecho importantes progresos en este ámbito. El lenguaje, la resolución de problemas y la creatividad son aspectos del pensamiento humano y por lo tanto impactan enormemente en nuestra realidad al ser herramientas básicas del pensamiento.

El lenguaje es primordial para las relaciones humanas, en especial para las personas bilingües ya que desempeña un papel básico en la vida diaria, en la familia, en la escuela, en el trabajo, etc., es decir, en nuestras relaciones con los demás sean las que fueran. En palabras de Belinchón et al. (1992), “el lenguaje es probablemente una de las funciones psicológicas cuya realidad nos resulta más cercana y familiar” (p.17).

Pensemos por un momento, cómo podríamos relacionarnos con nuestros amigos sin lenguaje de ningún tipo. Sin éste, no se puede establecer una sociedad; generar y cumplir leyes, ampliar conocimientos y realizar la mayoría de las cosas propias de la vida humana: el lenguaje nos proporciona herramientas para relacionarnos y para conocer e interpretar el mundo que nos rodea (en el caso de las personas bilingües, ellos relacionan, conocen e interpretan el mundo desde dos idiomas). El lenguaje nos ayuda a conocer, a precisar.

Para Best (2002), “comprender y articular el lenguaje son aspectos fundamentales de nuestra vida mental y nuestra humanidad. Sin estas habilidades, estaríamos separados de los demás. Con el lenguaje erigimos estructuras sociales complejas y trabamos lazos íntimos” (p. 237).

Según Belinchón et al. (1992), aparece de modo natural alrededor del primer año de la vida y, a partir de entonces, acompaña, e interviene en la mayoría de nuestras actividades sin que su adquisición ni su uso parezcan requerir un esfuerzo especial. Pero ¿a qué llamamos lenguaje? Generalmente se considera un medio de comunicación que a través de sonidos o gestos expresa significados específicos y que está organizado según ciertas reglas. Mas digamos así es una concepción bastante simple. Al respecto nos dicen que “intuitivamente, el concepto de lenguaje suele asociarse con los de comunicación, información, conocimiento, gramática, voz y también con una habilidad que se interpreta como característica y exclusiva de la especie humana” (p.17).

El psicólogo cognitivo John Best (2002), nos dice que en primer lugar es difícil definir el lenguaje, en segundo, expresar la esencia del lenguaje en un conjunto de reglas formales también ha resultado inasequible a la fecha. Casi todos los lingüistas creen que es posible asentar en reglas formales nuestros conocimientos de los sonidos articulados, la sintaxis y el significado. No sabemos mucho de tales reglas, pero los psicolingüistas tienen una buena

idea de los elementos mínimos que se requieren para cualquier teoría del conocimiento lingüístico.

Lo cierto es que el lenguaje se encuentra inmiscuido en todos los seres humanos, es un aspecto fundamental de la actividad humana debido a sus funciones comunicativas. El lenguaje es el centro de la vida humana. El hombre puede conquistar grandes cometidos porque es capaz de intercambiar información sobre sus conocimientos e intenciones a través del medio lingüístico. La comunicación por el hecho de constituirse como una interacción una persona que habla con otra persona que escucha, involucra actividades idóneas de estudio, actividades relevantes para la comprensión del funcionamiento psicológico.

Clark y Clark (1977), nos mencionan que al hablar producimos palabras a partir de ideas, nos referimos a percepciones, emociones, sentimientos e intenciones; al escuchar transformamos las palabras en ideas, reconstruyendo percepciones, emociones, sentimientos e intenciones. Por tanto, al estudiar psicológicamente dichas actividades, buscamos aquello que las palabras y los procesos de comunicación nos revelan acerca de las operaciones mentales.

Por otra parte Steven Pinker (2007), profesor de psicología de la Universidad de Harvard en su presentación "Say what?; Linguistics as a Window to Understanding the Brain" nos dice que él no está interesado en el estudio del lenguaje como objeto en sí, sino como ventana hacia la mente humana. Y que el milagro del lenguaje radica en su vasto poder expresivo ya que nos permite intercambiar un ilimitado número de ideas utilizando un conjunto infinito de herramientas mentales. Dichas herramientas incluyen un extenso vocabulario de palabras memorizadas, y una poderosa gramática mental que puede combinarlas. Concebido de esta forma el lenguaje no debe confundirse con: la escritura, las normas prescriptivas para una gramática y estilos adecuados, o el pensamiento como tal.

Belinchón et al. (1992), nos dan su propia concepción al decir que el término lenguaje tiende a aplicarse a la facultad específica humana de comunicarse por medio de sonidos articulados. Y que también puede llamarse tanto a un producto particular de la facultad lingüística (lengua concreta), como aquello que es común a todas las lenguas (la gramática universal). Así mismo puede ser tanto un cierto modo de utilización de la lengua (cuando se

habla de lenguaje científico, vulgar, etc.) como el acto individual del uso de la lengua (actividad lingüística).

Según Belinchón et al. (1992), en el siglo XX varias personalidades distinguidas fueron los que intentaron definir el término lenguaje. Véase Tabla 1.

Tabla 1
Términos del lenguaje

Autor	Términos
A.R. Luria, 1977	<i>“Por lenguaje se entiende un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos”.</i>
J. B. Watson, 1924	<i>“El lenguaje es un hábito manipulador”.</i>
N. Chomsky, 1957	<i>“Un lenguaje es un conjunto finito o infinito de oraciones, cada una de ellas de longitud finita y construida a partir de un conjunto finito de elementos”.</i>
A. Paivio et. Begg, 1981	<i>“El lenguaje es un sistema de comunicación biológico especializado en la transmisión de información significativa interindividualmente e intraindividualmente, a través de signos lingüísticos”.</i>
J.P. Bornchart, 1977	<i>“Lenguaje es la instancia o facultad que se invoca para explicar que todos los hombres hablan entre sí”.</i>
Hierro, 1986	<i>“Se habla de lenguaje siempre que hay una pluralidad de signos de la misma naturaleza cuya función primaria es la comunicación entre organismos”.</i>
J. Santacruz, 1987	<i>“El lenguaje es un subconjunto de procesos en el conjunto de procedimientos disponibles para algunos organismos por ejemplo los humanos en su intento de adaptación a su entorno psíquico y social”.</i>

Nota. Fuente: Belinchón et al. (1992). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría* (p. 19). Madrid: Trotta.

Belinchón et al. (1992), comentan que pese a que en todas estas definiciones existen numerosas divergencias o discrepancias también en ellas se permiten ver ciertas regularidades. Una de ellas es que, de un modo u otro todas las definiciones recogen o dan cuenta de alguno de los siguientes hechos:

- a) en primer lugar, el hecho de que el lenguaje puede interpretarse como un sistema compuesto por unidades -los signos lingüísticos- cuya organización interna puede ser objeto de una descripción estructural o formal.
- b) en segundo lugar, el hecho de que la adquisición y uso de un lenguaje por parte de los organismos posibilita en estas formas peculiares y específicas de relación y de acción sobre el medio (específicamente sobre el medio social).
- c) el hecho de que el lenguaje se materializa en, y da lugar a, formas concretas de conducta, lo que permite interpretarlo, también, como una modalidad o tipo de comportamiento.

Definitivamente a mí me gustaría decir que en lo particular estoy de acuerdo con Víctor Santiuste (1990), cuando dice que le gusta pensar en el lenguaje desde una particular concepción del ser humano, es decir, desde la estructura de la mente y de su propio hecho lingüístico. Ya que desde esta perspectiva, considera que la conducta lingüística no es explicable por la aplicación de normas descriptivas o esquemas de control. Más bien piensa en el lenguaje desde la expresión chomskiana "un espejo de la mente" forma parte de ella como una facultad específica y su estudio nos proporciona una visión de total funcionamiento del sistema cognitivo humano en su conjunto. El lenguaje es una función mental como lo son la memoria, la atención o la conceptualización. Pero, además, el lenguaje es una función mental particularmente compleja, que implica el trabajo cooperativo de varios mecanismos. Por ello se suele hablar de la "arquitectura funcional" del lenguaje que incluye un conjunto de niveles de procesamiento. Según todos los indicios, el lenguaje, al igual que la mente, se constituye en una estructura modular que supone la independencia de cada uno de los componentes y su interacción en el procesamiento de la comprensión.

Si por sí, el lenguaje ya es considerado un función meramente compleja, que podríamos esperar cuando este lenguaje está compuesto por dos sistemas tan complejos y diferentes como lo son dos lenguas en el caso de las personas bilingües. Es claro que el esfuerzo requerido se multiplica y se hace aún más complejo del estándar normal que requiere una persona que solo habla un idioma. De ahí que muchos padres piensen que sus hijos tendrán un retraso lingüístico como producto de un ambiente lingüístico dual. También se preocupan que sus niños experimenten confusión debido a la exposición a dos idiomas. Algunos padres piensan que el retraso lingüístico era el resultado de esta confusión.

1.2.1. Tres dimensiones del lenguaje

De acuerdo a Belinchón et al. (1992), desde el ámbito científico se puede ofrecer una caracterización de ¿a qué se llama lenguaje? Y en torno a ello el lenguaje parece tener tres dimensiones o componentes:

1. La dimensión formal o estructural (cuyo estudio estaría directamente vinculado a la necesidad de conocer y dar cuenta de ¿cómo es? el sistema lingüístico en sí mismo).
2. La dimensión funcional (que permitiría dar cuenta de ¿para qué? les sirve el lenguaje a los usuarios).
3. Y la dimensión comportamental (el ¿cómo? se utiliza el lenguaje cuando se producen y comprenden los mensajes comunicativos).

En relación a la primer *dimensión formal o estructural*, para Belinchón et al. (1992), y desde una perspectiva semiótica el lenguaje puede ser interpretado en primer lugar como un sistema de elementos (señales, signos o símbolos) que resultan relevantes para un organismo, no tanto por si mismos o por sus propiedades físicas, sino porque remiten a objetos o aspectos de la realidad distintos a ellos mismos (porque indican o se refieren a elementos de la realidad física o mental, a los que se dice que representan).

Charles William Morris (1985) nos menciona que:

La semiótica como ciencia utiliza signos especiales para establecer determinados hechos acerca de los signos; es un lenguaje para hablar de signos. La semiótica cuenta con tres ramas subordinadas, sintáctica, semántica y pragmática, que se ocupan, respectivamente, de las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática de la semiosis. Cada una de estas ciencias subordinadas tendrá que contar con sus propios términos especiales; si consideramos los que hemos utilizado anteriormente, «implica» resulta ser un término sintáctico, «designa» y «denota» términos semánticos y «expresa» un término pragmático (p. 34).

En virtud de esta capacidad de representación, los signos lingüísticos adquieren o poseen la capacidad de modificar e influir sobre ciertos aspectos del comportamiento de los organismos.

El lenguaje –todo lenguaje- presupone pues, por definición, la existencia de signos, independientemente de cuál sea la modalidad perceptiva concreta de estos. En el lenguaje de las abejas, por ejemplo, los signos se materializan y toman la forma de pautas concretas de movimiento o danza. (Belinchón et al. 1992, p. 20)

Para Morris (1985), “El término «lenguaje», como la mayoría de términos que tienen que ver con signos, es ambiguo, puesto que su caracterización puede hacerse en función de diferentes dimensiones” (p. 36).

Cuando hablamos de lenguaje dice Belinchón et al. (1992), sea cual sea la naturaleza o modalidad sensorial de sus unidades constituyentes, implica siempre hablar de la existencia de un conjunto de signos. Estos signos, por un lado, pueden ser descritos individualmente

(en cuanto a los que significan, a su origen natural o convencional, a la naturaleza ícono o arbitraria de su estructura formal respecto a los referentes o significados que expresan, etc.), pero que al mismo tiempo, pueden ser descritos en tanto que forman parte de un sistema que tiene una cierta organización interna, es decir, respecto a las condiciones en que pueden o no ser combinados sin perder su capacidad de significar.

Morris (1985) nos dice al respecto que los signos y la ciencia están inextricablemente conectados, habida cuenta de que la ciencia, simultáneamente, ofrece a los hombres signos más fiables y expresa sus resultados en sistemas de signos. La civilización humana depende de los signos y de los sistemas de signos, y al propio tiempo la mente humana es inseparable del funcionamiento de los signos, si es que, en verdad, la mentalidad misma no debe identificarse con ese funcionamiento.

No es mi intención hacer un análisis de la naturaleza de los signos, su estructura o de la composición sistemática de los signos. No obstante si conviene apuntar ya la idea de que unos y otros son sustancialmente distintos según la postura o interpretación del autor. Ahora bien lo que sí creo es que nos debe de quedar claro que es un signo y qué papel desempeña en el lenguaje.

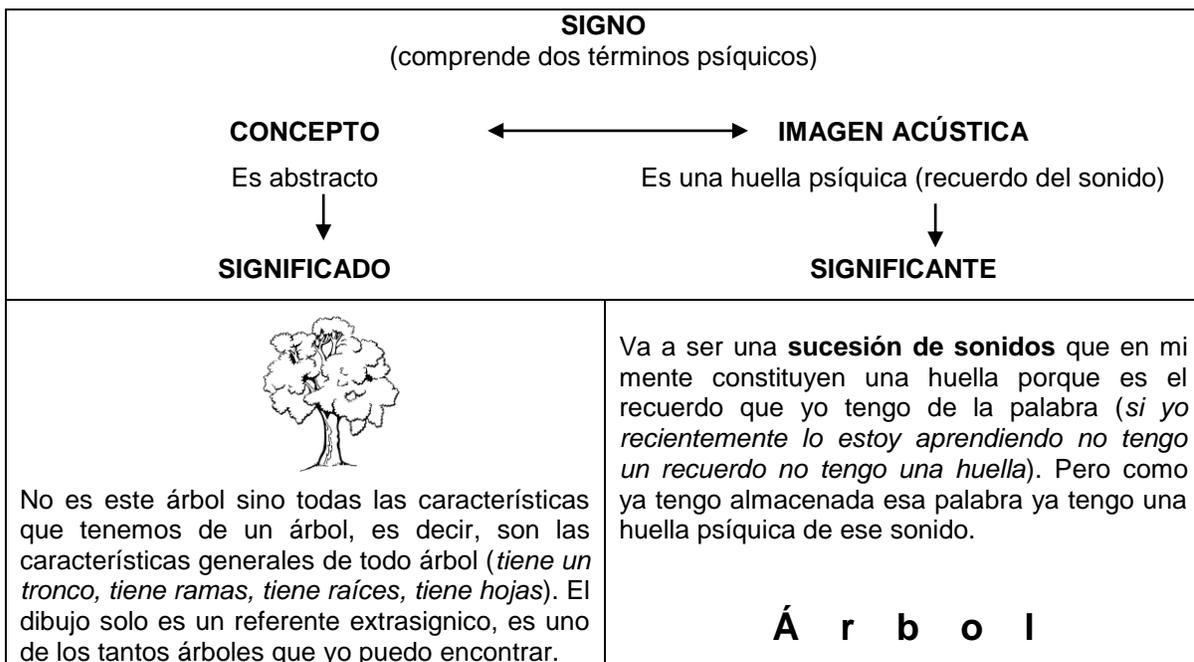


Figura II. El Signo

Nota Fuente: Adaptado de Saussure, F. (1998). *Curso de lingüística general* (p. 91). Buenos Aires: Losada.

Para Saussure (1998), como se puede ver en la Figura II, el signo comprende dos términos psíquicos (que están en la mente) asociados y unidos en nuestra mente. Así, el signo es una entidad psíquica de dos caras. En primer lugar el signo tiene un concepto y en segundo lugar tiene una imagen acústica. El concepto es lo abstracto del signo y la imagen acústica es una huella psíquica porque es un recuerdo del sonido (no es el sonido en sí sino un recuerdo que yo tengo en la mente del sonido). Entre estas dos (concepto y huella psíquica) va a ver una relación recíproca. Al concepto se le nombra significado y a la imagen acústica significante.

Morris (1938, citado por Belinchón et al. 1992), nos afirma que sí el lenguaje es un sistema que está conformado por signos (cualquier lenguaje) entonces puede ser objeto de descripciones semánticas (que den cuenta de las reglas y condiciones concretas que en cada sistema lingüístico hacen posible la correspondencia entre las propiedades o características perceptivas de los signos –individuales o combinados entre sí- y los significados o aspectos de la realidad a que tales signos o combinaciones de signos se refieren), pero también pueden ser objeto de descripciones sintácticas y pragmáticas que especifiquen respectivamente las condiciones en que las combinaciones de signos y sus usos son aceptables.

Por el momento habría que señalar que la presente caracterización del lenguaje es estrictamente semiótica, lo que supone aludir a las tres dimensiones anteriormente citadas; se evitarían muchas confusiones si se aceptara que la palabra «lenguaje» se usa a menudo para designar determinado aspecto de lo que es el lenguaje en su sentido completo. La siguiente y simple fórmula, Lenguaje = Lenguaje sintáctico + Lenguaje semántico + Lenguaje pragmático, ayuda a clarificar la situación.

Para Morris (1985), el formalista tenderá a considerar cualquier sistema axiomático como un lenguaje, sin preocuparse de si existe algo que aquél denote, o sin considerar si el sistema se usa realmente por algún grupo de intérpretes; el empirista tenderá a enfatizar la necesidad de la relación de los signos con los objetos que éstos denotan y cuyas propiedades consignan fielmente; el pragmático, a su vez, tenderá a considerar un lenguaje como un tipo de actividad comunicativa, social en su origen y naturaleza, mediante la cual los miembros de un grupo social pueden satisfacer de forma más adecuada sus necesidades comunes e individuales. La ventaja de este análisis tridimensional es que la validez de todos estos puntos de vista puede admitirse como tal, habida cuenta de que aluden a tres aspectos

de un mismo y solo fenómeno; si es menester puede indicarse el tipo de consideración (y por consiguiente de abstracción) mediante «Lsin», «Lsem», «Lp».

En Belinchón et al. (1992), la construcción de estos tres tipos de principios (la elaboración de gramáticas) constituye uno de los cometidos esenciales de la perspectiva filológica o lingüística en el estudio del lenguaje. Desde esta perspectiva, el lenguaje se interpreta esencialmente como un código, es decir, como un conjunto estructurado de signos y de condiciones formales de combinación de los signos (reglas o restricciones) gracias a cuya aplicación se hace efectiva la capacidad de los signos de representar cosas distintas a sí mismos (naturaleza semiótica) y de servir como instrumento de comunicación. La ausencia, en un sistema de comunicación dado, de un código formal bien definido, que pueda ser descrito en términos de unidades y reglas o restricciones fijas, impide su consideración como lenguaje en un sentido estricto (de ahí que por ejemplo, quepa interpretar la comunicación gestual más como un sistema de comunicación que como un lenguaje propiamente dicho).

En Morris (1985):

Los rasgos sintácticos, semánticos y pragmáticos de esta caracterización del lenguaje se clarificarán más cuando consideremos las respectivas ramas de la semiótica. También quedará claro que de la misma manera que un signo individual se caracteriza completamente mediante su relación con los restantes signos, con los objetos y con sus usuarios, un lenguaje se caracteriza completamente a su vez cuando se enumeran las reglas (que posteriormente llamaremos sintácticas, semánticas y pragmáticas) que gobiernan los vehículos signícos (p.37-38).

Además, según Belinchón et al. (1992), el lenguaje, cualquier lenguaje, por el hecho de estar compuesto por signos, presupone una cierta capacidad para establecer correspondencia entre significantes y significados (entre los patrones perceptivos de los signos, que pueden ser descritos en términos físicos, y los patrones de conocimiento o de comportamiento específicos que elicitan o son elicitados por tales patrones perceptivos). El lenguaje se convierte así –y así debe ser interpretado en primera instancia- en un objeto teórico que opera como mediador entre dos clases de fenómenos lógicos y conceptualmente distintos: las señales físicas de los signos lingüísticos (que en forma visual, acústica o motora sí son directamente perceptibles) y los significados a los que se refieren los signos (los elementos

de la realidad externa o interna al sujeto sobre los que el sujeto informa o actual). Estos significados, que en sí mismos no pueden ser directamente observados, pueden inferirse a partir de la observación de la conducta asociada a la emisión y/o recepción de los signos por parte de los organismos. El lenguaje no es, sin embargo simplemente la suma de los signos individuales que lo componen. No es, ni tan siquiera, algo observable en sí mismo. El concepto de lenguaje es una noción abstracta que nos permite dar cuenta de las relaciones y correspondencias que regularmente se observan entre ciertas clases de fenómenos (entre ciertas señales acústicas y visuales y ciertos tipos de conductas o actividades de los organismos), las cuales sí son observables directa o indirectamente. En ese sentido, el lenguaje debe ser interpretado como un objeto derivado de la observación de ciertos tipos de fenómenos pero nunca como un objeto físicamente real.

No obstante, en la medida en que se interpreta como formador por un sistema de signos, el lenguaje puede ser objeto de una caracterización estructural o formal en sí mismo: dicha caracterización incluiría la definición tanto de sus unidades constituyentes básicas (los signos individuales que integran el diccionario de cada modalidad de lenguaje) como de las condiciones en que tales signos pueden ser combinados (la gramática interna de ese lenguaje). Cuando afirmamos de un organismo vivo que posee y utiliza un lenguaje, por tanto, no estamos diciendo que posee un determinado atributo o componente físico: lo que estamos afirmando es que tal organismo posee la capacidad de establecer ciertas correspondencias o conexiones entre dominios o fenómenos que son cualitativamente distintos y que, sin la mediación del lenguaje, quizá se relacionarían entre sí de forma distinta o no se relacionarían en absoluto.

En cuanto a la *dimensión funcional* del lenguaje, Belinchón et al. (1992), nos aportan diciendo que la adquisición y desarrollo del lenguaje (o si se prefiere, la adquisición y desarrollo de un código o sistema de signos) van ligados, desde su origen, a la realización de actividades tales como la comunicación y la interacción social, la expresión emocional, el conocimiento de la realidad, y también, en la especie humana, a la conducta voluntaria y el pensamiento racional entre otras.

Karl Bühler (1934, citado por Belinchón et al. 1992), dice que en este sentido cabe interpretar el lenguaje y los signos individuales que lo componen como un instrumento que está funcionalmente ligado a distintas esferas de la actividad de los sujetos (afectiva, cognitiva,

social, etc.) y que pone en relación al emisor tanto con uno o varios receptores como con aquel aspecto de la realidad al que se refieren los signos.

Considerar las características científicas de esta dimensión supone, obviamente, un cambio de perspectiva importante respecto al análisis requerido por una consideración de sus propiedades formales, en la medida en que obligado a desplazar la atención desde el lenguaje en sí mismo hacia el usuario que conoce y usa este lenguaje en sus intercambios comunicativos o en sus relaciones generales con el medio. El lenguaje es ahora, visto desde la perspectiva de los sujetos o los organismos que lo utilizan, algo que genera ciertos efectos o que permite obtener ciertos fines: es un mediador –simbólico, en la medida en que está compuesto de signos que representan algo- con el que, en última instancia, se pueden <hacer cosas> -especialmente, en la interacción con nuestros semejantes (Belinchón et al. 1992).

Bühler (1950) observaba que instrumento y lenguaje pertenecen, según es sabido de antiguo, a lo más humano del hombre: el homo faber "el hombre que hace o fabrica" utiliza cosas elegidas y transformadas como instrumentos, y el zoon politikón "animal social" o más específicamente "animal político" introduce el lenguaje con sus semejantes.

El lenguaje es afín al instrumento; también pertenece a los utensilios de la vida, es un órganon (del griego antiguo ὄργανον, "instrumento", "método") como el utensilio real, la cosa intermedia material ajena al cuerpo; el lenguaje es, como el instrumento, un intermediario forjado no son las cosas materiales las que reaccionan al intermediario lingüístico, sino los seres vivos con quienes tratamos. (Bühler, 1950, p. 11-12)

Según Belinchón et al. (1992), desde la más remota antigüedad, la consideración de la potencialidad funcional del lenguaje ha orientado a los investigadores al análisis de los vínculos genéticos que ligan al lenguaje con el resto de las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales, en un intento de encontrar argumentos a favor de la discontinuidad filogenética entre la especie humana y el resto de las especies. Ciertamente, los signos lingüísticos son siempre símbolos en su relación con los objetos y los estados de cosas que representan, son síntomas en tanto que expresan estados de cosas que representan, son síntomas en tanto que expresan estados de los emisores, y son señales en tanto que se dirigen a un receptor con la finalidad de modificar su comportamiento.

En resumen, tenemos que la adquisición y desarrollo del lenguaje está ligado a la ejecución de actividades tales como la comunicación, la interacción social, la expresión emocional, el conocimiento de la realidad y en la especie humana, también a la conducta voluntaria y el pensamiento racional entre otras. Según Bühler (1950), cabe interpretar el lenguaje y los signos individuales que lo componen como un instrumento que está funcionalmente ligado a distintas esferas de la actividad de los sujetos y que pone en relación al emisor tanto con uno o varios receptores como con aquel aspecto de la realidad al que se refieren los signos.

La toma en consideración de la dimensión funcional del lenguaje obliga a desplazar la atención desde el lenguaje en sí mismo hacia el usuario que conoce y usa este lenguaje en sus intercambios comunicativos o en sus relaciones generales con el medio.

Desde una perspectiva psicológica del estudio de lenguaje, el análisis de la naturaleza y génesis de las distintas funciones del lenguaje, por un lado y el estudio minucioso de la relación genética existente entre las peculiaridades estructurales de los sistemas lingüísticos y su potencialidad funcional, ha permitido profundizar en el estudio de las potencialidades intelectuales y sociales de la especie humana, en el de sus semejanzas y diferencias con otras especies y el papel que desempeña el lenguaje en la construcción filogenética y ontogenética de estas capacidades.

En relación a la tercera y última *dimensión comportamental* del lenguaje, Belinchón et al. (1992), mencionan que cabría señalar que hablar científicamente del lenguaje implica considerarlo como un tipo de conducta, de actividad o comportamiento que ejecutan o realizan ciertas clases de organismos. Dicha conducta o comportamiento es aquel que realizan el emisor y el receptor cuando, respectivamente, codifican y producen –o reciben, descodifican e interpretan- mensajes lingüísticos mediante la utilización de un código de signos o símbolos común y compartido por ambos (sea cual sea su modalidad). Como conducta o actividad que es, el lenguaje adopta dos modalidades primarias o básicas, la producción y la comprensión. Estas dos modalidades, en última instancia, se realizan de forma simultánea y combinada durante la conversación.

Según Berlo (1984), en el “circuito de la comunicación”, tenemos diferentes elementos que son necesarios para que se pueda dar dicho circuito. Cada vez que nos comunicamos ya sea de manera oral o escrita formamos parte de una situación comunicativa. Como primer

elemento tenemos al emisor que es quién envía un mensaje a un receptor, el receptor es aquel que recibe el mensaje y a quién está dirigido el mensaje de lo que se quiere transmitir, cabe señalar que puede haber un receptor o varios receptores. La forma en que tiene el emisor de dar el mensaje al receptor es a través de un canal, el emisor manda un mensaje a través de un canal y el receptor lo recibe a través de éste (este es el medio físico de la transmisión por ejemplo la oralidad o la escritura). El mensaje necesita de un código para poder entenderlo, este código puede ser la lengua hablada o un sistema de signos que va a permitir la comprensión del mensaje. Para poder producir un mensaje es necesario codificar, es decir, convertir el mensaje en signos que puedan ser recibidos y entendidos por el receptor. Así la del proceso de descodificar consiste en que el receptor convierte los signos que le llegan en un mensaje, de esta forma los signos son asociados a las ideas que el emisor trato de comunicar. Y por último tenemos el referente que es la situación cosa o persona de la realidad sobre la que trata el mensaje.

Para Belinchón et al. (1992), al igual que cualquier otro tipo de conducta, la producción y comprensión del lenguaje pueden ser descritas y explicadas por los científicos en muy diferentes planos. Por ejemplo desde un plano neurofisiológico que implicaría la identificación de las estructuras neuroanatómicas y fisiológicas que participan en la producción y la comprensión de las señales lingüísticas, desde un plano conductual que permitiría dar cuenta de los antecedentes situacionales, los tipos de respuesta y las consecuencias inmediatas o mediatas de la actividad lingüística y desde un plano cognitivo centrado en las representaciones y procesos internos (de computación) que subyacen a estas modalidades del comportamiento. El uso del lenguaje o si se prefiere de una conducta lingüística (ya sea como emisor o receptor) debe ser interpretada, siempre, como una forma particular de conducta que ilustra con claridad el alcance y las limitaciones de las capacidades con que cuenta un organismo dado para desenvolverse de un modo adaptativo en su medio. Es en este sentido y desde un punto de vista teórico, la explicación de cómo los organismos resuelven el problema de codificar y descodificar mensajes lingüísticos resulta tan esencial para una explicación científica del lenguaje como la clarificación de las propiedades estructurales del mismo, su adquisición y construcción genéticas, o sus funciones.

Finalmente Belinchón et al. (1992), afirmaban que la dimensión comportamental del lenguaje, en la medida en que es inherente a la existencia misma del lenguaje, está presente

en todos los organismos en los que tal lenguaje existe. Sin embargo ello no equivale a decir que se da en todas las especies o en todos los lenguajes de una misma o única manera.

El lenguaje humano posibilita la expresión del pensamiento y la exteriorización de los deseos y afectos. Es un aspecto fundamental de la actividad humana debido a sus funciones comunicativas, es decir, es el centro de la vida humana. Desde el punto de vista social e histórico, el lenguaje humano ha dado lugar a idiomas que viven, mueren, se mudan de un lugar a otro, y cambian con el paso del tiempo. Hoy en día crece el número de niños bilingües en el mundo, debido a la globalización y a la mezcla de padres de distintos orígenes o nacionalidades. Estos niños bilingües tienen la capacidad y la posibilidad de expresar sus pensamientos y exteriorizar sus deseos y afectos en dos idiomas. De ahí la necesidad de conocer y dar cuenta de *cómo* es el sistema lingüístico de los niños bilingües en sí mismo, *para qué* les sirve el lenguaje (sus dos sistemas de signos) a los usuarios y *cómo* se utiliza el lenguaje cuando se producen y comprenden los mensajes comunicativos. Ya que, sí es un gran misterio saber *cómo* se adquiere la primera lengua aún más grande es el misterio de la habilidad para adquirir más de una lengua simultáneamente.

1.3. Bases psicofisiológicas del lenguaje

La exploración sobre la relación que tiene el cerebro y lenguaje constituye un objeto que involucra a diversas disciplinas. Representa, sin duda, uno de los episodios más importantes en el desarrollo de la Psicolingüística y conforma el núcleo principal de los actuales contenidos en Neurolingüística y su estricta implicación en el tratamiento de los trastornos del lenguaje.

¿En qué piensan los neurólogos cuando hablan del lenguaje? En la capacidad para emplear palabras (o signos, si nuestro lenguaje es uno de los lenguajes sígnicos de los mudos) y para combinarlas en frases de suerte que los conceptos de nuestras mentes puedan transmitirse a otras personas. Pensamos también en el fenómeno inverso: de qué modo captamos las palabras dichas por los otros y las convertimos en conceptos de nuestra mente. (Damasio y Damasio, 1996, p. 20)

Una razón de por qué el ser humano en relación a otros animales posee lenguaje más evolucionado es porque según Damasio y Damasio (1996), en primer lugar nos resulta útil

como medio, el más eficaz de la comunicación, sobre todo en lo que atañe a los conceptos abstractos, y en segundo lugar porque el lenguaje también efectúa la “comprensión cognitiva”, es decir, ayuda a categorizar el mundo y a reducir la complejidad de las estructuras conceptuales a una escala manejable. Otra razón se da por el hecho de estar dotado de un cerebro distinto al de otras especies. Por otra parte, desde la perspectiva inversa, podríamos especular que el cerebro humano es diferente al de otros animales como resultado del empleo del lenguaje. Teniendo en cuenta la complementariedad entre estos enfoques, a la hora de tratar la relación entre cerebro y lenguaje, nos parece especialmente forzosa la conexión entre la Psicolingüística y la Neurolingüística. Estas han coincidido tradicionalmente en el estudio de los siguientes aspectos de la relación entre lenguaje y cerebro:

- la localización de las funciones cerebrales que atañen a los mecanismos del habla.
- los aspectos biológicos del proceso comunicativo.
- el tema de la adquisición del lenguaje.
- el estudio de las afasias.

Para Osgood y Sebeok (1974), desde sus orígenes la Psicolingüística fue entendida como: “ciencia que trata directamente los procesos de codificación y decodificación en cuanto a la relación de estados de mensajes con estados de comunicantes” (p. 13).

Para Paredes y Varo (2006), desde esta perspectiva, esta disciplina trata de abordar todo el proceso comunicativo, teniendo en cuenta no solo el mensaje, sino también a los participantes en él. Atendiendo a este propósito, se estudian en ella tanto la adquisición como el procesamiento lingüístico, tratando de darles explicación mediante la propuesta de diferentes modelos teóricos elaborados a partir de la observación y comparación del comportamiento lingüístico de individuos normales e individuos que muestran disfunciones verbales.

Por otra parte, la Neurolingüística:

Estudia más al usuario del lenguaje que al lenguaje en sí, analizando ya sea el lugar cerebral en el que se produce el comportamiento verbal relacionado con la codificación y decodificación, o las conexiones neuronales que posibilitan este mismo comportamiento verbal, ya sea normal o patológico. (Jiménez, 2001, p. 400)

Pese a la diferente orientación de cada disciplina, la localización de las funciones cerebrales tanto del hemisferio izquierdo como del hemisferio derecho a partir de los datos clínicos con pacientes que han sufrido alguna lesión cerebral han sido objeto de interés de ambas disciplinas. Por un lado la Psicolingüística se ha valido de estos datos para indagar los mecanismos mentales implicados en la producción y la comprensión lingüísticas y las relaciones entre lenguaje y otras funciones mentales. Por otra parte, el interés por los aspectos biológicos del proceso comunicativo, más allá de la localización neuronal del lenguaje, abarca también los mecanismos periféricos ligados a producción y recepción del mensaje y su integración en el proceso de la comunicación lingüística (Paredes y Varo, 2006).

La Neurolingüística, mencionan Paredes y Varo, trata de buscar correlatos entre la función y el cerebro, y se vale de los trastornos del lenguaje para descubrir pistas de estos correlatos. Según este planteamiento, todo el proceso de codificación y decodificación se plantea a partir de las disfunciones. Sin embargo, debemos insistir en que la Neurolingüística, al igual que la Psicolingüística, no estudia las disfunciones en sí, sino que se aprovecha de ellas para sus propias conclusiones.

Según Paredes y Varo, lo que sí podríamos plantearnos, siempre sin aventurarnos a una drástica separación entre ambas disciplinas –pues ya vemos que los límites de estudio son bastante difusos-, es, teniendo en cuenta lo establecido en los presupuestos de base, si en este proceso de codificación y decodificación, aquello que compete realmente a la Neurolingüística es todo lo que se localiza físicamente en el cerebro, dejando para la Psicolingüística otros órganos implicados y, por supuesto, procedimientos de carácter más abstracto en lo que concierne a la capacidad mental del individuo.

1.3.1. Cerebro y lenguaje

Recordemos que el sistema nervioso se divide en dos y el profesor Isidro Martínez del Valle (2004), en su guía de estudio “Anatomía y Fisiología” nos dice que por una parte tenemos al sistema nervioso central SNC y por otra al sistema nervioso periférico SNP, y la unidad básica de ambas es la neurona. El SNC está conformado por el encéfalo que está ubicado en la cavidad craneana y se ocupa de las funciones voluntarias y por la medula espinal que es un largo cordón blanquecino localizado en el canal vertebral, encargado de llevar

impulsos nerviosos a los 31 pares de nervios raquídeos. Así tenemos que el SNC está constituido por las estructuras que se encuentran dentro de la cavidad craneana y el canal raquídeo; cerebro, medula espinal y meninges, es decir, las membranas de tejido conectivo que cubren todo el sistema nervioso central. El SNP por otra parte, está formado por: nervios raquídeos, pares craneales y sistema nervioso autónomo que a su vez está integrado por sistema nervioso simpático y sistema nervioso parasimpático. En realidad, tanto desde el punto de vista anatómico como funcional, el sistema nervioso central y el periférico son inseparables.

La masa cerebral está constituida por sustancia gris y sustancia blanca; el color gris está dado por los cuerpos neuronales y la blanca por los axones. El hemisferio izquierdo es el “cerebro lógico” y está implicado en lenguaje y el análisis (razonamiento, lenguaje hablado, lenguaje escrito, habilidad científica, habilidad numérica), y el hemisferio derecho es el “cerebro creativo,” implicado en soñar despierto y la imaginación (intuición, imaginación, sentido artístico, sentido musical, percepción tridimensional). El hemisferio izquierdo controla al derecho del cuerpo mientras que el hemisferio derecho controla el izquierdo. El cerebro se encuentra ubicado en la cabeza; por lo general, cerca de los principales órganos de los sentidos como la visión, audición, equilibrio, tacto (extremidades y piel), gusto y el olfato. Es el órgano mayor del sistema nervioso central y el centro de control para todo el cuerpo (Martínez del Valle, 2004).

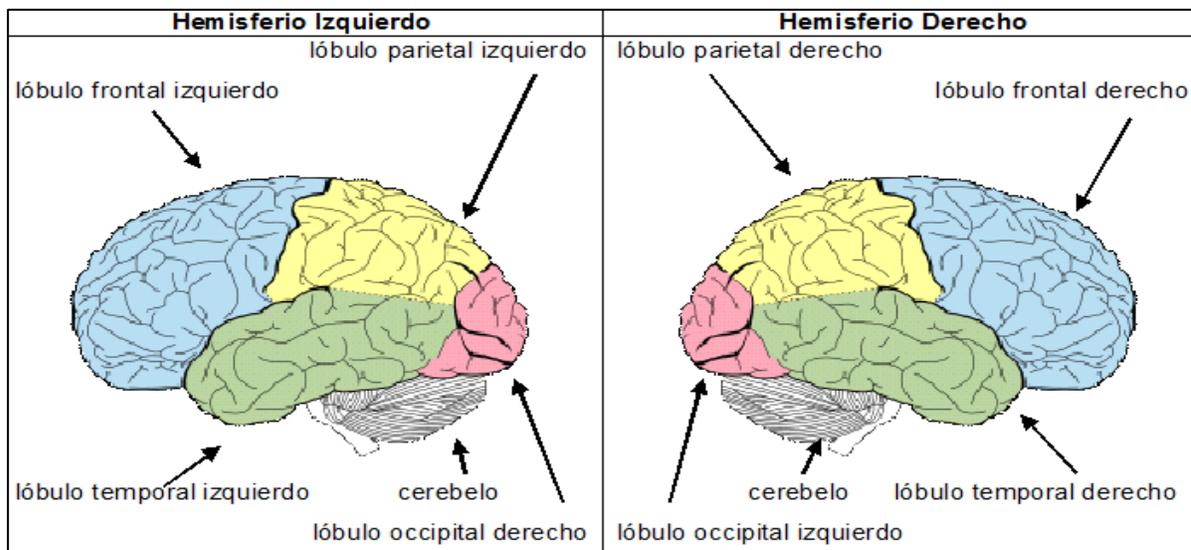


Figura III. Hemisferios.

Fuente: Recuperado el 22 de julio de 2009, de: <http://neuromarca.com/blog/los-lobulos-del-cerebro-y-sus-funciones/>

Como pudimos apreciar en la Figura III, el cerebro humano se divide en dos hemisferios, el derecho y el izquierdo, y cada hemisferio cerebral se divide en 4 lóbulos, el frontal, el parietal, el temporal y el occipital.

El lenguaje existe como un artefacto en el mundo externo – siendo un conjunto de símbolos en combinaciones admisibles - y como la incorporación cerebral de esos símbolos y de los principios que determinan sus combinaciones. Para representar el lenguaje utiliza el cerebro la misma maquinaria de la que se sirve para representar cualquier otra entidad. (Damasio y Damasio, 1996, p. 20)

La doctora en medicina Ananya Mandal (2010), colaboradora de la revista online “News Medical” nos dice que la investigación más temprana sobre los centros del discurso y el lenguaje en el cerebro data de los principios del siglo XIX. Los médicos observaron que los pacientes cerebro-heridos con daño en el hemisferio izquierdo perdían la potencia de las capacidades del discurso y del lenguaje, mientras que otras con daños en el hemisferio derecho no perdían esta capacidad.

Y es que no podemos dejar de lado ni mucho menos perder de vista la importancia que tiene el estado del cerebro al momento de hacer un estudio científico sobre el lenguaje. Trabajar con personas que tienen algún tipo de daño cerebral o con personas que presentan ausencia de daño cerebral puede marcar la diferencia. Evidentemente el cerebro aún guarda una infinidad de incógnitas que neurólogos especializados se están encargando de responder pues hay casos como la de Denyse una niña inglesa de 14 años que siguen siendo una incógnita. En Pinker (1994, citado por Best 2002), podemos encontrar como el psicolingüista Richard Cromer mantiene una charla con Denyse entre tanto, su colaboradora Sigrid Lipka transcribe la siguiente entrevista:

- Denyse: Me gusta recibir cartas. Llegó un montón de correo está mañana pero no había ninguna tarjeta de Navidad y sí un mensaje del banco.

- Cromer: [¿un mensaje del banco? Espero que hayan sido buenas noticias.]

- Denyse: no, no eran buenas noticias.

- Cromer: [A mí me pasa igual]

- Denyse: Me choca... Mi mamá trabaja en la, en el pabellón, y me dijo “¿Cómo que otra carta del banco?”. Le conteste, “Es la segunda en dos días”. Y me pregunto:

“¿Quieres que vaya al banco en mi hora de comida?”. Y le reviré: “No, voy yo para explicarles”. ¿Sabe usted? {Dirigiéndose a Cromer} Mi banco es terrible. Se les perdió mi libreta y no aparece en ningún lado. Tengo mi cuenta en el banco TSB y estoy pensando en cambiarme porque es atroz. No dejan de perder las cosas. {En este momento entra alguien con el té} Ah, que delicia... ¿no?

- Cromer: [Ajá buena idea]

- Denyse: Tienen esa costumbre de perder las cosas. Han perdido mi libreta dos veces en un mes y creo que voy a pegarles un grito. Mi mamá fue ayer al banco y me dijo: “Volvieron a perder tu libreta”. Le reviré “¿Qué tal si voy a reclamar?”. “Sí, ve”. Así que les grite. Es una molestia que pasen estas cosas. TSB, Fideicomisarios, no son los mejores de estos días. No tienen remedio. (Best, 2002, p. 239-240)

A simple vista parece una charla de lo más normal incluso si consideremos que la interlocutora principal tiene 14 años pues lo único que podríamos notar es que es sumamente precoz. De ahí en fuera parece que todo está bien. De hecho por las expresiones que usa; “le reviré” en lugar de “le contesté” parece una niña muy crecida con extenso vocabulario pues yo no recuerdo haber usado ni haber escuchado a otro adolescente usar dicha expresión. Además jamás me hubiese atrevido a hacer una reclamación al banco pues ni siquiera cuenta de banco tenía a esa edad. Su precocidad se ve reforzada por otros datos que Best (2002), aporta de la entrevista al contarnos que Denyse piensa tener una cuenta mancomunada con su novio, irse a Escocia de vacaciones con un muchacho llamado Danny, asistir a la boda de su hermana o reunirse con su padre, ausente durante mucho tiempo, en una escena lacrimosa en el aeropuerto.

Lo curioso de todo esto es que, según Best (2002), nada de lo que refirió Denyse tuvo lugar, es decir, nada fue real. No tenía novio, nunca había ido a Escocia, su hermana era soltera, no tenía novio y su padre nunca se había apartado del hogar por ningún periodo prolongado. No tenía cuenta en el banco TSB ni en ningún otro, así que de ningún modo pudo perderse su libreta ni recibir, esa mañana, una notificación. De hecho Denyse nació con espina bífida, una malformación congénita en la que existe un cierre incompleto del tubo neural al final del 1er mes de vida embrionaria y posteriormente, el cierre incompleto de la últimas vértebras e hidrocefalia, un trastorno cuya principal característica es la acumulación excesiva de líquido en el cerebro, es decir, tiene una discapacidad intelectual o discapacidad cognitiva. No sabe

leer ni escribir, sumar ni restar. Lejos de ser precoz, es y será siempre incapaz de satisfacer las necesidades de la vida diaria.

¿Cómo, entonces habla con tanta soltura y tal seguridad? No hay una respuesta detallada pero se sabe que otros niños hidrocefálicos como Denyse exhiben el mismo comportamiento, llamado “síndrome del charlatán” (Pinker, 1994). El síndrome es interesante porque muestra que la acumulación de líquidos internos y la presión que causan y que dañan el cerebro del niño hidrocefálico, de algún modo, algunas veces, dejan sin lesiones la zona del cerebro responsable del lenguaje o bien el procesamiento neuronal que requiere el habla. El hecho de que la cognición del lenguaje quede sin daño a pesar de las deficiencias cognitivas generales significa que cabe pensar que los conocimientos lingüísticos están “modularizados” o separados de otros aspectos del sistema cognoscitivo.

Según Milner, Branch y Rasmussen (1966) los mecanismos más especializados en las funciones formales del lenguaje tienen su asiento neural sobre una extensa porción del córtex perisilviano primario, secundario y terciario del hemisferio cerebral izquierdo en el 87% de los humanos sin tener en cuenta la preferencia manual; en el resto, un 8% asienta su lenguaje sobre el hemisferio derecho, mientras que un 5% lo hacen de forma repartida en proporción similar sobre los dos hemisferios.

Para Santa Cruz (1995), la primera constatación de que los dos hemisferios cerebrales podrían regir funciones diferentes tuvieron lugar en el siglo XIX cuando Paul Broca en 1864, a partir hallazgos postmortem en pacientes con afemia, apunta a que la pérdida del habla puede estar relacionada con la lesión de un solo lóbulo frontal, concretamente el izquierdo, y circunscrita a las circunvoluciones segunda y tercera. Con los hallazgos posteriores de Carl Wernicke, que pusieron en relación el lóbulo temporal izquierdo con la comprensión del habla, se llegó a una concepción de un hemisferio izquierdo dominando de forma absoluta la actividad lingüística. Privado de la palabra, el hemisferio derecho quedaba atado al papel de hemisferio dominado, de hemisferio menor. Las primeras descripciones detalladas de déficits de funciones superiores relacionadas con lesiones del hemisferio derecho se atribuyen a Pick quien, en 1898, describió la dificultad que presentaban algunos enfermos con hemiplejía izquierda para reconocer su déficit.

A partir de esos primeros momentos se puede constatar, en todas las ramas de lo que hoy se conoce como Neurociencias, un moderado interés por el tema de las asimetrías que va llevando a un progresivo conocimiento de algunos aspectos del funcionamiento cerebral. Sin embargo, es en la década de los 70's, y concretamente a partir de las investigaciones realizadas por Sperry (1974) y sus colaboradores con sujetos comisurotomizados (consiste en la desconexión de los dos hemisferios cerebrales mediante la sección del cuerpo caloso, el haz de fibras nerviosas que interconecta ambos hemisferios cerebrales), cuando tiene lugar un incremento espectacular del número de trabajos en este campo. Los trabajos de Sperry sirven para proporcionar una demostración fehaciente del modo diferente que tiene cada hemisferio de procesar la información (Santa Cruz, 1995).

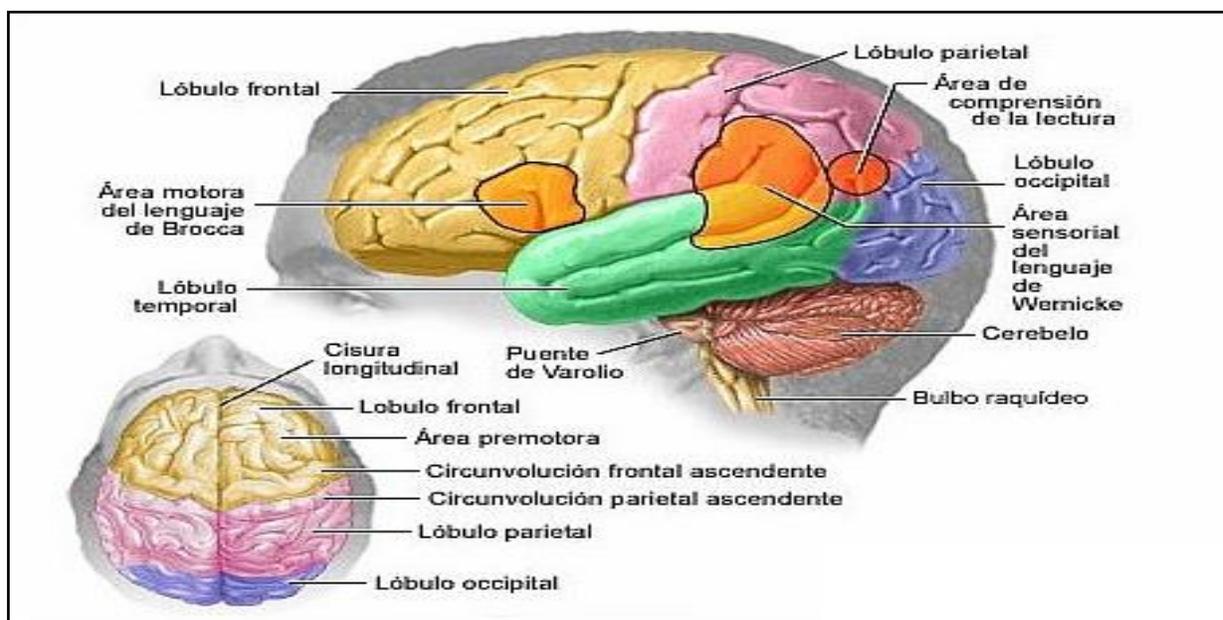


Figura IV. Esta imagen nos da una visión lateral del hemisferio izquierdo, que según el modelo clásico es dónde se ubican las funciones del lenguaje.

Fuente: Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos91/inteligencia-verbal-linguistica/inteligencia-verbal-linguistica2.shtml>

Según Goodglass y Geschwind (1976), el área de Broca es una sección del cerebro en los seres humanos que está involucrada con la producción del habla, el procesamiento del lenguaje y la comprensión, y está ubicada en la tercera circunvolución frontal (circunvolución frontal inferior), en las secciones opercular y triangular del hemisferio dominante para el lenguaje (para la gran mayoría de seres humanos, diestros o zurdos, es el hemisferio izquierdo). Esta región corresponde a las áreas de Brodmann 44 y 45, y se conecta con el área de Wernicke (la otra región importante para el lenguaje en los humanos) mediante un

haz de fibras nerviosas llamado fascículo arqueado (o arcuato). Como habíamos mencionado antes, esta se llama así en honor al médico francés Paul Pierre Broca, quien la describió en 1864, después de varios estudios post-mortem de pacientes afásicos que presentaban un grave daño en esa región. El área de Broca se divide en dos sub-áreas fundamentales: la triangular (anterior), que probablemente se encarga de la interpretación de varios modos de los estímulos (asociación plurimodal) y de la programación de las conductas verbales; y la opercular (posterior), que se ocupa de solo un tipo de estímulo (asociación unimodal) y de coordinar los órganos del aparato fonatorio para la producción del habla, debido a su posición adyacente a la corteza motora. Las lesiones de esta región pueden conducir a una condición llamada Afasia de Broca (también conocida como afasia expresiva, motora o no fluida), que impide la comprensión o la creación de oraciones complejas desde el punto de vista gramatical. El habla no es productiva, y generalmente contiene muy pocas palabras y muchas repeticiones y muletillas (Goodglass y Geschwind, 1976).

Para Yule (1998):

La zona más cercana al área de Broca es la parte del área motora que controla los músculos articulatorios de la cara, la mandíbula, la lengua y la laringe. La evidencia de que esta área está implicada en la articulación física concreta del habla viene del trabajo, publicado en los años cincuenta, de los neurocirujanos, Penfield y Roberts. Estos investigadores descubrieron que, aplicando cantidades mínimas de corriente eléctrica a zonas concretas del cerebro, podían identificar aquellas áreas donde la estimulación eléctrica interferiría en la producción normal de habla (p.188).

Por otra parte Goodglass y Geschwind (1976), nos dicen que el área de Wernicke está situada en la corteza cerebral en la mitad posterior del circunvolución temporal superior, y en la parte adyacente del circunvolución temporal media. Corresponde al área 22 de Brodmann. Pertenece a la corteza de asociación o córtex asociativo, específicamente auditiva, situada en la parte postero-inferior de la corteza auditiva primaria área de Heschl. Su papel fundamental radica en la decodificación auditiva de la función lingüística (se relaciona con la comprensión del lenguaje); función que se complementa con la del Área de Broca que procesa la gramática. La afasia de esta área que se denomina como fluente, es aquella en la que el paciente no presenta problemas en la articulación de palabras; no hay disfunción motora del habla, sin embargo, este no comprende lo que oye, a diferencia de la afasia de

Broca, denominada como no fluente, donde sucede lo contrario, se pierde la habilidad de elaboración de palabras, aunque el paciente sí comprende lo que escucha. Debe su nombre al neurólogo y psiquiatra alemán Karl Wernicke.

Para Narbona y Fernández (2000):

Tanto el área de Wernicke como la de Broca no son sino dos "cuellos de botella" donde se realizan, respectivamente, la primera decodificación de las señales auditivo-verbales y la última elaboración (formulación y programación motriz) para la realización fonoarticulatoria de la palabra. Una y otra área están conectadas entre sí mediante el fascículo arqueado subcortical y también están conexiados con las áreas terciarias de asociación (giro supramarginal, pliegue curvo y región prefrontal), así como con las estructuras limbicocingulares y con las masas grises talamoestriadas, mediante circuitos secuenciales y paralelos (p.7).

En resumen, podemos decir que el área de Broca es la que se encarga de la producción del lenguaje y el área de Wernicke la que se encarga de comprender el lenguaje.

El hemisferio izquierdo y su vinculación con el lenguaje fueron constituidos desde el principio por los estudios de diferenciación hemisférica, idea que ha permanecido a lo largo de los numerosos años transcurridos desde entonces. Aunque la idea central se ha mantenido porque las evidencias que apoyan la relación entre el hemisferio izquierdo y el lenguaje son abrumadoras, con el paso del tiempo del tiempo se ha ido modificando la forma concreta de concebir esa vinculación. Se ha ido evolucionando desde posturas cualitativas o "absolutas" hasta otras más cuantitativas o "de grado". Valgan como ejemplos las revisiones, de Bradshaw y Nettleton (1983), Beaton (1985), Bradshaw (1989) y Joannette, Goulet y Hannequin (1990).

Según Santa Cruz (1995), los estudios con sujetos lesionados han puesto claramente de manifiesto que la incidencia de trastornos afásicos tras lesiones del hemisferio izquierdo es sustancialmente mayor que su incidencia tras lesiones del hemisferio derecho, especialmente en sujetos diestros. Del estudio de los diferentes síndromes afásicos, se concluye que las alteraciones en el lenguaje producidas por lesión del hemisferio izquierdo afectan tanto al área de la producción del lenguaje, como a la comprensión del mismo.

Podemos encontrarnos, por un lado, con una reducción de la fluidez verbal, trastornos articulatorios y fonémicos, errores de denominación, alteraciones en la construcción sintáctica, etc. Por otro, con trastornos en la comprensión del lenguaje oral, alteraciones en la escritura, en la lectura, etc.

Sobre las lesiones del hemisferio derecho y su relación con el lenguaje Hécaen y Albert (1978), nos dicen que una primera fuente de indicios sobre la capacidad del hemisferio derecho para realizar funciones lingüísticas proviene del estudio de la recuperación de las afasias en adultos con lesiones en el hemisferio izquierdo. Cuando una lesión del hemisferio izquierdo produce una afasia y esta experimenta una cierta recuperación, suele atribuirse a la propia naturaleza transitoria de la lesión o bien a la entrada en funcionamiento del tejido del hemisferio izquierdo que haya sobrevivido. Una segunda posibilidad sería que la recuperación fuera el fruto, al menos parcialmente, de la contribución del hemisferio derecho.

Se considera sensato deducir que el hemisferio derecho está implicado en la recuperación de las afasias observadas en pacientes que padecen una lesión masiva del hemisferio izquierdo. Landis, Cummings y Benson (1980), describen la recuperación observada en pacientes de este tipo, consistente en la adquisición de un vocabulario básico, formado sobre todo por sustantivos, y una comprensión del lenguaje relativamente buena. Igualmente han sido descritos casos de pérdida del lenguaje residual de enfermos con lesión izquierda por la aparición de una lesión derecha por Cambier, Elghozi, Signoret y Henin (1983), y Lee, Nakada, Deal, Lin y Kwee (1984).

Según Miller (1985), en la mayoría de los adultos, las funciones lingüísticas están controladas por el hemisferio izquierdo del cerebro. Sin embargo, el hemisferio derecho también es capaz de llevar a cabo estas funciones. Si durante los primeros años de vida se produce alguna lesión en el hemisferio izquierdo, la distribución habitual de la dominancia puede verse invertida.

Puede que la lateralización sea innata, pero en los niños empieza a manifestarse solo de forma gradual; hasta los cuatro o cinco años de edad no empiezan a aparecer los primeros signos inequívocos de que el proceso de lateralización está teniendo lugar. (Miller, 1985, p. 154)

Aunque admite la equipotencialidad hemisférica en el aprendizaje del lenguaje, afirma que las regularidades universales que pueden observarse en el desarrollo del lenguaje infantil no dependen de una estructura nerviosa única, que es probablemente, el resultado de una capacidad mucho más abstracta de que el sistema nervioso humano puede hacer uso para aprender el lenguaje.

En relación al cerebro de personas bilingües, Nuria Sebastián-Gallés (2010), coordinadora de Brainglot, un proyecto de investigación sobre bilingüismo y neurociencia cognitiva que integra seis grupos diferenciados de trabajo, entre ellos el dedicado a adquisición y procesamiento del habla, nos dice que el cerebro bilingüe no es igual que el monolingüe. Ni a nivel fisiológico ni funcional. Hablar más de una lengua hace que el cerebro trabaje de forma distinta, que se activen diferentes áreas neuronales y que aumente la densidad de la materia blanca, de la sustancia aislante que recubre las conexiones nerviosas. Esas diferencias se traducen en la práctica, en mentes más flexibles y eficientes, con mayor capacidad de atención y concentración, de resolución de problemas y de memoria, y protegen contra el deterioro cognitivo provocado por la edad o por una lesión cerebral, según aseguran quienes investigan sobre los efectos del bilingüismo. La contrapartida, dicen, es que los bilingües son algo más lentos al hablar y más proclives a que se les atasque una palabra en la punta de la lengua. Utilizar dos lenguas obliga a una serie de procesos mentales extras que modifican el cerebro y proporcionan un entrenamiento mental que acaba por suponer una ventaja para casi cualquier actividad cognitiva, especialmente para las que tienen que ver con el control atencional, es decir, con ignorar la información que no es relevante para lo que uno hace.

Se ha comprobado que las personas bilingües y monolingües utilizan partes diferentes del cerebro para cambiar de tarea cognitiva: mientras que los bilingües usan la misma área cerebral para cambiar de lengua y controlar la lengua que hablan (el frontal inferior izquierdo o área de Broca y los ganglios basales), los monolingües tienen una menor participación de estas zonas y un mayor control de estas funciones desde áreas homólogas del hemisferio derecho, explica César Carlos Ávila (2013), catedrático de Psicología Básica de la Universitat Jaume I de Castellón e investigador del grupo de neuropsicología y neuroimagen funcional de Brainglot. Después de comprobar con técnicas de resonancia magnética qué pasa en el cerebro de personas bilingües y monolingües al realizar tareas que no son lingüísticas, sino de control ejecutivo, de atención, Ávila asegura que crecer en

un entorno en el que se usan dos lenguas y has de cambiar constantemente de una a otra hace al cerebro más flexible al ambiente y otorga más capacidad de cambio cognitivo, lo que podría incidir también en la forma de ser.

1.4. Teorías sobre la adquisición del lenguaje

La doctora Fuensanta Hernández Pina (1984), señala las cinco teorías más sobresalientes sobre la adquisición del lenguaje:

- ✓ Teoría conductista.
- ✓ Teoría innatista.
- ✓ Teoría biológica.
- ✓ Teorías cognitivas.
- ✓ Teoría sociológica.

1.4.1. Teoría conductista

La propuesta de adquisición y desarrollo del lenguaje desde la perspectiva conductista se plantea en libro de Skinner “El comportamiento verbal” que escribió en 1957 y que fue traducido al español hasta 1981. Para este autor, la adquisición del lenguaje tiene lugar a través de los mecanismos del condicionamiento operante. Al principio, los niños imitan los sonidos que escuchan del lenguaje de los adultos, después van asociando determinadas palabras a los objetos o situaciones adecuadas. Se trata de un modelo de aprendizaje operante, con tres componentes básicos: estímulo discriminativo, respuesta y reforzador. Para los conductistas el lenguaje se adquiere como cualquier otra conducta, siguiendo dos principios: a) control de las condiciones del ambiente y la crianza (papel de los padres como modelos del lenguaje) y b) refuerzo de las conductas de aproximación al lenguaje adulto.

La adquisición del léxico, o vocabulario, y de las normas gramaticales se realiza también por condicionamiento operante del siguiente modo: los adultos que interactúan con el niño premian (mediante su atención o elogios) los usos adecuados del lenguaje y la utilización de nuevas palabras. Sin embargo, castigan o desaprueban todo el lenguaje incorrecto del niño, como enunciados mal contruidos, pronunciación incorrecta, etc. El problema de esta teoría es que no explica por qué todos los niños siguen un desarrollo del lenguaje similar si han tenido una historia de reforzamiento diferente: hay niños a los que se les corrigen solo determinados aspectos, a otros ni siquiera se les corrige. Existen niños que no reciben elogios por su lenguaje adecuado, o los elogios se refieren a diferentes aspectos.

Por otra parte, los aspectos positivos del conductismo radican en que hizo que en los estudios se fijasen en el contexto, la forma de hablar al niño, lo que se llegó a llamar en un primer momento el Babytalk. Y es importante su esquema de que todo estímulo provoca una respuesta. También permitió los programas de tratamiento de niños con alteraciones del lenguaje o tratamiento logopédico. Los estímulos no se analizan aisladamente sino que se estudia el episodio verbal global, la conversación. Lo más importante del conductismo es precisamente la controversia que se creó en torno al mismo. La ciencia está influida por las modas, por los hechos sociales, y el conductismo fue una moda que afectó a todo.

1.4.2. Teoría innatista

Avram Noam Chomsky es un lingüista, filósofo y activista estadounidense. Es profesor emérito de Lingüística en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y una de las figuras más destacadas de la lingüística del siglo XX, gracias a sus trabajos en teoría lingüística y ciencia cognitiva. Es autor de la teoría de la “gramática transformacional-generativa” y afirma que la capacidad para hablar de los humanos esta genéticamente determinada. Es decir, para este autor existe un factor que él denomina “dispositivo para la adquisición del lenguaje”. Este factor es algo innato que existe en las estructuras biológicas y genéticas del individuo y determina la adquisición y el desarrollo del lenguaje. A partir de este dispositivo el niño es capaz de elaborar oraciones bien estructuradas y de comprender cómo deben usarse las reglas gramaticales. Fruto de la interacción de este componente innato del lenguaje y su experiencia lingüística los niños adquieren las reglas del lenguaje. Construyen una gramática interiorizada buscando regularidades en la lengua que escuchan, y tratan entonces de adivinar cuáles son las reglas subyacentes a esa lengua (Chomsky, 1988).

Al parecer las aportaciones de Chomsky, se ciñen al aspecto sintáctico de la lengua, sin embargo, este punto de vista sintáctico debe ser completado con la introducción de la semántica. De hecho existen producciones de una lengua sintácticamente son correctas, pero nunca se emplean por el hablante. Por ejemplo, en español difícilmente oiremos producciones como “la piedra se comió a Pedro”. Junto a restricciones sintácticas, también operan en el lenguaje restricciones semánticas. Es decir, en una producción lingüística existe relación entre sus formas y aquello que significa. No es lo mismo decir “Luis ve a Raúl” que “Raúl ve a Luis”. Esto implica que para poder usar el lenguaje debe existir un cierto

conocimiento de la realidad. Por eso, se aludió al prerrequisito cognitivo como condición necesaria para la aparición del lenguaje.

Las corrientes de estudio actuales, no comparten la teoría de Chomsky en su totalidad. Uno de los aspectos más discutidos es el hecho de que Chomsky cree que no existe relación alguna entre lenguaje y pensamiento, que ambos procesos son independientes. Sin embargo, sí existe cierta unanimidad en la idea de que el hombre tiene una tendencia innata para aprender el lenguaje, basta recordar la preferencia que tiene el bebé por la voz humana frente a cualquier otro estímulo.

1.4.3. Teoría biológica

Según Neisser, Tapper y Gibson (2013), Eric Heinz Lenneberg fue un lingüista y neurólogo alemán de origen judío, pionero en las ideas de la adquisición del lenguaje y la psicología cognitiva, reconocido sobre todo por sus trabajos sobre los aspectos biológicos del lenguaje. En su libro “Fundamentos biológicos del lenguaje” publicado en su versión original en el año de 1967 y posteriormente en 1975 la versión en español, propone la tesis del origen biológico del lenguaje. Según esta tesis, las capacidades cognitivas se desarrollan espontáneamente a lo largo de la maduración del organismo.

Lenneberg (1975), no fue el primero que se interesó por el lenguaje en fusión de la biología, sin embargo no hay duda en considerarlo como el principal iniciador del concepto de la base biológica de las capacidades lingüísticas. Para él, el lenguaje se asienta en el Sistema Nervioso Central y unos órganos periféricos que necesitan de unos procesos de maduración, al igual que ocurre con el desarrollo de otras habilidades motoras primarias. Según sus palabras:

La aparición del lenguaje consiste en un despliegue gradual de capacidades; es una serie de acontecimientos, generalmente bien circunscritos que tienen lugar entre el segundo y tercer año de vida. Ciertos hitos importantes del habla se alcanzan conforme a una secuencia fija y a una cronología relativamente constante. (Lenneberg, 1975, p. 155)

Tal maduración orgánica no supone en principio un innatismo lingüístico, sino que en línea con Piaget, su base de adquisición está condicionada por la interacción del medio ambiente. Tampoco hay que interpretarla como una manifestación generalizada en un momento dado, sino que por el contrario se ajusta a la secuencia en correlación con la edad y con el desarrollo de otras habilidades. Cada uno de estos desarrollos (verbal y motor) tiene pues un ritmo característico existiendo ciertas variaciones de un individuo a otro.

Sin embargo, la afirmación de que el medio ambiente era responsable del aprendizaje lingüístico solo es válida como afirmación general, pues necesita algunas matizaciones. El hecho de que el medio ambiente sea factor importante no es para Lenneberg decisivo. El desarrollo lingüístico sigue un proceso regular a pesar de ciertas carencias ambientales (Lenneberg, 1975).

1.4.4. Teorías cognitivas

El desarrollo del lenguaje entendido desde las teorías cognitivas, entiende que éste se basa en un previo desarrollo cognitivo. Aquí, el papel que desempeña el lenguaje en el desarrollo cognitivo ha sido muy polémico. Piaget y la escuela de Ginebra sostienen que el lenguaje depende del aprendizaje de otros medios para su desarrollo. Mientras que para Luria, Vygotski y la escuela rusa, el lenguaje es un agente principal en el desarrollo cognitivo. Por otra parte para Bruner y la escuela de Harvard es el amplificador más poderoso de las facultades humanas. Al estudiar, el papel del lenguaje en la cognición, muchos psicólogos han adoptado un enfoque genético o evolutivo. Para Piaget (1979), esta postura teórica denominada epistemología genética se caracteriza por la atención que se presta a las secuencias evolutivas. Es una metodología de edades y etapas, implícita en este enfoque está la idea de conocer hasta qué punto el lenguaje determina a la cognición, para lo cual, es preciso analizar las raíces del comportamiento dentro del contexto del desarrollo del individuo.

Bruner, Piaget, Vygotski y Luria son partidarios de esta línea. Piaget como Chomsky a diferencia de los conductistas está interesado en el comportamiento humano. Su teoría sobre la estructuración del organismo es especialmente útil para ayudar a revelar el conflicto entre las dos teorías sobre el desarrollo del niño. Es decir, los que sostienen que el niño recién nacido es como una masa amorfa manipulable por su medio ambiente, y los que opinan que

el niño es un complejo aparato portando (llevando) dentro de sí mismo un programa completo para su futuro desarrollo.

1.4.5. Teoría sociológica

Michael Alexander Kirkwood Halliday (1979), es un lingüista inglés conocido por haber desarrollado una teoría gramatical conocida como Gramática sistémica funcional o Lingüística sistémica funcional. Este autor considera los factores socio-lingüísticos como elementos indispensables para la adquisición del lenguaje y, en coincidencia con la teoría cognitiva, rechaza el innatismo como principio explicativo de la adquisición del lenguaje.

El proceso de adquisición de la lengua Kirkwood Halliday (1979), lo formula en;

- una fase primera, en la que el niño ha de dominar ciertas funciones extralingüísticas como la instrumental personal, la imaginativa y la informativa,
- una fase segunda, en la que aparecen usos del lenguaje y avances rápidos en el vocabulario, sintaxis y diálogos, y
- una tercera fase, en la que se supone ocurre la adecuación del lenguaje del niño a la lengua del adulto.

Con esta aportación pasamos de una visión eminentemente psicológica a una lingüística o, para ser más exactos sociolingüística. Las teorías cognitivas del desarrollo del lenguaje entienden que el lenguaje se basa en un previo desarrollo cognitivo. El lenguaje es ciertamente, pero no absolutamente, necesario para el desarrollo conceptual de la persona. La contribución de una teoría sociolingüística, coincide con la cognitiva en rechazar el lenguaje como sistema autónomo, cuya adquisición depende de unas facultades lingüísticas innatas. Difiere de las cognitivas, en cambio, en el énfasis puesto en el desarrollo del lenguaje como fruto de la interacción con el entorno social. La teoría de Halliday (1979) no presupone un modelo psicológico alguno. Se basa en factores lingüísticos, en un sistemismo presagiado por su maestro John Rupert Firth y en un marco teórico sociológico.

La teoría sobre la adquisición del lenguaje que sustentará mi trabajo de tesis pertenece a las llamadas Teorías cognitivas pero antes de explicar el por qué, me gustaría comentar algunas causas por las cuales he decidido descartar las otras.

En primer lugar es importante mencionar que según mi juicio, el lenguaje es un proceso mental, es decir, nace en la mente y desde la Teoría conductista existe un rechazo categórico a la interpretación de que el lenguaje es la expresión externa de cogniciones internas, como a los conductistas solo les interesa lo que se puede medir y observar, lo que ocurre en la mente simplemente no les atañe. Además por consiguiente rechazan también las nociones de símbolo y signo como ejes de análisis teóricos del lenguaje y su sustitución por las nociones operacionales de estímulo y respuesta. Los conductistas no explican por qué todos los niños siguen un desarrollo del lenguaje similar si han tenido una historia de reforzamiento diferente: hay niños a los que se les corrigen sólo determinados aspectos, a otros ni siquiera se les corrige. Existen niños que no reciben elogios por su lenguaje adecuado, o los elogios se refieren a diferentes aspectos.

Por otra parte, para los seguidores de la Teoría Innatista, los principios del lenguaje son innatos y no aprendidos. El lenguaje se adquiere porque los seres humanos están biológicamente programados para ello. Todos los seres humanos van a desarrollar una lengua porque están preparados para ello, sin importar el grado de complejidad de la lengua. Ante esto, no puedo estar totalmente de acuerdo pues considero que en la adquisición del lenguaje (incluso en los principios) se da también un proceso de enseñanza aprendizaje que si bien no es formal, si es preponderante para la adquisición. Los innatistas defienden tres principios con los que tampoco puedo estar de acuerdo en su totalidad:

- El aprendizaje del lenguaje es algo específico del ser humano.
- La imitación tiene pocos efectos a la hora de aprender el lenguaje.
- Las emisiones verbales de los niños no son repuestas aprendidas de otras personas.

Por último, no comparto la idea de que no existe relación alguna entre lenguaje y pensamiento, es decir, de que ambos procesos son independientes.

En relación a la Teoría biológica parecería insensato descartar por completo su tesis de que las capacidades cognitivas se desarrollan espontáneamente a lo largo de la maduración del organismo. Con los avances tecnológicos de hoy en día podemos asegurar que el lenguaje se asienta en el Sistema Nervioso Central y unos órganos periféricos que necesitan de unos procesos de maduración, al igual que ocurre con el desarrollo de otras habilidades motoras primarias. Incluso se han podido localizar las áreas encargadas de la producción del lenguaje (área de Broca) y de la comprensión del lenguaje (área de Wernicke). Pero decir

por ejemplo que el desarrollo lingüístico sigue un proceso regular a pesar de ciertas carencias ambientales o que si bien el medio ambiente es un factor importante pero no decisivo en el desarrollo del lenguaje como asegura Lenneberg es otra cosa. Para mí y en consonancia con Piaget, base de la adquisición del lenguaje está condicionada por la interacción del medio ambiente. Por lo que no puedo estar totalmente de acuerdo con esta teoría.

Para finalizar, la Teoría sociológica no puede tan solo por formación ser una teoría que satisfaga la explicación de la adquisición del lenguaje ya que con esta aportación en primer lugar se pasa de una visión eminentemente psicológica a una lingüística o, para ser más exactos sociolingüística, es decir, no presupone un modelo psicológico alguno pues se basa en factores lingüísticos. Y por ser esta una tesis de psicología y no de lingüística queda descartada. Así, son las llamadas Teorías cognitivas las que sustentarán mi trabajo de tesis pues están más en concordancia con la idea de que el del desarrollo del lenguaje se basa en un previo desarrollo cognitivo.

Tabla 2

Teorías Cognitivas

Teoría de Piaget	Teoría de Vygotsky	Teoría de Bruner
Escuela de Ginebra	Escuela Rusa	Escuela de Harvard
Constructivista	Influencias socioculturales	Solución de problemas
el lenguaje depende del aprendizaje de otros medios para su desarrollo	el lenguaje es un agente principal en el desarrollo cognitivo	el lenguaje es el amplificador más poderoso de las facultades humanas
el contexto es relativamente poco importante y escasamente influyente en los cambios cualitativos de la cognición	el contexto de cambio y desarrollo es el principal foco de atención, dado que ahí es donde se pueden buscar las influencias sociales que promueven el proceso cognitivo y lingüístico.	tanto lo cognitivo como los contextos son cruciales para el desarrollo del lenguaje
el pensamiento es considerado anterior al lenguaje ya que condiciona su adquisición y desarrollo; “el desarrollo lingüístico depende del desarrollo cognitivo”	el lenguaje precederá al pensamiento e influirá en la naturaleza de éste: los niveles de funcionamiento intelectual dependerían de un lenguaje más abstracto	se enfatiza el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje más que su naturaleza estructural o gramatical

el **niño** es visto como constructor activo de su conocimiento (lenguaje)

cuando el **niño** adquiere el sistema lingüístico inicia una reorganización de todos sus procesos mentales ya que la palabra da forma a su actividad mental

el **niño** aprende a usar el lenguaje para comunicarse en el contexto de la solución de problemas. El niño necesita dos fuerzas para lograr el aprendizaje del uso del lenguaje: el LAD de Chomsky y la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje

Nota. Fuente: apuntes escolares del Doctor Juan Manuel Sánchez profesor de la UPN.

Como la intención de esta tesis se remite más al cómo los niños adquieren dos sistemas lingüísticos y que es lo que los padres tienen que hacer para poder potenciar dichos sistemas me inclino más a la teoría propuesta por Bruner pues considero por experiencia propia que en el caso de los niños bilingües una preponderante es poder comunicarse (con ambos padres), es decir, solucionar el problema de la comunicación. Además para Bruner tanto lo cognitivo como el contexto son determinantes en el proceso de desarrollo con lo que no podría estar más de acuerdo. Con ello no es que no considere las otras dos teorías sino que las contempla en igualdad de circunstancias. Además no le interesan la naturaleza estructural o gramatical sino más bien el aspecto comunicativo.

1.5. Desarrollo del lenguaje

Entre el círculo de profesores de lenguas (inglés, alemán, ruso, chino, español, etc.) al cual pertenezco, circula una idea un tanto generalizada sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras: “los idiomas entran (se aprenden) por el oído”

¿No será acaso que los seres humanos comenzamos a adquirir el lenguaje desde que nos encontramos en el vientre de nuestras madres? Si se considera al lenguaje como:

Un proceso de carácter biológico, dotado de leyes internas y que se encuentra genéticamente determinado dependiendo de: a) Factores internos: Integridad biológica e Integridad neurológica. Y b) Factores externos: Medio ambiente y Código lingüístico. Debiendo ser considerados estos puntos como base para el aprendizaje. (Sánchez, 2002, p. 65)

Si es así, entonces se debe de considerar que el bebé entra en el lenguaje antes de nacer, es decir, el lenguaje preexiste, está estructurado, formulado y en uso, y será el niño el que entre en él y no viceversa. La lengua materna se recibe (antes de nacer) a través de los cuidados y el contacto con los padres y la familia, jugando el vínculo afectivo un papel importante en la adquisición del lenguaje. Escuchar sonidos, y ser capaces de repetirlos, ayudan a que la especie humana, y también animal, evolucione y se mantenga subsistente en la Tierra. El sentido de la audición está presente y desarrollado en nosotros desde antes de nacer. El oído del bebé en el útero de la madre ya está en pleno funcionamiento, a diferencia de otros sentidos, como el de la vista, que no está aún desarrollado.

Aunque el feto sigue en el aislamiento que representa su ubicación intraabdominal, ya existe cierta sensibilidad del sistema auditivo, a partir de la semana 32°, como se ha evidenciado en algunos trabajos experimentales y forman parte de algunas acciones propias de la práctica obstétrica (como el estimular al feto mediante el ruido del golpe de las palmas). Pero no olvidemos que el sistema auditivo fetal puede ser afectado negativamente por los sonidos intensos y que los ruidos que pueden ser dañinos para los adultos, también lo son para los fetos. (Barrio, 2000, p. 15)

Es gracias a este sentido como aprendemos desde muy pequeños a entender el mundo que nos rodea a través de los ruidos. Si desde bebés no escuchásemos hablar a nadie, no nos sería posible el aprender a hablar. Es por ello que este sentido es muy importante en el desarrollo del lenguaje. Según las psicólogas Carmen Triado y Maria Forns (1989), es necesario tener datos acerca del desarrollo del niño para poder interpretar su conducta lingüística. Para ellas la adquisición del lenguaje comienza mucho antes de que el niño sepa usar los signos de la lengua, esto quiere decir que antes de la etapa llamada propiamente lingüística existe una etapa a la que se le denomina pre-verbal o de pre-lenguaje. Este período iría desde el nacimiento hasta los 18-24 meses (de 1 a 2 años), en que la mayoría de autores consideran que se da el paso hacia el lenguaje tal como lo conocemos. A continuación abordaremos como es que se desarrolla esta etapa en el niño.

1.5.1. Etapa Prelingüística

Las primeras expresiones vocales se dan al momento de nacer con el grito que según los médicos es el reflejo automático del inicio de la respiración, y con el llanto. Estos no

desarrollan ninguna actividad articuladora diferenciada. La doctora Fuensanta Hernández Pina (1984), al respecto menciona que en esta primera etapa, las emisiones bucales en sus diversas manifestaciones como el llanto, gritos, gemidos, etc., están biológicamente relacionadas con sensaciones y estados fisiológicos como el hambre, el dolor o la incomodidad. Y que pese a su origen meramente orgánico, adquieren de inmediato un valor de señal a la que el niño recurrirá cada vez con mayor frecuencia y de modo más intencionado.

Wolff (1969, citado por Hernández Pina, 1984), habla sobre tres tipos de llanto durante las dos primeras semanas. El tipo básico de llanto que parece señalar que el niño está incómodo y particularmente hambriento por eso también se le denomina “llanto de hambre”. El “llanto de dolor” que se caracteriza por un estallido largo de expiración sonora. Y el “*llanto de rabia*” que se da cuando se le grita al niño. En la tercera semana identifica un cuarto, el “*llanto falso*” que es utilizado solo para llamar la atención.

Sánchez (2002), al respecto nos menciona que:

Al nacer, el primer soporte de comunicación de un niño será el llanto, al cual deberá valorarse la entonación, intensidad y ritmo a través del cual se transmitirán mensajes a la madre. Esta comunicación a su vez se verá enriquecida por la comunicación gestual, la prosodia del lenguaje de la madre (diferentes tonalidades afectivas de la madre) así como el ritmo de los latidos del corazón de la madre. La succión, deglución, el grito y llanto del lactante entre otros llevarán a formar parte definitiva de la función del habla (p. 65).

Según Hernández Pina (1984), aún sigue existiendo desacuerdo sobre el papel que juegan en el desarrollo del lenguaje las primeras emisiones que siguen al llanto inicial ya que hasta el momento no ha sido posible efectuar una valoración objetiva de aquéllas ya que han sido objeto de análisis auditivos por parte de nativos, conllevando el riesgo de sufrir una interpretación de acuerdo con el sistema categorizado del adulto más que en términos de señal acústica producida por el niño en un momento dado. Sin embargo Murai (1960, citado en Hernández Pina 1984), logra contribuir objetivamente al respecto diciendo que el estudio lingüístico durante la primera infancia tiene una importancia capital para comprender el mecanismo de evolución del ser humano ya que uno de los resultados alcanzados (y

posteriormente corroborados) con su estudio es que, las diferencias fonéticas entre los repertorios lingüísticos no son innatas, sino aprendidas, puesto que los órganos del habla vienen a ser esencialmente idénticos para toda la especie humana. Debido a las observaciones de dichas diferencias (fonéticas) podemos decir que son precisamente estas lo que diferencia al hombre de su comportamiento de los animales superiores, no todos los animales poseen todos los órganos, solo los denominados animales superiores -por tener aparato reproductor- (vertebrados: aves, mamíferos, reptiles, peces y anfibios), disponen de todos o la mayoría de órganos relacionados. De ahí el nombre de “edad de chimpancé” con que se denomina a los primeros meses de existencia.

Ya en su momento Vygotsky (2008) decía que “la fonética humana y la de los chimpancés tienen muchos elementos en común, de modo que podemos suponer confiadamente que la ausencia de un habla semejante a la humana no se debe a causas periféricas” (p. 50-51).

Para Jespersen (1922), Bühler (1930), Murai (1930), citados por Hernández Pina (1984), el llanto infantil que servirá inicialmente para la expresión de una necesidad, no parece que sea la fuente principal del habla. Ellos mencionan que indudablemente exterioriza un cierto tipo de comunicación, pero de ahí no se sigue que sirva de base a la función simbólica del lenguaje. Pues dicha función parece provenir más probablemente de gemidos (vagidos) y emisiones sin llanto que se inician a finales del primer mes y que revelan un estado placentero o relajado.

Para Hernández Pina (1984) “Frente al llanto ligado a una situación de necesidad y carente de significación lingüística surgen otras vocalizaciones indicadoras de un estado de ánimo placentero (piénsese en algunas emisiones de reivindicación entre chupada y chupada de biberón o pecho)” (p. 72).

En cuanto al grito, este no es equiparable al llanto necesariamente como sugiere Buton (1976, citado por Hernández Pina, 1984), en sus diferentes modalidades (enfado, desesperación, protesta, alegría, etc.) surgirá posteriormente el lenguaje de discrepancia o de reafirmación. El niño grita y posteriormente lo hará con mayor frecuencia como en el llanto hasta el momento en que posea en su lenguaje vocalizaciones propias del idioma en que está inmerso, equivalentes a un más o menos rotundo “no, no quiero”, “no es eso”, o “sí, estupendo”, etc. Solo de esta forma puede entenderse en esta fase el grito como reflejo de

una *cierta función simbólica* elemental. Por otra parte, el no grito pudiera obedecer a una tendencia humana a vocalizar como posible respuesta una situación placentera a la voz humana o a cierta gama de sonidos no plenamente conocidos. El hecho de que se contagiase al oír el llanto de otro niño sería una prueba clara de lo dicho.

En palabras de Hernández Pina, (1984) “entre todas las voces humanas, la de mayor impacto naturalmente es la de la madre o persona más cercana al bebé” (p. 72).

Según Lewis (1963, citado por Hernández Pina, 1984), desde el mismo comienzo se establece una interacción madre-hijo que será factor clave en el desarrollo del lenguaje: el niño emite sonidos y responde a la voz materna, la madre responde a sus sonidos y le habla. Esta cuádruple interrelación es tan importante que el fallo o ausencia de una de estas condiciones parece suponer un retraso en el normal desarrollo verbal. Así se ha visto según MacCarthy (1946, citado por Hernández Pina, 1984), en el comportamiento lingüístico de niños con problemas de oído e igualmente en casos en que la madre ha estado ausente debido a una enfermedad u a otras razones.

Nakazima Sei (1962, citado por Hernández Pina, 1984), psicólogo de la universidad de Kyoto se interesó en el proceso de fonemización y simbolización en el desarrollo del lenguaje, y en 1962 estableció las tres etapas del prebalbuceo hasta los 6 meses (véase Tabla 3).

Tabla 3
Etapas del prebalbuceo

Etapas	Mes	Características
Primera	1er	Llanto a raíz de un estado de desasosiego o molestia.
Segunda	1er	Emisiones sin llanto, interviniendo las cuerdas vocales y ciertas modificaciones bucales. Hay voces del tipo <i>lal</i> (<i>fonema vocálico de apertura máxima</i> (alófonos: [a], [ɑ]) y emisiones velarizadas (<i>adj. y f. GRAM. [Sonido] que se articula acercando el dorso de la lengua al paladar</i>) siendo todas las emisiones debidas al azar y dependiendo del ritmo respiratorio.
Tercera	2do y 5to	Emisión de sonidos independientemente del ritmo respiratorio y con una duración y tonalidad marcadas. Las emisiones sin contacto se hicieron más frecuentes y periféricas, recordando vagamente ciertas vocales y detectándose un descenso generalizado de emisiones velarizadas. La progresión de sonidos menos tensos tipo <i>lel</i> (<i>fonema vocálico palatal* de apertura media</i> (alófonos: [e], [ɛ]) hacia más periféricos, y dentro de estos primeramente los anteriores. Aunque hay que señalar que los posteriores no pasaron de ser del tipo /m/ (<i>fonema nasal labial**</i> (alófono usual: [m], ante a una f: [m]) bastante centralizados. * FON. [Sonido] que se articula acercando el dorso de la lengua al paladar duro,

como la i y la ñ

** FON. [Sonido y fonema] cuya articulación se forma mediante el contacto de los labios, como el de la p.

FON. [Consonante] que tiene este punto de articulación, como la b. También f.

Más en pl.: *las labiales españolas son la "b", la "p" y la "m"*.

Nota. Fuente: Hernández Pina, (1984). *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna* (p.74). Madrid: SIGLO XXI.

Para Nakazima y Murai (citados por Hernández Pina, 1984), no es probable que el habla arranque directamente de la satisfacción de una necesidad.

Es cierto que en el llanto se dan dos de las tres funciones del habla:

- expresión: aquí de una necesidad
- evocación: aquí de la madre

Pero está totalmente ausente la función de representación.

Sin embargo expresa Nakazami (1962, citado por Hernández Pina, 1984), que será precisamente de las emisiones en la segunda etapa de donde surja el habla, emisiones primero producidas en presencia de la madre y pronto en estados placenteros sin dicha presencia. La hipótesis de porque comienza a hablar el hombre en esta etapa tiene que ver con el comienzo de maduración de los órganos centrales y periféricos. De este modo surge frente al llanto la voz que servirá a las funciones. Esta voz recibirá pronto el impulso e intervención de la madre en términos de lo que dice Lewis (1963, citado por Hernández Pina, 1984), y serán las diferentes reacciones de la madre a la voz del niño las que provoquen en cierto modo el desarrollo de su personalidad. Cabe resaltar que Nakazami, no atribuye a la emisión sin llanto una relación directa con el despertar de la personalidad pero en cuanto al esquema que plantea Hernández Pina, de la división del no llanto entre grito frente al no grito admite un papel directo del primero en este sentido.

A partir de la semana número veinte, Hernández Pina (1984), dice, que hay menos llanto y antes de las veintidós semanas se observan respuestas a la voz humana de un modo más definido pues cuando el niño está llorando y se le habla, puede dejar de llorar y <escuchar>. Igualmente comienza a girar la cabeza hacia el lugar de procedencia del sonido, sobre todo si oye la voz materna. Es en este momento dónde la imitación parece hacer sus primeros atisbos siendo mayor en las acciones que en las emisiones, donde el habla adulta podría actuar de espoleta (detonador) según Nakazami (1962, citado por Hernández Pina, 1984).

Lewis (1963, citado por Hernández Pina, 1984), por otra parte señala que al final de esta primera etapa, las vocalizaciones están ya impregnadas de ciertos rasgos suprasegmentales. Una característica suprasegmental o prosódica es una característica del habla que afecta a un segmento más largo que el fonema, tales como el acento, la entonación, el ritmo, la duración y otros. El término suprasegmental implica la existencia de elementos que recaen sobre más de un segmento a la vez. El acento prosódico y la entonación son dos ejemplos de elementos suprasegmentales importantes en muchas lenguas específicas.

1.5.1.1. El balbuceo

La siguiente etapa que abordaremos abarca de los 6 a los 9 meses y en palabras de Samuel Johnson es un periodo que se caracteriza por un habla copioso pero sin orden y enérgica pero sin regla. Murai (1963, citado por Hernández Pina, 1984), define el balbuceo como una emisión sin sentido (meaningless) en situación placentera.

Según Hernández Pina (1984), el balbuceo será la forma más avanzada de vocalizaciones prelingüísticas. Sin embargo es posible que algunos rasgos prosódicos, es decir, las características del habla que afecta a un segmento más largo que el fonema, tales como el acento, la entonación, el ritmo, la duración y otros, no sean precisamente emisiones prelingüísticas. Pese a ello se considerara toda respuesta interactiva bucal, sea segmental o suprasegmental emitida por el niño en un estado placentero como balbuceo. Pero ¿qué papel juegan estas emisiones al parecer desordenadas (balbuceo) con el nacimiento del habla comprensible? Al respecto ha habido varias consideraciones para explicar la importancia del balbuceo en el nacimiento del habla (véase Tabla 4).

Tabla 4

El Balbuceo

Balbuceo	Actividad lúdica
Jespersen (1922)	Se caracteriza por la producción de sonidos más placenteros y más apropiados de cara al habla. Los arrullos, gorjeos y el balbuceo –series de sonidos semánticamente vacíos de significado- resultan ser un ejercicio delicioso como lo es el jugar con sus pies y manos. Durante bastante tiempo la lengua resulta ser el juguete más apreciado. El niño produce sonidos que al principio son resultado de un puro ejercicio muscular incontrolado, si bien poco a poco las emisiones van haciéndose más sistemáticas hasta conseguir el control de las emisiones adecuadas. El juego sería por consiguiente el que favorecería el cambio del ejercicio incontrolado al controlado y de éste a la imitación paterna.

Lewis (1963) Sostiene que el propósito del balbuceo consiste en explorar las posibilidades del aparato bucal, obtener un placer en las emisiones y, por último, aprender a controlar la producción de los mecanismos y así repetir ciertas secuencias. Como Jespersen, considera que la articulación de sonidos por parte del niño es para él como una forma de juego. Por otra parte piensa que el niño encuentra el mismo placer que cuando juega y que este placer se efectuaría a dos niveles: por un lado, en cada sonido que realiza de un modo repetitivo (segmental), alcanzando un segundo nivel, que es cuando empieza a contraer satisfacción en la repetición de secuencias fónicas. Lewis considera que el balbuceo influye en el desarrollo del niño en dos aspectos; por un lado, el placer que siente el pequeño al hacer los sonidos y oírse es la base de su posterior disfrute de la literatura, la escritura y el habla. Por otro lado, el balbuceo es el único medio a su alcance para la práctica repetitiva, permitiéndole adquirir así la habilidad necesaria.

Tanto Lewis como Jespersen parecen recurrir a criterios puramente psicológicos al afirmar que el niño parece estar atendiendo a los sonidos que oye (suyos o de la madre) disfrutándolos.

Balbuceo

Entrenamiento

Osgood (1953) No ve al balbuceo como mera diversión o juego sino fundamentalmente como entrenamiento para el lenguaje posterior. Osgood entiende que la función de esta etapa consiste en establecer los sonidos requeridos para el habla. La práctica suministrada por el balbuceo sirve para el desarrollo y establecimiento de las habilidades complejas necesarias para el habla posterior y para asociar los sonidos percibidos con las acciones motoras que los producen. Esta asociación primaria entre los sonidos autoproducidos y la respuesta oral la plasma el autor en cuatro etapas:

- I. Articulación casual de silabas, con fijación debido a un reflejo circulatorio
- II. Tiene lugar la evocación de los sonidos emitidos por otras personas
- III. Asistimos al condicionamiento de los elementos articulatorios (evocados por otra persona) a la vista de los objetos.
- IV. La presencia del objeto (por ejemplo una muñeca) es suficiente para evocar el nombre.

Fry (1970) Según este autor el niño intenta mejorar su habilidad auditiva. El niño está aprendiendo a conectar lo que está haciendo en su boca y laringe con los sonidos que oye mientras hace esto. Ensayo toda clase de movimientos, descubriendo y repitiendo los movimientos una y otra vez hasta encontrar para su gran satisfacción que produce los mismos sonidos. Para completar el placer, realiza al mismo tiempo movimientos rítmicos que le producen sonidos rítmicos. Tras unas semanas de balbuceo el niño poseerá un amplio repertorio de sonidos: unos que le serán útiles para su lengua y otros desaparecerán. Además de explorar las posibilidades de su *caja parlante*, está realizando un importante trabajo: aprender hábitos de movimiento y, a través de su cerebro, enlazar sus músculos con los oídos.

Para Fry, el aprendizaje motor que tiene lugar en esta etapa es absolutamente básico para la adquisición del habla pues el niño está madurando la idea de combinar la acción de la laringe con los movimientos de los articuladores, de controlar en cierto modo las frecuencias de su laringe, de usar el aire expelido para producir diferentes clases de articulación y producir de nuevo, finalmente, los sonidos repitiendo los movimientos que los engendra.

Así pues, en esta etapa del balbuceo, el niño realiza dos funciones importantes: está

experimentando, por una parte, los mecanismos para el habla futura, combinando fonación y articulación –y por tanto aprendiendo a controlar su sistema respiratorio-, es decir, está aprendiendo a establecer el circuito que enlaza la actividad motora con las impresiones auditivas. Está asimilando, igualmente el efecto acústico de hacer ciertos movimientos para así descubrir como repetir su movimiento para volver a obtener más o menos el mismo resultado. Dice Fry: *está aprendiendo un truco que le durará toda la vida.*

Balbuceo

Fenómeno de integración

Michael
Richards
(1971)

El fin de la etapa prelingüística no es el favorecer el aprendizaje de la lengua, ni el desarrollo de la fonología, ni siquiera el mero jugar, sino que es un fenómeno social que el niño aprende para integrarse socialmente a la familia. El balbuceo no es más que una capacidad instintiva con el fin de adaptarse al ambiente (a los padres primero y, fundamentalmente, a la madre). Puesto que al principio el niño y los padres no pueden hablar porque aquél aún no conoce la lengua, lo que hacen es compartir los sonidos: el niño emite sonidos y los padres se adaptan a ellos y los repiten, del mismo modo el niño trata de imitar lo que oye a los padres dándose de este modo una mutua adaptación. A través del modelo de esas actividades irá descubriendo de modo gradual el mundo social que le rodea.

M. Richards nos dice que: después de ocho semanas o así, cuando la sonrisa social está bien establecida, la madre puede emplear largos periodos de tiempo estimulando la sonrisa de su hijo. Durante tal periodo el niño está en los brazos de la madre, cara a ella o colocado en su silleta. La madre sonríe y vocaliza para su niño y mueve la cabeza rítmicamente. El niño responde primero con atención, con un ensanchamiento en sus ojos y en posición estática; los movimientos del cuerpo comienzan otra vez, el niño puede vocalizar y finalmente sonríe. En este momento aparta su cara de la madre antes de que empiece otro ciclo. A lo largo de esta secuencia, las acciones de la madre van al compás de las del niño. Durante la fase de atención al niño el comportamiento de la madre está refrenado, pero a medida que la excitación de aquél aumenta, comienza ella a vocalizar cada vez más rápidamente en un tono de voz más alto. En el momento en el que el niño está a punto de sonreír, se reducen los movimientos rápidamente como si le estuviera dando tiempo a que él responda.

Balbuceo

Lenguaje incipiente

Raffler
Engel
(1964)

Por último están aquellos que ven en el balbuceo un intento de hacer lenguaje por parte del niño, pero que debido a la falta de flexibilidad muscular, porque no está totalmente entrenado, no emite los sonidos apropiados. Según los defensores de esta idea, los sonidos de la lengua correspondiente ya están presentes en el balbuceo, que resulta ser un intento aún fallido de realizar tales categorías subyacentes sonoras.

Este autor afirma, que los sonidos del balbuceo parecen ser verdaderos intentos de hacer lenguaje por parte de niño. Tales sonidos ocurren en un tiempo en que el pequeño comienza a comprender algunas cosas habladas, desapareciendo cuando se ha dominado el lenguaje. Y podrían volver a aparecer en el caso de que surgieran en el habla dificultades tales como la tartamudez, *adquisición de una lengua extranjera.*

Smith
(1973)

Considera que el niño es capaz de entender y discriminar ciertos sonidos antes de hacerlos. Se puede afirmar entonces que en cierto modo los posee. Pero habría que demostrarlo.

Nota. Fuente: Hernández Pina, (1984). *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna* (p.78-85). Madrid: SIGLO XXI.

De todas estas teorías que ha expuesto la doctora Hernández Pina (1984), en su libro “Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna”, es difícil decidirse por una sola con exclusión de otras. En realidad se podría decir que el balbuceo tiene todas al mismo tiempo. Tal vez en algunos contextos se exteriorice más una determinada función pero ello no impide la presencia de otros. Por último cabe mencionar que existen dos posturas básicas sobre el conocimiento empírico de la naturaleza del balbuceo:

- ✓ La de aquellos como Murai (1963, citado por Hernández Pina, 1984), que entienden que se da una transición gradual del balbuceo a la aproximación de la palabra y de ahí a la palabra.
- ✓ Y otra como Jakobson (1941, citado por Hernández Pina, 1984), donde se da un salto directo del balbuceo a la palabra (o producción de oraciones), separados por un período claramente diferenciado de silencio.

1.5.2. Etapa Lingüística

A partir de los diez u once meses de edad que es cuando inicia esta etapa aproximadamente, pues según Garton y Pratt (1994), no se puede decir con precisión cuando comienza ya que los estudios al respecto se basan mayormente en las informaciones que dan las madres, el adulto comenzará a detectar en las emisiones del niño unos componentes que, pese a su esquematismo, resultan ser inequívocamente lingüísticos: la comunicación verbal será cada vez un hecho más consumado. A diferencia de la etapa anterior donde se caracterizaba por la ausencia de ciertos índices indicadores para el adulto de la posesión de un sistema lingüístico, en esta etapa ocurre lo contrario, los sonidos aparecerán contrastivamente y con una finalidad.

Según Triado y Forns (1989), “el primer uso de un sonido con significación se considera generalmente como primera palabra” (p. 30).

Para Hernández Pina (1984), el periodo que se acoge a la etiqueta de habla lingüística no se debe de interpretarlo monolíticamente, de ahí que sea preciso tratar por separado el desarrollo fonológico, el léxico-estructural y el semántico.

1.5.2.1. Desarrollo fonológico

En Hernández Pina (1984), el estudio de la adquisición de la fonología resulta prometedor por ser un nivel que arroja toda manifestación lingüística y por su estructura cerrada permite mejor observación sistemática a un nivel de precisión por otra parte necesario. Varias son las teorías formuladas sobre el desarrollo fonológico que tratan de conciliar por una parte las características del habla adulta con la fonología (o fonologías infantiles) y estas a su vez con otros aspectos del desarrollo humano (Véase Tabla 5).

Desarrollo fonológico:

- ✓ Teorías conductistas: desarrollo sistemático
- ✓ Teorías estructuralistas
 - Teoría de los contrastes de Jakobson
 - El enfoque silábico de Breyne Moscowitz
 - Teoría prosódica de Waterson

Tabla 5

Teorías del desarrollo fonológico

Teoría	Autores	Características
Conductista		Aquí se distinguen varios autores que a través del conductismo explican el desarrollo fonológico. Todos ellos coinciden: <ul style="list-style-type: none"> - en dar un papel primario al refuerzo e integrar el desarrollo fonológico con teorías del aprendizaje más generales. - en ver una continuidad regular en el niño, el cual produce todos los sonidos posibles que le permiten sus capacidades tanto productivas como perceptivas.
	Mowrer (1959)	Los seguidores de esta teoría parten de unos segmentos emitidos tratando de establecer una secuencia en la adquisición de los mismos. Para este autor <i>la relación afectiva entre madre e hijo es la base psicoanalítica imprescindible para dicho desarrollo</i> y pasa por tres fases: <ul style="list-style-type: none"> a) Identificación del niño con la madre. b) Asociación de las vocalizaciones maternas (refuerzo secundario) con el alimento o atenciones (refuerzo primario). c) Refuerzo de las vocalizaciones infantiles similares a las maternas, y por parte del niño refuerzo selectivo de aquellos sonidos que oye a la madre.
	Winitz (1969)	

Por otra parte Winitz distingue tres periodos evolutivos:

**Murai
(1963)**

- a) Un primero de vocalizaciones infantiles previo a la toma de alimento, anticipando la respuesta que daría al recibir el alimento.
- b) Un segundo periodo de vocalizaciones maternas imitadas luego por el niño que serán refuerzos secundarios.
- c) Un tercer periodo que se inicia con la identificación de los padres de aproximaciones a una palabra, que ellos refuerzan, y que el niño imitará hasta su perfecto logro.

Recordemos que para esta autora el balbuceo es un paso gradual entre el prelenguaje y el lenguaje, y está estrechamente vinculado al cariño materno. Para ella la función lingüística no se deriva de la conjunción de comprensión y uso simbólico de palabras, sino que las ve como dos formaciones independientes en el desarrollo del habla, equivalente a la relación señal-símbolo. En dicho proceso, la señal (la comprensión de sonidos con significado) dará paso al símbolo (exclusivamente humano) tan pronto como el comportamiento sonoro que hace referencia a un hecho u objeto sea independiente de la necesidad. La simbolización por medio de sonidos la explica en términos de –economía de energía–.

**Olmsted
(1962)**

Durante el balbuceo tanto los sonidos con fines comunicativos como los sonidos al azar están conectados por el juego; luego vendrá la relación sonido-objeto reforzada por la interacción de la madre y estímulos placenteros que es imprescindible para el desarrollo del habla. La madre tenderá naturalmente a reforzar la posible conexión entre el objeto y las emisiones del niño comenzando por las más fáciles, siendo recompensado emocionalmente.

Finalmente este autor dice que el aprendizaje fonológico en función de la facilidad perceptual, de tal manera que los sonidos más discriminativos serán adquiridos antes que los menos discriminativos.

Estructuralista

De cuño eminentemente lingüístico, se centran en la estructura (a diferencia de los conductistas) desde unos supuestos universales.

- Contrastes

**Jakobson
(1941)
(1971)**

Este autor postula un aprendizaje en términos de oposiciones o contrastes fonémicos, eligiendo del balbuceo aquellos existentes en el habla adulta y suprimiendo los no necesarios. De este modo hay una clara división entre el balbuceo, periodo de mera vocalización, y la adquisición de la lengua, con el uso sistemático de sonidos típicos del sistema fonológico al que el niño está expuesto. El paso de una fase a otra supone la reducción de una exuberancia verbal inconsciente y anárquica al inicio de unos sonidos que reaparecerán demandando un esfuerzo consciente.

El criterio distintivo entre balbuceo y lenguaje propiamente dicho lo será la persistencia fruto de la intencionalidad que se observa en el niño de querer comunicar algo, frente al simple comunicarse del balbuceo.

Iniciada la segunda fase (el periodo fonológico) Jakobson postula unas etapas regulares e invariables de desarrollo reguladas por

leyes estructurales universales “*laws of irreversible solidarity*” a las que obedece toda progresión fonológica –si bien no todos los niños siguen el mismo ritmo–.

Partiendo del mayor contraste posible y del más simple el niño irá adquiriendo oposiciones (no sonidos) llegando a poseer un sistema fonológico que, pese a no ser aun adulto, se caracteriza por presentar correspondencias sistemáticas (en forma de sustituciones) con el habla adulta. El contraste (la oposición de elementos) ha sido siempre en términos de rasgos distintivos fundamentalmente. Para Jakobson todos los niños independientemente de su origen geográfico, pueden desarrollar un sistema fonemico, y que la secuencia del desarrollo fonemico es inmutable y universal para todos y en cualquier parte del mundo.

Jakobson junto con Halle (1956), postularon varios universales fonológicos:

- 1.- Las primeras consonantes son labiales –las más corrientes [p] o [m], siendo seguidas por [t], más tarde por [k].
- 2.- la primera vocal es [a] seguida por [i] y [u].
- 3.- las primeras sílabas son CV (consonante-vocal) o CVCV (CV reduplicada).
- 4.- Las fricativas son adquiridas previa adquisición de las oclusivas.
- 5.- Al menos una liquida (l o r) se adquiere antes que la oposición africada/oclusiva.

Enfoque
silábico

**Breyne
Moscowitz
(1970)**

Este autor va en línea con las ideas de Jakobson, sin embargo a diferencia de éste, no establece una clara línea divisoria entre balbuceo y lenguaje, sino que ve en el primero una fase que permitirá al niño caer en la cuenta de tres aspectos que caracterizan el habla adulta:

- descubrimiento de la oración.
- parejamente de la entonación.
- y el hecho de que existan segmentos que sirven de componentes oracionales.

El proceso de adquisición iría en el orden inverso al que siguen la mayoría: el niño partiría de la entonación y en orden descendente aprendería la sílaba, la cual pronto cobraría valor semántico pasando a ser sílaba-palabra. El inventario de sílabas constituiría (al menos inicialmente) las unidades tanto fonológicas como léxicas de la lengua. Coincide con Jakobson al decir que en los primeros tipos silábicos se presenta la estructura CV (consonante-vocal).

El orden descendente progresivo que postula Moscowitz a partir de su bloque entonativo hasta la sílaba, parece intuitivamente más correcto que una progresión por parte de la multiplicidad, ya se trate de fonos (conductista) o fonemas (Jakobson).

Prosódica

Waterson

Los defensores de esta teoría de la adquisición fonológica en términos prosódicos comparten la idea de Moscowitz, de entender que el niño parte de distinciones generales hasta llegar a otras

más específicas tanto en percepción como en producción. sin embargo es original en varios aspectos:

- esta teoría acentúa las diferencias individuales rechazando toda aproximación en términos segmentales.
- rechaza toda generalización de corte universalista, ya se trate del orden de adquisición de rasgos u oposiciones, o de generalizar tales oposiciones.

Para Waterson el niño percibe una emisión en su conjunto en la que destacan ciertos rasgos fonéticos. Inicialmente dichos rasgos no serán captados en su orden secuencial y llamarán su atención por su alto índice de frecuencia en la cadena hablada del adulto. Paulatinamente el pequeño empezará a seleccionar alguno(s) de entre las series de rasgos que más haya oído. A partir de dicho *esqueleto lingüístico* comenzará a emitir formas que aparentemente no tienen relación con el habla adulta, pero que analizadas con detenimiento reflejarían varios rasgos fonéticos centrales (sonoridad, nasalidad, acentuación, etc.). A medida que le niño va desarrollándose irá percibiendo y produciendo con mayor exactitud (*más en consonancia con el habla adulta*) primeramente aquellos rasgos fonéticos ya establecidos en su repertorio, continuando con aquellos que más destacan bien sea por su marcada articulación o frecuencia. Esta teoría no se plantea, consiguientemente, el orden de adquisición lingüística del niño como objetivo prioritario, por entender que el aprendizaje depende de la selección particular de cada persona y, además, del tipo concreto del entorno que le circunda.

Nota. Fuente: Hernández Pina, (1984). *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna* (p.92-106). Madrid: SIGLO XXI.

Según Hernández Pina (1984), aún sigue habiendo varias interrogantes en el proceso fonológico de un niño para que queden monográfica o convincentemente resueltas a nivel general. Las dificultades no son sino parte específica de otras de alcance más general, tales como conocer cuándo el niño domina el inventario de oposiciones del adulto, o la adquisición de reglas de fusión y asimilación, o las alternancias fonológicas. No menos importantes son las cuestiones referentes a la adquisición de rasgos no distintivos, los vaivenes fonológicos en la pronunciación de ciertas palabras (independientemente de cómo son percibidas, recordadas o producidas), los desajustes entre imitación y emisión espontánea de una determinada emisión y la relación entre la fonología que oye y la propia.

1.5.2.2. Desarrollo gramatical

En relación al desarrollo gramatical (el léxico-estructural) y siguiendo el análisis de Hernández Pina (1984), podemos decir que esta etapa se divide en dos periodos. El primer período que va de los diez o doce, hasta los dieciocho meses de edad (10/12 – 18) donde la

mayoría de las vocalizaciones emitidas por el niño son frases de una palabra o un solo elemento por ejemplo; papá, mamá, no, ten, etc., por lo que se le ha denominado etapa holofrástica. Y el segundo período a partir de los dieciocho meses hasta las veinticuatro aproximadamente (18 – 24) donde el niño pasa de las emisiones de una sola palabra a la combinación de dos elementos, componentes o palabras, es decir, que cubre cualquier elemento de una unidad léxica sea otra palabra o no (morfemas, flexiones, alternantes, etc.)

En el primer período no hay mucho que decir sobre la gramática de esas oraciones ya que en una expresión como –papá- o –mamá- estaría fuera de lugar hablar de –papá- como sujeto de una oración tipo –papá está ahí- debido a la imposibilidad de establecer si es sujeto o el objeto de la oración. Tampoco es apropiado encasillar esas palabras dentro de las partes de la oración. Si no es posible efectuar una agrupación gramatical si es posible clasificar su función semántica o función sociolingüística (Hernández Pina, 1984).

Para Triado y Forns (1989), hay gran dificultad en determinar la edad exacta en la cual el niño emplea por primera vez la primera palabra, entendiendo esta como el primer uso de un sonido con significación. El paso del balbuceo al habla no está totalmente claro aún. Para Jakobson (1967), entre el balbuceo y el momento de surgir del habla fonológicamente (y por lo tanto morfosintácticamente hablando) se da una etapa de silencio. Normalmente el criterio de fijar el comienzo de esta etapa bien siendo la imitación de palabras de un modo considerable, entendiendo el termino imitar en el sentido de imitación inmediata. El fenómeno aplicable a todo acto imitativo sin que se dé necesariamente comprensión se conoce con el nombre de ecolalia. Otro criterio es el de la emisión de una voz espontanea cuyas características fonológicas y contextuales sean básicamente correctas y constantes. Si bien es cierto que estas palabras iniciales están formadas por monoptongos ocurriendo en sílabas abiertas encabezadas por bilabiales o alveolares, no lo es tanto la generalización de que entre aquéllos haya predominio de |o|, |i|. No hay grupos consonánticos ni diptongos en esta fase que suele durar hasta que el niño comienza a usar frases de dos palabras.

Según Hernández Pina (1984), existen cuatro posturas fundamentales a la hora de buscar una explicación al desarrollo gramatical, coincidiendo la mayoría de ellas en ver en las palabras algo más que simples “palabras”. En primer lugar se piensa que lo que el niño realiza es un puro oír; el pequeño imitaría el habla que oye previo su almacenamiento en situaciones o contextos apropiados. Los niños aprenderían unas expresiones que se ajustan

a ciertos contextos fáciles de encontrar en el repertorio familiar. Con este pensamiento se entiende que el niño adquiere la sintaxis mediante al aprendizaje de la posición de las palabras tal y como las oye.

En segundo lugar se cree que el niño sigue un proceso de acercamiento al habla adulta (la de los padres y personas circundantes primeramente) motivado por una mayor identificación con ellos. Es decir, el niño está lo suficiente motivado para comunicarse lo que lo lleva a poner en práctica sus producciones aprobadas o desaprobadas por sus padres. En este pensamiento behaviorista está el hecho real de que hay expresiones que se aprenden y van ligadas y reforzadas por un contexto específico fáciles de encontrar en cualquier repertorio familiar. Pese al atractivo de estas dos primeras posturas (la imitación del habla circundante adulta contextual o posicional) no explica per se el desarrollo sintáctico infantil (Hernández Pina, 1984).

En tercer lugar existe la teoría de que durante la etapa holofrástica (emisión de una sola palabra) los niños ya poseen un conocimiento tanto de la gramática básica como de las estructuras semánticas de las oraciones. Las emisiones de una palabra serían así “oraciones”. Esta ha sido la postura más extendida sobre todo en el ámbito generativo. Pero si por oraciones se entiende la relación existente entre dos o más elementos, cómo pueden describirse las emisiones en esta etapa cuando lo único que se tiene es un elemento aislado. Lewis (1951, citado por Hernández Pina 1984), afirma que cuando el niño usa el lenguaje por primera vez, se refiere no tanto al objeto como a la situación como un todo. Es decir, que lo que el niño emite, y se percibe como una única palabra, no es interpretable en sí mismo sino en la situación de la que forma parte esencial. En otras palabras, en la etapa holofrástica el niño partiría de una especie de oración –in mente- que iría reflejándola paulatinamente de modo más completo en función de un desarrollo madurativo tanto en atención como en memoria. Esta fase parece caracterizarse por una riqueza de nombres que serán la base de una gran mayoría de relaciones gramaticales sin que entorpezca la interpretación que de ellas pueda hacer el adulto. Las palabras fueron sustancialmente sustantivos o adjetivos pero los verbos estuvieron ausentes por completo.

Existe una cuarta y última consideración para explicar el nacimiento de la sintaxis. Aquí se considera que el niño percibe y organiza su experiencia del mundo en términos de ciertas representaciones conceptuales que nos son estrictamente lingüísticas. El niño durante su

segundo año irá descubriendo ciertos aspectos de la codificación lingüística que en la lengua de su medio ambiente pueden representar determinadas concepciones de la experiencia. A diferencia de la postura anterior consideran que el niño de esta edad tiene muy poco de conocimiento de las estructuras lingüísticas y que aprende la sintaxis como una plasmación o codificación de sus representaciones cognitivas subyacentes. Se cree que las frases holofrásticas derivan de una base semántica subyacente, en lugar de una base sintáctica especificada por una estructura de frase conforme a la gramática generativa. En otras palabras, las emisiones del niño responden a conceptos semánticos (agente, objeto, acción) más que a nociones sintácticas (sujeto, predicado). Estos conceptos semánticos no reflejan un conocimiento lingüístico sino que están determinados más bien por capacidades cognitivas generales innatas y universales (Hernández Pina, 1984).

Según Hernández Pina, la siguiente etapa o periodo donde el niño pasa de las emisiones de una sola palabra a la combinación de dos elementos, componentes o palabras presenta características propias al igual que en la primer etapa holofrástica. A partir de este momento se puede ya empezar a estudiar la gramática activa del niño. Los enfoques que hasta ahora se han venido dando a estudio de estas emisiones se pueden reducir básicamente a tres:

1. La distinción gramatical entre clase cerrada-clase abierta (gramáticas pivot).
2. El modelo generativo transformacional.
3. El enfoque del modelo de relaciones semánticas.

En relación a “la distinción gramatical entre la clase cerrada y la clase abierta”, Hernández Pina, nos dice que durante la década de los 60’s, los investigadores del lenguaje: (Braine, 1963; Brown y Frase 1963; Jenkins y Palermo 1964; Miller y Ervin 1964; McNeill, 1966; Slobin, 1970) infantil utilizaron las gramáticas pivote para describir el desarrollo gramatical temprano de los niños. Estas gramáticas enfatizan una característica del lenguaje infantil, que es qué tiene estructura y reglas de formación propias, no se trata del mismo lenguaje de los adultos al que faltan palabras. En todos ellos a pesar de realizar sus análisis de las frases de dos palabras independientemente llegaron a la conclusión de que se ajustaban a un modelo “pivot-open”.

Según Braine (citado por Hernández Pina, 1984), en un estudio realizado en 1963 analizó las emisiones espontáneas de tres niños, a los que grabó observando que sus emisiones no

eran producidas por la yuxtaposición de dos palabras, sino que estas podían pertenecer a dos grupos de acuerdo con su función y la posición en las emisiones.

Para Braine, la gramática infantil presenta dos clases de palabras: clase cerrada (palabras pivote) y clase abierta (palabras abiertas):

- a) La clase cerrada se compondría, según él, de un número muy reducido de elementos, pero de un uso muy frecuente. Estas palabras adoptan una posición fija en las frases, y raramente se dan solas. Este grupo de palabras cerradas sería equiparable a las partes del sistema adulto, que clasificamos como: proposiciones, pronombres y artículos.
- b) La clase abierta estaría formada por todas las palabras del vocabulario del niño, menos la clase pivote. Son palabras que en el sistema adulto pueden identificarse como: sustantivos, verbos y adjetivos. El crecimiento de este grupo es muy rápido, las palabras de clase abierta pueden combinarse entre sí o con las palabras pivote.

Aceptando este enfoque el niño manipularía dos tipos de palabras pertenecientes a clases gramaticales distintas de acuerdo con el sistema del lenguaje adulto. Según esto, el niño ya parece tener un sistema propio que vendría así a desechar la idea imperante de que su lenguaje es copia directa del habla adulta. Muchas de sus emisiones, tanto de esta etapa como de las siguientes, se explicarían según su sistema, no teniendo por tanto que corresponderse con las fórmulas de las emisiones de los adultos, y, por supuesto, no serían imitaciones pobres y reducidas de lo que oye (Hernández Pina, 1984).

Frente a la gramática de las categorías eje-abierta, cuyo objetivo fundamental es propiciar una descripción estructural a nivel de superficie, surge con el modelo transformativo un nuevo enfoque caracterizado por contemplar un nivel de análisis más profundo “el modelo generativo transformacional”. Este enfoque, cuya formulación explicativa arranca de Chomsky (Syntactic Structures, 1956), fue aplicado al lenguaje infantil algo tardíamente, lo cual sorprende, habida cuenta de las críticas que levantaba el enfoque de clases y, sobre todo, dado el enorme interés de los generativistas por el fenómeno del lenguaje en todas sus manifestaciones.

Entre los primeros de que tenemos noticias que aplicó el generativismo a la descripción del habla infantil, figura Gruber (1967, citado por Hernández Pina, 1984), para lo cual se sirvió de un niño (Mackie) al que grabó desde su nacimiento hasta los 30 meses. Su objetivo era descubrir universales lingüísticos en línea con el conocimiento innato postulado por Chomsky

y también por Lenneberg. Para ello analizó las construcciones del pequeño en términos de “tópico” y “comentario” (topic-comment). La expresión Gramática transformacional designa el tipo de gramática generativa que utiliza reglas transformacionales u otros mecanismos para representar el desplazamiento de constituyentes y otros fenómenos del lenguaje natural. En particular, el término designa casi exclusivamente aquellas teorías que han sido desarrolladas en la tradición chomskiana. Este término es por lo regular sinónimo del más específico Gramática Generativa Transformacional.

Finalmente y en relación a “el modelo de las relaciones semánticas”, Hernández Pina (1984), señala que el descontento con el enfoque estructural en función de categorías cerradas y abiertas y con el modelo generativo inicial haciendo caso omiso de la semántica implícita, dio por resultado nuevas posturas encabezadas por Bloom y Schlesinger (citados por Hernández Pina, 1984) entre otros, quienes entienden que las emisiones del niño son semánticamente interpretables en sí mismas, poseyendo además, una sintaxis propia. La idea básica es que las primeras oraciones de dos palabras funcionan como un medio de comunicación entre el niño y su medio ambiente. Y sí bien, muchos de los mensajes transmitidos por este sistema de comunicación son comprendidos ambiguamente -en ocasiones- por los adultos, tanto los padres como otras personas cercanas al pequeño testimonian el hecho de que existe en aquél una auténtica comunicación, puesto que pueden entablar conversaciones a nivel elemental. Los padres consideran este fenómeno como algo palmario y pocas veces existe vacilación al interpretar el lenguaje de los hijos. Éste quizá haya sido uno de los puntos más abiertos a crítica, ya que se afirmaba que los progenitores no son los más indicados para hacer un estudio lo más objetivo posible del lenguaje infantil por el peligro de caer en el profundo subjetivismo. No se dan cuenta los que así opinan que son precisamente los padres los que mejor pueden hacer este análisis, pues nadie mejor que ellos sabe lo que el niño conoce, cuál es el vocabulario que maneja, cuáles han sido sus experiencias, etc.

Últimamente muchos investigadores en este campo han rectificado su actitud y han empezado a tener en cuenta no solo al niño y a su medio ambiente, sino el lenguaje proveniente de los padres, por suministrar aquellos datos lingüísticos primarios. Cualquier persona que haya tenido un poco de contacto con niños de esta edad, habrá observado la facilidad comunicativa que el lenguaje muestra a este nivel.

1.5.2.3. El Desarrollo semántico

En palabras de Hernández Pina (1984), el estudio del lenguaje desde un punto de vista semántico ha sido de los aspectos gramaticales el que menos atención ha recibido. Y no es de sorprenderse pues el análisis del habla infantil desde esta perspectiva en cierra una gran dificultad en sí mismo. Mientras que la fonología y la gramática se prestan más fácilmente a la observación y el análisis, la semántica suponen entrar en la dinámica interna del lenguaje, viendo la posible relación que existe entre éste y el mundo extralingüístico de los objetos, las ideas y las expresiones, aspectos que incluso en el habla adulta no cuentan con un marco de estudio adecuado.

Para Hernández Pina (1984), el sistema semántico está ya presente desde los intentos iniciales que el niño hace para expresarse. Los primeros sonidos llevan ya implícito un significado en un sentido muy amplio incluyendo tanto lo que los lingüistas entienden por referencia (un objeto determinado asociado a una cierta estructura fonológica como veíamos al principio) como el significado en el sentido de que no se haya limitado a un contenido de valor objetivo sino que incluye determinaciones simples o conexiones subjetivas surgidas de la experiencia del hablante. Se puede por tanto afirmar que muchas de las expresiones fónicas del niño tienen un significado, aunque no tengan siempre un referente, lo cual nos lleva inevitablemente a entablar una relación entre el desarrollo semántico y el desarrollo cognitivo.

Lingüistas como Jespersen o Bloomfield (citados por Hernández Pina, 1984) opinan que el niño debe tener un conocimiento previo del mundo y las cosas que les rodean para poder establecer la asociación entre vocablo y objeto. Durante los primeros meses hasta que se inicia el lenguaje propiamente dicho podría estarse estableciéndose una relación entre los sonidos y las distintas situaciones. Es decir, el niño en el acto de aprender el significado del lenguaje correlaciona la situación y el lenguaje, aprendiendo a reconocer, además de los aspectos puramente lingüísticos de aquél, sus aspectos sociales. Pero el significado que aprende de esta manera es impreciso y genérico sobre todo en un comienzo.

Puesto que la semántica de una lengua se asienta no solo en la suma de lexemas sino también en el valor de cada semema habría que hacer algunas consideraciones sobre el léxico infantil. Por ejemplo el número de palabras de cada una de las etapas varía

sorprendentemente de unos a otros. Mientras hay indicadores que señalan la adquisición de unas dos mil palabras para los cinco años de edad, otros no rebasan la media de las mil. Tamaña divergencia bien puede deberse al ambiente lingüístico del que procede el niño.

Hernández Pina (1984) distingue dos tipos de vocabulario, por una parte el vocabulario activo y por otra parte el vocabulario pasivo, el primero es el que el niño no solo entiende sino que utiliza. El segundo hace referencia a la comprensión, con exclusión de la producción. El problema surge a la hora de decidir la frecuencia de uso de un término para poder llegar a afirmar que se ha adquirido de un modo activo. Si bien la mera presencia de un vocablo no es señal del dominio semántico del mismo, no obstante si es indicadora de que se ha aprehendido parte de su significado total. Otro problema tiene que ver con el recuento preciso de las palabras ya que cuando se oye una expresión como “saído” a los veinte o veintidós meses de edad, ¿se debe de interpretar esta emisión como una o tres palabras? saído = se ha ido. En realidad se cree que lo que el niño ha aprendido es una secuencia con un determinado significado, y no una ni tres palabras. Así pues el término – significado- no puede tomarse en pleno sentido adulto, pues el sistema de lenguaje infantil al principio opera con restricciones, expansiones y oposiciones semánticas propias.

Según Bloom (citado por Hernández Pina, 1984), durante la etapa holofrástica el niño pasa por tres etapas progresivas. La primera va de los 10 a los 12 meses y es considerada polisémica pues en ella las palabras representarían varios significados. La segunda etapa es más abstracta ya que el niño realiza la abstracción de un objeto fijándose no ya en sus rasgos sino viéndolo como un todo. Y en la tercera parece que el niño incrementa su capacidad de abstraer, pues sabe ya seleccionar a un grupo de rasgos capaces de definir un objeto o ser. A estas tres fases seguirán sucesivos refinamientos en la matización de rasgos semánticos, dándose un incremento en la combinación de conceptos cada vez más abstractos.

Finalmente encontramos dos interpretaciones diferentes en relación al uso de las palabras, la primera interpretación tiene que ver con un proceso de generalización y la segunda con un proceso de diferenciación. En la primera se alega que primero se capta la similitud entre grupos pequeños de vocablos para pasar más tarde a extenderla a clases más amplias. Es decir, el niño al principio podría ver que un coche de turismo y un camión son coches, que un trasatlántico y un yate son barcos, etc. Más tarde se percataría de que los objetos

clasificados como coches son similares a los clasificados como vehículos en que todos sirven para montar e ir de un sitio a otro. En la otra postura, su hipótesis de los rasgos semánticos no descarta la jerarquización de los rasgos que lo componen en el sentido de un término. La adquisición se iniciaría comenzando por el rasgo más general, lo que llevaría al niño a clasificar conjuntamente todos aquellos objetos que de algún modo compartiesen dicho rasgo. El proceso se detendría con la adquisición de vocablos afines dentro de un campo semántico específico, que exigiría la división gradual y la eventual diferenciación de cada palabra (Hernández Pina, 1984).

Capítulo 2. El Bilingüismo

2.1. Concepto de bilingüismo

Precisar y delimitar el concepto de bilingüismo no es nada sencillo pues se entremezclan muchos tipos de variables como geográficas, históricas, lingüísticas, sociológicas, políticas, pedagógicas y desde luego psicológicas. Por otra parte podemos referirnos a una situación meramente individual dónde existe la forma peculiar de relación de un sujeto con y en dos lenguas, o al grupo social que se relaciona utilizando o no lenguas distintas.

El bilingüismo ha sido estudiado principalmente desde dos enfoques durante la segunda mitad del siglo XX, Sociolingüísticamente y Psicolingüísticamente. El primero implica la convivencia entre dos lenguas dentro de una comunidad de hablantes. Estos sistemas lingüísticos funcionan socialmente diferenciados, cumpliendo variadas tareas especificadas dentro de la matriz comunicativa del perfil lingüístico de la comunidad (Bolaño, 1982; Lastra, 1992). Dicha convivencia genera una serie de aspectos que han sido ampliamente analizados por autores clásicos como Stewart, Gumperz y Ferguson (citados en Garvin y Lastra de Suárez, 1984; Sala, 1988). En el segundo, el bilingüismo consiste en la posibilidad del individuo de desenvolverse comunicativamente en dos lenguas.

El concepto de bilingüismo no tiene una definición unívoca. Oscila desde definiciones en general, donde se hace referencia, principalmente, a aquella situación en la que el sujeto conoce y tiene un cierto dominio de dos lenguas. En sentido amplio puede abarcar incluso bajo esta terminología la utilización por parte de las personas sordas de sus dos códigos, el

lenguaje de signos y el verbal. En este trabajo será enfocado el primer término, o sea el uso simultáneo de dos lenguas diferentes a la vez. Pero antes revisaremos algunas concepciones importantes sobre dicho concepto.

Por ejemplo este primer autor nos dice que:

El bilingüismo consiste en la facultad que posee un individuo para expresarse en una segunda lengua adaptándose fielmente a los conceptos y estructuras propios de la misma sin parafrasear la lengua nativa. Implica la presencia en el mismo sistema neuro-psíquico de dos esquemas paralelos, pero enteramente distintos, en la conducta verbal. (Titone, 1976, p. 13)

El individuo bilingüe no tiene ninguna dificultad en pasar de un código lingüístico a otro, sin verse obligado a traducir uno al otro y sí poseyendo, en cambio, dos sistemas lingüísticos independientes y paralelos, gracias a los cuales su pensamiento está directamente vinculado a la expresión verbal propia de cada una de las lenguas. El bilingüe se encuentra, pues, dueño del control simultáneo de dos sistemas lingüísticos.

Weinreich (1953, citado por Siguan, 2001), en consonancia definió el bilingüismo de esta manera: “Llamamos bilingüismo al hábito de utilizar dos lenguas alternativamente y llamamos bilingües a las personas que lo practican” (p.27).

El reconocido lingüista estadounidense Leonard Bloomfield (1933), opina que existe el bilingüismo solamente cuando el individuo tiene un control nativo de dos idiomas. Esta definición al igual que la anterior no la podemos tener en cuenta porque si lo hiciéramos, tendríamos que descartar a todas las personas que no tienen un control nativo de dos idiomas. El motivo es que es muy difícil o casi imposible llegar a tener un control nativo de dos idiomas.

Peal y Lambert (1962), propusieron que la competencia bilingüe en un individuo es tributaria de la relación de dominancia entre las dos lenguas implicadas. Con esta premisa propusieron un modelo sociopsicológico que tenía en cuenta los factores socioculturales del medio familiar y social del niño. Distinguió entre bilingüismo aditivo y sustractivo. En el primer caso están los individuos que siguen programas de inmersión de forma voluntaria,

pertenecientes a grupos etnolingüísticos de alto prestigio. En el segundo caso se encuentran los grupos etnolingüísticos de bajo prestigio (emigrantes) donde el bilingüismo empuja a una experiencia sustractiva.

Para Georges Lüdi (1994, citado por Siguan, 2001), el bilingüismo no es el dominio perfecto e idéntico de dos lenguas sino la capacidad de utilizar dos o más lenguas en distintos contextos y con distintas modalidades.

Hammers y Blanc (1989), señala que el bilingüe tiene o usa dos lenguas, especialmente habladas con la fluencia característica de un nativo hablante; además, las usa habitualmente y con el control de un nativo. Parece ser que la postura popular es la de creer que un bilingüe equilibrado domina "perfectamente" las dos lenguas. Dentro de esta postura, Bloomfield (1933), definió al bilingüismo como "el control nativo de dos lenguas.

Por otro lado, hay una tendencia a reconocer lo que a primera vista no es bilingüe. Quedando fuera de esta categoría aquellos que hagan un uso irregular de una de sus lenguas, o que no hayan usado una lengua por varios años "dormant bilinguals", o los que hayan desarrollado la comprensión de una lengua pero no la hablen o escriban (Crystal,1987).

Macnamara (1967), propuso que un bilingüe podría ser cualquier persona que poseyera una mínima competencia en otra lengua que no fuera su lengua materna, ya fuera en la comprensión auditiva o de lectura, o en su producción oral o escrita.

Finalmente, el lingüista Einar Haugen (1953) dice que un individuo puede considerarse bilingüe si sabiendo un idioma, puede también producir declaraciones en otro idioma. Según el lingüista Hugo Baetens (1986), esta definición no puede tenerse en consideración por el simple motivo que cualquier persona puede decir pequeñas frases en otros idiomas, pero esto no significa que sea bilingüe.

Después de haber revisado algunas definiciones sobre bilingüismo podemos decir, ¿qué es bilingüismo y a quién podemos llamar bilingüe? Miquel Siguan (2001), hace algunas acotaciones interesantes al respecto. Él opina que lo más importante que se tiene que valorar en el momento de calificar a un individuo como bilingüe es examinar la capacidad de

poseer dos lenguas y la de saber alternar su uso. Según Siguan, esta capacidad la podemos definir por cuatro características principales:

1. Tiene que poseer dos sistemas lingüísticos.
2. Tiene que ser en grado de mantenerlos separados.
3. Al recibir o al producir mensajes solo utiliza uno de los dos sistemas y puede cambiar de un sistema lingüístico a otro sin esfuerzo y rápidamente.
4. Puede traspasar un mismo mensaje de uno de los sistemas lingüístico al otro.

A mí en lo particular me gusta más la definición que da Van Overbeke (1972, citado por Deshays, 1990), cuando dice que “el bilingüismo es la facultad de moverse de manera sensata y eficaz en dos mundos hablados por medio de dos idiomas diferentes” (p. 26).

Van Overbeke (1972, citado por Deshays, 1990), nos dice con esta definición que saber dos lenguas significa también saber vivirlas en su entorno natural, es decir, que no solo se trata de ser capaz de hablar dos idiomas sino que lo imprescindible es el conocimiento por parte de una persona bilingüe de las culturas, las tradiciones y todo lo que está relacionado con los idiomas.

No solo el desarrollo intelectual del niño, sino también la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del lenguaje, por lo que en mayor o menor grado se manifestará también en el desarrollo del lenguaje en relación con el bilingüismo o monolingüismo. (Vygostky, 2000, p. 348)

Respecto a la concepción del bilingüismo, según Bialystok (2001), el niño empieza a tener conciencia de las lenguas y de su bilingüismo, entre los 1; 6 y los 3; 0 años de edad.

En cuanto a la metacognición de la utilidad del bilingüismo, con base en la pregunta “¿de qué sirve hablar dos lenguas?”, Berthoud (1991, citado por Signoret, 2003), obtiene los datos expuestos en la Tabla 6.

Tabla 6

Metacognición del Bilingüismo

EDAD	INTERPRETACIÓN ACERCA DEL BILINGÜISMO
4 años	Pensamiento implícito: El niño considera que el bilingüismo no tiene ninguna utilidad, no atiende el problema dado que vive una concentración del pensamiento.

-
- 5-6 años** **Pensamiento semi-explicito:** El niño considera que el bilingüismo sirve a aprender las lenguas y que sirve a hablar (respuesta tautológica).
- 6 años** **Pensamiento explícito:** El niño considera que el bilingüismo sirve al visitar otros países, y al hablar con su gente.
- 7-9 años** El niño considera que el bilingüismo sirve a hablar con personas que no hablan la lengua materna de uno. En esta respuesta, muestra una descentración del pensamiento, atiende el problema, y concibe la interacción y la participación de dos interlocutores.

Nota. Fuente: Berthoud (1991, citado por Signoret, 2003). *Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?* (p. 21). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

En este trabajo de tesis vamos a entender como bilingüismo, la posibilidad del individuo de desenvolverse comunicativamente en dos lenguas. Con ello no quiero decir que debe tener un dominio perfecto e idéntico de las dos lenguas sino que debe contar la capacidad de utilizar dos o más lenguas en distintos contextos y con distintas modalidades. Así, este bilingüe debe poseer dos sistemas lingüísticos al grado de mantenerlos separados. Al recibir o al producir mensajes solo debe utilizar uno de los dos sistemas y puede cambiar de un sistema lingüístico a otro sin esfuerzo y rápidamente. Y debe ser capaz de traspasar un mismo mensaje de uno de los sistemas lingüístico al otro. Además, será la facultad de moverse de manera sensata y eficaz en dos mundos hablados por medio de dos idiomas diferentes, es decir, que saber dos lenguas significa también saber vivirlas en su entorno natural, es decir, que no solo se trata de ser capaz de hablar dos idiomas sino que lo imprescindible es el conocimiento por parte de una persona bilingüe de las culturas, las tradiciones y todo lo que está relacionado con los idiomas.

2.2. Diferencia entre bilingüismo y aprendizaje/adquisición de una segunda lengua (L2)

El concepto de bilingüismo está estrechamente relacionado con los conceptos de adquisición y aprendizaje de la primera lengua, y de adquisición de una segunda lengua; por otra parte, dicho concepto se ha elaborado desde distintas disciplinas y con diferentes enfoques teóricos y metodológicos.

Según Juan Mayor (1994), catedrático de psicología de la Universidad Complutense de Madrid, si la adquisición de una segunda lengua se produce simultáneamente y en las mismas condiciones que la adquisición de la primera, resulta difícil establecer diferencias

entre la primera y la segunda y nos encontramos en la situación conocida como bilingüismo inicial. Obviamente aquí no aparece ningún rasgo específico de la adquisición de una segunda lengua, aunque sí la posibilidad de que existan diferencias entre la adquisición de una y de dos lenguas. Cuando se adquiere una primera lengua, la lengua materna, y posteriormente se adquiere una segunda como consecuencia de la inmersión del niño, en una comunidad bilingüe —que puede abarcar al padre y a la madre, pero también a la comunidad familia-escuela y a la sociedad entera—, entonces sí aparecen problemas específicos ligados a la adquisición de la segunda lengua, pero atenuados al producirse en un contexto natural bilingüe. Se da el caso también de que se aprende una segunda lengua con posterioridad a la primera y como resultado de una actitud intencional o propósito deliberado, lo que conlleva casi necesariamente la existencia de diversos mecanismos o sistemas de carácter instruccional. Este es el caso específico del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Naturalmente esta somera tipología no es nítida, ni está radicalmente diferenciada, dado que existen situaciones sumamente borrosas e intermedias entre los tres tipos citados, especialmente entre el segundo y el tercero.

Juan Mayor (1994), cita en su obra “Adquisición de una segunda lengua” a los autores que han escrito sobre los diferentes tipos de bilingüismo y las situaciones y rasgos que los caracterizan: MacKey (1967), Valencia (1972), Fishman (1976), Hornby (1977), Alatis (1978), Fantini (1982 y 1985), Baetens-Beardsmore (1982), Vaid (1986), Harley *et al.* (1987), Appel y Muysken (1987), Romaine (1989) y Siguán y Vüa (1991).

Por otra parte, al precisar el concepto de adquisición de una segunda lengua, estamos obligados a contrastar los conceptos de adquisición y de aprendizaje para distinguirlos o para considerarlos equivalentes. A veces se utiliza el término «adquisición» para referirse al manejo de una lengua que se consigue de forma espontánea en un contexto natural, mientras que el término «aprendizaje», que en ocasiones se usa para lo mismo que el anterior, tiende normalmente a vincularse a una actividad intencional, que conlleva una actividad complementaria de tipo instruccional, la mayor parte de las veces en un contexto institucional (Krashen, 1982).

La utilización indistinta de los términos «adquisición» y «aprendizaje» es precisamente la posición que se adopta comúnmente al momento de hablar de bilingüismo. Krashen (1982), un especialista en lingüística aplicada sostiene que existen dos maneras de dominar una

lengua extranjera, y las llama adquisición y aprendizaje. Para este autor, la adquisición es un proceso natural en el que no hay una conciencia enfocada en las formas lingüísticas del tipo de la que se encuentra en la mayoría de las aulas.

Keith Johnson (2008), le llama a este proceso de manera informal “pescar un idioma” como se hace cuando se va a vivir a otro lugar donde se habla la lengua meta. De hecho Krashen (1982), dice que la condición mínima para que ocurra la adquisición es la participación en situaciones naturales de comunicación. El aprendizaje por otra parte es un proceso consciente y normalmente ocurre en el aula donde se enseñan idiomas. Según Krashen, el aprendizaje está marcado en particular por dos características; la corrección de errores y el aislamiento de reglas.

Los profesores de idiomas sin distinción alguna, usamos una terminología para referirnos a las lenguas en las que estamos (por decirlo así) entremezclados, por ejemplo:

- a la Lengua Extranjera la denominamos como (LE),
- a la Primera Lengua la denominamos como (L1),
- a la Segunda Lengua la denominamos como (L2).

Cabe resaltar que con frecuencia la (L1) es también denominada “Lengua Materna” y la (L2) “Lengua Meta”. Sin embargo es preciso mencionar que cuando nos encontramos ante una persona bilingüe generalmente se es más riguroso y específico al respecto, por ejemplo:

- ✓ la L1 será siempre la lengua que el sujeto domina mejor en el momento y no necesariamente será la primera que cronológicamente aprendió el sujeto, aunque de acuerdo con los estudios sobre bilingüismo este es el caso más frecuente.
- ✓ la L2 es, por el contrario, aquella lengua que el sujeto domina menos.
- ✓ la 2L1 es la asignación que se da cuando se han aprendido dos lenguas simultáneas.
- ✓ la 1L1 suele aplicarse a las personas totalmente monolingües.

Por otra parte, Sánchez López y Tembleque (1997) nos dicen que “cuando las dos lenguas se aprenden simultáneamente y no está claro cuál es la dominante, se les suele denominar (LA) y (LB)” (p. 41).

Para Sánchez López y Tembleque, la distinción entre bilingüismo, aprendizaje de L2 o LE en general, radica en el grado de competencia al que la persona llegue o pretenda llegar. El bilingüe tendría un conocimiento relativamente equilibrado de sus dos idiomas; la persona

que conoce un segundo idioma o una lengua extranjera sería aquélla cuyo dominio de la primera lengua es bastante superior a su dominio de la segunda. Esta podría ser una situación transitoria en algunos casos, hasta que se alcance la situación bilingüe.

Si bien es cierto que la adquisición de una L2 es el proceso de aprendizaje de una lengua por parte de un individuo que ya domina una L1. La adquisición de la L2 por tanto no incluye la adquisición por parte de niños pequeños bilingües cuyos padres o familia hablan dos o más lenguas. Es un hecho reconocido de la lingüística aplicada que el proceso de adquisición de la L2 difiere en sus etapas del proceso de adquisición de la L1, ya que requiere en parte habilidades cognitivas diferentes. En parte esta es la razón por la cual la adquisición de una L2 es un proceso más difícil y que requiere más tiempo que el aprendizaje de la lengua L1. Especialmente cuando estructuralmente la lengua materna y la lengua meta son muy diferentes (Sánchez López y Tembleque 1997).

Sánchez López y Tembleque, nos dice que debemos recordar que cuando un niño empieza a hacer sus primeras emisiones en la lengua materna ya ha realizado un importante trabajo cognitivo de tipo fonológico. Eso permite al niño agrupar los sonidos de diferentes emisiones como representantes del mismo tipo de unidad segmental o fonema. Esa es una de las razones por las cuales en la adquisición de una L2 muchos de los hablantes siempre conservan un “acento” característico debido a la primera, ya que en ambas lenguas las características fonéticas relevantes y secundarias para agrupar los sonidos en fonemas pueden diferir. Sin embargo, algunas personas pueden llegar a lograr una fluidez y comprensión de la segunda lengua, prácticamente indistinguible de la que tienen en su lengua materna. Esto es especialmente cierto, cuanto más similares sean las dos lenguas.

Por otra parte los niños bilingües que adquieren dos lenguas simultáneamente en general llegan a dominarlas igualmente bien, porque el proceso de aprendizaje que siguen es diferente al proceso de adquisición de una L2 cuando ya se domina una primera. Entre las dos situaciones, bilingüismo y conocimiento de una L2, no tiene por qué haber diferencias situacionales, como edad de adquisición, situación social de las lenguas, contextos y formas de adquisición, aunque es verdad que determinadas circunstancias favorecen o suelen ir ligadas al bilingüismo y otras al aprendizaje / adquisición de la L2.

Según Sánchez López y Tembleque, es necesario recalcar que el escenario donde se da el contacto con la L1 y la L2 diferencia sobre todo al sujeto bilingüe del sujeto que adquiere una lengua extranjera, en el sentido de que, en el primer caso, se produce una adquisición claramente informal y, en el segundo, un aprendizaje formal explícito; en el caso de la L2 pueden darse las dos formas.

Cabe mencionar que en este trabajo de tesis no voy a trabajar directamente con niños o niñas bilingües sino con los padres (parejas compuestas en su mayoría por una persona hablante de polaco y otra hispanohablante) que tiene, tendrán o piensan tener hijas o hijos a corto plazo. Y ante esta situación están por decirlo así, preocupados por el futuro lingüístico de sus hijos pues por charlas informales que he tenido con algunos de ellos no saben a ciencia cierta cómo reaccionar ante dicho escenario.

2.3. Clasificación y tipos del bilingüismo

Por la falta de consenso y la complejidad de la definición del concepto de bilingüismo, Sánchez-Casas (1999), plantea que el enfoque adecuado sería determinar qué factores pueden ser importantes a la hora de estudiar el aspecto o aspectos del bilingüismo que sean de nuestro interés, y llegar a una caracterización lo más completa posible del individuo bilingüe. Y es que, precisamente por los diferentes criterios que se utilizan para definir el bilingüismo como;

- ✓ la edad de la adquisición bilingüe,
- ✓ el orden de adquisición de las dos lenguas,
- ✓ el uso del bilingüe de sus dos lenguas,
- ✓ la organización mental de las dos lenguas del bilingüe,
- ✓ la competencia lingüística,
- ✓ el contexto psicosocial de la adquisición bilingüe,

se observan numerosas tipologías de este concepto en el campo de la psicolingüística.

En la misma tónica, Etxebarria Arostegui (1995), considera tres rasgos básicos para categorizar a una persona bilingüe: la autonomía de los códigos, la alternancia sin problemas de los códigos y la capacidad de expresar los mismos contenidos en ambos sistemas lingüísticos. Y los clasifica así:

Según la relación entre lenguaje y pensamiento:

- ✓ bilingües compuestos: personas criadas desde la infancia en un entorno doméstico bilingüe.
- ✓ bilingües coordinados: personas que aprenden el segundo idioma algo más tarde.

Según la competencia lingüística:

- ✓ bilingües equilibrados: dominio similar de las dos lenguas.
- ✓ bilingües dominantes: predominio de una lengua sobre la otra en cuanto a su dominio.

Según la edad de adquisición:

- ✓ bilingües de infancia: adquisición simultánea de las dos lenguas (entorno doméstico bilingüe) o adquisición de las dos lenguas de forma consecutiva. Ejemplo de causa de esto último sería el traslado de la familia del niño a otro país.
- ✓ bilingües de adolescencia: cuando se adquiere después de la pubertad.
- ✓ bilingües de edad adulta: cuando se adquiere a partir de los veinte años.

Según las relaciones de estatus sociocultural de las dos lenguas:

- ✓ bilingües aditivos: cuando las dos lenguas tienen un mismo estatus sociocultural.
- ✓ bilingües sustractivos: cuando una de las dos lenguas posee un mayor estatus sociocultural que otra, es decir, está mejor valorada.

Según la pertenencia y la identidad culturales:

- ✓ bilingües aculturados: aquellas personas que renuncian a su cultura de origen y adoptan la cultura de la segunda lengua.
- ✓ bilingües monoculturales: aquellas personas que se identifican únicamente con un grupo cultural a pesar de hablar las dos lenguas.
- ✓ bilingües biculturales: aquellas personas que se identifican positivamente con los dos grupos culturales de ambas lenguas, siendo reconocidas en dichos grupos como miembro.

Según el uso lingüístico:

- ✓ En función de en qué ámbitos usa las lenguas (familiar, profesional, escolar, comunidades concretas, etc.). (Arostegui, 1995, p.15-18)

Por su parte, Vez Jeremías (1984), a su vez, distingue tres tipos de bilingüismo;

- ✓ Bilingüismo horizontal: situaciones en que dos lenguas diferentes poseen un mismo estatus, tanto a nivel familiar como oficial.

- ✓ Bilingüismo oficial: conocido como diglosia.
- ✓ Bilingüismo diagonal: situación en que además de la lengua oficial se utiliza un dialecto o lengua no emparentado directamente con aquella.

En el marco de la Psicolingüística, existe un espacio particular dedicado al estudio del bilingüismo en el sistema cognitivo y cerebral del individuo, resalta así una tipología basada en criterios neurolingüísticos.

Se vislumbran además otras tipologías del bilingüismo fundamentadas en variables lingüísticas y psicosociales. En la Tabla 7 se exponen cada una de estas propuestas basadas en Raisman y Signoret (2005), donde nos muestran dicha clasificación.

Tabla 7

Tipologías del bilingüismo

CRITERIOS	TIPO DE BILINGÜISMO	VS. TIPO
I. Neurológicos	Coordinado: El individuo posee dos sistemas lingüísticos independientes.	Compuesto: Dispone de dos sistemas lingüísticos mezclados.
II. Lingüísticos	<p>A. Completo: El individuo domina las dos lenguas, es “equilingüe”.</p> <p>B. Equilibrado: El individuo domina las dos lenguas, es “equilingüe”</p> <p>C. Productivo: El individuo maneja las cuatro habilidades en las dos lenguas.</p> <p>D. Funcional externo: El individuo emplea las dos lenguas para comunicarse con interlocutores.</p> <p>E. Activo: Utiliza regularmente las dos lenguas.</p>	<p>Incompleto o subordinado: Vive un desequilibrio de desarrollo entre sus dos lenguas, la lengua materna se ha consolidado mientras que la segunda lengua está en vías de desarrollo. Percibe la vida desde su lengua materna, procede así como un monolingüe.</p> <p>Pseudo-bilingüe: Conoce una lengua mejor que la otra.</p> <p>Semilingüismo: No domina ninguna de las dos lenguas.</p> <p>Receptivo: Puede comprender las dos lenguas, pero puede expresarse solo en una.</p> <p>Funcional interno: Emplea las dos lenguas para comunicarse consigo mismo, - p.e. para tener un diálogo interno-, para contar, rezar, soñar, insultar, y para aprender y reflexionar acerca del lenguaje.</p> <p>Dormido: El individuo no usa regularmente una de las lenguas y esta sufre un proceso de erosión.</p> <p>Tardío: Adquiere la L2 durante la edad adulta.</p>
III. La edad durante la adquisición	A. Temprano: El individuo es bilingüe desde la infancia.	

	B. Simultáneo: Durante la infancia, el individuo adquiere las dos lenguas a la vez.	Sucesivo: Adquiere una lengua después de la otra.
IV. El contexto físico - social	A. Natural: Entra en contacto con las dos lenguas en un contexto familiar desde su primera infancia. B. Voluntario: El bilingüismo es un aprendizaje voluntario de la clase media.	Escolar: El individuo adquiere la L2 dentro del contexto formal de la escuela. Involuntario: El bilingüismo se desarrolla en contexto de inmigración y generalmente es involuntario.
V. Factores psicosociales	A. Aditivo: El contexto personal y social le transmite al individuo que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural. B. Igualitario: La relación entre la L1 y la L2 es de igualdad dado el estatus social positivo de cada una.	Sustractivo: El contexto personal y social le transmite al individuo que el bilingüismo es una amenaza a la identidad cultural. Desigual: Una de las lenguas está subordinada a la otra debido al estatus social desigual que ambas ocupan dentro de una determinada sociedad.

Nota. Fuente: Raisman y Signoret (2005). *Bilingüismo ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?* (p. 350). México: CELE-UNAM.

Según la doctora Alina Signoret Dorcasberro (2005), el bilingüismo coordinado, completo, igualitario y aditivo es recomendado por los psicólogos y los psicolingüistas, dado que es el que permite desarrollar un bilingüismo idóneo, es decir, un equilingüismo o bilingüismo equilibrado. El equilingüe habla sus dos lenguas igual de bien una que otra, no tiene una preferencia por una o por otra y nunca las confunde. A su vez, este bilingüismo permite una estructura cognitiva bien organizada.

Si bien es cierto que en este trabajo de tesis no se trabajará directamente con los sujetos bilingües (hijas e hijos de padres polaco/hispanohablantes) sino con sus padres, es importante mencionar las características generales de las circunstancias que amalgamarán a dichos sujetos.

Las características generales de dichas familias son:

- ✓ hijos de madres polacas y padres hispanohablantes (en su mayoría).
- ✓ todas estas familias radican en Polonia.
- ✓ en la mayoría de los casos la madre habla polaco y español (nivel superior a B1).
- ✓ los padres aprenden polaco y se sitúan en diferentes niveles (de A1 a C2).
- ✓ la edad de los sujetos es variada.
- ✓ las familias viajan con poca frecuencia al país del padre con excepción de los padres de origen español.
- ✓ no hay relación con la familia del padre o es en su mayoría casi nula.

- ✓ el acceso a libros, revistas y juegos de mesa (principalmente) en español es notoriamente escaso.
- ✓ la comunicación entre madres y padres muchas veces se torna complicada.

En la comunidad de padres polaco/hispanohablantes hay por decirlo así dos tipos de parejas prototipo, una donde los hijos son bilingües y otra donde son monolingües. De ahí la preocupación de muchas parejas relativamente jóvenes, pues al comparar a estas dos parejas su preocupación principal es saber que deben de hacer para que sus hijos sean bilingües y que no deben de hacer para provocar lo contrario. El objetivo principal de este trabajo de tesis, es describir y analizar las creencias que los padres tienen sobre la adquisición del lenguaje en niños bilingües pues lo que crean los padres va a determinar o influir en el futuro en el grado o tipo de bilingüismo de sus hijos.

2.3.1. Tipos de situaciones bilingües

Retomando y combinando algunas tipologías, Signoret (2005) considera que se pueden desarrollar los siguientes tipos de situaciones bilingües;

1. Coordinado, completo, igualitario y aditivo.
2. Coordinado, incompleto, igualitario y aditivo.
3. Coordinado, incompleto, desigual y sustractivo.
4. Coordinado, semilingüismo, desigual y sustractivo.
5. Compuesto, completo, igualitario y aditivo.
6. Compuesto, incompleto, igualitario y aditivo.
7. Compuesto, incompleto, desigual y sustractivo.
8. Compuesto, semilingüismo, desigual y sustractivo.

Hagége (1996, citado por Signoret, 2005), considera que para que el bilingüismo sea idóneo es relevante que no exista una situación de conflicto en la mente del niño, es necesario que exista un bilingüismo igualitario y aditivo. Para que el niño haga el esfuerzo cognitivo arduo y paulatino que es necesario para adquirir los dos idiomas, es importante presentarle los dos sistemas lingüísticos como un capital de conceptos y referentes interesantes y valiosos.

De todas estas posibles combinaciones, el bilingüismo coordinado, completo, igualitario y aditivo es recomendado por los psicólogos y los psicolingüistas, dado que es el que permite desarrollar un bilingüismo idóneo, es decir, un equilingüismo o bilingüismo equilibrado. El equilingüe habla sus dos lenguas igual de bien una que otra, no tiene una preferencia por una o por otra y nunca las confunde. A su vez, este bilingüismo permite una estructura

cognitiva bien organizada. Es muy importante tener en cuenta dicha información porque además de tener como objetivo principal el conocer las creencias que los padres tienen sobre la adquisición del lenguaje en niños bilingües también tengo como objetivo laborar realizar un curso taller para padres o parejas que tarde o temprano se enfrentaran a dicho escenario.

2.4. Adquisición del lenguaje bilingüe

2.4.1. Antecedentes del estudio del Bilingüismo

Barreña (1995), se pregunta sí, ¿Los seres humanos estamos predispuestos a diferenciar dos o más sistemas lingüísticos sin que estos interfieran entre sí de modo determinante? o en otras palabras, ¿los seres humanos estamos dotados cognitivamente para ser bilingües, o, por el contrario, nuestra única opción es el monolingüismo? En el último tercio del siglo XX se ha abordado científicamente un interesante debate en torno a la facultad lingüística del ser humano. La respuesta a esta pregunta tiene inmensa relevancia práctica para multitud de personas que viven en ambientes o sociedades bilingües o multilingües, e incluso en sociedades tradicionalmente monolingües.

Muchos padres son los que han de decidir cómo criar a sus hijos, si en el monolingüismo o en el bilingüismo, no solamente en sociedades bilingües, cada vez más numerosas, sino también en sociedades tradicionalmente monolingües a las que acuden masivamente emigrantes procedentes de otras lenguas y culturas. Hasta hace algunos años había profesores en contra del bilingüismo pero por otra parte las clases dirigentes y altas educaban a sus hijos en el bilingüismo. El debate sobre la capacidad humana de separar las lenguas que conoce, surge debido al fenómeno atribuido especialmente a los bilingües de mezclar lenguas, principalmente, de realizar ciertas transferencias de carácter léxico (Barreña, 1995).

Barreña menciona que pese a que la mezcla de lenguas abarca cuestiones léxicas, morfosintácticas, fonológicas y pragmáticas, es también igualmente cierto que cuando los bilingües las realizan no están manifestando ningún tipo de deficiencia de conocimiento lingüístico, ni de carencia de habilidades lingüísticas, ya que también pueden, y normalmente así lo hacen, utilizar sus lenguas diferenciadamente. Por todo ello, uno de los objetivos más

perseguidos por la investigación de la adquisición de lenguaje bilingüe es la cuestión de la diferenciación o separación de lenguas. La facultad de separar en la producción lingüística sus lenguas concierne a todos los niveles del conocimiento lingüístico, pero ha sido fundamentalmente la capacidad de diferenciar los códigos gramaticales la que ha centrado la atención de los investigadores de adquisición bilingüe infantil por dos razones:

1. por una parte, porque es conocido el hecho de que la adquisición del léxico parece no tener límites en el tiempo, y cualquier persona es capaz de integrar en su vocabulario nuevos términos a lo largo de toda su vida, sin dificultades añadidas;
2. por otra parte, porque las mezclas de tipo pragmático son más frecuentes cuando más alto es el nivel de competencia lingüística en ambas lenguas del hablante.

Por ambas razones, la cuestión de la diferenciación se ha centrado fundamentalmente en la capacidad de utilizar separadamente los códigos gramaticales.

Para Genesee (2001), otra razón importante para el estudio del bilingüismo infantil radica en entender que el desarrollo del lenguaje de los niños que adquieren dos lenguas simultánea y paralelamente pueda facilitar el entendimiento de la capacidad lingüística del ser humano.

Meisel (2001) dice que cuando los niños bilingües están adquiriendo dos lenguas de estructuras radicalmente diferentes, el desarrollo bilingüe puede arrojar luz para entender la conceptualización del sistema neuro-cognitivo de la mente humana.

Si se concluyese que la facultad humana del lenguaje predispone al individuo a desarrollarse como bilingüe, se deberían revisar numerosas teorías basadas en el estudio del individuo ideal monolingüe.

Ronjat (1913), concluyó a principios del siglo XX que el niño (su hijo) fruto de su estudio había adquirido y desarrollado sus dos lenguas separadamente. Louis adquirió el francés de su padre y el alemán de su madre simultáneamente siguiendo el principio de Grammont “une personne, une langue”.

En el año de 1928 se celebró la “Conferencia Internacional sobre el Bilingüismo” en Luxemburgo auspiciada por la “Oficina Internacional de Educación” con sede en Ginebra. Y las preguntas que se hacían no eran muy diferentes de las que nos podemos hacer hoy en día:

- ✓ ¿cómo medir la influencia del bilingüismo sobre la lengua materna?
- ✓ ¿cuáles son los efectos del bilingüismo sobre la inteligencia general, sobre la actividad, sobre el carácter?
- ✓ ¿cuáles son, en general, las ventajas y los inconvenientes del régimen bilingüe?
- ✓ ¿cuál es el método más racional y más seguro de aprender una lengua?
- ✓ ¿cuál es el momento más favorable para comenzar su aprendizaje?
- ✓ ¿el estudio de las dos lenguas debe de ser simultáneo o sucesivo?

Según Vila (1983), las respuestas a estas interrogantes fueron unánimes pues la mayoría de ellas condenaron al bilingüismo expresando la influencia negativa que este ejercía sobre el conjunto de desarrollo intelectual y personal del niño. Se abogaba por la enseñanza de la L1 o lengua materna procurando retrasar al máximo la introducción de una L2.

Luego en el año de 1951 un grupo de especialistas convocados en París por la UNESCO, redactaron un informe en el que se afirmaba que es axiomático que el mejor medio para enseñar a un niño es su L1.

Para algunos el bilingüismo infantil era perjudicial, no solo por la cuestión de la separación o diferenciación de lenguas, que según ellos no se producía, y los niños bilingües terminaban por no diferenciar sus lenguas, sino porque incluso retardaba el desarrollo cognitivo en general. Algunos autores incluso llegaron a señalar la perversa influencia del bilingüismo infantil en la moralidad de los bilingües (relajación de costumbres, etc.).

Peal y Lambert (1962), fueron de los primeros investigadores que pusieron a prueba las afirmaciones anteriormente establecidas. Realizaron una investigación con niños bilingües franco-ingleses de Montreal. Sus expectativas se centraban en encontrar los componentes específicos del déficit que presentan los bilingües, tal y como lo sugería la literatura hasta ese entonces. Sus resultados no solo no confirmaron sus expectativas, sino que demostraron que sus bilingües obtenían resultados superiores a los monolingües en pruebas de inteligencia verbal y no verbal. Pues hallaron que cuando los sujetos coincidían en nivel socioeconómico, edad, sexo, escuela, y nivel en las dos lenguas, los resultados de los sujetos bilingües eran manifiestamente mejores en diferentes medidas, y, sobretodo, en inteligencia verbal. Dichos resultados los atribuyeron a una mayor flexibilidad mental y a una mayor diversificación en la estructura del intelecto.

La doctora Ellen Bialystok (1991), en su libro "Language processing in bilingual children", recuerda el carácter polémico que el bilingüismo revistió hacia los años 60^s en los Estados Unidos, y la visión negativa que se tenía sobre los efectos del bilingüismo en la infancia. Los estudios sobre el bilingüismo aparecieron como producto de las necesidades de una política educativa particularmente impregnada de un prejuicio contra dicho fenómeno, y posiblemente contra los emigrantes en general pues era la época en que la población emigrante infantil, cuyos resultados académicos eran inferiores a los de niños y niñas del país, se vio despojada de su herencia lingüística y cultural.

No fue hasta la década de los años 70^s que llegaron los primeros resultados de los programas de inmersión en francés para la población infantil anglófona de Quebec y estos confirmaban la capacidad de los niños de diferenciar y utilizar separadamente ambas lenguas y la no incidencia del bilingüismo de un modo perjudicial en el desarrollo cognitivo, sino más bien al contrario (Cummins, 1979; Grosjean, 1982). Las investigaciones realizadas en Quebec en los 70^s, y su aplicación en los modelos de enseñanza denominados de inmersión, conocieron un eco social muy importante en otras regiones bilingües como Cataluña y el País Vasco posteriormente.

A principios de los años 80^s y finales de los años 70^s los investigadores en el campo de la adquisición bilingüe coincidían mayoritariamente en considerar que los niños expuestos a dos lenguas desde muy temprano conseguían utilizar ambas lenguas diferenciadamente hacia los tres años, pero polemizaban en torno al momento en que se producía la diferenciación de lenguas: al inicio del desarrollo lingüístico o hacia los tres años. Por ejemplo Bergman (1976), realizó un estudio con su hija quién desarrolló el inglés y el español desde los cinco meses hasta los dos años. El español comenzó a escucharlo a los siete meses diariamente a través de grabaciones de audio. Es decir, no escuchó las dos lenguas desde su nacimiento. Esta autora fue quien propuso la hipótesis del desarrollo independiente, en la adquisición simultánea con ímputs diferenciados.

Para Barreña (1995), algunos investigadores como: (Leopold, 1970; Swain, 1977; Volterra y Taeschner, 1979; Redlinger y Park, 1980; Saunders, 1982; Taeschner, 1983; Vihman, 1985), para otros la diferenciación léxica y gramatical se producía desde el inicio del desarrollo lingüístico (Padilla y Liebman, 1975; Bergman, 1976; Lindholm y Padilla, 1978, 1979; Padilla y Lindholm, 1978; Meisel 1986, 1989; Genesee 1989), mencionaban que en un primer

momento del desarrollo lingüístico los niños bilingües solo desarrollaban un único léxico y una gramática y, posteriormente, en diferentes estadios, o tras un proceso más o menos complejo, conseguían diferenciar ambos léxicos y códigos gramaticales.

Volterra y Taeschner (1979), dividen el desarrollo del lenguaje bilingüe en tres estadios. En el primero, el niño tiene un sistema lexical que incluye palabras de ambas lenguas. Una palabra en una lengua casi nunca tiene una palabra correspondiente con el mismo significado en la otra. De hecho, en este estadio el desarrollo del lenguaje del niño bilingüe se asemeja al del niño monolingüe. Como resultado, ocurre que palabras procedentes de ambas lenguas frecuentemente aparecen juntas en construcciones de dos o tres palabras. En este mismo estadio es muy difícil describir las reglas sintácticas, así como adoptar conclusiones definidas en torno a la sintaxis, ya que el niño aún no utiliza bastantes producciones de dos o tres palabras. En el segundo estadio, el niño distingue entre dos léxicos diferentes, pero aplica las mismas reglas sintácticas a ambas lenguas. Para casi todas las palabras de una lengua, el niño tiene una palabra correspondiente en la otra lengua. Además las palabras provenientes de los dos léxicos ya no se encuentran juntas en la misma construcción. En el tercer estadio, el niño habla dos lenguas diferenciadas tanto en léxico como en sintaxis, pero cada lengua asociada con la persona que lo usa: una persona-una lengua.

Barreña (1995), nos dice que no es sino hasta la década de los 90^{´s} que la hipótesis del desarrollo diferenciado se destaca sobre el resto y son numerosos los estudios sobre niños bilingües adquiriendo diferentes lenguas los que la sustentan: neerlandés e inglés, alemán y francés, euskera y español, francés e inglés, etc. (De Houwer, 1991, 1995; Meisel, 1994, 2001, 2004, 2007; Genesee *et al.* 1995; Lanza 1997, 1998; Deuchar y Quay, 1998, 2000; Genesee 2000; Genesee y Nicoladis, 2006). En cuanto al castellano también hay numerosos estudios sobre bilingüismo que aportan datos de diferenciación precoz tras estudiar situaciones bilingües diferentes: catalán y castellano (Vila y Cortés 1991, Bel 2001), euskera y castellano (Idiazabal, 1995; Ezeizabarrena, 1996, 2002; Barreña, 1997, 2001; Elozegi, 1998; Almgren y Barreña, 2001), gallego y castellano (Pérez-Pereira). Incluso en el ámbito de la percepción lingüística precoz de los bilingües cabe mencionar de manera especial los trabajos pioneros de Bosch y Sebastián-Gallés (1997, 2001a, b).

Contrariamente a lo que anteriormente se pensaba, dichas investigadoras muestran que los niños de entornos bilingües expuestos a un ímput simultáneo de ambas lenguas, son sensibles a las propiedades prosódicas de lenguas tan cercanas como el catalán y el castellano ya a los cuatro meses de edad, hecho que refuerza la hipótesis del desarrollo diferenciado de los códigos (Barreña, 1995).

Si bien es cierto que el bilingüismo es un tema de pertinente actualidad en el ámbito de la psicología y de la educación desde hace más de veinte años, aunque la competencia lingüística de los bilingües ha sido a través del tiempo, y muy especialmente en el siglo XX por el avance tecnológico un tema de preocupación, interés y estudio por parte de psicólogos y lingüistas, pero también de los patólogos del lenguaje.

El bilingüismo recientemente ha sido estudiado también por investigadores como Bialystok, Craik y Luk (2012), para entender los circuitos neurológicos involucrados en el control y producción de las lenguas. Los resultados presentan diferentes explicaciones e indican que muchos factores contribuyen a las diferencias en cada persona. Al contrario de lo que muchos pensaban, que las dos lenguas están procesadas en diferentes partes del cerebro, la evidencia actual presenta que la primera lengua L1 y la segunda lengua L2 están procesadas por las mismas partes del cerebro. Las diferencias en la representación entre las lenguas tienen origen en factores como la edad de adquisición y el nivel de exposición a la lengua.

Ullman (2001) afirma que la adquisición depende de diferentes mecanismos y estructuras cerebrales que los usados en la adquisición de la L1. El conocimiento gramatical de la L2 es declarativo mientras que el de la L1 es implícito. Sin embargo, el conocimiento léxico está representado en el sistema de memoria declarativo para ambas lenguas. Los dos tipos de conocimiento están procesados en diferentes partes del cerebro (un circuito del ganglio basal frontal del hemisferio izquierdo para conocimiento implícito y áreas para lenguas en el lóbulo temporal del hemisferio izquierdo para conocimiento declarativo). Entonces, esta hipótesis de Ullman afirma que la adquisición de L2 depende de estructuras y mecanismos diferentes que la L1.

Por otra parte, investigaciones con técnicas de diagnóstico por imagen para el estudio del cerebro bilingüe ofrecen la oportunidad para evaluar las estructuras que representan la L2.

Los resultados han contradicho la hipótesis de Ullman (2001), porque las estructuras cerebrales usadas en el procesamiento gramatical, incluyendo el área de Broca y el ganglio basal, son las mismas para L1 y L2. La activación adicional se ha visto en los bilingües con menos competencia o adquisición posterior.

Se puede adquirir la segunda lengua en cualquier edad, pero el nivel de competencia cuando se adquiere posteriormente (después de seis años) es reducido. En pruebas de gramática, no se observa ninguna diferencia entre la L1 y la L2 en bilingües con un buen nivel de competencia, pero en bilingües con posterior adquisición con igual nivel de competencia, se observa que necesitan activar adicionalmente recursos neurales. Para el grupo con posterior adquisición, la diferencia estaba en el área de Broca. Sin embargo, en los dos grupos, las pruebas de semántica muestran igual activación para L1 y L2.

En otra investigación de Sakai, Miura, Narafu y Muraishi (2004), usando resonancia magnética funcional (fMRI), encontraron que la adquisición de competencia gramática en gemelos bilingües con adquisición posterior está realizada por el mismo sistema neural que se usa para la competencia gramática de L1.

Ojemann y Whitaker (1978), estudiaron el rendimiento de denominación de lenguas en dos pacientes bilingües. Los autores aplicaron la estimulación eléctrica cortical y encontraron que las áreas cerebrales dentro del hemisferio izquierdo (HI) (área de Broca y lóbulo parietal inferior) afectaban de manera similar a ambas lenguas. En los dos casos, la representación de la L2 fue mayor que la primera. Concluyeron que los resultados dependen del grado de dominio de cada lengua. Con un menor conocimiento de una lengua, mayor será el espacio que requiera en el cerebro. Esta observación se ha visto en estudios posteriores. Se atribuyen los resultados al grado de automatización de cada lengua. Necesitará mayor superficie cerebral para la representación de la lengua con menos automatización.

Hull y Vaid (2007), también estudiaron la lateralización cerebral de dos lenguas y plantearon que está influida por la edad de adquisición de la L2. Los bilingües que adquieren su L2 antes de los seis años, muestran una mayor participación de ambos hemisferios, mientras el hemisferio izquierdo es dominante para las dos lenguas en aquellos que la adquieren posteriormente.

Finalmente, Gómez-Ruiz (2010) aporta diciendo que la más probable explicación es que las lenguas estén representadas como subsistemas microanatómicos distintos dentro de las mismas regiones cerebrales y que son independientes tanto en el campo estructural como funcional. Además, traduciendo, comparado con lectura, se activa la cingulada anterior y bilateral estructuras subcorticales. Afirma que esta activación se debe a coordinación de las operaciones mentales cuando se traduce. Cuando se cambia la lengua, se observa más activación en el área de Broca y la circunvolución bilateral supramarginal. Estas áreas han estado implicadas en la navegación de la ortografía a la fonología así que el procesamiento fonológico podría ser una fuente de dificultad cuando se cambia lenguas.

Hipotéticamente puedo deducir que debido a como se ha venido dando el estudio del bilingüismo a lo largo de estas últimas tres décadas y a como este ha llegado por decirlo así a las calles es como las personas han venido construyendo las diferentes creencias que tienen sobre el bilingüismo. Las diferentes posturas que han salido a la luz sobre la adquisición del lenguaje bilingüe han formado o malformado dichas creencias.

2.4.2. La adquisición secuencial y simultánea de dos lenguas

Según Ortiz López (2010), los estudios de adquisición de dos lenguas, simultáneas (2L1) o secuenciales (L2), han girado en torno a los efectos que se producen en el módulo computacional y su interfaz con la morfología, la semántica y la pragmática, como consecuencia de una posible influencia translingüística. En relación a los bilingües simultáneos, la investigación ha apuntado hacia dos direcciones: por un lado, la no distinción de los dos sistemas gramaticales y la influencia mutua entre ellos (Taeschner, 1983; Volterra y Taeschner 1978) y por otro, la separación lingüística de ambos sistemas desde una edad muy temprana (Meisel, 2001, 2004, 2007; Müller, 1998; Genesee, Nicoladis y Paradis, 1995; Paradis, Nicoladis y Genesee, 2000; Müller y Hulk, 2001; Hulk y Cornips, 2005; Silva-Corvalán y Sánchez, 2007; Haznedar y Gavruseva, 2008; Unsworth, 2008; Galarza y Ortiz López, 2009).

La hipótesis de la separación de ambas gramáticas se apoya en un desarrollo lingüístico similar entre los bilingües simultáneos y los monolingües (1L1), incluyendo las desviaciones gramaticales por las que atraviesan ambos, en comparación con la lengua del adulto (Müller y Hulk, 2001).

Para Ortiz López (2010), a pesar de que la investigación más recientes como las de: (Paradise y Genesee, 1996; Müller y Hulk, 2001; Miesel, 2004, 2007; Hulk y Cornips, 2005, 2006; Bloom, 2008; Haznedar y Gavruseva, 2008; Unsworth, 2008; Galarza y Ortiz López, 2009) convergen en lo que respecta a la autonomía de los dos sistemas lingüísticos y al desempeño lingüístico entre monolingües y bilingües simultáneos, no existe consenso en cuanto a las diferencias sutiles que presentan estos dos grupos. El hecho de que los niños bilingües simultáneos estén expuestos a más de un sistema lingüístico, frente a los monolingües que solo reciben un input, debe ser un factor condicionante para las posibles diferencias lingüísticas cualitativas y/o cuantitativas de ambos grupos. La edad del aprendiz cuando entra en contacto con la(s) lengua(s) meta(s), la cantidad de exposición a la(s) lengua(s), así como las áreas de la gramática vulnerables a la influencia translingüística y las frecuencias con que ocurren ciertas desviaciones ocupan actualmente la discusión.

Así, la adquisición de dos lenguas simultáneas y el aprendizaje de una (L2) -antes o después del período crítico-, se podrían ver alterados en alguna dirección, en algún grado y en alguna etapa del desarrollo, especialmente en el módulo computacional y su interfaz con la morfología, la semántica y la pragmática.

Recientemente Ortiz López (2010), menciona que investigadores como: (Meisel 2004, 2007; Hulk y Cornips 2005; Bloom 2008; Haznedar y Gavruseva 2008; Montrul 2008; Unsworth 2008; Galarza y Ortiz López 2009) han hecho mucho hincapié en la edad de los aprendices al momento de entrar en contacto con una nueva lengua y la cantidad de exposición en dicha lengua.

Hulk y Cornips (2005), establecen una separación en cuanto a la manera en la que se desarrollan las gramáticas entre el bilingüismo simultáneo y el bilingüismo secuencial, sin efecto del período crítico, es decir, durante la adquisición temprana, o entre los cuatro y siete años de edad, y el bilingüismo a partir de los ocho años, o después del "*período crítico*", o sea, ante un proceso claro de adquisición de una L2. Mientras que en los bilingües simultáneos, desde nacimiento, las dos gramáticas emergen al mismo tiempo (De Houwer, 2009), en los bilingües secuenciales ocurren sucesivamente, o sea después de que se haya adquirido una gramática. En estos últimos, la edad y la cantidad de exposición han sido un factor importante: después de los tres años, y entre los cuatro y los siete años, cuando aún el "*período crítico*" parece no afectar la adquisición de áreas sensibles a ciertas interfaces

lingüísticas; además, el acceso a la Gramática Universal, podría neutralizar el desempeño lingüísticos de éstos frente a los monolingües y a los bilingües simultáneos. Por el contrario, los bilingües secuenciales después de los siete años muestran mayor vulnerabilidad a la adquisición de ciertos fenómenos de interfaces, similar a lo que ocurre entre adultos de (L2). Estas diferencias de edad podrían contribuir a comportamientos cualitativos y cuantitativos variados entre los aprendices.

Según Hulk y Cornips (2005), aunque los simultáneos adquieran separadamente ambos sistemas, la influencia translingüística a nivel sintáctico es viable, siempre y cuando se den las siguientes condiciones: (a) haya correspondencia en cuanto a X estructura entre las dos gramáticas y (b) el fenómeno debe formar parte del componente de interfaz entre sintaxis y pragmática.

En otras palabras, los bilingües simultáneos, en oposición a los monolingües, pueden producir, más frecuentemente y por más tiempo, ciertas estructuras posibles en ambas lenguas. Este tipo de influencia translingüística es estrictamente cuantitativa, o sea de frecuencia, ya que las gramáticas de los niños bilingües simultáneos, antes de los cuatro años, no serían diferentes de las gramáticas de los monolingües adultos de ambas lenguas. En cambio, los niños que hayan entrado en contacto con otra lengua a partir de los cuatro años serán considerados bilingües secuenciales, pues a esa edad ya poseen una gramática consolidada de su L1. Y aunque estos niños tengan acceso a la Gramática Universal durante el desarrollo de L2, su L1 tendrá algún tipo de influencia sobre la L2. Por lo tanto, el tipo de influencia translingüística parece estar vinculado con la edad del aprendiz, con la cantidad de input en ambas lenguas y con la complejidad de las estructuras de la lengua meta; no obstante, los niños secuenciales transferirán menos que los adultos de L2.

Schwartz (2003) propuso el dominio, según un modelo basado en la edad, mediante el cual los niños con 2L1 se comportarían como los monolingües 1L1 en cuanto al dominio morfológico, y como los niños de L2, en lo que se refiere a la sintaxis. En los niños bilingües simultáneos, la influencia translingüística se dará en la sintaxis, pero las diferencias serán fundamentalmente cuantitativas en comparación con los monolingües, mientras que en los bilingües secuenciales, la influencia ocurrirá también en la sintaxis, empero su gramática presentará tanto diferencias cuantitativas como cualitativas al compararse con la de los monolingües.

No debemos descuidar, como bien han señalado Paradis, Nicoladis y Crago (2007), que el estímulo lingüístico al que están expuestos los niños bilingües simultáneos en cada una de sus lenguas es menor que el estímulo único que recibe un niño monolingüe. En otras palabras, el input en los simultáneos se divide entre dos lenguas. El debate se ha centrado en el desempeño lingüístico de los niños bilingües, simultáneos y secuenciales frente a los monolingües. Sin embargo, hay que destacar que las posibles diferencias a nivel teórico, no siempre encuentran apoyo en los datos empíricos, pues entran en juego otros factores sociológicos, entre ellos, la lengua dominante, la edad y el tiempo de exposición, la enseñanza, entre otras. Por lo tanto, se necesitan datos empíricos que retomen y reevalúen estas propuestas.

Entonces podemos decir que existen dos procesos de adquisición; uno simultáneo y otro sucesivo (secuencial), y se diferencian estos tipos de procesos de adquisición porque se parte de que son diferentes o pueden serlo (los tres o algunos de los tres): el curso del desarrollo, el ritmo del desarrollo y la competencia final adquirida.

Pero ¿qué criterios diferencian los procesos 2L1 y L2 (infantil/adulta)? y ¿qué criterios diferencian un proceso de adquisición simultáneo de otro sucesivo?

Según Barreña (1995), son la edad, el entorno, y el prestigio.

- ✓ La edad porque ya que antes del nacimiento ha comenzado la adquisición de la prosodia, por otra parte en el primer año de vida ya se producen las primeras palabras, y la adquisición de la fonología esta, relativamente, avanzada, y para el tercer año el niño ha adquirido, generalmente, la sintaxis.
- ✓ El entorno porque es importante saber donde se desarrollan las lenguas, si ambas en la familia, una en la familia y otra en la calle o una en la familia y otra en la escuela.
- ✓ El prestigio o estatus de las lenguas, es decir si existen lenguas mayoritarias e importantes, hay una lengua mayoritaria y otra minoritaria o si una de las lenguas carece de prestigio social.

En cuanto a la “Hipótesis del Periodo Crítico” está nos dice que los primeros años de vida constituyen el tiempo durante el cual el lenguaje se desarrolla rápidamente y tras el cual la adquisición del lenguaje es mucho más difícil y a la larga menos exitosa. La hipótesis del período crítico fue propuesta por el lingüista Eric Lenneberg (1967).

Penfield y Roberts (1959) y Lenneberg (1967) fueron los primeros en proponer un período crítico para la adquisición de la primera lengua. Esta hipótesis se basa en primer lugar en la evidencia de los niños salvajes y las víctimas de maltrato infantil que fueron criados sin exposición al lenguaje humano y por lo tanto son incapaces de adquirir por completo la capacidad de producirlo, en segundo lugar en los niños sordos que no han podido desarrollar el lenguaje hablado después de la pubertad, y en tercer lugar en la evidencia que los niños con afasia tienen una mejor oportunidad de recuperación que los adultos afásico. En la hipótesis fundamental, Lenneberg (1967), afirma que entre la infancia hasta la adolescencia (5 años de edad a la pubertad) constituye el tiempo durante el cual el lenguaje se desarrolla rápidamente y después de que la adquisición del lenguaje es mucho más difícil y menos exitosa. Posteriormente la “Hipótesis del Periodo Crítico” fue desarrollada por Pinker (1994), quien propuso que la adquisición del lenguaje se garantiza durante la infancia, y está en peligro progresivamente hasta que termina la pubertad, y es improbable después. Según Pinker, los cambios fisiológicos en el cerebro son las causas posibles de la terminal del período crítico para la adquisición del lenguaje.

La teoría también ha sido extendida al periodo crítico para la adquisición de una segunda lengua, aunque esta, en general no ha sido tan aceptada. Por supuesto, que los alumnos mayores aprendiendo una segunda lengua rara vez alcanzan la fluidez nativa como otros estudiantes más jóvenes, a pesar de que a menudo progresan más rápido en las etapas iniciales que los niños. Esto es generalmente aceptado como evidencia que apoya la Hipótesis del Periodo Crítico. David Singleton y Lengyel Zsolt (1995), señalan que en el aprendizaje de una segunda lengua, “más jóvenes significa mejor en el largo plazo”, pero señala que hay muchas excepciones, como cuando 5% de los adultos bilingües dominan una segunda lengua, a pesar de que la aprenden ya como adultos – mucho después de cualquier periodo crítico haya llegado a su fin. La “Hipótesis del Periodo Crítico” dice que la adquisición de una segunda lengua debe ser lograda antes de la lateralización cerebral, alrededor de la edad de la pubertad. Una predicción de esta hipótesis es que la adquisición de una segunda lengua puede ser relativamente rápida, exitosa y similar a una primera lengua, solo si ocurre antes de la pubertad. La adquisición de una segunda lengua implica un periodo crítico, sin embargo, en general se acepta que los jóvenes aprendiendo un segundo idioma logran fluidez más frecuentemente que alumnos mayores. Los alumnos mayores pueden ser capaces de hablar el idioma pero no tendrán la fluidez de otros más jóvenes. El “periodo

crítico” de la adquisición de una segunda lengua coincide aproximadamente con la etapa de las operaciones formales de la teoría de Jean Piaget sobre el desarrollo cognitivo.

Gleitman y Newport (1995), nos dicen que la disposición biológica está reflejada en todo tipo de adquisición del lenguaje. En condiciones normales los niños adquieren la lengua rápidamente en un uniforme desarrollo universal. El desarrollo está marcado por los siguientes hitos;

- tempranas distinciones fonológicas,
- período monopalabra hacia el primer año,
- rápido crecimiento del vocabulario,
- período de dos palabras durante el segundo año,
- para los tres años un incremento de la complejidad sintáctica y
- sistema completamente desarrollado para los cinco años.

Una secuencia tan regular se observa en otras áreas donde un calendario biológico innato para el desarrollo es postulado, como en el desarrollo cognitivo o motor.

En cuanto a la adquisición de la gramática, Meisel (2001) nos comenta que:

1. No es la lengua la que está afectada, sino ciertos componentes de la gramática (y la fonología); por ejemplo, no concierne al conocimiento léxico.
2. Es razonable pensar que no todos los componentes gramaticales se vean afectados simultáneamente.
3. Incluso dentro de los subcomponentes se podrían esperar desarrollos asíncronos.
4. Es mejor entender el período crítico como un conjunto de fases sensitivas durante el cual el niño está óptimamente preparado para integrar nueva información en su desarrollo gramatical.
5. Multiplicidad de los periodos sensitivos.
6. También puede haber variación individual, en cuanto a la edad.
7. La noción de período crítico o fase sensitiva no implica cambios abruptos. Meisel asume que después de un breve período de repunte (onset), hay un período óptimo (meseta), seguido de un gradual descenso (offset).
8. Después, los factores socio-psicológicos juegan un papel *in crescendo* importante en la adquisición de L2.
9. Para el desarrollo gramatical propone los siguientes rangos: (2L1), hasta los 3 años, (L2) infantil, de 3 a 4 años y (L2) adulta, después de los 8 años.
10. Reconoce que definir exactamente cada rango es especular.
11. Pero, añade que los períodos óptimos ocurren mucho antes que lo que comúnmente se señala.

En los procesos de adquisición simultánea de dos primeras lenguas se suele debatir acerca de la capacidad de los niños bilingües precoces para adquirir separadamente ambos

sistemas gramaticales. Mientras que algunos investigadores (Volterra y Taeschner, 1978; Redlinger y Park, 1980; Vihman, 1985; Vila y Cortes, 1991) señalan que en el desarrollo gramatical de los bilingües se observa una fase de no-separación o de aplicación de las mismas reglas sintácticas a ambas lenguas sin embargo, otros investigadores (Padilla y Liebman, 1975; Padilla y Lindholm, 1984; Meisel, 1989, 1994, 1997; De Houwer, 1991, 1995) señalan haber observado una clara separación de ambos códigos desde el inicio del desarrollo gramatical. En una posición intermedia Saunders (1982), señala que la mezcla solo se produzca en algunas estructuras sintácticas pero no en todas.

Los padres de familia tienen que saber de las ventajas y desventajas de la adquisición secuencial o simultánea de las dos lenguas, en este caso del polaco y del español. Pues estas referencias les ayudarán a tomar decisiones prácticas a la hora de abordar de lleno el escenario lingüístico de sus hijos. Además les ayudarán a romper con ciertas creencias que han venido acarreado a lo largo de su vida o a confirmar otras que del mismo modo les han ido formando.

2.4.3. Características de los niños bilingües

Investigadores como Julia Morales, Alejandra Calvo y Ellen Bialystok (2013), de la Universidad de Granada y de la Universidad de York en Toronto, han demostrado que los niños bilingües desarrollan mejor que los monolingües la memoria del trabajo. Este tipo de memoria, señalan los autores del estudio, es la encargada de los procesos relacionados con el almacenamiento temporal de la información, su procesamiento y actualización. Y es fundamental en la ejecución de multitud de actividades como, por ejemplo, realizar cálculos mentales –necesitamos mantener los números en memoria y operar con ellos– y en la comprensión lectora –que requiere relacionar los conceptos que van apareciendo a lo largo de un texto–. La memoria de trabajo es fundamental en la comprensión lectora y el cálculo mental. Además, según el estudio, la memoria de trabajo es uno de los componentes de las denominadas funciones ejecutivas: un conjunto de mecanismos que se encargan de la planificación y autorregulación de la conducta humana. Se trata de una capacidad que se va desarrollando en los primeros años de edad, pero también se ha demostrado que puede entrenarse y mejorar con la experiencia.

Morales et al. (2013), destacan que este estudio ayuda a comprender el desarrollo cognitivo de los niños bilingües y monolingües. También han demostrado que los niños bilingües son más hábiles en tareas de planificación y control cognitivo (por ejemplo, tareas que implican ignorar información irrelevante o controlar respuestas dominantes), pero hasta la fecha no existían claras evidencias sobre la influencia del bilingüismo en la memoria de trabajo.

Por otra parte, Lauchlan, Parisi y Fadda (2012), un equipo de investigadores sardos y escoceses demostró gracias a un nuevo estudio que los niños bilingües superan en rendimiento a sus compañeros monolingües en cuanto a habilidades de resolución de problemas y pensamiento creativo. Los investigadores, pertenecientes a la Universidad de Strathclyde (Escocia, Reino Unido) y a la Universidad de Cagliari (Cerdeña, Italia), han presentado en la revista *International Journal of Bilingualism* sus conclusiones, tras estudiar a alumnos bilingües y monolingües de escuelas primarias ubicadas en regiones donde se hablan lenguas minoritarias.

Más allá de los estudios (científicos) realizados por los especialistas como acabamos de observar, por experiencia propia no me cabe duda asegurar que ser bilingüe siempre será mejor que ser monolingüe. El mundo en el que nos desenvolvemos el día de hoy, totalmente globalizado, los desarrollos tecnológicos (internet), el flujo de colectivos de inmigrantes y la constante creación de conocimiento nuevo en otros idiomas hacen que dominar dos, tres o hasta cuatro lenguas sea altamente benéfico para las niños y niñas que las dominan. Sin embargo pese a las ventajas lógicas que podrían tener las niñas y los niños bilingües, muchos padres de familia siguen teniendo dudas sobre si educar a sus hijos como bilingües o monolingües pues sus creencias (quiero hipotetizarlo así) les influye determinadamente.

Capítulo 3. Creencias

3.1. Concepto de creencias

Con seguridad hoy en día y debido al mundo globalizado en que vivimos se dan con mucha mayor regularidad relaciones amorosas entre personas de diferentes países, si estas logran cuajar, seguramente en un futuro crearán una familia y comenzarán a tomar una serie de decisiones que les afectarán toda su vida, directa e indirectamente. Dichas decisiones

tendrán por consecuencia un sinfín de problemas que tendrán que enfrentar como pareja. Entre uno de los tantos problemas que tendrán que resolver se encuentra el lugar donde vivirán y con ello el dilema lingüístico, es decir, que idioma usaran para poder comunicarse entre ellos, claro está, mientras no tengan hijos porque en cuanto tengan hijos tendrán que volver revalorar dicha decisión. Es precisamente aquí cuando comienzan las dudas más fuertes sobre el bilingüismo, pues las creencias que han construido durante su vida determinaran el futuro lingüístico de sus hijos. Una de las causas por las cuales decidí escribir este trabajo de tesis tiene que ver precisamente con la infinidad de creencias que tienen los padres compuestos por diferentes nacionalidades (polaco/hispanohablantes) sobre el bilingüismo.

Ante la pregunta, ¿qué son las creencias?, es de suponerse que la primera cosa que se nos ocurre, es afirmar que las creencias son estados mentales del ser humano. Según el Doctor Ricardo Blasco Ruíz (2008), profesor de psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, cuando se habla de creencias nos referimos a un núcleo muy profundo de la personalidad que rige casi toda la vida psicológica de la persona. Prácticamente todo lo que hay en la mente se fundamenta en las creencias. Así como el mundo biológico tiene su código genético, la identidad individual tiene su clave en el conjunto de creencias que la persona tiene de sí misma y que la hace sentir como tal, y por lo tanto, reconocerse. Este código que identifica a la persona es generalmente inconsciente.

Colocar a las creencias como objeto de estudio no es algo nuevo en nuestros días, al ser humano siempre le ha inquietado entender cómo piensan los de su propia especie. Ya algunos autores explicaban que:

Eso se debe posiblemente a que de forma tácita se reconoce como información valiosa que permite predecir y explicar la conducta. En el campo de las ciencias sociales, este interés no es menor. De hecho durante años ha sido principalmente el concepto de actitud con sus componentes cognitivo, afectivo, conativo, el que ha cubierto este espacio de investigación y las escalas de actitud, el método más común para operacionalizar las creencias. (Morera y Rodríguez, 1994, p. 215-216)

Las creencias como se verá más adelante, representan la información positiva/negativa que se tiene sobre determinado atributo de un objeto, persona o acontecimiento, dicha

información corresponde a la estructura cognoscitiva de las actitudes, que permite conocer y evaluar a éstas últimas.

Para Padilla Gálvez (2007), una creencia es el estado de la mente en el que un individuo tiene como verdadero el conocimiento o la experiencia que tiene acerca de un suceso o cosa; cuando se objetiva, el contenido de la creencia contiene una proposición lógica, y puede expresarse mediante un enunciado lingüístico como afirmación. Como mera actitud mental, que puede ser inconsciente, no es necesario que se formule lingüísticamente como pensamiento; pero como tal actúa en la vida psíquica y en el comportamiento del individuo orientando su inserción y conocimiento del mundo.

García (2009), señala que las creencias sirven de firme soporte en la medida en que son los medios relativamente estables de recibir la realidad, y las bases para poder articularla. Pues gran parte de las nociones que el ser humano posee del mundo son fruto de sus creencias. Guix (2009) lo interpretaba muy bien diciendo que de lo que no se ha visto, oído, ni sentido, no se puede tener una representación mental, y por ende no se sabe que ver, oír, ni sentir tampoco. No se puede creer en un objeto que no ha sido aprehendido de alguna forma, esto es necesario para poder hacer una evaluación del mismo.

Así, las creencias o representaciones (Jodelet, 1989; Rateau, 1995; citados en Abric, 2001) son tanto un producto como un proceso de la actividad mental del individuo, porque a partir de ellas reconstruye la realidad y le da un significado propio. Abric (2001), las considera visiones funcionales del mundo que permiten que los individuos (o grupos de éstos) puedan descubrir el significado de su comportamiento.

Blasco Ruíz (2008), piensa que las creencias son mecanismos que simplifican la relación con el mundo porque la persona no puede procesar toda la información que recibe y que además son sistemas jerarquizados. Además menciona que no es verdad que una creencia genere un comportamiento, sino que unas cuantas creencias relacionadas jerárquicamente condicionan en gran parte el comportamiento. Influyen y orientan. Cabe destacar que las creencias pueden estar vinculadas a los valores, pero no necesariamente. Muchas veces el comportamiento tiene que ver más con las creencias que con los valores a los que se adscribe una persona.

Quesada (1998), comenta que Frank P. Ramsey propone una metáfora para indicar cómo podemos entender lo que son las creencias en su relación con lo real pues dice que: “una creencia viene a ser como un “mapa grabado” en el que nos guían o mejor nos orientan en el mundo para encontrar la satisfacción de nuestras necesidades” (p. 35).

Al respecto Blasco Ruíz (2008), comenta que las necesidades de las persona se activan a través de comportamientos cuando los sujetos tienen la posibilidad de satisfacerlas efectivamente. De allí nace la “motivación”, que es un estado psicobiológico de excitación y orienta el comportamiento hacia un objetivo determinado. Por ello, el individuo hace lo que necesita pero a partir de lo que “cree” que es óptimo para obtener un resultado positivo. Y si se satisface la necesidad, este proceso termina generando un refuerzo de esa creencia. Por ello, se señala que los seres humanos son “predictivos” y “confirmativos”, porque aventuran algunas estrategias para cubrir sus necesidades a partir de creencias, y si estas estrategias son efectivas, se confirman y refuerzan las creencias de base, mejorando en ello, la autoestima. Por ello se puede decir que las creencias generan comportamientos dentro de un sistema de auto-refuerzo que es selectivo y colectivo. Es selectivo porque las creencias se resisten a morir. De allí que una persona puede tener dos creencias opuestas pero relativas a cuestiones diferentes, ya que si actúa en contra de lo que cree, entrará en conflicto.

En consonancia, el psicólogo Charles J. Holahan (1991), nos dice que una de las características más relevantes de las creencias es que pueden estar insertas en un espacio bidimensional. Es decir, los individuos pueden sostener al mismo tiempo creencias que se contradigan o que se ajusten a pautas ideológicas diferentes. Por todo esto, es importante resaltar la enorme importancia que tiene la influencia de la cultura en la formación de creencias. Se parte de la idea de que numerosas creencias no son verdaderas, ni tan siquiera algunas creencias científicas están a salvo de esto. Cada cultura tiene creencias verdaderas adaptadas a su realidad, por lo tanto, creencias relativas que permiten al ser humano adaptarse a los continuos conflictos a los que se enfrenta e ir modificándolas dependiendo de las cambiantes circunstancias.

Por otra parte para José Ortega y Gasset (1959), las creencias no son ideas que tenemos, sino ideas que somos, más aún; precisamente porque no son creencias radicalísimas se confunden para nosotros con la realidad misma, es decir, son nuestro mundo y nuestro ser,

pierden por tanto el carácter de ideas, de pensamientos nuestros que podrían muy bien no habérsenos ocurrido. En sus palabras, “el lenguaje vulgar ha inventado certeramente la expresión –estar en la creencia-. En efecto, en la creencia se está y la ocurrencia se tiene y se sostiene. Es decir, la creencia se convierte en base para nuestro actuar” (p. 7).

Y es que, a las creencias no llegamos tras una faena de entendimiento, sino que operan ya en nuestro fondo cuando nos ponemos a pensar sobre algo. Por eso no solemos formularlas, sino que nos contentamos con aludir a ellas como solemos hacer con todo lo que no es la realidad misma (Ortega y Gasset, 1959).

Según Ortega y Gasset, las creencias constituyen la base de nuestra vida diaria, el terreno sobre que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el “sistema de nuestras creencias auténticas”. En ellas vivimos, nos movemos y somos. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la idea de esa cosa, sino que simplemente contamos con ella. El hombre, en el fondo, es crédulo o, lo que es igual, el estrato más profundo de nuestra vida, el que sostiene y porta todos los demás, está formado por creencias. Además es importante tener en cuenta que es más fácil reforzar las creencias que deshacerlas ya que existen mecanismos que las protegen.

Rokeach (1968, citado por Pajares, 1992), definió al “sistema de creencias” como la representación psicológica organizada pero no necesariamente lógica, de todas las creencias de las personas acerca de la realidad física y social. En el análisis que realizó incluyó tres supuestos: las creencias difieren de intensidad y poder, las creencias varían a lo largo de una dimensión centro-periferia y entre más central sea una creencia, mayor será la resistencia al cambio.

Y es que, el estudio de las creencias ha llevado a considerarlas dentro de un sistema (Thompson, 1992). Se hace uso de la noción de sistema de creencias como una metáfora para examinar y describir cómo se organizan las creencias de una persona. Un sistema de creencias puede concebirse como una estructura cognitiva, donde las creencias son

dinámicas y se reestructuran experimentando cambios, por ejemplo cuando los individuos evalúan sus creencias al compararlas con sus experiencias.

Para Pajares (1992), el sistema (de creencias) se compone de diversas creencias conectadas entre sí, pero además, se vinculan con otras estructuras cognitivas y otras afectivas, así, las creencias no son parte solo de la cognición, sino que se relacionan también con las emociones. Green (1971, citado en Thompson, 1992), ha identificado tres dimensiones del sistema de creencias:

- ✓ Las creencias nunca se adoptan en total independencia de otras creencias.
- ✓ Pueden verse como centrales o periféricas. Las centrales son las creencias más fuertemente adoptadas, mientras que las periféricas son susceptibles a cambios o revisiones.
- ✓ Las creencias se adoptan en grupo más o menos en independiente de otros grupos de creencias, pero que están protegidos por las relaciones con otras creencias.

En Pajares (1992), el sistema de creencias de las personas está formado por creencias, actitudes y valores. Cuando el conjunto de creencias se organizan alrededor de un objeto o situación, se convierten en predisposiciones a la acción, es decir, se convierten en una actitud. Las creencias pueden convertirse en valores, que a su vez, alojan funciones de las creencias tales como evaluación, comparación y juicios.

En relación a como una creencia puede guiar los actos o acciones de un ser humano, el sociólogo Juan Villoro, está seguro que:

La creencia opera como una guía de las posibles acciones que se pone en situación, dispone a un ser humano a responder de determinadas maneras y no de otras, en las más diversas circunstancias. Porque al creer en un hecho, ese hecho forma parte del mundo real, y por tanto, el ser humano se relaciona con el mundo contando con su existencia. (Villoro, 2002, p. 33)

Según Villoro, dos personas pueden tener la misma creencia y actuar de modo distinto porque intervienen otras disposiciones afectivas o volitivas. A la inversa, la conducta de dos personas puede ser la misma, en circunstancias semejantes, y tener diferentes creencias; la igualdad de la reacción puede explicarse entonces por la diferencia de intenciones.

Además según Allport (1970, citado por Villoro, 2002), las creencias y actitudes siempre van juntas. Cuando se encuentra uno de esos aspectos, encontramos también por lo general el otro, por ello las preguntas utilizadas en las encuestas de actitudes miden a la vez creencias y actitudes, aunque la actitud se refiere a la disposición favorable o adversa hacia un objeto o situación objetiva, la creencia se refiere a la verdad o falsedad de las propiedades que le atribuyo.

Villoro (2002), concluye diciendo que:

Un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación objetiva -creencia- se toma como un término teórico que se refiere a un estado interno de un sujeto. Ese estado es una condición inicial con la cual no se explicaría la consistencia en las respuestas del sujeto. Añadida a los estímulos y a otras condiciones iniciales (otras creencias y otras disposiciones) es causa del comportamiento. En cuanto es concebido como un estado interno del sujeto, no puede describirse por el conjunto de estímulos y de respuestas; requiere de notas definitorias no incluidas en ese conjunto (p. 71).

Para Pedro da Ponte (2002), catedrático de la Universidad de Lisboa la noción de creencia lleva a la idea de un tipo inferior de conocimiento. En lenguaje cotidiano “creencia” es a menudo asociada a lo religioso. Para evitarlo, algunos investigadores decidieron analizar cómo se produce un cambio en las concepciones. Estas pueden verse como un substrato conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos (Ponte 1992, 1994) recordándonos el punto de vista de Brown y Cooney (1982), con respecto a las creencias.

Otros escritores prefieren ver concepciones como un paraguas conceptual. Ese es el caso de la investigación de Thompson (1992), quién los caracteriza como: “una estructura mental general, abarcando creencias, los significados, conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, preferencias, y gustos” (p. 130).

Para Thompson (1992), hay pequeñas diferencias entre “creencias” y “concepciones”. Tanto es así que sugiere no emplear tiempo en tal tarea. Sin embargo otros autores como Ponte (2002), estiman que tal distinción es posible y útil al decir que las creencias pondrían de

manifiesto cosas que se consideran verdades en algún ámbito, considerando que las concepciones como de las nociones principales que describen ese ámbito. De esta manera, concepciones forman un constructo más general que puede ser usado para estudiar aspectos en los que la persona no parece sostener creencias sólidas. Y una mirada a los estudios empíricos sugiere que es posible diferenciar entre creencias y mitos, tomando mitos como nociones comunes que se aceptan sin examinar su consistencia e involucrar, de alguna manera, una visión general de la realidad en lugar de una visión disciplinar. Para añadir complejidad, se han usado otros constructos con intenciones similares:

- ✓ Filosofías personales y world views (cosmovisiones) son conceptos usados en fenomenología y filosofía.
- ✓ En la literatura educativa - por ejemplo, en la investigación en el conocimiento práctico personal de los profesores – también se hace referencia de los hallazgos a las teorías implícitas, teorías personales, representaciones personales, vistas, perspectivas, imágenes, y metáforas.
- ✓ En estudios relacionados a las tradiciones psicológicas – la psicología especialmente cognoscitiva e inteligencia artificial – se encuentra, con significado similar, marcos, esquemas, y reglas prácticas.
- ✓ Y en sociología se encuentran referencias a la identidad, uno mismo, y los valores.

Según Heman (2010), las creencias responden a ciertos supuestos en general:

- ✓ La creencia es una verdad.
- ✓ La creencia precede al conocimiento.
- ✓ La creencia es muy poderosa.
- ✓ El poder está en la creencia.
- ✓ La creencia es irracional.
- ✓ Las creencias pueden cambiar.
- ✓ La creencia exige responsabilidad.

Y otros autores (Cubero, 2005; Pajares, 1992; Parra, 2010, Pozo, et al. 2006; citados en Ponte 2002) están de acuerdo en que las creencias además de ser subjetivas poseen características en común:

- ✓ Son personales e implícitas.
- ✓ Difíciles de observar.
- ✓ Son estables.
- ✓ Son semejantes entre personas de la misma edad.
- ✓ Son funcionales.
- ✓ Son dinámicas.
- ✓ Son resultado de la cultura.

Finalmente y desde mi particular punto de vista coincido con Padilla Gálvez (2007), al decirnos que una creencia es el estado de la mente en el que un individuo tiene como verdadero el conocimiento o la experiencia que tiene acerca de un suceso o cosa. Como mera actitud mental, que puede ser inconsciente, no es necesario que se formule lingüísticamente como pensamiento; pero como tal actúa en la vida psíquica y en el comportamiento del individuo orientando su inserción y conocimiento del mundo. Se forma con la educación y básicamente son ideas que llegan a nosotros en un determinado momento de nuestras vidas, a partir de lo que nos han dicho, de lo que hemos visto, de otras personas, educadores y experiencias que nos han marcado en nuestra vida.

3.1.1. Diferencia entre creencia y actitud

Como ya se ha visto, la psicología trata a las creencias como una de las formas más simples de representación mental, por lo que las convierte en uno de los pilares fundamentales del pensamiento inconsciente. Sin embargo es importante distinguir el concepto de creencia de algunos otros conceptos relacionados como por ejemplo el de actitud.

Los psicólogos Martin Fishbein e Icek Ajzen (1975, citados por Perlman, 1988), explican esta distinción al decir que mientras la actitud se refiere a una evaluación favorable o desfavorable de la persona hacia un objeto, las creencias representan la información que esta persona tiene acerca del objeto. Específicamente, una creencia une al objeto con algún atributo. De esta manera, una creencia, asocia algún atributo o característica con un objeto. Por ejemplo:

- ✓ La creencia de que “las manzanas son rojas”, une al objeto “manzana” con el atributo “rojo”.
- ✓ La creencia de que “las plantas de energía nuclear son un peligro para la salud”, une al objeto “plantas de energía nuclear” con el atributo “peligro para la salud”.
- ✓ La creencia de que “escuchar dos idiomas a temprana edad es perjudicial para el habla”, une al objeto “escuchar dos idiomas” con el atributo “perjudicial para el habla”.

El concepto de creencias es fundamental para comprender como se lleva a cabo el proceso cognitivo ya que las creencias son la base cognitiva de las actitudes. De esta manera las creencias (conocimiento) que una persona tiene hacia un objeto o situación van a influir sobre sus actitudes y sobre su posterior conducta. Las creencias forman parte central en la investigación de la estructura cognitiva para entender la relación entre el hombre y su

entorno. Estas sirven como una estructura o mapa que guía los procesos cognitivos y motivaciones contribuyendo a la comprensión de como las actitudes, los valores y los comportamientos se relacionan pudiendo ser antecedentes directos de los comportamientos (Corral Verdugo, 2001).

Con regularidad es difícil distinguir claramente el concepto de creencia y actitud sin embargo el Doctor en psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, Víctor Corral Verdugo (2001), aclara dicha duda de la siguiente manera al decir que:

Creencias son tendencias a relacionar objetos, eventos o situaciones, empleando criterios convencionales, o la experiencia previa, como marcos de referencia y a diferencia de las actitudes, las creencias están desprovistas de efectos. Tan solo implican opiniones, ideas o conocimientos sobre las cosas (p. 10).

Perlman (1988), menciona al respecto que, como las actitudes, podemos tener creencias virtualmente acerca de todo (gentes, grupos, objetos, problemas, etc.) y los atributos o características que pueden estar vinculados al objeto son casi ilimitados (cualidades, otros objetos, características, etc.). La gente puede diferir en la fuerza de sus creencias. Una persona por ejemplo, puede estar absolutamente cierta de que las plantas de energía nuclear son peligrosas para la salud, mientras otra crea que las plantas nucleares son solo un posible riesgo para la salud. Este punto revela otro aspecto de las creencias: son lo que la gente ve subjetivamente como probabilidades de que los objetos tengan ciertos atributos.

En otras palabras, una creencia vincula a un objeto con un atributo con algún nivel de probabilidad entre cero o uno por ejemplo: aunque la mayoría de la gente asocia el atributo “rojo” con el objeto “manzana” también saben que hay manzanas, verdes, amarillas, etc.

Así, pueden tener la específica creencia de “las manzanas son rojas el 80% de las veces” (fuerza de la creencia = 0.8). Similarmente, alguien puede creer que “con 100% de certeza las plantas de energía nuclear son un peligro para la salud” (fuerza de la creencia = 1.0), mientras otra persona podría creer que “las plantas de energía nuclear plantean solo un 20% de ser una amenaza para la salud” (fuerza de la creencia = 0.2). Estas dos creencias vinculan el mismo objeto y el mismo atributo, pero con diferentes niveles de probabilidad. Finalmente, estas creencias forman la base de la propia actitud (Perlman, 1988).

Mientras que las actitudes son sentimientos hacia algún objeto y las creencias son eslabones cognoscitivos entre el objeto y varios atributos, las intenciones conductuales, nos dice Perlman, son las intenciones de una persona de desarrollar conductas específicas. Por ejemplo, alguien podría intentar oponerse a las plantas de energía nuclear siempre que sea posible; es decir, podría intentar conducirse de formas desfavorables hacia las plantas nucleares (por ejemplo, formular una petición, asistir a asambleas de protesta, escribir cartas a los políticos, etc.).

Las intenciones conductuales, igual que las creencias, son probabilidades subjetivas: es decir, son estimaciones personales de la gente de la probabilidad de observar una conducta particular. Cuando se intenta conducirse de cierto modo, ello significa que probablemente lo haremos. Si se nos pregunta podríamos proporcionar, una estimación de como probablemente cumpliremos nuestras intenciones. Así, aunque estas influyen en como actuaremos, no garantiza necesariamente que realizaremos ciertas acciones en particular (Perlman, 1988).

La conducta se refiere a actos evidentes y observables, mientras que las actitudes, creencias e intenciones conductuales son internas y no directamente observables (y, por lo tanto, deberán ser inferidas de respuestas de los sujetos a preguntas específicas).

Ajzen y Fishbein (1975, citados por Perlman, 1988) desarrollaron un modelo para sugerir que las creencias de una persona acerca de un objeto influyen en las actitudes que desarrollan hacia el objeto, que las actitudes influyen en cómo la persona pretende actuar hacia un objeto y que las intenciones conductuales influyen (pero no determinan completamente) en como una persona realmente se conduce hacia un objeto.

3.2. Forma en que se construyen las creencias

3.2.1. Origen de las creencias

Como ya antes bien comentaba Corral Verdugo (2001), las creencias son la base cognitiva de la actitud, y es de suma importancia comprender “el proceso de formación de las creencias” ya que esto tendrá repercusión en la fuerza de las actitudes posteriores. En relación a ello las personas desarrollarán sus creencias en base a experiencias directas o

indirectas con las propiedades del hecho en cuestión. Los atributos o características asociadas con el hecho tienen un grado afectivo –que puede ser cero- que determinará la actitud.

Además, Worchel, Cooper, Goethals y Olson (2003), nos mencionan que la formación de creencias de las que hacemos uso a diario viene dadas por vía indirecta. Esta vía se refiere a que se pueden construir creencias a partir de la norma cultural o del grupo que impere ante nosotros. Corral Verdugo (2001), refiere que a este tipo de creencias se les conoce como “convencionales” ya que son adquiridas por los roles cotidianos con los que convivimos.

Ya en su momento, Holahan (1991) nos decía que una de las características más relevantes de las creencias es que pueden estar insertas en un espacio bidimensional. Es decir, los individuos pueden sostener al mismo tiempo creencias que se contradigan o que se ajusten a pautas ideológicas diferentes. Por todo esto, es importante resaltar la enorme importancia que tiene la influencia de la cultura en la formación de creencias. Se parte de la idea de que numerosas creencias no son verdaderas, ni tan siquiera algunas creencias científicas están a salvo de esto. Cada cultura tiene creencias verdaderas adaptadas a su realidad, por lo tanto, creencias relativas que permiten al ser humano adaptarse a los continuos conflictos a los que se enfrenta e ir modificándolas dependiendo de las cambiantes circunstancias.

Al respecto, Fishbein y Ajzen (1975, citados por Perlman, 1988), dicen que las creencias son consideradas como una parte anterior a las actitudes. Estos autores mencionan que las creencias que el sujeto maneja del objeto psicológico es información y que esta información puede provenir de la experiencia directa, de las inferencias acerca del objeto o bien de informaciones provenientes de otros individuos. Una vez que las creencias llevan alguna carga afectiva o cognoscitiva se les llama actitudes. En la Tabla 8 se puede observar como Fishbein y Ajzen dividen las creencias.

Tabla 8

División de las creencias

Creencias basadas en experiencias personales directas con el objeto	Creencias basadas en experiencias indirectas, a través de la información obtenida de otras personas
Las actitudes basadas en creencias directas son más accesibles y por tanto no es extraño que éstas predigan con mayor facilidad las	En el estudio de las creencias se ha establecido una especie de jerarquía que muestra la fortaleza con que se crean nuestras creencias

conductas. Esto se explica porque confiamos en nuestras sensaciones más que en la información que los demás nos facilitan, aunque en algunos objetos esto no es posible.

dependiendo de las fuentes. Así, por ejemplo una de las fuentes con más fuerza en el proceso de construcción de las creencias indirectas son en primer lugar los padres, posteriormente los compañeros o la gente que nos rodea dentro de un cierto campo de intimidad y finalmente el entorno como la televisión, la radio, etc.

Nota. Fuente: Ajzen y Fishbein (1975, citados por Perlman, 1988). *Psicología Social*. (p. 113) México: McGraw Hill.

Ambas vías (por las que se lleva a cabo la formación de las creencias) no tienen por qué contrariarse, por una parte, tienen un camino de construcción que es el de la experiencia propia, la vivencia de una circunstancia en donde el entorno sea el punto de interés va a crear un recurso al que aferrarse cada vez que la experiencia sea similar. Algunas veces las creencias vienen dadas por normas preestablecidas en la estructura cognitiva del individuo. Esto se refiere a que si, por ejemplo, la norma que subyace a una persona sobre el consumo de pieles de animales, a favor de la estética o el prestigio, se generaliza como creencia, en otras circunstancias semejantes como la no protección de animales salvajes, la caza furtiva o espectáculos abusivos con animales, esta creencia se verá reforzada.



Figura V. Orígenes de las creencias.

Fuente: García, J.V. y Barba, C. (2008). Las creencias de estudiantes universitarios al ingreso a un curso básico de inglés. LEAA, año 2, número 1, México: UNAM.

En la Figura V podemos ver cómo es que las creencias tienen diversos orígenes, y se pueden distinguir principalmente tres; las que tienen su origen en la experiencia, en la observación o que son inferidas de otras creencias (García y Barba, 2008).

Por este motivo, se habla de un sistema de creencias, que se caracteriza no tanto por lo que se cree sino por la forma en que se cree y la manera en que estas creencias se relacionan. Algunas se relacionan como premisas (creencias primarias) y conclusión (creencias derivadas); otras se distinguen por su fuerza: las más fuertes se conocen como centrales y las más débiles como periféricas. Finalmente, existen las creencias enclaustradas, que presentan una confrontación defensiva al intentar modificarlas (García y Barba, 2008).

3.2.2. Fuente de las creencias

Ajzen y Fishbein (1975, citados por Perlman, 1988) se cuestionan al preguntarse ¿de dónde se obtiene el conocimiento acerca de los diferentes objetos, grupos y problemas? Y responden diciendo que hay dos fuentes básicas: la experiencia personal directa y la demás gente. Y dividen estas categorías personales en fuentes más específicas. Véase la Tabla 9.

- ✓ La experiencia personal directa.
- ✓ Las demás personas.
- ✓ Los grupos de compañeros.
- ✓ Las instituciones.
- ✓ Los medios de comunicación masiva.

Tabla 9

Fuentes de las creencias

Fuente	Características
La experiencia personal directa	Mucho, o quizá la mayor parte de nuestro conocimiento, proviene de nuestras experiencias personales. Aprendemos en primer término de lo que nuestra madre nos alimenta conforta y cuida; que el jugo de manzana tiene buen sabor, que nos agrada o nos repugna el hígado y que los emparedados de crema de cacahuete son el paraíso sobre la tierra. También aprendemos acerca de las personas –Carolina es bonita, Roberto es agresivo, Eduardo es tímido, etc.-
Las demás personas	En adición a la experiencia personal directa, obtenemos mucha más información de las demás personas y de las instituciones. En verdad, para muchos problemas sociales (por ejemplo, la pena capital, el aborto, las plantas de energía nuclear, etc.), no se ha tenido experiencia personal con los objetos pertinentes. Así, se depende de otros para la información y las creencias.
Los grupos de compañeros	También se dependen de nuestros amigos y compañeros para obtener información. Desde que el niño entra a la escuela, principalmente en los años de secundaria, sus amigos sirven como un importante grupo de referencia –un grupo cuyas creencias, actitudes y conductas constituyen un estándar a través del cual los individuos se comparan a sí mismos.-
Las instituciones	Tenemos amplio contacto con instituciones desde una edad muy temprana. La institución más importante para moldear nuestras creencias es el sistema escolar. Las escuelas enseñan el valor de la democracia, el respeto a los mayores, a obedecer las figuras de autoridad, etc. Después, el sistema escolar socializa al niño dentro de las creencias y sistemas de valores de la sociedad.

Los medios de comunicación masiva

Las escuelas tienen un impacto penetrante en nuestras creencias y actitudes. * (El internet), la televisión, el radio, los diarios y revistas son tan importantes en la vida diaria que es difícil imaginar cómo sería nuestro mundo sin ellos. Los medios de comunicación masiva influyen de muchas formas. Primero, transmiten una gran cantidad de información, que de otra manera no seríamos capaces de obtener.

Nota. Fuente: Ajzen y Fishbein (1975, citados por Perlman, 1988). *Psicología Social*. (p. 118) México: McGraw Hill.

Finalmente Ajzen y Fishbein (1975, citados por Perlman, 1988) dicen que todas estas fuentes funcionan dentro de un sistema, lo cual significa que inevitablemente cada fuente es influida por cada una de las otras fuentes. El impacto combinado del sistema total sobre nuestras creencias es muy profundo.

Para Ortega y Gasset (1959), las fuentes de las que provienen las creencias son variadas:

- ✓ externas, cuando se originan en explicaciones culturales recibidas para la interpretación y comprensión de ciertos fenómenos y la comprensión determinada de ciertos discursos.
- ✓ internas, cuando surgen del propio pensamiento, experiencia y convicciones.

Las creencias externas se generan por la tendencia a la interiorización de las creencias de la gente que nos rodea y la imitación de su conducta, sobre todo si esta viene avalada por el éxito social. Es algo fundamental durante la infancia en la formación de la personalidad del niño. Así suele ocurrir con las creencias culturales, políticas, y religiosas. La gente tiende a adoptar las creencias de los líderes aun cuando estén en contradicción con sus intereses (Ortega y Gasset, 1959).

Las creencias internas están basadas en dogmas (entendidas como la moral necesaria para poder formar parte del grupo,) no requieren de una base empírica para su existencia (fuente interna), lo cual las hace opuestas a la ciencia, que se construyen a partir de datos obtenidos mediante el método experimental o a través de cálculos precisos (fuente externa) (Ortega y Gasset, 1959).

Las creencias no son siempre voluntarias pues los individuos necesitan asociar su experiencia de la realidad con unas creencias racionales como teorías que eviten las contradicciones cognitivas y justifique los comportamientos. El refugio en la colectividad o en el “sentido común” de la tradición así como la seguridad en el sometimiento a la norma

impuesta por el grupo el "jefe" o los que mandan, juega en ello un papel primordial. La obsesiva repetición de contenidos concretos de los mensajes publicitarios encuentra en esto su justificación. La idealización de la interpretación de un contenido cognoscitivo o de un hecho (abstracto o concreto) de los cuales no se exige una justificación o un fundamento racional suele ponerse como paradigma de las creencias: la fe y la experiencia religiosa o mágica; pero asimismo son los prejuicios recibidos culturalmente con los cuales solemos interpretar el mundo (Ortega y Gasset, 1959). Los padres de familia cualesquiera que fuesen no pueden fincar el futuro de sus hijos en simples creencias pues como ya se ha visto las posibilidades de éxito o fracaso son las mismas. Muchos padres de hoy por ejemplo creen que llenar a sus hijos de actividades extraescolares beneficiaran en un futuro el desarrollo integral de sus hijos sin embargo un niño con exceso de actividades puede terminar agotado física y mentalmente, y con ello tener bajo rendimiento escolar. Claro está que con ello no se quiere decir que las actividades extraescolares no sean positivas en el desarrollo integral.

3.3. Creencias sobre el bilingüismo

Según la doctora Gloria G. Rodríguez (1999), en la actualidad muchos padres luchan al tratar de decidir si educar a sus hijos en el bilingüismo o no. Se preguntan: ¿tendrán dificultades para aprender dos idiomas?, ¿enfrentarán discriminación en la escuela y en la sociedad si hablan español?, ¿por qué debe de ser bilingüe mi bebe? Sin duda, las preguntas como estas u otras son muy importantes, pero a veces pueden abrumar a los padres que están expuestos a la información equivocada que eclipsa los muchos beneficios de ser bilingüe. A pesar de que algunos si valoran el bilingüismo, muchos padres mantienen creencias o mitos acerca del bilingüismo que han impedido a los padres ofrecerles a sus niños su patrimonio, y el regalo de poder vivir en ambos mundos. Algunas de estas creencias son las siguientes:

El bilingüismo es perjudicial a los niños ya que no aprenden bien ninguno de los dos idiomas.

El ser bilingüe puede atraer como resultado un prolongado y permanente atraso en el desarrollo del lenguaje.

El bilingüismo confunde a los niños.

El mezclar dos idiomas es malo y significa que los niños no han aprendido a comunicarse.

Si uno quiere enseñar a sus niños a ser bilingües, es mejor hacerlo cuando están más grandes.

Los niños tienen la capacidad de aprender bien solo un idioma.

Si les enseña a sus hijos el idioma castellano primero, aprenderán inglés con un acento.

No tiene sentido hablarles a sus niños en castellano si ellos no tienen interés en aprender el idioma.

La única manera en que los niños latinos puedan tener éxito en Estados Unidos es si hablan solo inglés.

Los niños deben de hablar solamente inglés o no serán aceptados en la sociedad. (Rodríguez, 1999, p. 157)

Para muchas personas, especialmente de países como los Estados Unidos con una cultura básicamente monolingüe, ser monolingüe es la forma más natural de crecer”, afirma Barbara Zurer Pearson (2008), autora de “Criar a un niño bilingüe”. Esta podría ser la razón por la cual en este país existen tantos malos entendidos acerca del crecimiento de un niño bilingüe. The Multilingual Children's Association (Asociación de Niños Multilingües), una asociación fundada en Estados Unidos, describe las seis creencias más comunes sobre la crianza de niños en el seno de familias bilingües:

1. “Su hijo/a se confundirá aprendiendo más de una lengua”.
2. “Puedo entender que quizá pueda hablar dos lenguas, pero más de eso es demasiado...”
3. “Los niños bilingües tardan más en aprender a hablar...”
4. “Tu hijo terminarán mezclando los dos idiomas...”
5. “¿Para qué empezar ahora? No te molestes, después tu hijo/a lo aprenderá rápidamente...”
6. “¿Leer y escribir en más de una lengua? ¡Si algunos niños no pueden ni manejar un solo lenguaje!...”

Sara Björklund (2014), en su estudio “Bilingüismo como lengua de herencia; un estudio sobre hispano- y catalanohablantes residentes en Suecia” nos dice que los padres tienen una influencia muy grande sobre sus hijos, por no decir que son los que más influencia tienen los primeros años de su vida. Incluso cuando no son las personas que más tiempo pasan con sus hijos.

Al respecto De Houwer (1999), argumenta que ya que son los padres los que han tomado esa decisión (de criar a sus hijos en el bilingüismo o no), esta se basa en sus creencias y actitudes. Aunque tener padres bilingües no es ninguna garantía de llegar a ser bilingüe. Si los padres tienen una actitud negativa hacia uno de los idiomas pueden decidir no hablarlo con sus hijos, o aunque lo utilicen pueden transmitir su actitud negativa, creando en el hijo rechazo al idioma en cuestión. Su actitud hacia el bilingüismo en general también puede generar efectos, igual que sus creencias sobre el desarrollo lingüístico o el desarrollo en general.

Hay casos donde los padres decidieron hablar solo un idioma con el hijo aunque tenían lenguas maternas diferentes, porque no creían que el bilingüismo simultáneo era bueno para el desarrollo de su hijo. Las creencias y actitudes, además de influenciar las elecciones lingüísticas que hacen, se muestran a través de la manera en que utilizan los idiomas en presencia de sus hijos. Dentro de estas creencias, existe la creencia de que los padres pueden (o no pueden) ejercer algo de control sobre la funcionalidad lingüística de sus hijos, lo que denomina creencia de impacto. (De Houwer, 1999, p.81)

El hecho de que los padres creen, o no, que pueden influir en el desarrollo lingüístico de sus hijos tiene un impacto en el mismo, simplemente porque esta creencia les hace actuar de una manera u otra. De Houwer, al mostrar este proceso, comenta que se puede discutir si las operaciones deberían ser bidireccionales en algunos casos. Además dice que “existe una relación entre la creencia/actitud de los padres y el posible desarrollo bilingüe de sus hijos” (p. 86).

Así, para De Houwer, el desarrollo lingüístico de los niños depende de su entorno lingüístico, independientemente de los idiomas involucrados. Además enfatiza la importancia de las creencias y actitudes de las personas que rodean a los niños, e introduce el término creencia de impacto para describir el rol que tienen las creencias y actitudes de los padres en el desarrollo lingüístico de sus hijos.

Problema de investigación

¿Cuáles son las creencias que tienen las parejas compuestas por mujeres polacas y hombres hispanohablantes radicados en la ciudad de Poznań en Polonia sobre la adquisición de dos lenguas (bilingüismo)?

Objetivo general

Describir y analizar las creencias que un grupo de padres (parejas compuestas por mujeres polacas y hombres hispanohablantes cuya residencia es Poznań, Polonia) tienen sobre la adquisición de dos lenguas (bilingüismo).

Objeto de estudio

Creencia sobre la adquisición de dos lenguas (bilingüismo): como una creencia es el estado de la mente en el que un individuo tiene como verdadero el conocimiento o la experiencia que tiene acerca de un suceso o cosa (Padilla Gálvez, 2007). Así, en este trabajo de tesis se entiende cómo creencia sobre la adquisición de dos lenguas (bilingüismo), aquellas ideas que los padres tienen como verdaderas acerca del bilingüismo.

Tipo de estudio

Se llevó a cabo un estudio descriptivo con base en una investigación de tipo cualitativo. Se trabajó con un enfoque cualitativo por ser considerado por varios autores (Flick, 2004; Maxwell, 1996 y Stake, 1998) cómo el más apropiado para comprender los significados de los participantes acerca de ciertos fenómenos, es decir, para estudiar la perspectiva que los sujetos tienen sobre algo.

Para ello se utilizó la técnica de investigación social denominada “grupo de discusión” propuesta principalmente por Jesús Ibáñez, Alfonso Ortí y Ángel de Lucas (citados por Galindo, 1998). Además se realizó un cuestionario para identificar los datos generales que aportaron información para describir la muestra.

Según Buendía, Colás y Hernández (1998), el grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla. Lo que se dice en el grupo se asume como inserción de lo que se reproduce y cambia socialmente. En él se articula el orden social y la subjetividad. La estructura de una producción lingüística, lo que se denomina discurso, muestra un campo semántico que define qué elementos son incluidos como pertinentes, que elementos se excluyen y qué relaciones no aceptan. Por lo tanto en el discurso lo incluido y lo excluido se explican recíprocamente. Dicha metodología se basa en los siguientes principios:

- ✓ El discurso humano es gobernado por reglas y estructurado internamente.
- ✓ Es generado por hablantes que están situados en un contexto socio-histórico, en los que la realidad cultural, política, social y personal configuran el discurso.
- ✓ El discurso por sí mismo incorpora elementos de los contextos socio-históricos en el que se desarrolla.

Para Buendía y sus colaboradores (1998), el discurso se ha abordado desde diferentes disciplinas y ha originado corrientes y líneas de investigación. En el caso de la investigación de corte educativo, el discurso adopta dos enfoques. En uno se enfatiza la importancia del discurso por sí mismo. En el otro se aborda su relación con procesos y expresiones o manifestaciones tales como historias, argumentos, poemas, conversaciones de distinto tipo. El término "texto" se utiliza para referirse a ejemplos concretos de géneros discursivos recogidos en un tiempo y lugar determinado. Estos estudios pretenden establecer taxonomías o tipologías de ellos en base a las regularidades y peculiaridades que se observan dentro y entre ellos en función de sus diferencias. Cabe señalar que este trabajo de tesis es un informe de investigación empírica y que se trabajó con un enfoque cualitativo por ser considerado por varios autores (Flick, 2004; Maxwell, 1996; y Stake, 1998) como el más apropiado para comprender los significados de los participantes acerca de ciertos fenómenos, es decir, para estudiar la perspectiva que los sujetos tienen sobre algo.

En relación al diseño de investigación, de forma inicial debe de comenzarse con el planteamiento del problema y la especificación de los objetivos de estudio. Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, el siguiente paso será determinar quiénes pueden aportar la información buscada. Por tanto, la selección de la muestra responde a criterios estructurales más que a criterios estadísticos. En la muestra se eligen los tipos sociales representativos de variantes discursivas. La configuración del grupo también dependerá de los objetivos de cada estudio. En la muestra, interesa que queden representadas determinadas relaciones

sociales existentes. La selección de los grupos ha de combinar mínimos de heterogeneidad y de homogeneidad. Mínimos de homogeneidad para mantener la simetría de la relación de los componentes del grupo y mínimo de heterogeneidad para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla (Buendía et al. 1998).

Una de las razones por las cuales se consideró trabajar esta técnica de grupo de discusión, es porque como bien dice Russi (1998, citado por Galindo, 1998), un sujeto individual no sometido a una situación discursiva, tan solo ofrecerá enunciados en los que las relaciones semánticas se expresan de modo fragmentario –hablar en grupo (conversar) o hablar con uno mismo- lo que se pretende es que emerja un campo semántico en toda su extensión. Las hablas individuales tratan –entre sí- de acoplarse al sentido (social). Es así que se puede hablar de consenso, de la búsqueda de éste en la dinámica grupal después de la transferencia que hace el moderador hacia el grupo mismo, que se pone a trabajar sobre lo que el grupo dice, y no dice lo que deben de decir (no pregunta). Hay que colocarse en una posición estratégica, en forma de encuentro, no de búsqueda. Así, el grupo es una fábrica de discursos individuales que chocan y se escuchan, y a su vez, son usados por los mismos participantes en forma cruzada, contrastada y enfrentada. El moderador hace una propuesta (con frases o preguntas como detonadores), el grupo la fija y la ordena, según criterios de pertinencia, para poder así constituir el sentido social correspondiente al campo semántico concreto en el que se escribe dicha propuesta. Dentro del juego discursivo e interactivo se contrastan representaciones sociales e individuales, que encuentran su referente en la realidad social. Las relaciones entre los sujetos de la sociedad se da a través de la comunicación, y esta a su vez, se puede encontrar en la conversación. La técnica de grupos de discusión es un dispositivo conversacional, se trata de llevar a un fragmento –un grupo de personas- de la sociedad a conversar en una situación de laboratorio (espacio cerrado al exterior).

Sujetos

Ocho parejas compuestas por mujeres polacas y hombres hispanohablantes que accedieron de manera voluntaria a participar en el grupo de discusión. Los criterios de inclusión en el grupo de discusión fueron:

- Parejas en donde la lengua materna de cada uno es distinta.

- Al menos uno de ellos fue bilingüe y el otro está aprendiendo la L2.
- Están casados o viviendo juntos.
- Tienen o están esperando hijos o piensan en tener hijos.
- Están dispuestos a ser entrevistados y videograbados.
- Radican en la ciudad de Poznań, Polonia.

Los criterios de exclusión en el grupo de discusión fueron:

- Si ambos tienen la misma lengua materna.
- Si ambos son monolingües.
- Si viven separados.
- Si no quieren tener hijos.
- Si no están dispuestos a ser entrevistados o videograbados.
- Si no radican en Poznań, Polonia.

Selección de los sujetos

Se realizó un muestreo de tipo intencional, ya que se invitó a participar a las parejas compuestas por mujeres polacas y hombres hispanohablantes, respetando los criterios de inclusión y exclusión antes mencionados. Según Rojas (2001), en este tipo de muestreo, la selección se hace de acuerdo con el esquema de trabajo del investigador. Cabe señalar que la invitación se realizó a través de las páginas de Facebook:

- Latinos en Poznań: (<https://es-la.facebook.com/latinos.enpoznan.3>)
- Poznań en Españoles: (<https://es-la.facebook.com/pages/Poznan-en-espa%C3%B1ol/149439565097012>)

Acceso al campo

Se solicitó permiso a la dirección de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Y posteriormente se establecieron acuerdos con la dirección para determinar el lugar donde se realizó el estudio.

Cabe mencionar que formo parte del cuerpo académico de dicha universidad y que por ello no hubo ningún problema para obtener el permiso. Además, la universidad está en el centro de la ciudad de Poznań lo que facilitó el traslado de los sujetos al lugar donde se realizó el estudio.

Estrategias para la recolección de información y registro de datos

Se hizo una transcripción del discurso generado en las sesiones de grupos de discusión, las cuáles fueron grabadas en casete de video. También se les entregó un cuestionario (Anexo 1) para identificar los datos generales que aportaron información para describir la muestra.

Materiales e Instrumentos

- ✓ Formato para el cuestionario
- ✓ Cámara de video y cassetes
- ✓ Video casetera

Escenario

El estudio de grupos de discusión se realizó en las instalaciones de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). El cuestionario se entregó en la sala de maestros y las sesiones de los grupos de discusión se realizaron en un aula de dicha universidad.

Procedimiento

- Se llevaron a cabo los trámites necesarios para poder acceder a la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań.
- Se lanzó la invitación vía internet a través de la red social de Facebook.
- Se realizó el reclutamiento de los participantes según los criterios de inclusión y exclusión.
- Se conformaron cuatro grupos de discusión, dos compuestos por hombres y dos por mujeres. El motivo por el cual se organizaron de esta manera los grupos y no en parejas o un solo grupo de discusión, es porque no era apropiado tener a las parejas juntas, ya que tal vez se verían de cierta forma intimidados o influenciados por lo que su pareja podría decir. Además también se tuvo que considerar el espacio del aula, el tiempo de los participantes, pues era sumamente complicado reunir a las 16 personas el mismo día y a la misma hora, y finalmente mi experiencia me indicó que la conversación en grupos reducidos se da mucho mejor que en grupos grandes, es decir, en grupos reducidos los participantes tienen más oportunidad de intervenir y tener derecho a réplica.
- Se establecieron acuerdos sobre los horarios para las sesiones de los grupos de discusión.

- . Antes de las sesiones se les entregaron los cuestionarios a los sujetos participantes.
- . Se llevaron a cabo las sesiones en grupos de discusión (dos grupos) con sujetos de género masculino.
- . Se llevaron a cabo las sesiones en grupos de discusión (dos grupos) con sujetos de género femenino.

Descripción de una sesión:

1. Los sujetos fueron recibidos en el vestíbulo de la universidad y esperaron en la sala de juntas hasta que el grupo se encontró completo. Cabe señalar que para este momento, los sujetos ya habían sido informados (cuando se tuvo contacto con ellos la primera vez) sobre las consideraciones éticas que más adelante se describen.
 2. En la sala de juntas y mientras esperaban a los demás participantes, se les entregó el cuestionario para que respondieran a las preguntas planteadas en él.
 3. En cuanto estuvieron todos los sujetos, nos dirigimos al aula que previamente fue designada por la dirección de la universidad.
 4. A continuación se acomodaron en el lugar que ellos eligieron libremente dejando el lugar asignado al moderador con anterioridad.
 5. Es importante mencionar que las sillas que eligieron libremente los sujetos se encontraban alrededor de una mesa. La cámara previamente instalada tomó de frente a los sujetos, es decir, estuvo a espaldas del moderador.
 6. Para comenzar la sesión se explicó de nuevo pero ahora de forma grupal la dinámica que guiaría la sesión y de manera general el tema del que se hablaría (bilingüismo) dejando en claro que todos podían expresar lo que deseaban, que no habría un orden específico o establecido para sus intervenciones y que el discurso que se generase, cualquiera que fuese, sería de utilidad y de importancia. Además se señaló cual sería el papel del moderador en el grupo de discusión, y que este no podría opinar ni calificar lo que ellos hablarán. Solo se limitaría a lanzar los detonadores (Anexo 2) y a estimular el habla en los participantes, y tal vez, llevar a cabo alguna intervención intermedia en la sesión de acuerdo a lo que se hubiera abordado si es que fuera necesario para que fluyera el discurso.
 7. Finalmente y después de la sesión, se les dio las gracias personalmente, y se les acompañó hasta el vestíbulo de la universidad para allí despedirlos.
-
- . Después de las sesiones, se transcribió la información obtenida en las sesiones de grupos de discusión en el programa de Word para Windows.
 - . Se redujeron los datos obtenidos en los grupos de discusión en categorías de análisis.
 - . Se analizaron los datos obtenidos.
 - . Se redactaron los resultados obtenidos.
 - . Se realizó una discusión de los resultados.
 - . Se escribieron las conclusiones de la investigación.

Procedimiento de análisis de datos

El procedimiento de análisis que se realizó en esta investigación fue el de “análisis de contenido”. Este análisis parte de lo que los sujetos dicen para identificar las temáticas de las que hablan, es decir, el contenido de lo que dicen. A partir de las temáticas se establecen categorías y se describe lo que los sujetos dijeron de esas categorías. De esta manera, se hizo una reducción de los datos obtenidos en las sesiones a través de la codificación en unidades o categorías de significado (unidades de análisis basadas en la revisión teórica y discurso de grupo). A partir de estas categorías se establecieron las conexiones o relaciones para responder a la pregunta de la cual parte este estudio (Buendía et al. 1998). Cada categoría fue identificada con base a los temas recurrentes en las sesiones, y confirmados en el marco teórico de este trabajo de tesis como aspectos importantes de análisis cuando se estudia el tema de la adquisición de dos lenguas (bilingüismo).

En relación a la categorización de los textos se realizó con base al tema. Además se realizó también una subcategorización para analizar de manera independiente lo que en el discurso se identificó exclusivamente como una creencia de aquello que hace referencia a una práctica por parte de las parejas (Vergara Hernández, 2002).

El análisis se realizó agrupando la información en cuadros (cuatro), para los sujetos del género masculino (dos grupos) y para los sujetos de género femenino (dos grupos), de esta manera se facilitó el análisis posterior y las posibles comparaciones entre sexos (Buendía et al. 1998).

Procedimiento para identificar las categorías de análisis

El razonamiento que elaboré para poder establecer las categorías de análisis lo construí con base en la teoría de las creencias y consideré escribirlo para ejemplificar el razonamiento que seguí para desprender las categorías. Cabe resaltar que al momento de construir las categorías no era consciente de que tipo de categorías quería construir pero el sustento teórico de mi trabajo fue generando categorías teóricas.

El razonamiento para construir las categorías consistió en tres pasos:

1.- En primer lugar, realicé un cuadro de vaciado (Anexo 3) con todos los puntos importantes sobre las creencias y sus relaciones con otros elementos. Cabe mencionar que todos estos puntos los obtuve del Capítulo 3 del Marco Teórico de las creencias por lo que cada punto tiene un sustento teórico. Después señalé en negrillas los puntos importantes a considerar en las categorías.

2.- En segundo lugar, realicé (construí) tres mapas conceptuales sobre dichos razonamientos para poder ordenar la información. Véanse Figuras VI, VII y VIII.

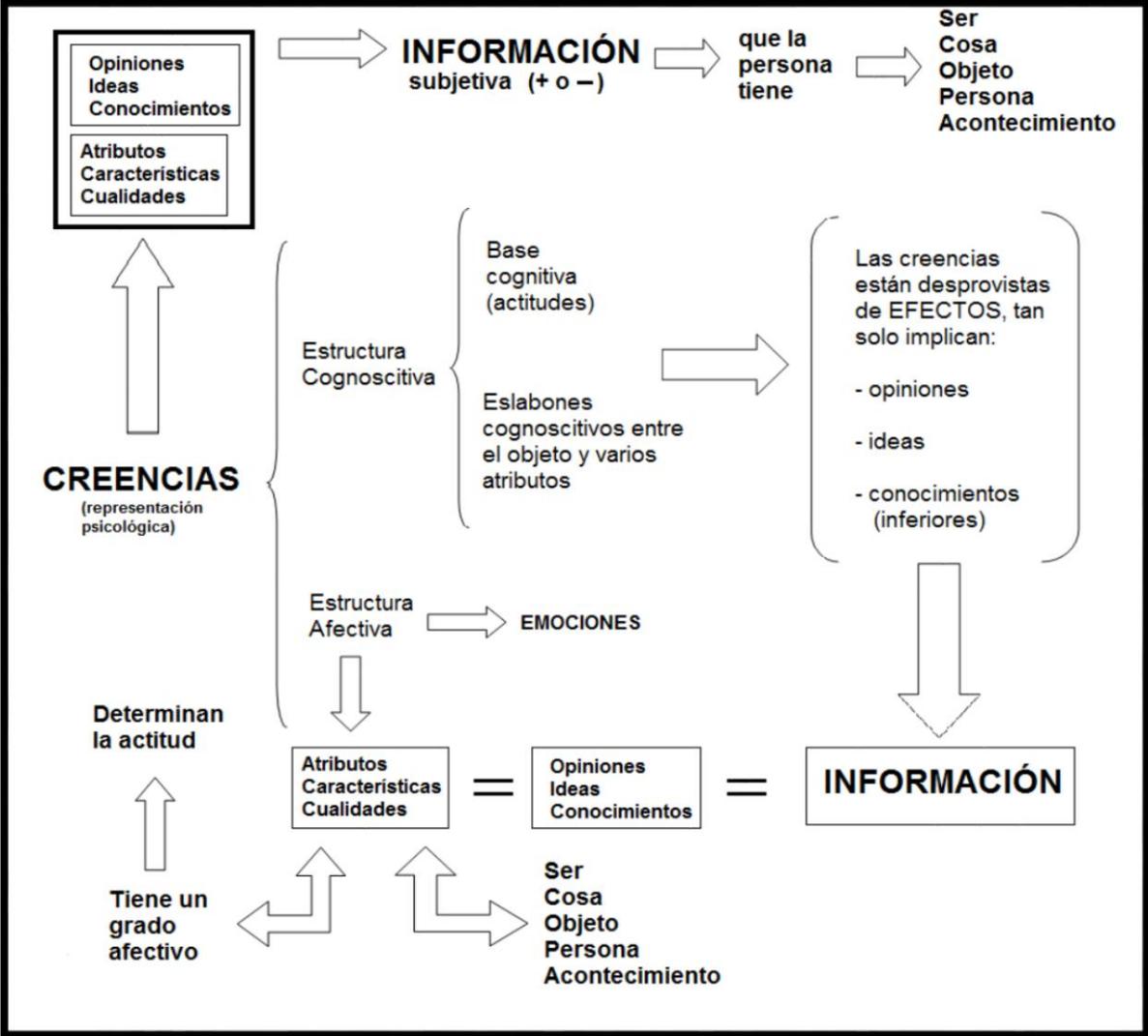


Figura VI. En esta figura podemos observar la construcción de las categorías en relación a las creencias.

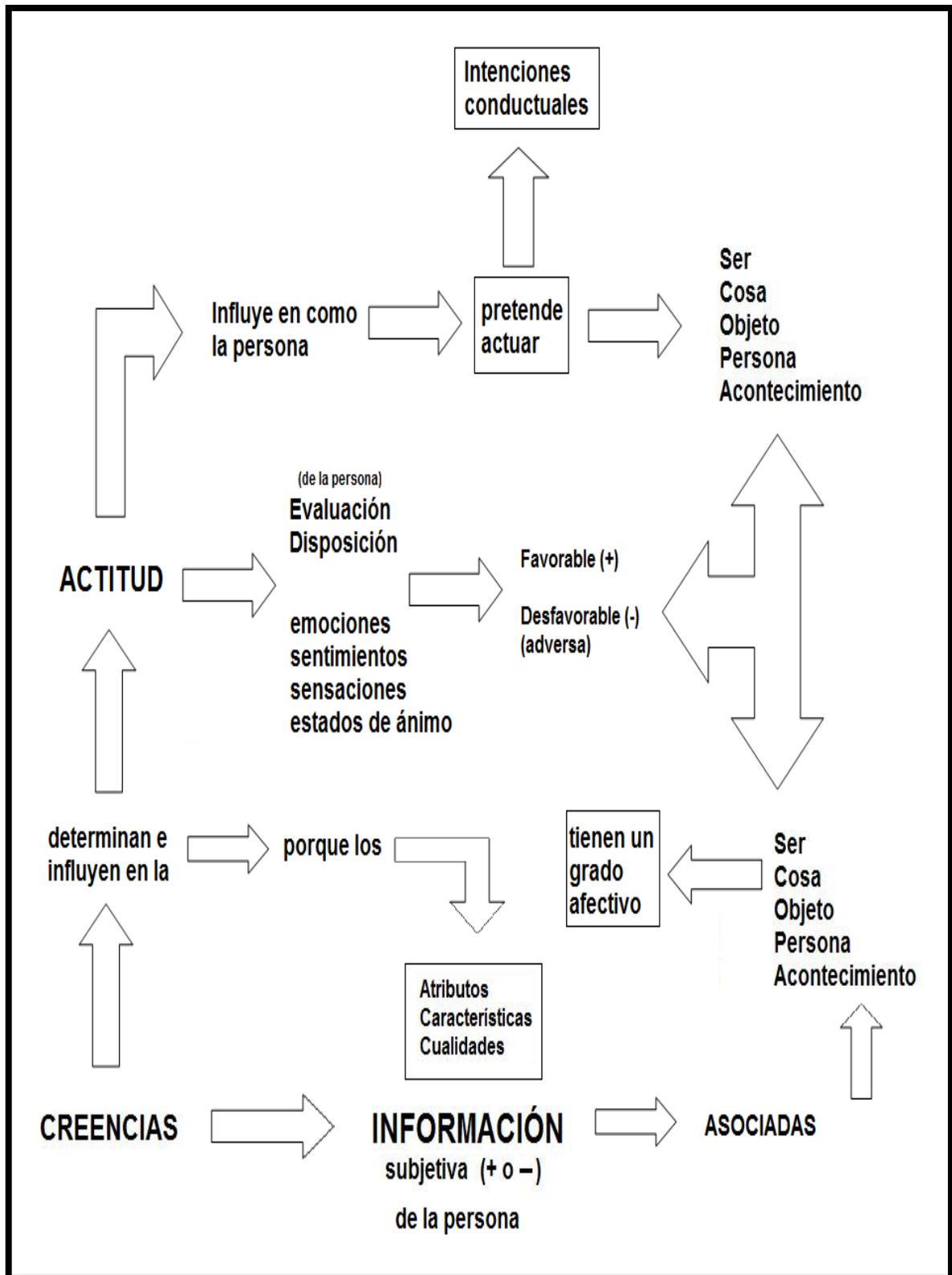


Figura VII. En esta figura podemos observar la construcción de las categorías en relación a las actitudes.

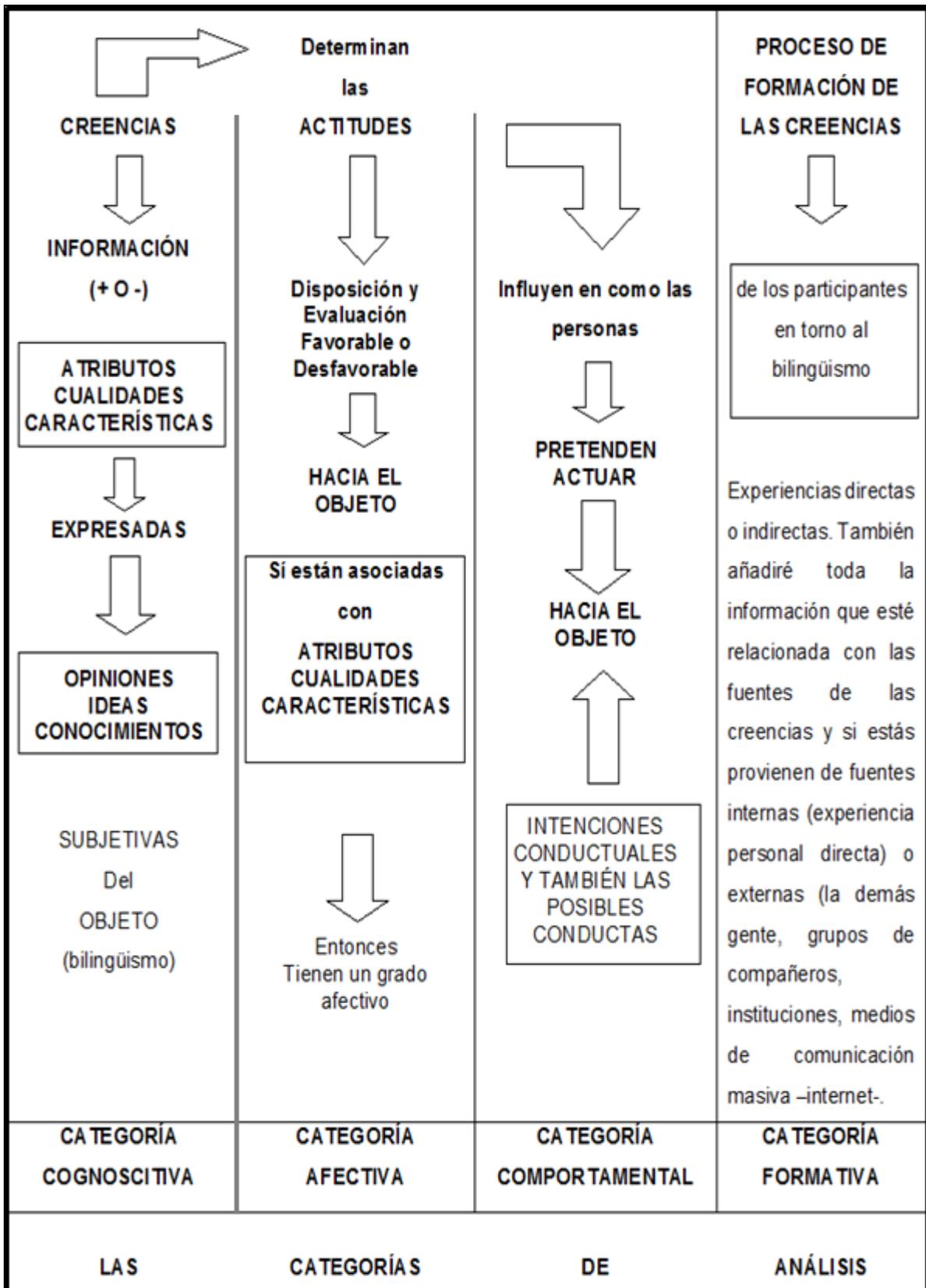


Figura VIII. En esta figura podemos observar la construcción de las categorías finales.

Categorías de Análisis: fundamento teórico

Se propuso que la información recabada se fuera agrupando en las siguientes categorías de análisis; categoría cognoscitiva, categoría afectiva, categoría comportamental y categoría formativa, para facilitar la interpretación de los datos obtenidos.

❖ Categoría cognoscitiva

En esta categoría se incluyó toda la información cognoscitiva que los participantes tienen sobre el bilingüismo, es decir, los atributos, cualidades o características expresadas a través de sus opiniones, ideas y conocimientos que han ido construyendo y reconstruyendo desde su realidad (Padilla Gálvez, 2007; (Jodelet, 1989; Rateau, 1995; citados en Abric, 2001), Thompson, 1992; Ponte, 2002; (Fishbein y Ajzen, 1975; citados por Perlman, 1988), Pajares, 1992; Corral Verdugo, 2002).

❖ Categoría afectiva

En esta categoría se incluyó toda la información afectiva [disposición/evaluación favorable o desfavorable (adversa)] que los participantes tienen sobre el bilingüismo, es decir, las emociones, sentimientos, sensaciones, estados de ánimo. Es importante mencionar que los atributos, cualidades o características que están asociadas al objeto (en este caso bilingüismo) tienen un grado afectivo que determinará la actitud de la persona hacia dicho objeto (Pajares, 1992; Villoro, 2002; (Fishbein y Ajzen, 1975; citados por Perlman, 1988), Perlman, 1988).

❖ Categoría comportamental

En esta categoría se incluyó toda la información práctica, relacionada con las acciones que los participantes pretenden o ya han ejercido en torno al bilingüismo, es decir, las acciones a nivel intencional (intenciones de una persona de desarrollar conductas específicas) y las conductas (actos evidentes y observables) que ya han realizado o están realizando actualmente. Recordemos que las creencias operan como guía de las posibles acciones (Blasco Ruíz, 2008; Quesada, 1998; Ortega y Gasset, 1959; Pajares, 1992; Villoro, 2002; Corral Verdugo, 2001; Perlman, 1988; (Fishbein y Ajzen, 1975; citados por Perlman, 1988).

❖ Categoría formativa

Por último, en esta categoría se incluyó toda la información constructiva asociada con el proceso de formación de las creencias de los participantes en torno al bilingüismo, es decir, si las personas han desarrollado sus creencias con base en experiencias directas o indirectas. También añadí toda la información que está relacionada con las fuentes de las creencias y si éstas provienen de fuentes internas (experiencia personal directa) o externas (la demás gente, grupos de compañeros, instituciones, medios de comunicación masiva – internet- (Corral Verdugo, 2001; Worchel, S. et al. 2003; (Fishbein y Ajzen, 1975; citados por Perlman, 1988), Ortega y Gasset, 1959).

Consideraciones éticas

Es importante mencionar que los sujetos que participaron en el estudio lo hicieron bajo su propia voluntad. Ya que dieron su consentimiento para utilizar los textos (el discurso producido en los grupos de discusión) para los fines de la investigación, respetando su anonimato y la confidencialidad. El anonimato se mantuvo al cambiar los nombres de los participantes por nombres ficticios y la confidencialidad se garantizó de palabra.

Mientras duró el estudio, los sujetos desconocieron el objetivo que guió la misma (únicamente se les explicó cuál es el tema principal y los motivos por los cuales era importante que colaborarán), dado que podría afectar el resultado del discurso en las sesiones. Al término del estudio se les hizo de su conocimiento el objetivo y los resultados del estudio.

Procedimiento real del análisis de resultados

1. Primero rellené la tabla de datos (los nombres han sido modificados) con las respuestas que arrojaron en los cuestionarios que se les entregó antes de la discusión (Véase Figura IX).

PAREJAS		1 Žaneta e Iván	2 Aneta y Ulises	3 Joanna y Héctor	4 Magdalena y Román	5 Daria y Damián	6 Ewa y Carlos	7 Paulina y Ángel	8 Janina y Antonio
Nacionalidad	M	polaca	polaca	polaca	polaca	polaca	polaca / española	polaca	polaca
	H	española	mexicana	peruana / polaca	mexicana	polaca / española	española	española	española
L1 (lengua materna) / L2 (lengua meta)	M	polaco, español, francés y ruso	polaco, español e inglés	polaco, inglés, español y alemán	polaco, español, inglés y portugués	polaco, inglés, alemán y castellano	polaco, español, checo y alemán.	polaco, español e inglés	polaco, español e inglés
	H	español, polaco, inglés, ruso y rumano	español, polaco e inglés	quechua, castellano y polaco	español, inglés y polaco	castellano, polaco, catalán e Inglés	español, inglés	español, catalán, inglés y polaco	español, polaco, inglés y alemán
Edad de las parejas	M	42	38	34	37	24	31	38	38
	H	41	39	43	38	25	32	44	46
Escolaridad	M	Universitaria	Universitaria	Universitaria	Universitaria	Universitaria	Universitaria	Universitaria	Universitaria
	H	Universitario (licenciado)	Bachillerato	Instituto (bachillerato)	Universitario (trunco)	Universitario (licenciado)	Universitario (licenciado)	Universitario (trunco)	Universitario (doctor)
Estado civil		Casados	Unión libre	Casados	Casados	Unión libre	Casados	Casados	Casados
Número de hijos		2	1	2	1	1	1	2	3
Sexo de los hijos		mujer y hombre	mujer	mujer y hombre	mujer	hombre	mujer	dos hombres	dos mujeres y un hombre
Edad de los hijos		4 y 10 años	8 años	6 y 8 años	3.5	8 meses	10 meses	9 y 4 años	8, 5 y 1.5 años
Residencia		Poznań, Polonia	Poznań, Polonia	Poznań, Polonia	Poznań, Polonia	Poznań, Polonia	Poznań, Polonia	Poznań, Polonia	Poznań, Polonia
Años de residencia		10 años	09 años	23 años	5 años	3 años	8 meses	3 años	15 años
Nivel socio- económico		Clase media	Clase media	Clase media	Clase media	Clase media	Clase media	Clase media	Clase media

Figura IX. Datos generales de los participantes.

2. Después realicé la transcripción de los videos de discusión por grupo (cuatro).
3. A continuación, le asigné un color a cada categoría para el análisis:
 - ✓ Categoría cognoscitiva (azul)
 - ✓ Categoría efectiva (rojo)
 - ✓ Categoría comportamental (morado)
 - ✓ Categoría formativa (verde)
4. Una vez que asigné los colores a cada categoría, comencé a releer las transcripciones, y conforme iba leyendo fui marcando los párrafos y frases según el color asignado previamente a cada categoría.
5. Abrí un nuevo documento en Word (Análisis por grupo) donde creé un cuadro para ir desahogando la información obtenida (detonador por detonador y grupo por grupo), y así comenzar con la primera parte del análisis. Sí en la respuesta no había elementos

de alguna categoría escribía la siguiente frase: En relación a esta categoría no hay elementos que nos indiquen. Pero si existían elementos a considerar, hacía un comentario (primer análisis) y a continuación los elementos de la transcripción que avalaran dicho comentario. Por ejemplo en la Tabla 10 podemos ver el mecanismo ante el primer detonador ¿Ustedes se consideran personas bilingües? Sí, No ¿por qué?

Tabla 10
Análisis por grupo

Categorías	Análisis
Categoría cognoscitiva	<p>En relación a esta primera categoría podemos mencionar que 3 de 4 mujeres se consideran a sí mismas personas bilingües pero no al 100%. Mencionan con seguridad que el bilingüismo va bajando cuando no se está inmerso de manera total en el idioma, es decir, cuando no se vive en el país donde se habla este idioma. De ahí que su nivel de polaco sea más alto que el de castellano.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “sí porque yo si trabajo en español, en algunos casos pienso solo en español de otros asuntos pienso solo en polaco y porque así vivo, vivo bilingüe y si me considero bilingüe aunque obviamente mi nivel de polaco es mucho más alto que el de español” Aneta
Categoría afectiva	<p>En cuanto a esta categoría, solo una de las mujeres no se considera una persona bilingüe, además lo manifiesta con tristeza.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “no, yo no creo serlo” (se observa en el video) Asia <p>Sin embargo después aclara con orgullo que cuando viaja a Perú, comprende y habla castellano.</p>
Categoría comportamental	<p>Ante esta categoría, las mujeres que se consideran a sí mismas bilingües, mencionan que lo son porque tienen contacto continuo con ambos idiomas (en casa, en el trabajo, en la escuela), incluso manifiestan que muchas veces sueñan en castellano. Solo una de ellas manifiesta no usar el español ni otros idiomas porque vive y trabaja en Polonia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “entonces paso de un idioma a otro sin darme cuenta y a veces sueño en español. Bueno, sueño con mi marido es que en casa prácticamente no hablamos polaco, sobre las cosas de casa son en español y en casa funcionamos en español” Zaneta
Categoría formativa	<p>Finalmente, en esta categoría podemos ver todas las mujeres han tenido experiencias directas con el bilingüismo, todas han estado en países castellanohablantes en varias ocasiones, incluso una de ellas por un periodo prolongado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “creo que cuando yo viví en México pues podría decir que estuve cerca (de ser bilingüe) estuve a punto realmente, estuve todo el tiempo ahí trabajando estudiando en este idioma, porque ahora desde hace cuatro años que vivimos aquí se está yendo un poco” Magda

6. Después procedí a separar la información por categorías (cognoscitiva, afectiva, comportamental y formativa) y al mismo tiempo unificarla por géneros (mujeres y hombres), para ello también creé un cuadro Categoría cognoscitiva para mujeres y/o para hombres) y seguí respetando el orden de los detonadores. Además le asigné una clave a cada grupo (mujeres X1 y Z3 – hombres X2 y Z4) para ubicar lo dicho por cada miembro de la pareja. Así tenemos: X1 (mujeres) - X2 (hombres), Z3 (mujeres) - Z4 (hombres). Por ejemplo en la Tabla 11 y 12 podemos ver el mecanismo para mujeres y después para hombres ante el primer detonador ¿Ustedes se consideran personas bilingües? Sí, No ¿por qué?

Tabla 11

Categoría cognoscitiva (mujeres X1 y Z3)

Categorías	Análisis
Categoría cognoscitiva X1 (mujeres)	<p>En relación a esta primera categoría podemos mencionar que 3 de 4 mujeres se consideran a sí mismas personas bilingües pero no al 100%. Mencionan con seguridad que el bilingüismo va bajando cuando no se está inmerso de manera total en el idioma, es decir, cuando no se vive en el país donde se habla este idioma. De ahí que su nivel de polaco sea más alto que el de castellano.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “sí porque yo si trabajo en español, en algunos casos pienso solo en español de otros asuntos pienso solo en polaco y porque así vivo, vivo bilingüe y si me considero bilingüe aunque obviamente mi nivel de polaco es mucho más alto que el de español” Aneta
Categoría cognoscitiva Z3 (mujeres)	<p>En relación a esta primera pregunta, tres de las mujeres no se consideran personas bilingües por diferentes motivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “pienso que no, porque no domino las lenguas metas (español e inglés) en el mismo nivel que la lengua materna. Además no las uso con la misma frecuencia como la lengua materna” Paulina

Tabla 12

Categoría cognoscitiva (hombres X2 y Z4)

Categorías	Análisis
Categoría cognoscitiva X2 (hombres)	<p>En relación a esta primera categoría podemos mencionar que 4 de 4 hombres se consideran a sí mismas personas políglotas. Todos afirman que al principio les costó trabajo poder hablar polaco pero con el tiempo lograron aprenderlo. Además dos de los hombres (Ulises y Román) mencionan que también hablan inglés.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “sí, también, porque hablo tres idiomas, español, inglés y polaco.” Román
Categoría cognoscitiva	<p>En relación a esta primera categoría podemos mencionar que 3 de los 4 hombres se consideran a sí mismo personas bilingües. Tres de ellos afirman que lo son porque</p>

Z4 (hombres) pueden cambiar, alternar y usar indistintamente u automáticamente en cualquier situación las lenguas que conocen.

- "yo sí, si me considero bilingüe ya que soy capaz de cambiar de un idioma a otro automáticamente en cualquier situación" **Damián**

El resultado de este procedimiento me arrojó, ocho documentos en total:

- 1 - Categoría cognoscitiva - mujeres X1 y Z3 (ejemplo anterior)
- 1 - Categoría cognoscitiva - hombres X2 y Z4 (ejemplo anterior)
- 2 - Categoría afectiva - mujeres X1 y Z3
- 2 - Categoría afectiva - hombres X2 y Z4
- 3 - Categoría comportamental - mujeres X1 y Z3
- 3 - Categoría comportamental - hombres X2 y Z4
- 4 - Categoría formativa - mujeres X1 y Z3
- 4 - Categoría formativa - hombres X2 y Z4

7. A continuación unifiqué las categorías por género, es decir, unifiqué todo lo que las ocho mujeres decían y todo lo que los ocho hombres decían por categoría y respetando el orden de los detonadores. Hice una descripción (auxiliándome del primer análisis) de lo que decía el grupo de las ocho mujeres y de lo que decía el grupo de los ocho hombres. Y finalmente realicé un segundo análisis total de ambos grupos (mujeres y hombres) respetando el orden de los detonadores. Para poder hacer esto, me auxilié nuevamente de un cuadro y el resultado de ello fueron cuatro documentos:

- ✓ Análisis de la categoría cognoscitiva.
- ✓ Análisis de la categoría afectiva.
- ✓ Análisis de la categoría comportamental.
- ✓ Análisis de la categoría formativa.

Sí en la respuesta no había elementos de alguna categoría escribía la siguiente frase:
En relación a esta categoría no hay elementos que aporten información. En la Tabla 13 podemos ver un ejemplo.

Tabla 13

Análisis de la categoría cognoscitiva

Descripción / Mujeres

De las ocho mujeres polacas que participaron en la investigación:

Cuatro si se consideran bilingües pero tres de ellas no al 100%. Estas mencionan con seguridad que

el bilingüismo va disminuyendo al no vivir en el país en el que se habla dicho idioma, en este caso español.

- “va bajando por supuesto, estoy ganando más consciencia del idioma por el hecho de enseñarlo pero este, antes tenía otro trabajo pero digo, de nivel cuando no estas 100% en la inmersión del idioma por supuesto que se está bajando el nivel” **Magda**

Cuatro no se consideran bilingües y mencionan diversos motivos del porque no se consideran así: haber crecido en un entorno monolingüe, falta de vocabulario, no dominar la lengua meta (en este caso español) y no vivir en un país hispanohablante.

- “no sé las demás pero en mi caso no, mis padres son polacos así que he crecido en un entorno monolingüe” **Janina**
- “yo también no, porque todavía me faltan algunas palabras en situaciones adecuadas. Además no vivo en un país hispanohablante aunque con mi marido hablo castellano. Pero aun así no me considero una persona bilingüe” **Daria**

Descripción / Hombres

De los ocho hombres que participaron en la investigación:

Siete si se consideran bilingües y mencionan diversos motivos del porque si se consideran así: hablar dos o tres idiomas diferentes, poder cambiar, alternar y usar indistintamente u automáticamente dichos idiomas en cualquier situación.

- “yo sí porque hablo, español, inglés y polaco.” **Ulises**
- “yo sí, porque puedo alternar entre dos lenguas, español y polaco para comunicarme, según las necesidades de la situación comunicativa en la que me encuentre” **Antonio**

Uno no se considera bilingüe porque según esta persona hay que dominar perfectamente ambos idiomas para poder serlo.

- “pues yo no, creo que para considerarse bilingüe hay que dominar perfectamente ambos idiomas y yo considero que no los domino a la perfección” **Carlos**

Análisis

Lo que podemos deducir de la información obtenida es que, las mujeres polacas consideran que una persona bilingüe debe de dominar a la perfección ambos idiomas para poder considerarse una persona bilingüe y que el nivel de bilingüismo va disminuyendo si no vives en el país donde se habla el segundo idioma L2, en este caso, español para ellas.

A diferencia de las mujeres, para la mayoría de los hombres hispanohablantes no es necesario dominar a la perfección ambos idiomas para considerarse así mismo personas bilingües, basta con usarlos. Es preciso señalar que el único hombre que no se consideró así bilingüe es porque aún no aprende polaco y pese a que habla inglés no lo usa con mucha frecuencia.

8. Con toda esta información, realicé el análisis general de las categorías (que presento en los resultados) y obtuve cuatro documentos:

- ✓ Análisis general de la categoría cognoscitiva.

- ✓ Análisis general de la categoría afectiva.
- ✓ Análisis general de la categoría comportamental.
- ✓ Análisis general de la categoría formativa.

9. A partir de estos análisis generales escribí las discusiones de cada categoría.

10. Y finalmente escribí la conclusión final.

Análisis general de las categorías

A continuación, presento el análisis general de las categorías:

- ❖ Análisis general de la categoría cognoscitiva.
- ❖ Análisis general de la categoría afectiva.
- ❖ Análisis general de la categoría comportamental.
- ❖ Análisis general de la categoría formativa.

Para poder realizar dicho análisis, tuve que crear en cada categoría (cognoscitiva, afectiva, comportamental y formativa) las siguientes subcategorías:

- Relativo al bilingüismo.
- Relativo a la adquisición y al aprendizaje.
- Relativo a su contexto.
- Relativo al desarrollo del lenguaje y papel de los padres.
- Relativo a los pros, contras y dificultades del bilingüismo.

La generalidad del formato de cada análisis se da de la siguiente manera. Primero describo lo que dicen las mujeres (m) y a continuación pongo algunos ejemplos, después describo lo que dicen los hombres (h), también con sus respectivos ejemplos y al final hago un resumen del grupo de participantes en general.

Cabe señalar que para poder realizar el análisis colectivo primero tuve que centrarme en lo individual ya que los datos que tenía eran muchísimos (como piezas de un rompecabezas) y tenía que analizarlos (uno por uno) para poder irles dando forma y ubicarlos en el análisis colectivo que está presentado en la discusión.

Es importante mencionar que solo la categoría cognoscitiva, carece de la subcategoría: Relativo a su contexto, por no haber elementos de análisis. Y que todos los nombres que aparecen han sido modificados para mantener el anonimato de los participantes.

❖ **Análisis general de la categoría cognoscitiva**

Esta categoría incluye toda la información que los participantes tienen sobre el bilingüismo, es decir, los atributos, cualidades o características expresadas a través de sus opiniones, ideas y conocimientos que han ido construyendo y reconstruyendo desde su realidad.

➤ **Relativo al bilingüismo**

En la dimensión cognoscitiva se observó a partir del primer detonador (¿Ustedes se consideran personas bilingües?) que, de las dieciséis personas que participaron en la investigación, once personas (4m y 7h) si se consideran bilingües (es decir, se conciben así mismas como personas bilingües) y cinco no (4m y 1h). Las mujeres consideran que una persona bilingüe debe de dominar a la perfección ambos idiomas para poder considerarse una persona bilingüe y que el nivel de bilingüismo va disminuyendo si no vives en el país donde se habla el segundo idioma (L2), en este caso, español para ellas. Por ejemplo, una de ellas (Magda) nos comenta que:

- ✓ “va bajando por supuesto, estoy ganando más consciencia del idioma por el hecho de enseñarlo pero este, antes tenía otro trabajo pero digo, de nivel cuando no estas 100% en la inmersión del idioma por supuesto que se está bajando el nivel” Magda

Aquellas que no se consideran bilingües, mencionan diversos motivos del porque no se consideran así: haber crecido en un entorno monolingüe, falta de vocabulario, no dominar la lengua meta (en este caso español) y no vivir en un país hispanohablante. Por ejemplo:

- ✓ “yo también no, porque todavía me faltan algunas palabras en situaciones adecuadas. Además no vivo en un país hispanohablante aunque con mi marido hablo castellano. Pero aun así no me considero una persona bilingüe” Daria

A diferencia de las mujeres, para la mayoría de los hombres hispanohablantes no es necesario dominar a la perfección ambos idiomas para considerarse así mismo personas bilingües, basta con usarlos, es decir, basta que el nivel sea suficiente para poder establecer comunicación. Es preciso señalar que el único hombre que no se consideró así mismo bilingüe, es porque aún no aprende polaco y pese a que habla inglés no lo usa con mucha

frecuencia, además para él (como para las mujeres polacas) hay que dominar perfectamente ambos idiomas.

- ✓ “pues yo no, creo que para considerarse bilingüe hay que dominar perfectamente ambos idiomas y yo considero que no los domino a la perfección” Carlos

Los hombres que se conciben como bilingües mencionan diversos motivos del porque se consideran así, por ejemplo: hablar dos o tres idiomas diferentes, poder cambiar, alternar y usar indistintamente u automáticamente dichos idiomas en cualquier situación.

- ✓ “yo sí, porque puedo alternar entre dos lenguas, español y polaco para comunicarme, según las necesidades de la situación comunicativa en la que me encuentre” Antonio

Las afirmaciones antes hechas las podemos confirmar con el detonador número dos (¿Podrían decirme quién es una persona bilingüe?) puesto que ante este detonador, la mayoría de las mujeres polacas respondieron que una persona bilingüe es aquella que domina a la perfección ambos idiomas, mientras que la mayoría de los hombres hispanohablantes es aquella que domina más de un idioma lo suficiente como para comunicarse e integrarse a la sociedad. Cabe señalar que estas concepciones de sí mismas demuestran que conocimientos tienen sobre la definición conceptual de quién es una persona bilingüe. Por ejemplo:

- ✓ “para mí, ser bilingüe significa dominar dos o más idiomas en el mismo nivel, no solo gramaticalmente, también en el aspecto cultural, social, lingüístico en la vida diaria” Ewa

Solo una de ellas menciona que piensa diferente y que el bilingüismo no tiene nada que ver con el nivel ni con su uso, sino con la manera en la que vives los idiomas.

- ✓ “yo tengo otra opinión, eh, de la definición de bilingüismo que no tiene nada que ver con el nivel ni como lo manejas sino con la manera de que lo vivas, el idioma” Aneta

Los hombres por su parte hicieron estos comentarios:

- ✓ “yo creo que es una persona que es capaz de comunicarse y hacerse entender en dos idiomas” Ángel

- ✓ “una persona bilingüe es la que puede cambiar entre dos sistemas lingüísticos en función de la situación comunicativa, manteniendo la fluidez y la eficacia comunicativa a pesar de que en una de las lenguas pueda cometer ciertos errores lingüísticos, siempre que estos no dificulten la comunicación de ser entendido y hacerse entender” Antonio

Solo dos hombres hispanohablantes resaltan que una persona bilingüe es aquella persona que domina a la perfección dos idiomas pero uno de ellos considera que puede estar equivocado. Y el otro enfatiza que el dominio también debe darse en los aspectos culturales de dichos idiomas.

- ✓ “puedo equivocarme pero pienso que es aquella persona que domina dos idiomas a la perfección, que puede jugar o cambiar fácilmente de idiomas si la situación sin pensarlo” Damián
- ✓ “es importante mencionar que esta persona tiene que dominar también los aspectos culturales de dichos idiomas” Carlos

Los conceptos que tienen sobre los tipos de bilingües que hay, se obtuvo con el detonador número diecinueve (¿Saben qué tipo de bilingües son sus hijos? Si no tienen hijos, ¿qué tipo de bilingüe les gustaría que fuera?). Aquí se pudo observar que, de las ocho mujeres que participaron en la investigación ninguna de ellas supo la tipología de las personas bilingües. Estas son algunas de sus respuestas.

- ✓ “no lo sé, pero creo que una bilingüe normal” Aneta
- ✓ “mis hijos son bilingües natos” Paulina

En cuanto a los hombres, estos tampoco saben la tipología de las personas bilingües, sin embargo, uno de ellos admite saber que existe una tipología. Aquí hay algunas de sus contestaciones.

- ✓ “no recuerdo ahora la tipología de bilingüismo” Iván
- ✓ “si, mis hijos son bilingües perfectos porque tienen un nivel similar en ambos idiomas” Ángel

Así, tenemos que de las dieciséis personas que participaron ninguna supo la tipología de las personas bilingües, solo una de ellas admitió saber que existe una tipología pero que no recordaba ahora. Las demás contestaban cosas como:

- Bilingüe normal.
- Bilingüe nato.

- Bilingüe total.
- Bilingüe perfecto.
- Bilingüe de nacimiento.

➤ **Relativo a la adquisición y al aprendizaje**

A partir del detonador número tres (¿Las personas aprendemos o adquirimos los idiomas?), se pudo observar en la dimensión cognoscitiva que la mayoría de los participantes (mujeres y hombres) tienen bastante clara la diferencia entre el proceso de adquisición de la lengua materna y el proceso de aprendizaje de una L2. Si bien es cierto que la pregunta que se planteó tenía trasfondo pues la respuesta obvia era que ambas. Once participantes (6m y 5h) supieron distinguir los procesos de adquisición de la lengua materna y al proceso de aprendizaje de una L2, pese a que algunos de estos también contestaron que ambas. Los otros cinco participantes (2m y 3h) contestaron ambas u otra cosa, y fueron incapaces de distinguir estos procesos. Incluso hubo confusión en varios de ellos entre lo que es aprender y estudiar.

Por ejemplo, de las ocho mujeres que participaron en la investigación, seis de ellas manifestaron saber (por ahora) la diferencia entre el proceso de adquisición de la lengua materna y el proceso de aprendizaje de una L2. Cuatro de ellas con mucha claridad y una de ellas (Aneta) después de un proceso de reflexión durante la discusión. Cabe señalar que aunque Janina menciona que ambas cosas, sabe clarificar los momentos en que adquirimos la lengua materna y aprendemos una L2. Paulina por su parte solo se remite a decir que está de acuerdo con Janina.

- ✓ “Yo el español lo he aprendido, no lo he adquirido” Žaneta
- ✓ “las dos cosas, adquirimos por ejemplo nuestra lengua materna en casa y aprendemos la L2 posteriormente en el colegio o en algún curso extra” Janina

Por otra parte, dos de ellas dijeron que ambas. Daria por ejemplo nos dice que mientras aprendía lo iba adquiriendo más sin embargo ella hace una mala traducción de aprender y estudiar. Lo que ella realmente quería decir es que mientras estudiaba, lo aprendía. Y que cuando lo ponía en práctica lo adquiría.

- ✓ “¡ay!, en mi caso fueron las dos cosas, al principio compré muchos libros y diccionarios para aprender el idioma, lo aprendía sola. Mientras practicaba lo adquiría gracias a mis viajes, amigos, libros, música y en una parte de mis estudios hechos en España lo aprendía” Daria

Ewa por su lado nos dice que adquirir los idiomas es un proceso que con el tiempo nos hace emplear los conocimientos que vivimos en nuestras vidas. Y después hace una reflexión sobre sí misma y su experiencia pero la verdad es que no nos deja en claro que quiere decir.

- ✓ “yo pienso que adquirimos los idiomas en un proceso que con el tiempo nos hace emplear los conocimientos que vivimos en nuestras vidas. Yo particularmente he nacido en Polonia, pero en mi infancia en Polonia no he podido adquirir el aspecto social de saber el polaco. Me refiero que hablo, escribo y sé expresarme en polaco, pero hay muchos aspectos de ser polaco, la personalidad que no he podido adquirir y ahora al volver a Polonia después de tantos años me encuentro con las situaciones que sé responder pero no reaccionar a las situaciones vitales de la sociedad polaca” Ewa

En cuanto a los hombres, cinco de ellos parecen tener claro (por ahora) la diferencia entre el proceso de adquisición de la lengua materna y al proceso de aprendizaje de una L2. Al menos uno de ellos tiene mucha claridad al explicarlo.

- ✓ “adquirimos nuestra lengua materna cuando estamos en la infancia o incluso una nueva lengua en una situación de inmersión lingüística y es que aprendemos sin darnos cuenta y sin un plan de enseñanza. Pero aprendemos cuando seguimos un programa de enseñanza o cuando nos proponemos realizar un esfuerzo o nos marcamos el objetivo de aprender una nueva lengua” Antonio

Los otros dos (Ángel y Damián) hacen reflexiones interesantes sobre estos procesos. Damián por ejemplo nos dice que las personas adquirimos y aprendemos a adquirir. Y para Ángel necesitamos un contexto de aprendizaje natural y otro académico.

- ✓ “yo creo que las personas adquirimos y también aprendemos a adquirir los idiomas” Damián
- ✓ “son ambas cosas pues es necesario un contexto de aprendizaje natural y otro que pueda orientar académicamente como en las escuelas” Ángel

En cuanto a aquellos (Ulises, Román y Héctor) que parecieran no tener claro la diferencia entre el proceso de adquisición de la lengua materna y al proceso de aprendizaje de una L2. Estos hacen diferentes aportaciones. Ulises lo que dice es que si ya lo aprendiste es que ya lo adquiriste. Román, que depende de la situación y Héctor, hay quien lo adquiere por necesidad y hay quien lo aprende (estudia) para usarlo en el futuro.

- ✓ “es que las personas primero aprendemos y después cuando ya los sabemos eso quiere decir que ya los adquirimos porque esto se da a lo largo de la vida” Ulises

- ✓ “no, es que pueden ser ambas, las personas adquirimos y aprendemos pero depende de la situación, yo en mi caso por ejemplo aprendí los idiomas” Román
- ✓ “hay quienes aprenden para poder utilizarlos en el futuro y hay quienes como yo que lo adquieren debido a las condiciones de vida como la inmigración. Cómo es en nuestro caso” Héctor

Con los cuestionamientos del detonador número cuatro (¿Podrían decirme (entonces) cuál es la diferencia entre la adquisición de un idioma y el aprendizaje de un idioma? y ¿a qué edad los niños comienzan a hablar?) se pudo confirmar quién realmente sabe (es decir, que tienen conocimientos) la diferencia entre adquirir y aprender un idioma, y además se pudo observar quién tiene idea de cuando las personas comenzamos a hablar. Esta última observación se hilara más tarde a los conocimientos que tienen sobre el desarrollo del lenguaje.

Lo que en primer lugar se pudo observar a través de este análisis es que de los dieciséis participantes, quince tienen (ahora) totalmente claro la diferencia entre el proceso de adquirir y aprender (8m y 7h). Cabe señalar que se confirmó que las once personas que anteriormente habían demostrado su claridad, volvieron a manifestarla en con este detonador (6m y 5h). Es importante resaltar que gracias a la discusión que se dio con este detonador, cuatro personas (2m y 2h) se aclararon en el proceso de discusión. Solo una persona siguió confundida y fue incapaz de distinguir la diferencia entre adquirir y aprender un idioma.

Así tenemos que la mayoría de mujeres y hombres tienen mucha claridad en distinguir la diferencia entre el proceso de adquisición de la lengua materna y el proceso de aprendizaje de una L2. Estas personas aportaron comentarios como estos, por ejemplo;

- ✓ “la adquisición de un idioma es inconsciente y el aprendizaje consciente” Paulina
- ✓ “las dos cosas, adquirimos por ejemplo nuestra lengua materna en casa y aprendemos la L2 posteriormente en el colegio o en algún curso extra” Janina
- ✓ “adquirir es aprender sin esfuerzo y sin plan previo. Es cómo desarrollan el lenguaje los niños a tierna infancia. Aprender se relaciona con el esfuerzo, los objetivos, la programación, etc...” Antonio
- ✓ “para mí la adquisición es un sistema próximo de la aprehensión natural y espontánea, mientras que el aprendizaje requiere pautas institucionales y académicas” Ángel

Podemos decir que quince de dieciséis participantes consideran que:

- la adquisición de un idioma es inconsciente y el aprendizaje consciente.
- adquirir es aprender sin esfuerzo y sin plan previo.
- la lengua materna la adquirimos sin darnos cuenta de que la estamos adquiriendo. Mientras que el aprendizaje de un idioma es consciente, sabemos que estamos, estudiando un idioma, hay que ir a la escuela, estudiar, prepararse para un test.
- adquirimos por ejemplo nuestra lengua materna en casa y aprendemos la L2 posteriormente en el colegio o en algún curso extra.

En cuanto al único que sigue sin distinguir los procesos, podemos decir que se empeña en decir que aprendemos los idiomas desde pequeños porque comenzamos a hablar después del año de haber nacido.

- ✓ “es que las personas primero aprendemos y después cuando ya los sabemos eso quiere decir que ya los adquirimos porque esto se da a lo largo de la vida” Ulises

➤ **Relativo al desarrollo del lenguaje y el papel de los padres**

En relación a los detonadores (5, 6, 7, 8, 9 y 10) no hubo elementos a considerar para la categoría cognoscitiva. Sin embargo el detonador once (¿Cuál es el rol (papel) de los padres en el desarrollo del idioma o los idiomas de sus hijos?) sí arrojó información relacionada a dicha categoría.

Con el detonador once se pudo observar perfectamente que para casi todos los integrantes de la investigación (7m y 7h), conciben a los padres como fundamentales en el desarrollo lingüístico de los hijos, ya que son los que heredan el idioma a los hijos, un modelo lingüístico para ellos y además los primeros maestros sin plan de enseñanza. Incluso dos personas plantearon que los padres deberían de ir más allá e implicarse más en la realización de actividades académicas que fortalezcan el idioma de los hijos. Solo una pareja (Asía y Héctor) fueron los únicos en no enfatizar la importancia que tienen los padres en el desarrollo lingüístico de los hijos. Cabe señalar que sus hijos no hablan español, solo polaco, es decir, son monolingües. Finalmente, dos personas de familias diferentes (Žaneta y Román) fueron los únicos en hacer referencia a la familia bilingüe y al rol que los padres deben de seguir en una familia de estas características. Para ellos, en una familia bilingüe, cada padre debería de hablar su lengua materna.

Por ejemplo, ocho mujeres concuerdan en que los padres son una parte muy importante en el desarrollo de sus hijos. Además, algunas de ellas piensan que en el desarrollo lingüístico de los hijos los padres son fundamentales (cruciales), “un modelo lingüístico”. Solo una persona (Asia) es la única en omitir la relevancia de los padres en el desarrollo lingüístico de los hijos. Cabe mencionar que Asia es la esposa de Héctor, la pareja que tiene hijos que solo hablan polaco. Por ejemplo:

- ✓ “para mi es el de enseñarles y darles la posibilidad para poder desarrollarse” Asia
- ✓ “este, yo creo que los padres tienen un papel fundamental en el desarrollo de sus hijos (en especial las madres) en todos los aspectos pero de ellos dependen los idiomas que hablen sus hijos en el futuro” Magda

Paulina y Janina, plantean además que los padres deberíamos de implicarnos más en la realización de actividades académicas que fortalezcan el idioma de sus hijos.

- ✓ “además los padres deberíamos garantizar a los niños algunas actividades rutinarias como por ejemplo los relatos de cuentos y la lectura compartida de libros para enriquecer su vocabulario y afianzar su gramática además de dejarles el hábito y el amor por la lectura pero esto necesita constancia y tiempo y la verdad es que en la práctica resulta complicado porque uno por la noche termina muy cansado” Paulina
- ✓ “si, como dicen ellas, es crucial. Hay que hablar con los niños, leerles, cantarles etc., todo el tiempo para que desarrollen su lengua” Janina

Cabe señalar que Žaneta es la única en hacer referencia a la familia bilingüe y al rol que los padres deben de seguir en un familia de estas características, es decir, cada padre debe de hablar su lengua materna.

- ✓ “yo creo que en una familia bilingüe como la nuestra, el rol de cada padre es el de hablar su idioma natural porque solo así él bebe ira entendiendo desde el principio ambos idiomas. Así que cada padre tienen una gran responsabilidad” Žaneta

Para los hombres, los padres también son muy importantes en el desarrollo lingüístico de los hijos. Además Antonio señala que los padres somos los primeros maestros de los hijos sin plan de enseñanza. Por ejemplo:

- ✓ “los padres somos la primera fuente de interacción en un idioma. Así que somos los primeros “maestros” pero sin programa de enseñanza. Con nosotros los niños adquieren el idioma, aparte de corregirles algunos errores no solo lingüísticos sino también de qué se debe decir y qué no se debe decir en cada situación” Antonio

- ✓ “claro que es fundamental, los padres somos un modelo para todo, especialmente un modelo lingüístico” Iván

Por su parte, Héctor (el esposo de Asía) es el único en no hacer referencia al desarrollo lingüístico.

- ✓ “para mi es el de enseñarles y darles la posibilidad para poder desarrollarse” Héctor

Aquí, Román es el único en hacer referencia a la familia bilingüe y al rol que los padres deben de seguir en un familia de estas características. Żaneta es la otra mujer (única) que también hizo referencia a la familia bilingüe y a los roles de estos.

- ✓ “creo que en una familia bilingüe como la nuestra, el rol de cada padre es el de hablar su idioma natural porque solo así el bebé irá entendiendo desde el principio ambos idiomas” Román

En cuanto a los cuestionamientos del detonador número doce;

- ¿Cómo se desarrolla el idioma en los niños en general?
- ¿en los niños que adquieren dos lenguas simultáneamente se da el mismo desarrollo?
- Retrasa el bilingüismo la adquisición del lenguaje.
- ¿Es verdad que los niños que reciben una educación bilingüe simultánea hablan más tarde y peor?)

se logró obtener gran cantidad de información sobre el tema.

En primer lugar, es importante mencionar que solo (Żaneta y Ewa) fueron capaces de establecer más o menos un orden en el proceso del desarrollo del lenguaje de los niños. Por ejemplo, ellas dicen:

- ✓ “sí, los niños lo primero que aprenden es a entender los mensaje auditivos. Después aprenden a hablar, bueno antes balbucean que son los primeros pasos al habla y finalmente a leer y a escribir en la escuela. En los niños existe algo que se llama período del silencio que es cuando los niños solo escuchan porque están adquiriendo toda la información por el oído. En los niños bilingües este período puede prolongarse más porque ellos están recibiendo el doble de información pero una vez superado comenzaran a producir el idioma normalmente y sin ningún problema” Żaneta
- ✓ “los niños en su desarrollo primeramente copian los sonidos que van escuchando en su entorno. Pienso que los niños que desde pequeños tienen el contacto con un

abánico más amplio de sonidos tienen más facilidad al crecer en adquirir los idiomas. Por lo que he leído, los padres de los niños que adquieren dos idiomas a la vez deben de señalarles una frontera para que los pequeños no se pierdan entre los dos idiomas y no los mezclen. Aquí señalaría la diglosia como un modo muy útil para que los niños sepan dónde es la frontera entre un idioma u otro. Así, en esa fase de su niñez se le proporcionaría la posibilidad de distinción de idiomas que está adquiriendo y en el futuro podría con la facilidad usar los idiomas que adquirió si ningún problema”
Ewa

Tres mujeres más, aportan también otra información relacionada con el tema. Por ejemplo para una de las mujeres (Magda), los niños comienzan a hablar más tarde que las niñas.

- ✓ “los niños en general comienzan a hablar más tarde que las niñas” Magda

Para Paulina, por ejemplo, el desarrollo del lenguaje en el niño bilingüe no es igual al del niño monolingüe ya que el niño bilingüe tarda más en hablar que el niño monolingüe. Para los padres de Magda, esto también es así.

- ✓ “pues según mi experiencia no, no se desarrollan de la misma forma porque mi hermana y yo tuvimos hijos al mismo tiempo y mi hijo comenzó a hablar mucho más tarde que el hijo de mi hermana. Mientras que Erik ya emitía sus primeras palabras con sentido Dominik seguía emitiendo sonidos sin sentido” Paulina
- ✓ “mis papás dicen que nosotros ya estábamos usando oraciones completas como a medio año o un año antes que mi hija” Magda

Para Janina, el desarrollo solo se ve afectado en la lengua que se encuentra en desventaja, en este caso el español porque en la lengua dominante (polaco) parece ser que el desarrollo es normal. Así que para ella, el desarrollo del lenguaje depende del entorno que rodea al niño o a la niña.

- ✓ “el idioma que domina en la vida de un niño se desarrolla más rápido que el idioma con que se tiene menos contacto. Aquí cuenta el entorno lingüístico (amigos, abuelos, escuela, calle)” Janina

En cuanto a los hombres y su conocimiento sobre cómo se desarrolla el idioma en los niños monolingües y bilingües podemos decir que de los ocho participantes cinco tienen cierta idea de cómo se da dicho proceso y de estos, tres mencionan que el proceso es similar tanto en niños monolingües como en bilingües. Por ejemplo:

- ✓ “bueno, el desarrollo del lenguaje en los niños va pasando por diferentes fases en las que en todos los niveles fonéticos, gramaticales y léxico-semántico los niños van progresando hacia un dominio cada vez más complejo de la lengua. Una de las reglas básicas en el aprendizaje es la analogía (la comparación o la relación entre dos o más cosas). Y en el caso de la adquisición de dos lenguas, el proceso es muy similar, aunque si una de las dos solo se habla en casa, esta pasará a ser dominada por la otra lengua, en una situación diglósica” Antonio
- ✓ “las personas como he dicho antes adquirimos el lenguaje desde el vientre de las madres. Pasamos por una muy larga etapa donde solo escuchamos, escuchamos y escuchamos. Después comenzamos a balbucear, en los documentales asocian este balbuceo con el juego. Finalmente y después de mucho tiempo decimos nuestras primeras palabras, luego las primeras frases y finalmente oraciones cuando ya hemos asimilado la gramática. De ahí en adelante solo es enriquecimiento del vocabulario. En los niños que adquieren dos lenguas simultáneamente creo que se debe de dar el mismo proceso” Carlos

En cuanto a los otros tres hombres, estos solo se remiten a dar otro tipo de respuestas como;

- ✓ “yo pienso que los niños pueden y hablan los idiomas con los que se familiaricen desde pequeños y no creo que esto influya negativamente en su desarrollo sino todo lo contrario” Ulises

Damián es el único en comentar que en los niños bilingües el desarrollo es mucho más grande e intensivo.

- ✓ “estoy seguro que en los niños que adquieren dos idiomas el desarrollo es mucho más grande e intensivo porque no es lo mismo recibir uno que dos” Damián

Por otra parte, de las ocho mujeres que participaron en la investigación, cuatro de ellas responden que sí, que el bilingüismo retrasa la adquisición del lenguaje y que comienzan a hablar más tarde.

Cabe mencionar que tres de ellas (madres de hijos que tienen (10 y 4 años), (9 y 4 años), (8, 5 años y 1.5 años) aseguran que el bilingüismo retrasa la adquisición de lenguaje. Es importante resaltar que una de ellas (Janina) menciona que el retraso solo se da en el idioma en desventaja (en este caso el español) a lo que Paulina asiente.

- ✓ “pues ya os digo que sí que tardan, pero no os asustéis porque esto es normal. El problema es que muchos ven esto como un problema y no como una parte natural del proceso de adquisición de los niños” Žaneta

- ✓ “pues según mi experiencia no, no se desarrollan de la misma forma porque mi hermana y yo tuvimos hijos al mismo tiempo y mi hijo comenzó a hablar mucho más tarde que el hijo de mi hermana. Mientras que Erik ya emitía sus primeras palabras con sentido Dominik seguía emitiendo sonidos sin sentido” Paulina
- ✓ “en relación al idioma dominante no, no es verdad pero en relación al idioma en desventaja sí que hay un retraso pero en ningún caso peor” (Paulina asiente) Janina

Magda la cuarta mujer, dijo que no al principio pero después reflexiona sobre lo que significa “retrasar” y sobre la comparación que hacen sus padres del momento en que ella y su hermano comenzaron a hablar (oraciones completas un año antes que su hija), con el momento en que su hija comenzó a hablar. Y termina comentando que, esto (el retraso) no importa. Además acepta que a los niños bilingües les cuesta más trabajo, especialmente con el idioma en desventaja, un poco en consonancia con lo que Janina y Paulina piensan.

- ✓ “le cuesta trabajo, especialmente con el español pero creo que es normal porque casi no convive con su papá porque todo el día está trabajando y aunque yo intento cada vez más hablar con ella en español, esto a veces no es normal porque no es mi lengua materna y es como no natural” Magda

De las otras cuatro mujeres, una de ellas dice que no pero reconoce que a los niños bilingües si les cuesta más trabajo en consonancia con lo que Magda también piensa pero no especifica qué idioma les cuesta más trabajo como si lo especifican Janina y Paulina (el idioma en desventaja).

- ✓ “a mí me parece que no retrasa pero de que les cuesta más trabajo, les cuesta. Pero creo que es algo normal. Mientras los demás niños solo tienen que aprender un idioma nuestros hijos tienen que aprender dos y además uno de ellos con escasos recursos y oportunidades para practicarlo” Aneta

Otra de ellas nos dice que esto depende del contexto familiar (de como los padres hablan a los hijos) pero al final cree y espera que no por lo que ha leído.

- ✓ “creo y espero que no por lo que he leído, pero sé que eso también depende de cada familia y contexto” Daria

Ewa en consonancia con lo que dice Daria, dice que no sabe pero que por lo que ha leído no, además de que esto también depende de otros factores, otra vez en consonancia con Daria.

- ✓ “no, creo que los críos que reciben una educación simultánea hablen más tarde. En mi opinión hay muchos más factores que hacen que unos hablen más rápido y otro más tarde como por ejemplo el modo de que se les hable en su niñez más primaria. Hay padres que en vez de decir a su bebe " el coche" les dice "brum, brum", en vez de enseñarle los sonidos adecuados. Eso dependerá siempre de los padres. Ewa

Finalmente, Asia, nos dice que no sabe porque sus hijos no han recibido una educación bilingüe simultánea y además no nos da ningún indicador de que haya leído o investigado algo sobre el tema.

Por otra parte, de los ocho hombres que participaron en la investigación, cinco de ellos dicen que sí, que el bilingüismo retrasa la adquisición del lenguaje y que comienzan a hablar más tarde.

Tres de ellos (Héctor, Ángel y Carlos) aseguran que sí. Cabe señalar que los hijos de Héctor no hablan español, solo polaco. Ángel lo asegura en base a su experiencia como padre y Carlos piensa que si porque hay dos procesos en consonancia con lo que también menciona Héctor.

- ✓ “yo creo que sí, que les cuesta más trabajo porque el número de palabras se multiplica por dos y entonces tienen que aprender el doble de lo normal” Héctor
- ✓ “sí, claro que sí, yo lo viví con mis hijos, a ellos les costó mucho más trabajo comenzar a hablar que por ejemplo al hijo de mi cuñada que solo aprendía polaco. Pero también hay que decir que aunque hablaban más tarde es no quiere decir que lo hacían peor” Ángel
- ✓ “sí, por supuesto que sí, porque aunque creo que se da el mismo proceso, también es cierto que no es lo mismo centrar tu atención en un proceso que en dos totalmente distintos en entonación, pronunciación, comprensión, escritura, gramática, etc...” Carlos

Otro de ellos (Román) por su parte dice que si pero tal vez un poco.

- ✓ “sinceramente creo que sí, pero tal vez un solo un poco, nunca puede generalizar. Hablar dos idiomas desde pequeño, no es fácil. Nosotros lo vemos con a Eva, que le cuesta trabajo comunicarse con ambos idiomas” Román

Finalmente Antonio, primero dice que quizá, pues los niños bilingües deben de organizar dos sistemas lingüísticos en su cerebro. Y conforme se va desarrollando la discusión va

reflexionando en su propia experiencia como padre y aporta diciendo que sí. Cabe resaltar que Antonio piensa que el retraso no es tan grave.

- ✓ “quizá, no debemos de olvidar que nuestros niños deben organizar dos sistemas lingüísticos en su cerebro” Antonio

De los tres hombres que dicen que no, uno de ellos concuerda con Antonio al decir que si hubiese un retraso, este retraso no sería tan grave. De lo que sí está seguro es que en los niños bilingües el desarrollo es más grande e intensivo porque no es lo mismo recibir uno que dos.

- ✓ “pero concuerdo con Damián al decir que ello no es nada grave. Incluso las mezclas que hagan con las dos lenguas son una señal positiva de que están aprendiendo esos dos sistemas lingüísticos. Poco a poco irán discriminándolos y separándolos definitivamente y por supuesto al final tendrán la ventaja de hablar dos lenguas maternas” Antonio

Otro de ellos, Ulises, cree que no según su experiencia como padre. Sin embargo reconoce que su hija hablaba más polaco que español y que siempre le ha costado más trabajo el español que el polaco. Ulises también hace una reflexión interesante ya que para él (al igual que para algunas de las mujeres), el idioma en desventaja es el único que se desarrollara con más retraso pero el idioma mayoritario tendrá un desarrollo normal.

- ✓ “no, creo que no, al menos con Nelly no fue así aunque siempre hablaba más polaco que español. El español siempre le ha costado un poco más de trabajo” Ulises

Finalmente, Iván nos dice que no está del todo seguro pero de lo que recuerda, sus hijos jamás tuvieron un retraso. Además piensa que si es estrictamente simultánea e igualmente intensa no tienen por qué hablar necesariamente peor. Sin embargo, opina que es posible que tarden un poco más en adquirir lengua, pero no considera que sea un retraso demasiado significativo.

- ✓ “creo que si es estrictamente simultánea e igualmente intensa no tienen por qué hablar necesariamente peor. Sin embargo, opino que es posible que tarden un poco más en adquirir lengua, pero no considero que sea un retraso demasiado significativo, puede ser solo un retraso temporal y no creo que esto sea una regla sino que depende de cada niño” Iván

En resumen podemos decir que, de las dieciséis personas que participaron en la investigación, siete personas (2m y 5h) fueron capaces de establecer más o menos un orden en el proceso del desarrollo del lenguaje de los niños. De estas siete, tres (3h) mencionan que el proceso es similar tanto en niños monolingües como en bilingües. Las otras nueve personas restantes (6m y 3h) no aportaron ninguna información sobre el orden en el proceso del desarrollo del lenguaje en los niños.

En relación a sí, retrasa el bilingüismo la adquisición del lenguaje, la lectura que podemos hacer de la información que se obtuvo es que, en el caso de las mujeres polacas la mitad (4m) de ellas considera que el idioma en desventaja (en este caso el español) es el único que se ve afectado al irse desarrollando el lenguaje en los niños bilingües, es decir, que el retraso se da solo en la lengua minoritaria, mientras que la lengua en ventaja (en este caso el polaco) no se ve afectada. Por otra parte, hay algunas mujeres (de las otras cuatro) que reconocen que a los niños bilingües les cuesta más trabajo desarrollar la lengua en desventaja. Cabe señalar que en el grupo de los hombres solo uno de ellos reconoce que el idioma en desventaja cuesta más trabajo a los niños bilingües pese a que él considera que no hay retraso. Finalmente, dos de ellas consideran que factores como el entorno familiar determinan el desarrollo de lenguaje en los niños bilingües y que por lo tanto su desarrollo dependerá de del contexto familiar, es decir, de cómo los padres hablan a los hijos.

En el caso de los hombres, la mayoría de ellos (5h) piensa que si hay un retraso pero que no es importante, nada de gravedad, sino parte del proceso y que es natural. Y aquellos que piensan que no, reconocen que a los niños bilingües si les cuesta más trabajo que a los niños monolingües. Además resaltan que los niños bilingües tienen que organizar dos sistemas lingüísticos en su cerebro. Los otro tres hombres, mencionaron que no y se basan en su experiencia como padres. Cabe señalar que solo una de las mujeres se refirió a esta situación y además añadió que uno de estos idiomas (el que está en desventaja) con escasos recursos y oportunidades para practicarlo.

En cuanto al resto de los cuestionamientos del detonador doce (¿Todos los niños tienen capacidad especial para adquirir dos o más idiomas simultáneamente?, ¿Todos los niños tienen capacidad especial para aprender dos o más idiomas simultáneamente?) se pudo observar que de las ocho mujeres que participaron en la investigación, las ocho han contestado que sí, que todos los niños o niñas tienen capacidad especial para adquirir dos o

más idiomas simultáneamente. Pero advierten que solo en el caso de que no tengan ningún problema físico, biológico o mental. Por ejemplo:

- ✓ “¡ay!, claro que si (todas sientan con la cabeza), todos los niños son capaces de eso y de más, no podemos subestimar las capacidades de los niños” Aneta
- ✓ “sin embargo no podemos generalizar porque hay niños que nacen con alguna deficiencia mental y entonces no son capaces ni de aprender a hablar desgraciadamente” Magda

Además Žaneta, señala que la adquisición simultánea de dos idiomas se puede dar hasta cierta edad porque ya después es imposible. Žaneta también concuerda con Magda pero va más allá en su reflexión al decir que:

- ✓ “si en general los niños nacen bien, creo que pueden adquirir dos idiomas de manera simultánea hasta cierta edad, porque ya después es imposible. Por ejemplo si ahora Asia y Héctor quisieran seguir la estrategia que nosotros usamos con mis hijos para que fueran bilingües pues ya no les funcionaría. Paulina y Tomas ya no pueden adquirir en este caso el español, el único recurso que les queda para hablarlo es aprenderlo” Žaneta
- ✓ Moderador: ¿por qué dices esto?
- ✓ “es que, existen algunos factores biológicos como el sistema articulatorio, la plasticidad del cerebro que influyen en la adquisición del lenguaje. Además ellos ya tienen tan bien asimilada la gramática del polaco que es imposible que adquieran ahora adquieran las dos gramáticas de manera natural, eso ya no puede ser. No estoy diciendo que no “aprendan” la gramática española, lo que digo es que ellos tendrán que pensar siempre, traducir” Žaneta

En relación a si todos tienen la capacidad especial de aprender dos o más idiomas simultáneamente, de las ocho mujeres solo seis dicen que no. Estas argumentan que cada niño o niña tienen diferentes capacidades para ciertas áreas académicas y que por lo tanto no todos los niños o niñas son capaces para aprender idiomas. Además dicen que cada niño tiene diferentes intereses, predisposiciones o capacidad de memoria. Por ejemplo:

- ✓ “no, no todos son capaces, hay niños que cuentan con talento o facilidad para las letras y otros para las ciencias. (Aneta y Asia asienten positivamente)” Magda
- ✓ “estoy de acuerdo con Magda, no todos somos capaces de todo, tenemos límites” Žaneta

Janina por su parte dice que sí, pues el cerebro está capacitado para ello y Ewa aclara que habrá algunos a los que se les facilite más pero que esto no quiere decir que no tenga capacidad para aprender.

- ✓ “sí, como dije antes todos los niños tienen la capacidad de aprender idiomas. Claro que habrá algunos a los que se les facilite más que a otros como las matemáticas pero eso no quiere decir que no tengan la capacidad” Ewa

En cambio, para todos los hombres que participaron en esta investigación, los niños y las niñas tienen capacidad especial para adquirir dos idiomas simultáneamente. Pero hacen ciertas observaciones. Por ejemplo cuatro de ellos (Ángel, Antonio, Damián y Carlos) mencionan que sí, siempre y cuando los niños no tengan una anomalía intelectual o un problema médico. Además, Antonio señala la importancia de las culturas bilingües.

- ✓ “sí, claro que sí, siempre y cuando los niños no tengan una anomalía intelectual o un problema médico. (Todos asienten con la cabeza)” Ángel

En el caso de Román, él nos dice que no podemos generalizar, Ulises, que esto depende del CI del niño y del papel de sus padres, Héctor, de las necesidades comunicativas del niño e Iván al igual que su esposa Žaneta nos recuerda que solo hasta cierta edad.

- ✓ “no se puede generalizar pero todos sabemos que los niños son como una esponja y pueden absorber lo que sea” Román
- ✓ “los niños son el reflejo de la educación que reciben en casa y creo que en este caso depende mucho el CI (coeficiente intelectual) del niño y el papel de sus padres” Ulises
- ✓ “si existe una necesidad de comunicarse tarde o temprano tendrán que hacerlo” Héctor
- ✓ “yo pienso que sí, hasta determinada edad porque hay algunos factores como la plasticidad del cerebro y de los órganos articulatorios que influyen en la adquisición” Iván

Por otra parte, solo cinco hombres piensan que todos los niños tienen capacidad especial para aprender idiomas simultáneamente. Pero hacen ciertos señalamientos. Por ejemplo, Román dice que el problema radica en más bien en como los profesores enseñan los idiomas. Héctor, dice que si el idioma aprendido no les sirve para nada, es decir, que no lo usan o no lo ponen en práctica, es posible que lo olviden fácilmente. Damián, dice que si siempre y cuando no tengan un problema médico o mental. Carlos piensa que si pero que con la edad esa capacidad va disminuyendo y se pone como ejemplo.

- ✓ “yo estoy de acuerdo con Damián, creo que todos tenemos capacidad de aprender otro idioma si no hay ningún problema biológico que lo impida pero también creo que con la edad esta capacidad va disminuyendo, no es lo mismo aprender un idioma en

la niñez que por ejemplo a mi edad, yo lo noto muchísimo, de verdad que a esta edad cuesta ya trabajo” (Todos ríen) Carlos

En el caso de Antonio, este da su argumento al manifestar su desacuerdo con Ángel ya que este menciona que no todos los niños tienen capacidad de adquirir dos o más idiomas (si no tienen ningún problema médico o mental) pero no todos los niños tienen capacidad para aprender dos o más idiomas.

- ✓ “pues yo no lo creo, no todos los niños tienen talento para aprender idiomas al mismo tiempo porque a algunos niños se les facilitan más ciertas áreas académicas que otras. Algunos niños tienen más facilidad con las matemáticas que con las letras por ejemplo.” Ángel
- ✓ “mmm... no estoy de acuerdo con Ángel. Los niños no solo tienen capacidad para aprender uno o dos idiomas más, sino además, al aprender un segundo o tercer idioma extranjero, pueden aprender a aprender, es decir, desarrollar estrategias de aprendizaje lingüístico. Todos tenemos las mismas capacidades, pero en grados diferentes, lo que se llama predisposición o talento, y a algunos se les dan mejor las lenguas, a otros las ciencias, a otros las artes, como tú dices (se dirige a Ángel) pero esto no interfiere en el aprendizaje porque el aprendizaje no solo tiene que ver con tener talento o no, sino con disciplina, constancia, práctica y motivación y con estos elementos cualquier persona si se lo propone puede aprender lo que sea. No hay límites. Si quieres puedes revisar la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner” Antonio

Los otros dos que también dijeron que no, fueron Ulises e Iván.

- ✓ “depende, no todos las personas tienen talento para hacerlo. Hay quienes son de letras y hay quienes son de ciencias” Ulises
- ✓ “yo creo que no, y en este sentido concuerdo con Ulises. Opino que aquí juega un papel fundamental la inteligencia lingüística, aunque no solamente. Yo tengo alumnos a los que se les facilita mucho más que a otros por ejemplo” Iván

En resumen, todas las personas (dieciséis) que participaron en la investigación, piensan que todos los niños tienen capacidad especial para adquirir dos o más idiomas simultáneamente. Sin embargo, doce de estas personas (8m y 4h) advierten que siempre y cuando los niños no tengan ningún problema (o anomalía) físico, biológico, médico, intelectual. Otras de estas personas hacen ciertas observaciones al respecto, por ejemplo dos de ellos (que por cierto coincidieron ser esposos, Iván y Žaneta) mencionan que la adquisición simultánea de dos idiomas se puede dar hasta cierta edad porque ya después es imposible. Una de estas personas menciona que depende del CI (coeficiente intelectual del niño) y otro de las necesidades comunicativas.

En relación a sí, todos tienen la capacidad especial de aprender dos o más idiomas simultáneamente, de las dieciséis personas nueve (6m y 3h) dijeron que no, que no todos tienen la capacidad especial de aprender dos o más idiomas simultáneamente. Estas personas argumentan que cada niño o niña tienen diferentes capacidades para ciertas áreas académicas y que por lo tanto no todos los niños o niñas son capaces para aprender idiomas. Además dicen que cada niño tiene diferentes intereses, predisposiciones o capacidad de memoria.

Las personas que dijeron que si (2m y 5h) también hacen ciertos señalamientos. Por ejemplo, una de ellas (Janina) que si porque el cerebro está capacitado para ello y otra (Ewa) aclara que habrá algunos a los que se les facilite más pero que esto no quiere decir que no tenga capacidad para aprender. Román dice que el problema radica en más bien en como los profesores enseñan los idiomas. Héctor, dice que si el idioma aprendido no les sirve para nada, es decir, que no lo usan o no lo ponen en práctica, es posible que lo olviden fácilmente. Damián, dice que si siempre y cuando no tengan un problema médico o mental. Carlos piensa que si pero que con la edad esa capacidad va disminuyendo y se pone como ejemplo.

En el detonador trece (¿Qué factores afectan el desarrollo del lenguaje?) se pudo observar que todos los participantes, coinciden en que los factores que afectan el desarrollo del lenguaje son; los familiares (con énfasis en los padres), los académicos (escuela), los educativos (enseñanza), los sociales (amistades), los económicos (clase social), los biológicos (discapacidad física) y los psicológicos (personalidad).

Algunos de los factores que mencionaron las mujeres fueron los siguientes; los familiares (con énfasis en los padres), los académicos (escuela), los educativos (enseñanza), los sociales (amistades), los económicos (clase social), los biológicos (discapacidad física) y los psicológicos (personalidad). Por ejemplo:

- ✓ “los familiares, los académicos, los sociales, los económicos, pero el principal es el factor biológico. (Todas asiente positivamente)” Žaneta

Por su parte, los hombres se refieren a los mismos factores que las mujeres; los familiares (con énfasis en los padres), los académicos (escuela), los educativos (enseñanza), los

sociales (amistades), los económicos (clase social), los biológicos (discapacidad física) y los psicológicos (personalidad). Por ejemplo:

- ✓ “creo que hay muchos factores como los escolares, académicos, situación familiar, poder adquisitivo de la familia, pertenencia a una u otra clase social, selección de los materiales donde se produce la lengua (películas, videos, libros, etc.) Creo que igualmente influye la motivación y la necesidad de comunicarse” Iván

En el detonador número veinte (¿Cuál es la edad idónea para comenzar a aprender un segundo idioma?) se pudo observar que de las ocho mujeres, cuatro de ellas están de acuerdo en que lo más pronto posible y una de ellas (Žaneta) puntualizan que en la enseñanza de las lenguas extranjeras existen metodologías para poder enseñarles a niños tan pequeños.

- ✓ “¡ay!, pues lo más pronto posible (todas asienten positivamente)” Magda
- ✓ “desde los 4 o 5 años de edad ya pueden comenzar. En la enseñanza de lenguas extranjeras existe toda una metodología para poder enseñarles a niños tan pequeños. (Todas asienten positivamente)” Žaneta

Las otras cuatro concuerdan que ya en el preescolar pueden comenzar. Por ejemplo:

- ✓ “por lo que he leído a los 4 o 5 años es la edad ideal para comenzar a aprender idiomas” Daria

En cuanto a los hombres, seis de ellos piensan que lo más pronto posible. Por ejemplo:

- ✓ “creo que cuanto antes, mejor. Si el segundo idioma puede llegar a dominarse también como el materno, deberíamos de fomentarlo. Si no, cuanto antes mejor (mejor a los 4 que a los 5 y mejor a los 5 que a los 6). En Polonia los niños comienzan a estudiar inglés desde el preescolar con tres horas didácticas a la semana” Iván

Luego hay quién piensa que al mismo tiempo que la primera (lengua materna).

- ✓ “al mismo tiempo en que se aprende la lengua materna” Damián

En general, todas las personas están de acuerdo que lo más pronto posible.

➤ **Relativo a los pros, contras y dificultades del bilingüismo**

En relación a los detonadores (14, 15 y 16) no hubo elementos concernientes a la categoría cognoscitiva. Sin embargo los cuestionamientos del detonador número diecisiete (¿Qué ventajas cognitivas (por decir mentales) tienen los niños bilingües?, ¿y qué desventajas cognitivas?) si arrojaron información.

Así tenemos por ejemplo que, las ocho mujeres que participaron en la investigación, consideran que los niños bilingües tienen ventajas cognitivas (mentales) por ser precisamente bilingües. Solo una de ellas (Ewa) insiste en que una desventaja podría ser la falta de identidad nacional en los niños bilingües. Y otra (Magda), solo duda de la información que ha obtenido sobre el tema al leer algunos libros (no dice que libros ni que autor). Por ejemplo:

- ✓ “yo leí de esto, dicen que se están formando más conexiones de neuronas, hay más capacidades intelectuales. Pero lo que está en los libros puede estar equivocado como lo de que los niños no pueden aprender idiomas viendo la tele” Magda
- ✓ “también creo que es que es más tolerante, no discrimina y no tiene tantas barreras en el futuro. Las personas bilingües suelen ser más abiertas y tolerantes. La desventaja cognitiva en mi opinión podría ser la identidad del niño, que a lo largo de su vida se preguntaría " ¿Quién soy?" Ewa

Por otra parte, en el grupo de hombres, solo uno de los ocho piensa que no hay ninguna ventaja, de ahí en fuera los otros consideran que si hay ventajas cognitivas. Por ejemplo:

- ✓ “no sé pero creo que ninguna” Ulises
- ✓ “yo no estoy de acuerdo con Ulises, claro que si hay ventajas por ejemplo la memoria. Los niños que aprenden dos idiomas cuentan con más vocabulario en su mente, tienen más capacidad de almacenamiento” Román

En resumen, podemos decir que de las dieciséis personas que participaron en la investigación, solo una menciona que no hay ninguna ventaja cognitiva, las otras quince consideran que hay varias ventajas como por ejemplo:

- se están formando más conexiones de neuronas.
- hay más capacidades intelectuales.
- más conciencia de que existen diferentes formas de hablar y que la gente se comunica de diferentes formas.
- conciencia lingüística.
- las personas que son bilingües no se esfuerzan, solo cambian el chip.
- para ellos aprender otro idioma (L2) es más fácil que para un niño que ha sido educado de manera monolingüe.

- tienen una mente muy flexible y abierta, a ellos no les da miedo interactuar con personas de otros países no necesariamente hispanohablantes, sienten mucha curiosidad por otros idiomas y no sienten morbosidad al escuchar otros idiomas.
- pueden entender de una manera natural a la gente que habla esos idiomas sin hacer traducciones mentales (pensar).
- creo que es que es más tolerante, no discrimina y no tiene tantas barreras en el futuro.

Recordemos que solo una de ellas menciona que puede haber alguna desventaja. La desventaja cognitiva en mi opinión podría ser la identidad del niño, que a lo largo de su vida se preguntaría " ¿Quién soy?"

Con el detonador número dieciocho (¿Cuál es (sería) la mejor regla a seguir para que sus hijos sean bilingües?) se pudieron observar las ideas expresadas a través de los consejos que los participantes hacen para conseguir hijos bilingües. El análisis (conglomerado) que se pudo hacer de los varios consejos que los participantes dieron, es el siguiente. Hay personas que aconsejan:

- Hablar ambos idiomas en la casa. Este consejo lo dieron dos mujeres y una de ellas indica que desde el nacimiento.
- Que cada quien (padre y madre) hable su idioma en casa. Este consejo lo han dado cinco hombres y uno de ellos menciona que esta estrategia solo es hasta cierta edad porque después hay que centrarse más en el idioma en desventaja, en este caso el español.
- Hablar en casa el idioma que está en desventaja (en este caso el español). Este consejo lo han dado dos mujeres y un hombre. Una añade que de ser posible se debe de viajar más al país del idioma en desventaja. Y el hombre aclara que esto depende de la edad.
- Observar siempre el desarrollo de los dos idiomas y reforzar el idioma que disminuye o está en minoría. Este consejo lo han dado tres mujeres y una de ellas añade que hay que tomar precauciones lo antes posible.
- Los niños deben de tener el mismo contacto con los dos idiomas de manera constante a través de los padres principalmente. Un hombre y una mujer.
- Finalmente cabe señalar que una persona, el padre de los hijos monolingües contestó algo sumamente ambiguo. "Yo creo que el sentido práctico es lo más importante"

Por ejemplo:

- ✓ "Mi consejo sería estar muy consciente de lo que está pasando en la familia, observar los dos idiomas y tomar precauciones lo más antes posibles y reforzar bastante el

idioma de la minoría porque si los niños van a aprender el idioma en la calle, en la escuela, en la casa” Aneta

- ✓ “si son una pareja mixta, deben de hablar el idioma natal que aprendieron en casa a sus hijos [es decir, cada uno de ellos debe de hablar su idioma materno]” Román

En el detonador número veintiuno (¿Cuáles son los problemas que pueden enfrentar los padres durante el desarrollo de las habilidades bilingües de los hijos?) se pudieron observar las ideas que tienen los participantes para afrontar los problemas. Por una parte, las mujeres manifestaron diferentes tipos de problemas como:

- ✓ “mis hijos, especialmente Tomas es muy tímido y a veces es muy difícil hacerle hablar. Paulina aunque es más abierta tiene problemas a veces para comunicarse con niños de su edad” Asia
- ✓ “también nosotros nos hemos enfrentado a ese problema pero es normal, los niños con total seguridad olvidaran algunas palabras si se alejan del entorno donde desarrollan esa lengua. Pero, reflexionando un poco, yo no creo que las olviden porque en general comprenden todo, más bien, les cuesta trabajo la producción oral de esa lengua si se ausentan por temporadas largas de ese entorno” Žaneta

En el caso de los hombres, también ellos manifiestan diferentes tipos de problemas como:

- ✓ “por experiencia uno de los problemas más difíciles es la apatía por el otro idioma que es diferente a que hablan en las escuelas...” Ulises
- ✓ “nosotros hemos tenido varios, los niños mezclan los idiomas, por ejemplo conjugan sustantivos en español como se hace en polaco o algunas expresiones idiomáticas a veces quieren aplicarlas literalmente como “hablar a cuatro ojos” algo que no existe en castellano, eso sí con la pronunciación jamás han tenido problemas, al menos en español” Ángel

En resumen podemos decir, que los dieciséis participantes manifestaron los siguientes tipos de problemas como por ejemplo:

- La timidez (2 participantes).
- Olvidar palabras (4 participantes).
- La apatía (sobre el idioma en desventaja) (2 participantes).
- Les cuesta trabajo producir oralmente (hablar) (2 participantes).
- La pereza de hablar el idioma en desventaja (comodidad de comunicarse en el idioma en ventaja) (2 participantes).
- Mezclar los idiomas (4 participantes).
- La confusión social y lingüística entre padres e hijos.
- Problemas de pronunciación.
- Traducciones literales.
- Conjuguar verbos del polaco como se hace en español y viceversa (2 participantes).
- Añadir artículos a las palabras en polaco.

- Mezclar reglas gramaticales.
- Problema de interferencia.

Finalmente, con el detonador número veintidós (¿Qué se debe hacer cuando el niño rechaza por completo el segundo idioma?) se pudo observar que la mayoría de las mujeres, nos dicen mejor, lo que nunca se debe de hacer con muchísima seguridad y algunas de ellas proponen otras estrategias como la motivación, la espera, o propiciar un choque idiomático. Por ejemplo:

- ✓ “mejor te digo lo que no se debe de hacer. Jamás presionarlos u obligarlos a hablar esa lengua. Tampoco podemos regañarlos o reprenderlos por no hablarla. Tampoco podemos burlarnos de ellos por no hablarla o saber hablarla. En general creo que los niños puedan no querer hablar alguna lengua a esa edad. Záneta

En el caso de los hombres, estos además de coincidir en no obligarlos, también aportan otras estrategias como motivarlos y persuadirlos de hablar este idioma.

- ✓ “creo que lo mejor sería buscar alternativas que ayuden a motivarle a aprender este idioma” Ulises
- ✓ “buscar medidas persuasivas e inductivas jamás coercitivas” Ángel

En resumen podemos decir, que en general, casi todas las personas que participaron en la investigación coinciden en lo que no se debe de hacer por una parte:

- No presionarlos.
- No obligarlos.
- No regañarlos.
- No burlarnos.
- No forzarlos.
- No imponérselos.

Por otra parte proponen diferentes tipos de estrategias para poder solucionar el problema, por ejemplo:

- Motivarlos.
- Convencerlos o persuadirlos (no dicen como).
- Hay quien dice que se debe de esperar porque es parte de un proceso natural.

- Pero también hay quien dice que no se debe de hacer nada (que para mí no es lo mismo que esperar) y dejar que se den cuenta de la necesidad de aprender idiomas y así hablaran.
- Y hay quien plantea propiciar un choque idiomático, llevándose al niño al país del idioma que no quiere hablar.

Cabe resaltar que una persona piensa que si un niño no quiere hablar, es seguramente problema de los padres por querer imponerle el idioma.

❖ **Análisis general de la categoría afectiva**

Esta categoría incluye toda la información afectiva (disposición/evaluación favorable o desfavorable (adversa)) que los participantes tienen sobre el bilingüismo, es decir, las emociones, sentimientos, sensaciones, estados de ánimo. Es importante mencionar que los atributos, cualidades o características que están asociadas al objeto (en este caso bilingüismo) tienen un grado afectivo que determinará la actitud de la persona hacia dicho objeto.

➤ **Relativo al bilingüismo**

En la dimensión afectiva se observó a partir del primer y segundo detonador (¿Ustedes se consideran personas bilingües? / ¿Podrían decirme quién es una persona bilingüe?) que solo dos personas (1m y 1h) mostraron o manifestaron cierta tristeza. La mujer se siente triste por no ser una persona bilingüe. Sin embargo después aclara (con orgullo) que cuando viaja a Perú, comprende y habla castellano. Y el hombre manifiesta cierta tristeza al comentar que es muy difícil lograr dominar los aspectos culturales de un idioma.

- ✓ “no, yo no creo serlo” Asia
- ✓ “sí, estoy de acuerdo con vosotros (Damián y Ángel) pero además es importante mencionar que esta persona tiene que dominar también los aspectos culturales de dichos idiomas. Y esto es muy pero muy difícil de poder lograrlo (manifiesta desanimo). Uno tendría que vivir por tiempo prolongado en dichos países para poder hacerlo” Carlos

➤ **Relativo a la adquisición y al aprendizaje**

Con el detonador tres (¿Las personas aprendemos o adquirimos los idiomas?) podemos observar confusión e impotencia solamente en una de las mujeres ya que en el video sus expresiones corporales y gestos denotaban esto. Además, pareciera encontrarse ante un conflicto ya que menciona que:

- ✓ “no, que es muy difícil, es muy difícil elegir solamente uno porque como usamos bastantes idiomas. (como dices dirigiéndose a Magda) Hasta la película uno ve en inglés, también ¿cómo aprendió o adquirió?, es muy difícil es muy complejo el asunto de idiomas en el mundo de hoy” Aneta

➤ **Relativo a su contexto**

En relación al detonador cuatro, no hay elementos de análisis. Pero con el detonador cinco (¿Cuál es la actitud que tienen o tenían sus padres o su familia en general hacia los idiomas que ustedes hablan? (positivo, negativo, de indiferencia, etc.,)) no ocurre así ya que este detonador aborda de manera directa las actitudes de los participantes y de sus allegados hacia los idiomas en general. Por ejemplo, las ocho mujeres manifestaron que por parte de sus padres nunca hubo algún tipo de manifestación (valoración) negativa o positiva sobre algún idioma en particular. Sin embargo si manifiestan que hubo una clara motivación por aprender idiomas en general y en cada caso les animaban a aprender uno u otro idioma según fuera el caso y los antecedentes históricos y familiares. Por ejemplo:

- ✓ “yo creo que mis papás ya se daban cuenta cuando era niña de que el mundo estaba cambiando y por eso era importante aprender un idioma” Magda

Por otra parte, en el caso de los hombres, estos tienen diferentes aportaciones, por ejemplo, en cuatro casos, manifiestan que nunca hubo algún tipo de manifestación (valoración) negativa o positiva sobre algún idioma. Sin embargo, mencionan que sus padres sí que les animaron a aprender un idioma, pero solo en uno de estos, el idioma en cuestión fue el inglés. Esto denota que en realidad si hubo una manifestación positiva. En tres casos más, ellos manifiestan que sus padres mostraban indiferencia hacia los idiomas e incluso los padres de uno de ellos no podían entender cómo es que quería aprender ruso y uno de ellos manifiesta cierta tristeza por la indiferencia de sus padres. Finalmente, uno de ellos nos cuenta que para él fue difícil aprender español ya que siendo pequeño emigro (con tristeza) a España con su familia y él no quería ir allí pero que con el tiempo termino aprendiendo español.

- ✓ “mis padres más bien tienen una actitud de indiferencia hacia los idiomas que yo hablo aunque con más tendencia a una percepción positiva. Eso sí, no podían entender de dónde me nació la idea de estudiar por ejemplo ruso. Incluso, aquí los polacos no lo pueden comprender” Iván
- ✓ “al principio sí (expresa tristeza), especialmente porque yo no quería ir a vivir a España. No quería dejar mi escuela y amigos pero después con el tiempo todo fue mejorando poco a poco” Damián

En resumen, se pudo observar claramente una diferencia importante entre el grupo de mujeres y de hombres. Por una parte, las mujeres manifiestan en su totalidad que por parte de sus padres nunca hubo una valoración positiva o negativa hacia algún idioma en particular. Más bien lo que había era una actitud muy positiva hacia el aprendizaje de los idiomas en general ya que las motivaban desde niñas a aprender idiomas. En el caso de los hombres la situación no fue tan clara ya que en algunos casos (cuatro) no hubo en general una valoración positiva o negativa hacia algún idioma en particular pero si fueron motivados a aprender algún idioma, en un caso el inglés, en otros tres casos si hubo indiferencia por parte de los padres hacia el aprendizaje de idiomas, incluso uno de los padres no podía entender como su hijo se interesaba en aprender ruso. Cabe señalar que en un caso, la persona emigro a España desde niño y tuvo que aprender a la fuerza el español.

El siguiente detonador (¿Qué idiomas hablan otros miembros de su familia? (Esposa o pareja, padres, abuelos, tíos, primos, etc.)) ayuda a clarificar la relación familiar y personal que los participantes han tenido con la adquisición de su(s) lengua(s) y el aprendizaje de los idiomas y por lo tanto la actitud de su familia hacia los idiomas en general. Por ejemplo, en el caso de las mujeres, todas tienen familiares cercanos que hablan idiomas, en su mayoría sus padres hablan por lo menos un idioma y sus abuelos (por la guerra) hablan alemán o ruso. Además de tener otros familiares como hermanos, tíos, primos, etc., que también hablan idiomas. Cabe señalar que la mención sobre esta información en cierto modo es negativa pero no sobre el idioma en sí, sino sobre los sucesos que motivaron a sus abuelos a aprender dichos idiomas.

- ✓ “mi abuela es alemana pero nació en Polonia, pero en una familia alemana y cuando vino la guerra su familia pues opto por Polonia pues vivían en Polonia y a casi a toda su familia la mataron los alemanes y ella estuvo trabajando como esclava durante la guerra en Alemania. Y luego por todo este rollo de idiomas y por problemas en la familia que ellos eran alemanes pero luego que decidieron que eran polacos mi abuela no les quiso enseñar alemán a mi papa y a su hermano, dijo que ellos nacieron en Polonia y no quería que tuvieran problemas con la identidad nacional” Magda

- ✓ “pero por la guerra todos tenían que hablarlo. Mi abuelo hablaba mucho y muy bien alemán” Žaneta

En el caso de los hombres, tres de ellos manifiestan que en su familia nadie habla otros idiomas además del español. Del total de hombres, los padres de cinco de ellos no hablan ningún idioma. En tres casos, sus padres si hablan otro idioma. Pero solo en un caso (el hombre polaco que emigro de niño a España), la persona hace referencia que sus abuelos hablaban otros idiomas. Por ejemplo:

- ✓ “en mi familia (de México) solo hablan español, nadie aprendió jamás otro idioma. Yo fui el único en hacerlo. Y La Magda habla polaco, español, inglés y portugués” Román
- ✓ “bueno, mis padres solo hablan español, y algunos primos inglés con cierta fluidez aunque con bastante corrección y algunos también francés. Žaneta habla perfecto español, francés muy avanzado y un poco de ruso porque su mamá era profesora de este idioma” Iván

En suma, se pudo observar nuevamente la diferencia que existe entre las mujeres (polacas) y los hombres (hispanohablantes). Mientras que en las mujeres, sus abuelos, padres y otros familiares (hermanos, tíos, primos) hablan o estudian otro idioma. En el caso de los hombres, no. Solo cuatro de ellos manifiestan que sus padres hablan otro idioma, en cinco casos, sus padres (y con seguridad sus abuelos) no hablan ningún idioma, y en tres de estos cinco, nadie de su familia habla ningún idioma, en los otros tienen algún primo o hermano que está estudiando o que habla más o menos algún idioma pero en todos los casos se trata de gente joven. Podemos decir que a excepción de la persona que emigro a España de niño, en las demás familias no hay por decirlo así, la tradición familiar de aprender idiomas. Incluso en aquellos donde sus padres hablan idiomas ya que en un caso, sus padres hablan quechua, en otro catalán y en otro polaco.

En el caso de los detonadores siete, ocho y nueve no hubo elementos de análisis según esta categoría. Sin embargo si hubo con el cuestionamiento y los puntos a tratar del detonador número diez:

¿Cuándo se enteraron de que serían padres (madres) les preocupó el futuro lingüístico de sus hijos? Si no tienen hijos, pero si los tuvieran en el futuro, ¿les preocuparía su futuro lingüístico?

- Sabían (sabrían) con certeza que idioma hablaría su hijo.
- Tenían (tendrían) dudas en cómo educar a su hijo lingüísticamente.
- Acudían (acudirían) con algún profesional para aclarar sus dudas.

- Consultaron (consultarían) algún texto sobre el tema.

Por ejemplo, en el caso de las mujeres, podemos decir que solo a tres de ellas les preocupó el futuro lingüístico de sus hijos. A una de ellas le preocupa bastante, además el tema de identidad nacional de su hijo. Otra de ellas manifiesta que si le preocupó porque conoce a muchas parejas compuestas (mixtas) donde los hijos no hablan el idioma de alguno de los padres. Por otra parte, a cinco de ellas no les preocupó en absoluto el futuro lingüístico de sus hijos. Cabe mencionar que dos de estas manifestaron saber desde mucho antes que sus hijos hablarían polaco con toda seguridad y una de ellas sabía que hablaría mejor el polaco que el español. Otra de estas tres (Asia), nos dice que si bien es cierto que no le preocupó también es cierto que si le extrañaba mucho que su esposo (Héctor) no quisiera hablar español a sus hijos desde el mismo momento de su nacimiento. Nos cuenta que ella le decía a su esposo que debería de hablarle en español con ellos pero el simplemente no quería (ni quiere) y no sabe por qué. Por ejemplo:

- ✓ “a mí no me preocupaba pero sentía raro que Héctor no hablaba a los niños en español nunca, desde su nacimiento en polaco. No sé por qué. Yo le decía que debería de hablar con ellos español, si pero él no quiere, no sé por qué” Asia
- ✓ “a mí me preocupaba porque conozco parejas mixtas donde el niño no habla uno de los idiomas de sus padres, me parecía algo muy triste” Žaneta

En cuanto a los hombres que participaron en la investigación, seis no estaban preocupados por el futuro lingüístico de sus hijos y cuatro de estos siempre estuvieron seguros de que sus hijos terminarían hablando los dos idiomas. Por otra parte, solo dos de ellos sí estuvieron preocupados por el futuro lingüístico de sus hijos y uno de ellos nos comenta que aún sigue preocupado. Por ejemplo:

- ✓ “yo siempre estuve seguro de que ella hablaría el idioma del país donde viviéramos, pero para mí era importante que hablara los dos (polaco y español) además creía que una educación con varios idiomas sería de beneficio para ella. Nunca pensé que sería un problema, si hubiera tenido dudas seguramente la hubiera buscado con un profesional sin ningún problema o hubiera leído algo sobre el tema” Ulises
- ✓ “a mí si me preocupó bastante, por eso investigue sobre el tema del bilingüismo porque mi idea siempre fue que mis hijos hablaran ambos idiomas, en este caso el materno y el paterno” Iván

En resumen, de las dieciséis personas que participaron en la investigación, once de ellas (5m y 6h) no estaban preocupadas por el futuro lingüístico de sus hijos. De estas once, seis de ellas (2m y 4h) sabían que sus hijos terminarían hablando los dos idiomas, pero dos de

ellas suponían que hablarían mejor el polaco que el español. Otra de estas (1m) once, nos dice que si bien es cierto que no le preocupó también es cierto que si le extrañaba mucho que su esposo (Héctor) no quisiera hablar español a sus hijos desde el mismo momento de su nacimiento. Nos cuenta que ella le decía a su esposo que debería de hablarle en español con ellos pero él simplemente no quería (ni quiere) y no sabe por qué.

Por otra parte, solo a cinco personas de dieciséis (3m y 2h) si les preocupó el futuro lingüístico de sus hijos. A una de ellas (1m) le preocupa bastante, además el tema de identidad nacional de su hijo. Otra de ellas (1m) manifiesta que si le preocupó porque conoce a muchas parejas compuestas (mixtas) donde los hijos no hablan el idioma de alguno de los padres. Y una de ellas (1h) nos comenta que aún sigue preocupada.

➤ **Relativo al desarrollo del lenguaje y el papel de los padres**

Con el detonador once no hubo elementos a considerar para analizar en esta categoría y con el detonador doce solo hubo un hombre que dio elementos de análisis con estos cuestionamientos: ¿Todos los niños tienen capacidad especial para adquirir dos o más idiomas simultáneamente? / ¿Todos los niños tienen capacidad especial para aprender dos o más idiomas simultáneamente?

Antonio es el único que manifiesta cierta emoción al hablar sobre el bilingüismo / multilingüismo y su contrapartida el monolingüismo pues ve en él cierta manipulación política para homogeneizar a la sociedad.

- ✓ “hay que decir que hay decenas de culturas en Asia y África donde el bilingüismo y el multilingüismo es el estado natural. Y la adquisición simultánea de varias lenguas es algo natural. Quien diga lo contrario solo se debe a una manipulación política para intentar homogeneizar la sociedad. La diversidad lingüística y el dominio de varias lenguas es siempre algo beneficioso para el individuo y para la sociedad. Quien habla dos lenguas es mucho más tolerante y abierto que quien habla solo una” Antonio

En resumen, solo un hombre manifiesta cierto enfado e impotencia al hablar sobre las capacidades que tienen los niños para adquirir o aprender dos o más idiomas simultáneamente. Ya que él ve cierta manipulación política para homogeneizar a las sociedades a través del monolingüismo. Nos recuerda que hay decenas de culturas en Asia, África (y seguramente en América) donde el bilingüismo y el multilingüismo es el estado

natural. Y la adquisición simultánea de varias lenguas es algo natural. Para él, quien diga lo contrario solo se debe a una manipulación política para intentar homogeneizar la sociedad. La diversidad lingüística y el dominio de varias lenguas es siempre algo beneficioso para el individuo y para la sociedad. Quien habla dos lenguas es mucho más tolerante y abierto que quien habla solo una. Cabe señalar, que hace pocos días Antonio sufrió los ataques discriminatorios de un grupo nacionalista polaco por hablar español con un amigo en un tren.

➤ **Relativo a los pros, contras y dificultades del bilingüismo**

Con los detonadores (13 y 14) no hubo elementos de análisis a considerar en esta categoría. En cuanto a los dos detonadores siguientes, el catorce y el quince (¿Considera que es más importante que su hijo aprenda alguno de los dos idiomas (castellano o polaco u otro)? / ¿Qué desventajas puede traer el que su hijo aprenda dos lenguas?) se pudo observar en primer lugar que para las 8 mujeres que participaron en la investigación, es importantísimo aprender ambas lenguas (polaco y español) y si hay un tercer idioma pues mucho mejor. Para ellas, todas las lenguas tienen el mismo valor. Incluso para Asia lo es, ya que manifiesta con tristeza el que sus hijos no sean bilingües como los hijos de otras parejas y culpa a su pareja (Héctor) de dicha situación. Por ejemplo:

- ✓ “yo quería que Héctor le hablara en español a mis hijos pero él nunca quiso hacerlo, a mí me hubiera gustado que ellos también hablaran ambas lenguas como sus hijos”
Asia
- ✓ “los dos son importantísimos, mis hijos deben de comunicarse con su familia española y su familia polaca” Žaneta

También los hombres (todos) consideran que es importantísimo aprender ambas lenguas (polaco y español) y si hay un tercer idioma o un cuarto, pues mucho mejor. Para ellos, todas las lenguas tienen el mismo valor. Para Héctor, también es importante sin embargo, la pregunta que podemos hacernos es, ¿por qué no hizo nada para que sus hijos fueran bilingües? También es importante mencionar que dos de estos hombres están conscientes de que el polaco es más importante porque viven aquí y que les será más necesario por la escuela por ejemplo y otro de ellos menciona que sabe perfectamente bien que su hija hablara mucho mejor polaco que español. En relación a esto. Otro de ellos les responde diciendo que él conoce a muchos amigos españoles que viven aquí con sus parejas que piensan así, pero que no se dan cuenta de que ambos idiomas se pueden desarrollar al unísono sin ningún problema. Por último es importante mencionar que dos de estos

hombres, mencionan con tristeza que en nuestra cultura latina no haya la cultura de aprender idiomas, que nuestros gobiernos no pongan más énfasis en la enseñanza de idiomas.

- ✓ “pienso que es importante que conozcan varios idiomas. Porque cada idioma es la puerta de entrada a otras culturas, conocimientos e información” Héctor
- ✓ “no, ambos son importantísimos porque tienen una madre polaca y un padre español. Además deben de convivir y comunicarse con ambas familias todo el tiempo. Algunos amigos españoles consideran que como viven en Polonia es más importante que sus hijos aprendan polaco en primer lugar para que no tengan problemas futuros en la escuela pero no se dan cuenta de que ambos idiomas pueden desarrollarse al unísono sin ningún problema significativo, porque si bien es cierto que al principio los niños tardan un poco más en hablar, después solo son ventajas” Ángel
- ✓ “todos los idiomas son igual de importantes intrínsecamente porque sirven al mismo fin: comunicarse en una sociedad. Aparte de eso, es obvio que aprender un idioma de alcance internacional es un beneficio enorme para una persona, y si lo adquiere ese idioma en casa, es mucho mejor. En ese sentido, el polaco es importante para integrarse en la sociedad polaca en la que vive y que le confiere la mitad de su identidad a mis hijos y el español lo es porque le da esa otra mitad de su identidad y además le abre las puertas a la cultura hispana, de España e Hispanoamérica, amén de ser una lengua internacional en el mundo de los negocios también” Antonio

En segundo lugar y en relación a las desventajas, la mayoría de las mujeres (7m) están de acuerdo en que no hay ninguna desventaja pero a una de ellas sí que le preocupa el tema de la identidad nacional, es decir, en el sentido de pertenencia hacia un lugar. Por ejemplo:

- ✓ “ninguna. Yo solo veo aspectos positivos y nada más” Daria
- ✓ “ahora mismo solo se me ocurre una desventaja que con el paso de tiempo un niño podría tener unos problemas con su identidad nacional ya que los humanos tienden a pertenecer a grupos nativos” Ewa

Por su parte, los hombres, a diferencia de casi todas las mujeres (7m), si piensan que pueden haber algunas desventajas. Por ejemplo en el primer grupo de hombres, uno de ellos piensa que las desventajas dependerán del uso le den a esos conocimientos (el idioma en sí), otros dos aunque en general piensan que no hay, después reflexionar piensan que pudiesen haber algunas como por ejemplo la personalidad atípica o la falta de identidad nacional. Y uno de plano dice que no hay ninguna desventaja.

- ✓ “Creo que no hay ninguna desventaja aunque según he leído algunos niños pueden adquirir una personalidad atípica. Román, ¿y qué es eso?, pues que los niños no se comportan como los demás niños en general” Iván

- ✓ “pues yo creo que no hay ninguna desventaja. Aunque pensándolo bien podría haber un problema de identidad nacional. Moderador, ¿qué quieres decir con eso? Yo veía un documental donde entrevistaban a hijos de emigrantes y todos ellos manifestaban tener un problema de identidad nacional, es decir, no sabían a ciencia cierta que eran y a donde pertenecían. Pero los hijos de los migrantes que desde pequeños aprendieron solo un idioma no tenía en este problema. Ya después aprendieron el otro (pero más tarde) si ningún problema. Pero no manifestaban tener ese sentimiento de no pertenencia” Román

En el segundo grupos de hombres, dos de ellos mencionan que no hay ninguna desventaja y además menciona uno de ellos que si la hay “es producto de la intolerancia y el afán nacionalista”. Para otro de ellos, sí que puede ser un problema la identidad nacional en los niños ya que por conocimiento de otros los niños bilingües tienen problemas con esto, no saben de donde son. Y dirigiéndose a uno de ellos (Carlos) le dice que tal vez su esposa (Ewa) si tiene razón al preocuparse por este tema y entonces le confiesa que él también por momentos se ha preocupado por dicha situación. Sin embargo Carlos reacciona un poco violento y le contesta que el problema es suyo y no de sus hijos, y saca a relucir los conflictos autónomos que vive España con la posible independencia de Cataluña. Con esta intervención dejamos de saber lo que piensa Carlos pues la discusión se acaloro un poco. Pero por la contestación parece ser que él no cree que exista ninguna desventaja.

- ✓ “ninguna. Si alguien quiere ver desventajas, vendrán marcadas por la intolerancia o por un afán nacionalista. Aprender dos lenguas solo puede garantizar riqueza personal (lingüística, cultural, etc.)” Antonio
- ✓ “ninguna, estoy de acuerdo con Antonio” Damián
- ✓ “yo también a veces me preocupo un poco por ello porque veo que mis hijos no saben que son a veces, si polacos o españoles. Vivimos en Polonia y creo que por ello tienen más arraigada la identidad polaca. Muchas veces, cuando vamos a España me da la impresión de que se sienten extranjeros y esto no me gusta porque ellos también son españoles y no deberían de sentirse así” Ángel
- ✓ “bueno, entonces el problema es tuyo (se dirige a Ángel) y no tus hijos, a ti no te gusta que ellos se sientan así pero creo que para ellos eso es normal. Incluso si tú fueras a otra ciudad española te sentirías un poco extranjero porque no eres de allí. Para mí eso de la identidad nacional es un absurdo y pérdida de tiempo, tú siendo de Cataluña lo deberías de saber” Carlos
- ✓ “no mezclamos las cosas (se dirige a los dos) ni nos salgamos del tema. Yo me fui a vivir a España siendo muy niño y hoy me siento español y polaco, y amo a España y a Polonia de igual manera, pero también me siento canario y no pasa nada, ya está. Creo que nosotros debemos de inculcar a nuestros hijos amor por ambas tierras y hacerles comprender lo privilegiados que son al hablar dos lenguas y ser parte de dos culturas. Y ya está” (*silencio*) Damián

En concreto podemos decir, que todos los participantes (8m y 8h) están de acuerdo en que es importantísimo aprender ambas lenguas (polaco y español) y si hay un tercer idioma o un cuarto, pues mucho mejor. Para ellos, todas las lenguas tienen el mismo valor. Por otro lado, para casi todas las mujeres (7m) no hay ninguna desventaja en que sus hijos aprendan (adquieran) las dos lenguas. Solo una de ellas (Ewa) manifestó estar preocupada por la identidad nacional, es decir, por el sentido de pertenecía a uno u otro país.

En relación a los hombres y las desventajas, no fue tan claro como con las mujeres, aquí se dieron intervenciones importantes y acaloradas en relación al tema de la identidad nacional, en especial con el segundo grupo de hombres. Por ejemplo:

- Uno de los hombres menciona que las desventajas dependerán del uso le den a esos conocimientos (el idioma en sí).
- Otro piensa que la personalidad atípica (que los niños no se comportan como los demás niños en general) puede ser una desventaja.
- Y dos de ellos (uno del primer grupo y uno del segundo) mencionan (al igual que una de las mujeres) que una desventaja puede ser la falta de identidad nacional de los niños bilingües.
- Los demás piensan que no hay ninguna desventaja. Pero uno de ellos piensa que si la hay, esta está motivada por la intolerancia o por un afán nacionalista.

Cabe señalar que la discusión que se dio en el segundo grupo es porque uno de los hombres manifestó estar también preocupado por la identidad nacional de sus hijos al igual que la mujer de otro de ellos y este (pareja de la mujer que está preocupada por el mismo tema), reacciona violentamente por el comentario y entonces salen a relucir los conflictos autónomos que vive España con la posible independencia de Cataluña. Sin embargo, creo que el que encendió la mecha de cierta forma fue Antonio por el comentario que hizo al principio.

El detonador diecisiete no arrojó elementos de análisis para esta categoría. Por otra parte, en el detonador número dieciocho (¿Cuál es (sería) la mejor regla a seguir para que sus hijos sean bilingües?) se pudo observar que una persona, (Aneta) siente que dar un consejo resulta muy difícil al decir que:

- ✓ “es muy difícil uno consejo porque cada familia debe de encontrar su camino según lo que ellos creen, si les importan los idiomas necesitan esforzarse bastante como ustedes en sus casas que hablan español, yo me arrepiento muchísimo ahora que yo jamás hablaba con Nelly (en español)” Aneta

En relación a esto, Aneta es la única en manifestar cierta confusión ya que ella siente que dar un consejo resulta muy difícil y además Aneta mencionan con cierta tristeza que en su familia no se han esforzado bastante por hablar español en la casa y además muestra arrepentimiento por ello.

En los últimos detonadores (19, 20, 21 y 22) no hubo elementos de análisis para esta categoría.

❖ **Análisis general de la categoría comportamental**

Esta categoría incluye toda la información práctica relacionada con las acciones que los participantes pretenden o ya han ejercido en torno al bilingüismo, es decir, las acciones a nivel intencional (intenciones de una persona de desarrollar conductas específicas) y las conductas (actos evidentes y observables) que ya han realizado o están realizando actualmente.

➤ **Relativo al bilingüismo**

En la categoría comportamental se observó a partir del primer detonador (¿Ustedes se consideran personas bilingües?) que cinco mujeres de ocho manifestaron usar el español en sus vidas (en casa, en el trabajo, en la escuela) de manera frecuente. Incluso alguna de ellas manifestó que muchas veces sueña en castellano. Solo una de ellas manifestó tácitamente no usar el español ni otros idiomas porque vive y trabaja en Polonia.

- ✓ “entonces paso de un idioma a otro sin darme cuenta y a veces sueño en español. Bueno, sueño con mi marido es que en casa prácticamente no hablamos polaco, sobre las cosas de casa son en español y en casa funcionamos en español” Žaneta
- ✓ “sí porque yo si trabajo en español, en algunos casos pienso solo en español de otros asuntos pienso solo en polaco y porque así vivo, vivo bilingüe y si me considero bilingüe aunque obviamente mi nivel de polaco es mucho más alto que el de español” Aneta
- ✓ “porque yo no hablo mucho otro idiomas, porque vivo aquí, trabajo y no uso otros idiomas” Asia

Por el momento, solo tres hombres de ocho manifestaron su comportamiento lingüístico en Polonia. Los demás no hacen ninguna referencia por ahora.

- ✓ “Especialmente en los últimos años, hablo solamente polaco en el trabajo y en la casa. Rara vez uso el castellano, en realidad solo cuando tengo contacto con otros latinos pero de ahí en fuera toda mi vida la vivo en polaco. Héctor
- ✓ “por ejemplo en el restaurante, en el doctor, en la tienda, etc... hay una serie de necesidades comunicativas particulares de cada uno de esos contextos” Antonio
- ✓ “y ahora en Polonia uso también de manera indistinta el castellano, el inglés y el polaco” Ángel

Por ahora, solo ocho personas (5m y 3h) de las dieciséis que participaron en la investigación manifestaron abiertamente usar el español en sus vidas (en casa, en el trabajo, en la escuela) de manera frecuente. Incluso alguna de ellas manifestó que muchas veces sueña en castellano. Solo una de ellas manifestó tácitamente no usar el español ni otros idiomas porque vive y trabaja en Polonia. Los demás no hacen ninguna referencia por ahora.

Con el detonador número dos (¿Podrían decirme quién es una persona bilingüe?) se pudo observar que solo tres mujeres de ocho hacen referencia explícita de su cercanía (comportamiento) con los idiomas a través de acciones concretas en su vida diaria, por ejemplo:

- ✓ “ahora en la casa hablamos español no polaco y por ejemplo para mi hablar con mi marido en polaco es raro por ejemplo cuando esta mi madre que a veces viene y se queda algunos días es raro hablar con él en polaco, a veces lo hago por ella porque si no, no entiende pero me resulta raro. Y te digo normalmente hablamos en español, ella no tiene ningún problema y a veces hasta cuando estamos en la mesa me dirijo a ella en español y mi madre me mira” Žaneta

En el caso de los hombres, por ahora solo un de ocho también menciona lo que uno tendría que hacer (intenciones conductuales) para poder lograr los aspectos culturales de ese idioma. Los demás por ahora no aportan nada sobre ello.

- ✓ “uno tendría que vivir por tiempo prolongado en dichos países para poder hacerlo” Carlos

En resumen se puede decir, que solo cuatro personas (3m y 1h) de dieciséis hacen referencia explícita de su cercanía (comportamiento) con los idiomas a través de acciones concretas en su vida diaria, una de estas, también menciona lo que uno tendría que hacer (intenciones conductuales) para poder lograr los aspectos culturales de ese idioma. Las demás por ahora no aportan nada sobre ello.

➤ **Relativo a la adquisición y al aprendizaje**

Ante el detonador número tres (¿Las personas aprendemos o adquirimos los idiomas?), solo dos hombres de ocho expresaron abiertamente su comportamiento. Pero cuatro de estos, aceptaron haber aprendido (seguir aprendiendo) polaco cuando llegaron a Polonia. Otro de ellos manifestó haber aprendido antes de llegar aquí el polaco.

- ✓ “bueno yo aprendí polaco antes de venir a Polonia” Iván
- ✓ “¡ay, las dos cosas! Adquirimos nuestra lengua materna cuando estamos en la infancia o incluso una nueva lengua en una situación de inmersión lingüística y es que aprendemos sin darnos cuenta y sin un plan de enseñanza. Pero aprendemos cuando seguimos un programa de enseñanza o cuando nos proponemos realizar un esfuerzo o nos marcamos el objetivo de aprender una nueva lengua. De hecho es lo que hicimos la mayoría de nosotros al llegar aquí” (*Todos asienten positivamente con la cabeza*) Antonio

Aquí, solo dos personas de dieciséis (2h) expresaron abiertamente su comportamiento en relación al aprendizaje de los idiomas. Pero cuatro de estas, aceptaron haber aprendido (seguir aprendiendo) polaco cuando llegaron a Polonia. Otra de ellas manifestó haber aprendido antes de llegar aquí el polaco. Las mujeres por su parte no aportaron ninguna información relevante.

En cuestionamientos del detonador número cuatro (¿Podrían decirme (entonces) cuál es la diferencia entre la adquisición de un idioma y el aprendizaje de un idioma? y ¿a qué edad los niños comienzan a hablar?) se pudo observar que solo dos hombres de ocho manifestaron lo que hacen o como es el comportamiento en relación al aprendizaje o la adquisición de los idiomas. Uno de ellos por ejemplo, menciona que como padres, no tenemos ningún plan establecido en casa para enseñarles nuestra lengua a nuestros hijos.

- ✓ “Y nosotros en casa no tenemos ningún plan establecido para enseñarles la lengua a nuestros hijos” Antonio

Nuevamente solo dos personas (2h) hacen referencia de lo que pasa o debería de pasar en casa. Uno por su parte se refiere a que los padres no tenemos ningún plan establecido en casa para enseñarles nuestra lengua a nuestros hijos y el otro nos cuenta que como su hija pasa todo el tiempo con su madre ya comienza a decir algunas palabras en polaco.

➤ Relativo a su contexto

Los detonadores cinco y seis no aportaron elementos de análisis para esta categoría. Sin embargo los cuestionamientos de los detonadores siete, ocho y nueve:

- ¿Cómo se comunica su pareja con sus padres y familia en general?, ¿con qué frecuencia su pareja interactúa con su familia? (Viajan a su país, ciudad o pueblo, hablan vía online, la familia llega a visitarlos, hablan por teléfono, etc.)
- ¿Y qué idioma hablan para comunicarse con su pareja y su entorno? (En casa, con vecinos, en el trabajo, con amigos, etc.)
- ¿En su casa hay textos escritos o audiovisuales en su idioma? y ¿con qué frecuencia interactúa en casa con estos ejemplares? (Libros, revistas, películas, juegos, música, etc.) ¿Y en el idioma de su pareja?

sí que arrojaron elementos substanciales para el análisis de esta categoría.

En relación a esta categoría, se pudieron observar (por ejemplo), diferentes datos sobre el comportamiento lingüístico que dicen tener las mujeres con sus parejas. Aquí tenemos por un lado, los casos de las mujeres que hablan principalmente en polaco y por otro, los casos donde las mujeres hablan principalmente en español con sus respectivas parejas.

Por ejemplo, solo hay dos casos donde las mujeres manifiestan que con sus parejas hablan principalmente en polaco.

- ✓ “con mi marido en general en polaco, él también tiene un nivel muy bueno de polaco” Janina
- ✓ “siempre en polaco, Héctor no habla en español conmigo” Asia

Por otro lado, hay seis casos donde las mujeres manifiestan hablar principalmente en español con sus parejas. Por ejemplo:

- ✓ “nosotros siempre en español porque queremos que Nelly aprenda español aunque su nivel de polaco es muy bueno” Aneta
- ✓ “ahora solo hablamos principalmente español aunque hay veces en que es imposible. Especialmente cuando discutimos” (*Todas ríen*) Paulina

Cabe señalar que algunas de estas mujeres también manifestaron discutir en polaco con sus parejas, hablar en polaco con sus hijos(as) e intentar hablar a veces en español también.

En relación a como sus parejas se comunican con sus familias, siete de ocho hombres lo hacen en polaco porque en la mayoría de los casos los hombres hablan muy bien este idioma. Solo en un caso la comunicación se complica mucho porque él no habla polaco, solo un poco de inglés y los padres de ella no hablan inglés, solo checo o alemán, así que la comunicación se hace a través de gestos o ella (Ewa) tiene que traducir. La comunicación con su entorno, se da dependiendo de la situación en la mayoría de los casos. Solo Carlos tiene que comunicarse en inglés con los polacos.

- ✓ “nosotros todo el tiempo en polaco, con mis padres en polaco” Asia
- ✓ “jajajajaja, esto es muy complicado porque como mis padres no hablan inglés ni español y Carlos no habla ni polaco, ni checo, ni alemán, pues se defienden (comunican) con los gestos en la comunicación diaria o acuden a mí para traducir. Lo mismo pasa cuando nos visitan muchos amigos de Polonia. Solo con mi hermano se puede comunicar cuando hablamos por Skype” Ewa

En relación al contacto con sus familias políticas (es decir, las familias de sus parejas) siete de ellas manifestaron tener contacto con ellas por medio de diferentes medios de comunicación, especialmente por los medios tecnológicos de hoy en día. En el caso de las mujeres que están con españoles, éstas viajan con cierta regularidad a España por la cercanía pero en el caso de las mujeres que están casadas con latinoamericanos, los viajes no son tan frecuentes debido a la distancia y al costo de los billetes. Solo en un caso, no existe ningún contacto con su familia política ya que su esposo no tiene ninguna relación esta, sin embargo manifiesta que tienen muchos amigos mexicanos con lo que tienen contacto.

- ✓ “Ahora lo que estamos haciendo todo el tiempo es tener contacto con Skype” Magda
- ✓ “Nosotros vamos una vez al año en verano, antes de que naciera mi hija íbamos también en navidades pero desde hace cuatro años vamos una vez al año, bueno ellos también nos visitan una vez al año y con la familia de Iván solo nos comunicamos en español porque mis suegros no hablan otro idioma” Žaneta

Por último, las ocho mujeres manifiestan tener en sus casas materiales en español y en polaco, y hacer uso de ellos pero solo Daria reconoce que hay más material en polaco que en español.

- ✓ “sí, algunas revistas, pelis y libros en ambos idiomas pero lógico tenemos más en polaco. Pero casi no tenemos mucho contacto con estos, la verdad preferimos leer y ver la tv en polaco” Daria

En cuanto a los hombres, también se pudieron observar diferentes datos sobre el comportamiento lingüístico que dicen tener. Aquí también tenemos por un lado, los casos donde se habla principalmente en polaco y por otro, los casos donde se habla principalmente en español. Cabe señalar que lo que dicen los hombres no coincide totalmente con lo que anteriormente dijeron sus mujeres.

Aquí por ejemplo, solo hay un caso donde el hombre manifiesta que habla solamente en polaco con su mujer.

- ✓ “nosotros siempre en polaco, vivimos en Polonia” Héctor

Antonio, pareja de Janina (la mujer que anteriormente había dicho que ellos hablaban menciona que generalmente (principalmente) en polaco, aquí dice lo contrario:

- ✓ “en casa uso el español con mi mujer e hijos, y el polaco con mí la familia de mi mujer y con los amigos polacos. En el trabajo alterno el español y el polaco porque soy profesor de español” Antonio

Así que contando a Antonio, son siete hombres de ocho los que manifiestan hablar principalmente en español con sus parejas.

- ✓ “en casa hablamos español porque así mi esposa y mi niña tienen la oportunidad de practicarlo pero a veces para entendernos mejor usamos el polaco o el inglés, en el trabajo y con los vecinos en polaco pero tenemos algunos amigos latinos con los que nos juntamos y hablamos solo español” Ulises
- ✓ “pues en la casa quedamos en hablar en castellano para que mi niño aprenda este idioma pero la verdad es que ella le habla más en polaco y yo más en castellano. Afuera no tenemos ningún problema, siempre hablamos en polaco a menos que nos encontremos con amigos hispanohablantes” Damián

En relación a como sus mujeres se comunican con sus familias, no hay ningún problema porque todas ellas hablan español así que todas ellas lo hacen en español. Solo en el caso de Daria, esta puede hablar en polaco también ya que los padres de Damián son polacos. Además Damián aporta algo muy curioso, él dice que cuando están en Canarias la atmosfera les invita a hablar más en castellano y todos como que cambian el chip y empiezan a comunicarse en ese idioma. Y cuando están aquí pues en polaco. Y bueno, como Ulises no tiene contacto con su familia, pues Aneta no tiene contacto con esta.

- ✓ “Daria no tiene ningún problema con ello porque ella habla polaco y castellano también, pero en general habla con mis padres en polaco porque resulta más natural. Pero ocurre algo muy curioso, que cuando estamos en Canarias la atmosfera nos invita a hablar más en castellano y todos como que cambiamos el chip y empezamos a comunicarnos en ese idioma. Y cuando estamos aquí pues en polaco” Damián

En relación al contacto con sus familias políticas (es decir, las familias de sus parejas) la información que hay sobre su actuar en seis casos no es del todo explícita pero podemos deducir cómo es. Solo en dos casos, podemos saber con total seguridad como es su comportamiento. En el caso de Héctor podemos ya que si el solo habla en polaco con su pareja, es de suponer que solo habla en polaco con la familia de ella. Y en el caso de Damián, por ser polaco de nacimiento.

- ✓ “Afuera no tenemos ningún problema, siempre hablamos en polaco a menos que nos encontremos con amigos hispanohablantes” Damián
- ✓ “Y con el resto de gente pues en polaco aunque a veces uso también el inglés” Ángel

Finalmente los ocho hombres mencionan que tienen diferentes tipos de materiales en español y en polaco en casa, pero reconocen que hay más en polaco que en español y en el caso de Damián que tiene más contacto con los materiales en polaco.

- ✓ “si hay de todo un poco pero la verdad es que estamos más en contacto con lo polaco” Damián
- ✓ “sí, muchos en español. Interactúo con ellos a diario por mi trabajo. En el idioma de mi mujer también hay muchos (periódicos, revistas, televisión) e igualmente los uso a diario. Uso ambas lenguas indistintamente” Antonio

Es importante mencionar finalmente que al ser españoles la regularidad con la que viajan a España es mayor que la de los hombres (Román y Ulises) que son de México o Héctor de Perú del primer grupo.

En resumen, se pudieron observar diferentes datos sobre el comportamiento lingüístico que dicen tener las personas con sus respectivas parejas. Aquí tenemos por un lado, los casos de las personas que hablan principalmente en polaco con sus parejas y por otro, los casos de las personas que hablan principalmente en español con sus parejas.

De las dieciséis personas que participaron en la investigación, hay tres casos donde las personas manifiestan hablar principalmente en polaco. El problema es que en uno de estos

casos hay una contradicción ya que por una parte, una mujer (Janina) dice que con su pareja (Antonio) habla principalmente en polaco y luego su pareja dice que con su pareja (Janina) habla principalmente en español. Los otros dos casos concuerdan perfectamente ya que la mujer y el hombre que dicen hablar solamente polaco con sus parejas, son marido y mujer (Asia y Héctor).

Los trece casos restantes (teniendo en cuenta el caso de Antonio y la contradicción con Janina, su pareja) manifestaron hablar solo en español con sus parejas.

Cabe señalar que algunas de estas personas (mujeres) también manifestaron discutir en polaco con sus parejas, hablar en polaco con sus hijos(as) e intentar hablar a veces en español también con sus hijos.

En relación a como estas dieciséis personas se comunican con sus familias (políticas) respectivamente, quince de ellas se comunican en el idioma de sus familias políticas pues en ambos casos existe un nivel aceptable para poder entablar comunicación con sus familias políticas. Solo en uno de los casos, no existe esta posibilidad y se complica mucho porque él (Carlos) no habla polaco, solo un poco de inglés y los padres de ella (Ewa) no hablan inglés, solo checo o alemán, así que la comunicación se hace a través de gestos o ella (Ewa) tiene que traducir. Por otra parte, en un caso no existe comunicación con la familia política ya que una de estas personas (Ulises) no tiene ningún contacto con su familia y por ende su pareja y su hija (Aneta y Nelly) tampoco. Otro dato curioso es el que nos aporta Damián ya que él dice que cuando están en Canarias la atmosfera les invita a hablar más en castellano y todos como que cambian el chip y empiezan a comunicarse en ese idioma. Y cuando están aquí en Poznań, pues en polaco.

En cuanto a la comunicación con su entorno, se da dependiendo de la situación en la mayoría de los casos pues esto depende de con quien se encuentran, si con polacos, hispanohablantes u otras nacionalidades. Solo en el caso de Carlos, este tiene que comunicarse en inglés con los polacos.

¿Y cómo es que se contactan con sus familias políticas? Todas las personas lo hacen por diferentes medios de comunicación (Skype es el que más sobresale por barato). En el caso de las mujeres que están con españoles, éstas viajan con cierta regularidad a España por la

cercanía pero en el caso de las mujeres que están casadas con latinoamericanos, los viajes no son tan frecuentes debido a la distancia y al costo de los billetes. Recordemos que solo en un caso, no existe ningún contacto con su familia política ya que su pareja no tiene ninguna relación esta, sin embargo manifiesta que tienen muchos amigos mexicanos con lo que tienen contacto.

Finalmente las dieciséis personas mencionan tener diferentes tipos de materiales en español y en polaco en casa, pero algunas personas (una mujer y siete hombres) reconocen que hay más en polaco que en español. Las otras mujeres no hacen mención y el otro hombre (Damián) acepta que él tiene más contacto con los materiales en polaco.

Las observaciones que se pudieron hacer de los cuestionamientos y puntos a considerar del detonador número diez:

¿Cuándo se enteraron de que serían padres (madres) les preocupó el futuro lingüístico de sus hijos? Si no tienen hijos, pero si los tuvieran en el futuro, ¿les preocuparía su futuro lingüístico?

- Sabían (sabrían) con certeza que idioma hablaría su hijo.
- Tenían (tendrían) dudas en cómo educar a su hijo lingüísticamente.
- Acudían (acudirían) con algún profesional para aclarar sus dudas.
- Consultaron (consultarían) algún texto sobre el tema.

fueron las siguientes, por ejemplo se observó que de las ocho mujeres, solo cinco de ellas aportaron datos de su comportamiento o de sus intenciones conductuales. Por ejemplo para cuatro de ellas (Daria, Ewa, Żaneta y Magda), siempre ha sido importante que sus hijos hablen español por ese motivo consultaron en libros o en internet sobre el tema. Tres de ellas coinciden en que uno de los consejos que encontraron fue que “el padre y la madre hablasen respectivamente en su idioma a sus hijos”. Pero a dos de ellas (Żaneta y Magda) les pareció un consejo sin sentido. Żaneta por su parte, nos dijo que lo que decidieron ellos fue hablar solo español en casa. Por su parte, Magda no nos arrojó información sobre lo que decidieron. Daria y su pareja decidieron seguir este consejo. Para Ewa, la cuarta persona, la información que encontró en internet es contradictoria. Finalmente la quinta persona (Asia) intento convencer a su pareja de que hablase a sus hijos en español pero fracaso pues a él simplemente no le interesaba. De todas ellas, solo una mujer dijo no haber asistido nunca con un profesional y otra que podría ir con uno pero decidió esperar.

- ✓ “Yo le decía que debería de hablar con ellos español, si pero él no quiere, no sé por qué” Asia
- ✓ “a un profesional no, pero sí que leí. Leía que en la mayoría de los libros te aconsejan que la madre debería hablar su idioma y que el padre hable el suyo pero nosotros mezclamos (cada uno hablaba polaco y español), así que no seguimos el consejo y creo que funciona. Lo que hacíamos por ejemplo, era que cuando cenábamos (era la única comida que tomamos juntos) en la mesa siempre hablábamos en español, en casa siempre hablamos en español y fuera de la casa hablamos en polaco. Te dije que conocí muchas parejas cuyos hijos no hablan el idioma del padre. Pues nosotros si pusimos hincapié en que hablaran español y que escucharan cuentos, libros y que tuvieran contacto con los abuelos porque claro los niños siempre tendrán contacto con el polaco, con el español menos, bueno Iván siempre les habla (español) porque lo tiene claro así que en casa se pone más hincapié en hablar en español y afuera se habla polaco” Żaneta

Por su parte Magda comento que en su momento encontró el mismo consejo (que el padre habla en su idioma y la madre en el suyo) pero que le pareció sin sentido. Es decir, también consulto aunque manifestó que sin preocupación.

- ✓ “Por el momento hemos decidido esperar a asistir a un profesional pero si hemos estado investigando como educar a un niño bilingüe y la verdad es que hemos encontrado muchas cosas, algunas contradictorias” Ewa
- ✓ “yo y Damián siempre coincidimos en que nuestros hijos deberían de aprender nuestros idiomas. Yo leía muchos artículos en internet sobre como criar a un hijo bilingüe y en ellos decían que lo ideal es que el padre hable su idioma y la madre el suyo con sus respectivos hijos. Así que yo y Damián quedamos en que él hablaría castellano con nuestro hijo y yo polaco” Daria

En caso de los hombres, solo cuatro de ocho, aportan datos sobre su comportamiento o posible comportamiento. Por una parte, solo uno de ellos (Ulises) aceptó la posibilidad de ir a un profesional si tuviese dudas sobre el tema. Otro de ellos (Iván), nos dice que él si consulto sobre el tema en internet (al igual que su esposa Żaneta) pero además nos dice que hablo con amigos que vivieron la misma situación. Para Damián, la experiencia que tuvo como migrante ha marcado el comportamiento que debe de seguir. Así que quedo en hablarle en español a su hijo y ella en polaco, pero cuando estén los tres presente solo en español. En el último caso, Carlos, tomo la decisión de hablar solo español en casa junto con su pareja porque el español es el idioma en desventaja. Sin embargo, reconoce que en la práctica es muy complicado porque su pareja termina hablándole a su hija en polaco.

- ✓ “así que con Daria hemos quedado en eso, yo le hablo es castellano a Piotr y ella en polaco y cuando estemos los tres presente solo en castellano” Damián

- ✓ “si hubiera tenido dudas seguramente la hubiera buscado con un profesional sin ningún problema” Ulises
- ✓ “pues en la internet principalmente y también hable con unos amigos que ya habían pasado por el mismo problema” Iván
- ✓ “yo, evidentemente quiero que mi hija hable castellano y lo que hago simplemente es (como dicen ellos) hablarle solo en mi idioma. En realidad con Ewa quedamos en hablar solo castellano en casa pero en la práctica eso es imposible para ella, porque ella le habla a Magda en polaco pues es más natural para ella. Porque pensamos que el castellano es el idioma en desventaja, con el que tendrá menos contacto. Ella (Magda) todo lo hará en polaco fuera de la casa, en la escuela, con su familia polaca, con sus amigos, etc. Y castellano solo podrá tener contacto conmigo” Carlos

Resumiendo, podemos decir que de las dieciséis personas, solo nueve de ellas (5m y 4h) aportaron datos de su comportamiento o posible comportamiento (intenciones conductuales).

- Cinco de estas personas (4m y 1h) consultaron en libros o en internet sobre el tema, además una de ellas (1h) consulto también con amigos que vivieron la misma situación. Para otras tres personas (3m) coinciden en que uno de los consejos que encontraron fue que “el padre y la madre hablasen respectivamente en su idioma a sus hijos(as), pero a dos de estas les pareció un consejo sin sentido. Una por su parte, nos dijo que lo que decidieron ellos fue hablar solo español en casa, otra no nos arrojó información sobre lo que decidieron Para la última persona (1m), la información que encontró en internet es contradictoria.
- Otra de estas personas, la quinta (1m), intento convencer a su esposo de que hablase a sus hijos en español pero fracaso pues a él simplemente no le interesaba.
- De las nueve personas, solo una (1m) manifestó nunca haber asistido con un profesional, las demás no arrojaron ninguna información.
- De las nueve personas, dos de ellas (1m y 1h) aceptaron la posibilidad de asistir a un profesional si tuvieran dudas.
- Para Damián otra persona de las nueve (1h), la experiencia que tuvo como migrante marcó el comportamiento que debía de seguir. Así que quedo en hablarle en español a su hijo y su mujer en polaco, pero cuando estuvieran los tres presentes solo en español.
- En el último caso (1h), tomo la decisión de hablar solo español en casa junto con su esposa porque el español es el idioma en desventaja. Sin embargo, reconoce que en la práctica es muy complicado porque su esposa termina hablándole a su hija en polaco.

➤ **Relativo al desarrollo del lenguaje y el papel de los padres**

En cuanto al detonador once (¿Cuál es el rol (papel) de los padres en el desarrollo del idioma o los idiomas de sus hijos?) solo una persona, nos da información de aquello que intenta hacer en Polonia en relación al español. Además nos regala un dato curioso a través de su discurso. Para esta persona (1h), el español en sus hijos es la segunda lengua o el segundo idioma. Esto denota que no le da a ambas lenguas un mismo estatus. Por otra

parte, esta persona ha intentado que sus hijos no sientan la presión de tener que aprender español, más bien ha procurado que sus hijos asocien el español a su persona y a una experiencia agradable, lo que tiende a asimilarse con la adquisición de la lengua. Por ejemplo, él dice:

- ✓ “En el caso de la segunda lengua (aquí en Polonia, el español), yo siempre he intentado que mis hijos no sientan la presión adicional de que “deben” aprender español, sino más bien que lo asocien a mi persona y a una experiencia agradable, lo que tiende a asimilarse con la adquisición de la lengua” Antonio

Sobre los cuestionamientos y puntos a considerar en el detonador número doce:

- ¿Cómo se desarrolla el idioma en los niños en general?
- ¿en los niños que adquieren dos lenguas simultáneamente se da el mismo desarrollo?
- Retrasa el bilingüismo la adquisición del lenguaje.
- ¿Es verdad que los niños que reciben una educación bilingüe simultánea hablan más tarde y peor?)

Podemos decir que nos ayudaron a confirmar el comportamiento de al menos dos mujeres (Magda y Ewa). Por una parte podemos confirmar que Magda si se informó sobre el tema del bilingüismo (conducta), es decir, reafirmamos que sí investigó con anterioridad el tema y por otra parte, de lo que Ewa decidió hacer en casa y de cómo podrían ser las cosas en el futuro.

- ✓ “Yo encontré en las investigaciones que cuando solo se ven por ejemplo películas en el idioma extranjero no se pueden aprender idiomas pero eso no es verdad porque Eva solo viendo películas decía palabras en inglés y formaba oraciones, y a nosotros jamás no oyó hablar inglés. Magda
- ✓ “En nuestro caso nosotros hemos decidido hablar en casa un idioma” Ewa
- ✓ Moderador: ¿qué idioma?
- ✓ “español porque en el colegio ella tendrá todo el tiempo polaco y además las asignaturas extra del colegio donde tendrá el tercer idioma” Ewa

En cuanto a los hombres, es importante señalar que aquí, confirmamos lo que dijo Iván anteriormente al plantear la pregunta diez, es decir, que si consulto algún tipo de material sobre el tema. Pero además, nos encontramos con nueva información ya que Ulises nos comenta que el también consulto algunas cosas sobre el tema, pero a diferencia de Iván, él no nos dio ninguna información anteriormente.

- ✓ “dicen que los niños que hablan dos o tres idiomas son más inteligentes. Moderador, ¿quién lo dice? bueno, en la internet yo leía algunas cosas sobre esto” Ulises
- ✓ “Y en relación a lo que decía Ulises, yo leía en un artículo de psicología lo contrario, es decir, que el hecho de hablar dos idiomas no hacía que los niños fueran más inteligentes” Iván
- ✓ “he leído opiniones diferentes (a favor y en contra) sobre el tema. En nuestro caso, nuestros hijos jamás tuvieron un retraso de lo que yo recuerde” Iván

En concreto se pudo observar que solo cuatro personas (2m y 2h) de las dieciséis que participaron en la investigación arrojaron información sobre el tema. Además tres de estas personas reafirmaron lo que anteriormente ya habían comentado ante otros cuestionamientos y otra de ellas arrojó nueva información al comentar que él también había leído algunas cosas sobre el tema del bilingüismo.

En el detonador trece (¿Qué factores afectan el desarrollo del lenguaje?) no hubo elementos de análisis a considerar con respecto a esta categoría. Por otra parte con los cuestionamientos del detonador catorce (¿En qué idioma le habla a su hijo (o le hablaría en caso de que aún no lo tenga)?, ¿por qué?, ¿siempre?, ¿y su pareja?) si se pudieron observar varias cosas. En el caso de las mujeres, de las ocho que participaron en la investigación, las ocho nos arrojan información sobre el comportamiento lingüístico que ellas y sus parejas tienen con sus hijos. Por ejemplo:

Dos mujeres (Żaneta y Ewa) mencionan que ellas y sus parejas hablan en español en casa con sus hijos. Sin embargo Żaneta, acepta que a veces tiene que hacerlo en polaco por situaciones puntuales de la escuela.

- ✓ “nosotros siempre en español pero algunas veces por necesidades escolares yo en polaco” Żaneta
- ✓ “nosotros como ya he dicho hablamos solo en español pero para mí es muy importante que también hable mi idioma materno porque además el polaco tiene una variedad más amplia de sonidos que el español como antes ha dicho Paulina. Para un polaco es más fácil pronunciar los sonidos que tiene el idioma español, y al revés ya nos encontramos con sonidos que no existen en el español. Esto le proporcionaría adquirir un abanico más amplio de sonidos. Así que en casa por ahora el español y a fuera de casa el polaco” Ewa

Dos mujeres (Asia y Janina) dicen que ellas y sus parejas hablan en polaco con sus hijos. Cabe señalar que Asia es tajante con su comentario pero Janina no, ya que hace un acto de

sinceridad al decir que su pareja lo intenta pero en realidad termina hablando en polaco con sus hijos (y con ella) por facilidad (comodidad).

- ✓ “nosotros solo hablamos polaco” Asia
- ✓ “yo siempre en polaco y mi marido intenta muchas veces hacerlo en español pero la verdad es que siempre termina comunicándose con ellos en polaco por facilidad” Janina

Cuatro mujeres (Aneta, Magda, Daria y Paulina) manifestaron hablar ellas en polaco y sus parejas en español con sus respectivos hijos(as). Sin embargo hay ciertas consideraciones a tener en cuenta.

De estas mujeres, dos de ellas (Aneta y Magda) dicen que aunque ellas hablan en polaco con sus hijos también intentan hacerlo en español.

- ✓ “yo le hablo en polaco aunque a veces intento hacerlo en español y Ulises en Español” Aneta
- ✓ “Román en Español y yo en polaco principalmente, aunque como Aneta, intento a veces hacerlo en español” Magda

Para Daria y su pareja, hablar de una u otra forma, dependerá en primer lugar de la edad y del lugar donde vivan, ya que mientras sus hijos sean pequeños uno de ellos hablará español y el otro polaco, pero cuando sean grandes, esto dependerá de donde vivan porque si viven en Canarias, hablarán solo polaco y si viven en Poznań hablarán solo español.

- ✓ “ahora yo le hablo en polaco y Damián todo el tiempo en castellano pero creo que esto va a cambiar porque va a depender de donde vivamos en el futuro, si nos quedamos en Polonia seguro hablaremos solo en castellano cuando sea más grande y ya haya adquirido ambos idiomas pero si vamos a España solo le hablaremos en Polaco para que no lo olvide” Daria

El caso de Paulina (ultima) se parece mucho al de Daria ya que ella y su pareja decidieron al principio hablar cada quién en su idioma pero ahora que sus hijos ya son grandes y han adquirido ambos idiomas intentan hablar solo en español con ellos aunque confiesa que a veces es difícil.

- ✓ “nosotros al principio quedamos en hablar cada quién en su idioma pero ahora que mis hijos son más grandes solo intentamos hablar en castellano aunque a veces a mí

me resulta difícil hacerlo porque mi nivel es muy malo porque no es mi idioma materno” Paulina

En relación a los hombres, de los ocho que participaron en la investigación, los ocho nos arrojan información sobre el comportamiento lingüístico que ellos y sus parejas tienen con sus hijos. Por ejemplo:

Tres, de los ocho hombres (Iván, Ángel y Carlos), manifiestan que ellos y sus parejas hablan en español con sus hijos. Sin embargo hay consideraciones a aclarar en el caso de Ángel ya que él y su pareja solo hablan en español con ellos aunque confiesa (igual que su pareja en su momento) que muchas veces su pareja habla en polaco con ellos. Él solo hace referencia de su actuar ahora, pero no hace ninguna referencia de cuando sus hijos eran pequeños, sin embargo Damián si, al hacer reflexionar a Carlos, y Ángel lo acepta todo. Así que con eso confirmamos lo anteriormente dicho por su pareja sobre su actuar lingüístico cuando sus hijos eran pequeños.

- ✓ “nosotros solo les hablamos en castellano porque no hay oportunidades de ponerlo en práctica fuera del contexto familiar. Así que en casa o fuera de casa nuestra comunicación es totalmente en castellano” Ángel

En el caso de Carlos también hay que tomar ciertas consideraciones. Ya que él, al principio menciono que su pareja y él tomaron la decisión de hablar solo en español con sus hijos pero después de la intervención de Damián al hacerlo reflexionar sobre el caso de Ángel. Este (Carlos) cambio de parecer. Y reconoció además que en la práctica su pareja le habla en polaco a su hija.

- ✓ “como ya os dije, Ewa y yo quedamos como en hablarle solo en castellano como en el caso de Ángel pero la verdad es que en la práctica esto no ha podido ser porque Ewa siempre termina hablándole en polaco porque es más natural, yo diría que le sale del corazón hablarle en polaco, no lo puede controlar” Carlos
- ✓ “a mí me parece que tú debes de tener mucho cuidado (se dirige a Carlos) porque la estrategia que habéis elegido ahora me parece que no es la adecuada. En el caso de Ángel sí porque sus hijos ya son mayores, ya van al cole e interactúan constantemente con el polaco fuera de casa pero vuestra hija tiene ahora apenas un año como el mío y creo que nuestros hijos deben de aprender también polaco porque lo van a necesitar y si solo hablan en casa español de donde van a aprender el polaco. A esta edad nuestros bebés no tienen la interacción que después podrían tener en la escuela con sus amigos y demás familia como los hijos de Ángel. Nuestros bebés ahora solo interactúan con nosotros y con nadie más. Yo os

recomendaría que ahora que es pequeña, cada quien le hablase en su idioma”
Damián

Ante dicha intervención Carlos reflexiona y responde a Damián lo siguiente.

- ✓ “yo no había pensado en ello pero ahora que lo dices parece tener sentido. Bueno, de todas formas Ewa le habla en polaco así que el acuerdo al que llegamos prácticamente es nulo” Carlos

Por último, con Iván todo concuerda con lo que su pareja dijo anteriormente.

- ✓ “en mi idioma materno siempre o casi siempre porque pienso que así adquirirán una lengua natural, hablada por un nativo auténtico. Mi mujer aunque también habla polaco con los críos, en casa siempre hablamos en español” Iván

Un hombre (Héctor) dice que en él y su pareja solo hablan en polaco con sus hijos.

- ✓ “mientras vivamos en Polonia en polaco. Héctor

Cuatro hombres (Ulises, Román, Antonio y Damián) dicen que ellos hablan en español a sus hijos(as) y sus parejas en polaco sin embargo también debemos de hacer comentarios al respecto.

Uno de ellos (Antonio) dice que habla en español a sus hijos pero su pareja anteriormente se sinceraba al decir que en realidad termina hablando con ellos por facilidad. Así que tenemos una contradicción.

- ✓ “yo les hablo en español y mi mujer les habla en polaco. Ellos me han asociado a mí al español. Ello me reafirma en mi identidad lingüística y cultural y a ellos también. Además, soy la única fuente estable de ese idioma aquí en Polonia” Antonio

Los otros tres (Ulises, Román y Damián) también dicen que ellos hablan en español y sus parejas en polaco. Esto coincide con lo que sus parejas aportaron anteriormente. Es interesante saber que uno de ellos dice que cuando están juntos como familia solo hablan en español y el otro dice que decidieron así para que su hijo adquiriera las lenguas de manera simultánea.

- ✓ “como os he dicho ya antes yo solo le hablo en castellano y Daria en polaco para que así adquiriera los dos de manera simultánea” Damián
- ✓ “en casa yo solo le hablo en español y la Magda en polaco porque queremos que aprenda ambos idiomas” Román
- ✓ “yo le hablo en español y mi esposa en polaco porque nos sentimos más cómodos, cuando estamos los tres juntos hablamos solo español” Ulises

Resumiendo, tenemos que de las ocho parejas que participaron en la investigación, las ocho nos arrojan información sobre el comportamiento lingüístico tienen con sus hijos, por ejemplo;

Una pareja (Żaneta e Iván) coincidió totalmente al decir que ellos solo hablan en español a sus hijos, aunque ella acepta que a veces tiene que hacerlo en polaco por situaciones puntuales de la escuela.

Otra pareja (Ewa y Carlos) también coincidió en que ambos solo le hablan a sus hijos en español sin embargo este considero cambiar de estrategia después de la intervención de Damián al comentarle que no era una buena estrategia. Además después comento que en realidad aunque quedaron en eso, Ewa le habla en polaco a su hija.

Dos parejas (Paulina – Ángel y Daria – Damián) coinciden en que esto dependerá principalmente de la edad, ya que cuando son pequeños hay que hablarles en el idioma materno de cada uno, y cuando son grandes (y ya han adquirido ambos idiomas) hay que hablarles en el idioma que está en desventaja). Además (Daria y Damián) consideran que en su caso, esto dependerá del país donde vivan, sin Polonia o en España.

Dos parejas más (Aneta – Ulises y Magda – Román) están de acuerdo en que los hombres deben de hablarles en español y las mujeres en polaco. Sin embargo, ambas mujeres reconocen intentar hablar también en español.

➤ **Relativo a los pros, contras y dificultades del bilingüismo**

Los detonadores (15 y 16) no aportaron elementos de análisis para esta categoría pero con los cuestionamientos del detonador número diecisiete (¿Qué ventajas cognitivas (por decir mentales) tienen los niños bilingües?, ¿y qué desventajas cognitivas?) se pudo observar que solo una de las dieciséis personas confirma que se ha documentado (comportamiento

previo) con el tema sin embargo como anteriormente mencionaba, duda de la información obtenida. Ella dice:

- ✓ “yo leí de esto, dicen que se están formando más conexiones de neuronas, hay más capacidades intelectuales. Pero lo que está en los libros puede estar equivocado como lo de que los niños no pueden aprender idiomas viendo la tele” Magda

Con el detonador número dieciocho (¿Cuál es (sería) la mejor regla a seguir para que sus hijos sean bilingües?) se pudo observar que solo una persona deja en claro el comportamiento lingüístico de su familia y de ella en lo individual, conducta que concuerda con lo anteriormente dicho por ella al decir que. Además se arrepiente de no haberle hablado más en español a su hija. Y Además nos confiesa que su pareja (Ulises) no pasa mucho tiempo con ella por lo que está perdiendo el contacto con el español. Así lo expresa:

- ✓ “yo me arrepiento muchísimo ahora que yo jamás hablaba con Nelly porque ella jamás habla conmigo en español es imposible, cuando yo le hablo ella me contesta en polaco, y ella me lo dice contigo no hablo en español solo en polaco. Por eso me arrepiento de no hablarle en español antes porque para mí era más acogedor hablarle en polaco a mi bebe. Pero ahora que lo veo desde afuera ella tiene mucho menos contacto en español aunque Ulises trate de hablar con ella en español pero como siempre está fuera de casa pues no es mucho” Aneta

Los detonadores (19, 20, 21 y 22) no arrojaron elementos de análisis para esta categoría.

❖ **Análisis general de la categoría formativa**

Esta categoría incluye toda la información constructiva asociada con el proceso de formación de las creencias de los participantes en torno al bilingüismo, es decir, si las personas han desarrollado sus creencias en base a experiencias directas o indirectas. También contiene toda la información que esté relacionada con las fuentes de las creencias y si éstas provienen de fuentes internas (experiencia personal directa) o externas (la demás gente, grupos de compañeros, instituciones, medios de comunicación masiva –internet-.

➤ **Relativo al bilingüismo**

En la dimensión formativa se observó a partir del primer detonador (¿Ustedes se consideran personas bilingües?) que, de las ocho mujeres que participaron en la investigación solo tres

han manifestado (hasta ahora) haberse encontrado en situaciones donde les fue necesario usar otra lengua distinta a la suya. Dos de ellas por periodos muy largos y las otras por vacaciones principalmente a España. Por ejemplo:

- ✓ “creo que cuando yo viví en México pues podría decir que estuve cerca (de ser bilingüe) estuve a punto realmente, estuve todo el tiempo ahí trabajando estudiando en este idioma, porque ahora desde hace cuatro años que vivimos aquí se está yendo un poco” Magda

En el caso de los hombres, todos ellos han tenido experiencias directas con el bilingüismo, ya que todos son migrantes. Ellos hablan de sus experiencias cuando llegaron a Polonia y se enfrentaron con este nuevo idioma. Por ejemplo:

- ✓ “al principio sí, no comprendía nada. Cuando hablaban era como escuchar una radio mal sintonizada. (todos ríen y afirman con la cabeza)” Román

En general se puede observar que todos los participantes de la investigación han tenido en mayor o en menor medida experiencias directas con el uso de un idioma distinto al de su lengua materna. En especial los hombres ya que ellos son lo que viven en Polonia como migrantes. En el caso de las mujeres solo dos de ellas han pasado periodos muy largos en un país hispanohablante y las demás han viajado por periodos vacacionales a España principalmente.

En el detonador número dos (¿Podrían decirme quién es una persona bilingüe?) se observó que solo cuatro personas (4m) de las dieciséis que participaron en la investigación, mencionan experiencias (directas e indirectas) que las han llevado a definir así a una persona bilingüe. Además una de ellas nos da datos sobre lo que otras personas (ajenas a la investigación) piensan al respecto. Tres de estas personas manifiestan usar ambos idiomas y una más nos dice de lo que otros piensan sobre quién es una persona bilingüe. En el caso de los hombres no hubo elementos de análisis para esta categoría.

- ✓ “para mi es cuando piensas en dos idiomas y ninguno es más importante, en nuestra casa nosotros hablamos polaco, mi marido también habla polaco y por eso yo no me siento una persona bilingüe” Asia
- ✓ “son bilingües por nacimiento y porque hablan dos idiomas de forma igual, más o menos, les es natural, para mí no fue natural porque yo empecé a estudiar con 19 años pero se ha dado que ahora en la casa hablamos español no polaco y por ejemplo para mi hablar con mi marido en polaco es raro” Žaneta

- ✓ “A veces vemos películas en inglés que yo por ejemplo ya no uso el inglés desde hace siglos normal a veces en el trabajo pero mi nivel no es muy alto pero bueno para entender película, entendemos entonces, este por ejemplo cuando estamos viendo una película en inglés y uno quiere preguntar al otro por una cosa o algo así este de verdad empezamos a hablar inglés es un poco que cuando te enfocas en una cosa ya luego no te das cuenta y realmente nos cagábamos de la risa porque el inglés de ninguno ya es bueno ahora, es una cosa tan extraña pero está ocurriendo” Magda
- ✓ “algunas personas piensan que es una persona que simplemente conozca más idiomas que su lengua materna, otras opinan que se necesita dominar la lengua meta en el mismo nivel que la lengua meta” Paulina

➤ **Relativo a la adquisición y al aprendizaje**

En el cuestionamiento que corresponde al detonador número tres (¿Las personas aprendemos o adquirimos los idiomas?) se pudo observar que, de las ocho mujeres, solo seis hacen referencias a experiencias previas sobre la diferencia entre aprender o adquirir idiomas. Además reflexionaron en su propio proceso de adquisición (lengua) y aprendizaje (de los idiomas), y se refirieron a ambas etapas (lengua materna / L2). Y pareciera ser que por lo menos, tres de ellas tenían bastante claro la diferencia entre adquirir y aprender. Otra (Aneta) por su parte se encontró en conflicto. Por ejemplo:

- ✓ “Yo estuve aprendiendo alemán nunca lo necesitaba se me fue no le he adquirido para nada y con el español también estuve aprendiendo en la escuela sin saber cómo y cuándo me va a servir y luego lo fui adquiriendo” Aneta
- ✓ “adquirir es lo que están haciendo nuestros niños (Žaneta: afirma diciendo que sí y Asia: también) y nosotros de niños también con la lengua materna” Magda

En relación a los hombres, solo dos de ellos compartieron las experiencias que les han permitido tener una opinión sobre el tema. Por una parte, uno de ellos nos cuenta como él aprendió a adquirir a través de su experiencia y otro como influyo en él ciertos documentales.

- ✓ “yo por ejemplo aprendí a adquirir muchas expresiones idiomáticas concretas en la calle cuando escuchaba a las demás personas hablar. Por ejemplo cuando iba a comprar un billete para el autobús escuchaba a las personas antes de mí como lo pedían y entonces cuando a mí me tocaba yo simplemente repetía la estructura” Damián
- ✓ “los seres humanos primero adquirimos la lengua materna y que incluso algunos científicos dicen que desde el vientre de nuestras madres ya que dice haber visto algunos documentales de “Discovery Channel” sobre el lenguaje y su desarrollo, donde explicaban cómo los bebés ya escuchan a sus padres desde que están en el vientre de sus madres” Carlos

En resumen, de las dieciséis personas, solo ocho (6m y 2h) compartieron las experiencias que les han permitido tener una opinión sobre el tema. Además reflexionan en su propio proceso de adquisición (lengua) y aprendizaje (de los idiomas), y se refieren a ambas etapas (lengua materna / L2). Y pareciera ser que por lo menos, tres de ellas (3m) tienen bastante claro la diferencia entre adquirir y aprender. Otra (1m), por su parte se encuentra en conflicto. Por otra parte, una (1h) de éstas nos cuenta como aprendió a adquirir a través de su experiencia y otra (1h) como influyó en esta ciertos documentales.

Con las preguntas del cuarto detonador (¿Podrían decirme (entonces) cuál es la diferencia entre la adquisición de un idioma y el aprendizaje de un idioma? y ¿a qué edad los niños comienzan a hablar?) se pudo observar que solo tres de ocho mujeres, hacen referencia a su experiencia como madres y a como ellas vivieron (o están viviendo) los procesos de adquisición o aprendizaje en sus hijos. Paulina y Janina parecen coincidir en los tiempos y formas en los que sus hijos comenzaron a hablar.

- ✓ “por ejemplo en el caso de mis hijos cada uno comenzó a hablar a edades diferentes, Dominik comenzó a los dos años de edad aproximadamente y Alex al año y medio” Paulina
- ✓ “¡ay sí!, con mis hijos paso algo parecido. A mi primer niña le costó más trabajo aprender a hablar que a la segunda y ahora con mi hijo todo parece ser más rápido” Janina
- ✓ “mi bebe primero comenzó a emitir sonidos totalmente sin sentido (balbucear) y ahora ya emite algunas palabras cortas como; mama, tata, dom, y otras veces también palabras indescifrables” Ewa

En cuanto a los hombres, solo tres de estos compartieron su experiencia sobre el tema. Por una parte, uno de ellos (Damián) pone como ejemplo de la diferencia entre adquisición y aprendizaje, a un programa televisivo donde los niños aprenden principios básicos de lectura y matemáticas sin embargo otro (Antonio) de ellos le aclara que no es un ejemplo muy confiable. El último, solo nos da datos de su experiencia como padre y de la edad en la que sus hijos comenzaron a hablar.

- ✓ “¿entonces es como en “Barrio Sésamo” donde aprendíamos sin darnos cuenta?” Damián
- ✓ “no, porque “Barrio Sésamo” si sigue un plan de enseñanza con objetivos bien planteados. Lo que pasa es que allí se presentan los contenidos de manera implícita sin que los niños se den cuenta pero si hay todo un plan. Y nosotros en casa no tenemos ningún plan establecido para enseñarles la lengua a nuestros hijos” Antonio

- ✓ “la adquisición se debe a las condiciones de vida y el aprendizaje puede ser voluntario, en el caso de los niños la decisión la toman los padres. Mis hijos por ejemplo comenzaron a hablar entre los dos y tres años” Héctor

En concreto, de las dieciséis personas solo seis de ellas (3m y 3h) hicieron referencia a sus experiencias. Cuatro de estas, a sus experiencias como padres (3m y 1h) y dos de ellas (2h) a su vida en general. Por una parte las madres coinciden en los tiempos en los que sus hijos comenzaron a hablar pero el padre no coincide con ellas. Las otras dos personas (2h) entablaron una discusión en relación a un programa televisivo pues uno de ellos mencionaba que este programa es un buen ejemplo de lo que pasa cuando aprendemos y adquirimos. Para esta persona, en este programa adquirimos los contenidos sin esfuerzo y plan previo, y asocia que esto pasa cuando adquirimos los idiomas sin embargo, el otro le aclara que no es del todo cierto ya que en “Barrio Sésamo” se sigue un plan de enseñanza con objetivos bien planteados. Y que allí se presentan los contenidos de manera implícita sin que los niños se den cuenta pero si hay todo un plan.

➤ **Relativo a su contexto**

Sobre el detonador cinco (¿Cuál es la actitud que tienen o tenían sus padres o su familia en general hacia los idiomas que ustedes hablan? (positivo, negativo, de indiferencia, etc.)) por ejemplo, se observó que todas las mujeres siendo niñas formaron parte de cursos de idiomas a parte de las clases que tomaban en la escuela. Además es importante mencionar que la mayoría de ellas cuentan con familiares cercanos que también hablan idiomas. Por ejemplo:

- ✓ “y por eso me mandaron a un curso (las demás mujeres asienten; es decir, también las mandaban a cursos de idiomas)” Magda
- ✓ “desde los 6 años ya tenía clases particulares de inglés y siempre querían que aprendiera los idiomas” Daria

En cuanto a los hombres, solo uno de ellos (Damián) nos aportó la experiencia que ha vivido al ser migrante desde pequeño.

- ✓ “nosotros emigramos hace muchos años a España y ellos, como yo, tuvieron que aprender el castellano y mejorar su inglés” Damián

En sí, de las dieciséis personas solo nueve mencionaron (8m y 1h) sus experiencias sobre los idiomas en general. Es importante mencionar que todas las mujeres siendo niñas formaron parte de cursos de idiomas a parte de las clases que tomaban en la escuela. Además es importante mencionar que la mayoría de ellas cuentan con familiares cercanos que también hablan idiomas. Solo uno de los hombres, nos aporta la experiencia que ha vivido al ser migrante desde pequeño.

Los cuestionamientos de los detonadores (6, 7, 8 y 9) no aportaron elementos de análisis para esta categoría formativa. Sin embargo, en el detonador número diez:

¿Cuándo se enteraron de que serían padres (madres) les preocupó el futuro lingüístico de sus hijos? Si no tienen hijos, pero si los tuvieran en el futuro, ¿les preocuparía su futuro lingüístico?

- Sabían (sabrían) con certeza que idioma hablaría su hijo.
- Tenían (tendrían) dudas en cómo educar a su hijo lingüísticamente.
- Acudían (acudirían) con algún profesional para aclarar sus dudas.
- Consultaron (consultarían) algún texto sobre el tema.

Se pudo observar que, de las ocho mujeres que participaron en la investigación, solo cinco de ellas manifestaron experiencias directas sobre el tema. Una de ellas (Magda) nos relata a nivel de experiencia directa y ajena lo que otra pareja mixta (compuesta) vivió con el tema del bilingüismo de sus hijos. Otra de ellas (Žaneta) nos comenta que ella también conoce otras parejas donde los hijos de ellos no hablan el idioma del padre.

- ✓ “en algún momento me acorde del concejo de nuestros amigos, la mujer es de Estados Unidos y el hombre de México ya llevan viviendo 10 años en México pero antes vivían en Estados Unidos y haya nacieron sus hijos y dijeron que después de la mudanza a México de repente el niño más chiquito dejó de hablar inglés por estar rodeado del español y entonces ellos desde este momento ellos decidieron hacer del idioma de casa el inglés y todos incluso el papa que es mexicano se están comunicando solo en inglés siempre y esto les funciona realmente, los niños volvieron a usar el inglés y nos dijeron que si vemos este tipo de problemas en el futuro hay que hacer eso, usar el idioma en nuestro caso si vivimos en Polonia usar el español siempre en casa los dos porque si no va a ir disminuyendo” Magda
- ✓ “Te dije que conocí muchas parejas cuyos hijos no hablan el idioma del padre” Žaneta

Es importante mencionar que solo dos de las mujeres (Ewa y Daria) manifiestan haber investigado por su parte como educar a un hijo bilingüe. Y los hijos de otra de ellas (Paulina)

hasta ahora han sido los únicos en asistir a un especialista (logopeda) por problemas de pronunciación.

- ✓ “de hecho ellos jamás tuvieron problemas con la pronunciación del castellano como con la pronunciación del polaco” Paulina
- ✓ Moderador: ¿acudían a algún especialista?
- ✓ “sí, en la escuela tuvieron que ir durante dos años al logopeda” Paulina
- ✓ “si hemos estado investigando como educar a un niño bilingüe y la verdad es que hemos encontrado muchas cosas, algunas contradictorias” Ewa
- ✓ Moderador: ¿qué contradicciones?
- ✓ “ay por ejemplo en algunos lados dicen que los niños bilingües si tienen un cierto retraso en hablar y en otras que no, que su desarrollo es igual al de un niño monolingüe. O que los niños bilingües son más inteligentes que los monolingües y al contrario. Y la verdad, a nos preocupa mucho si ella podrá aprender los dos idiomas (polaco y español) y adquirir ambas identidades nacionales. Yo no quiero que ella, no tenga un sentimiento de pertenencia como el que yo no tengo” Ewa
- ✓ “yo leía muchos artículos en internet sobre como criar a un hijo bilingüe y en ellos decían que lo ideal es que el padre hable su idioma y la madre el suyo con sus respectivos hijos” Daria

En relación a los hombres, solo tres de ocho, aportaron datos sobre sus respectivas experiencias. Uno de ellos (Damián) vuelve a aportar datos sobre su experiencia como emigrante, esto le ha permitido saber muy bien que hacer para que su hijo hable español y que por ello mismo no le ha preocupado ni ha consultado a ningún profesional o artículo sobre el tema.

- ✓ “jamás he consultado nada ni a nadie porque mi experiencia como emigrante me ha dado los suficientes elementos para saber qué hacer con la educación lingüística de mis hijos” Damián
- ✓ “cuando emigramos a España yo tenía 8 años y tuve que aprender a hablar castellano. Mi padre era el único que hablaba un poco y desde que llegamos ahí, mi padre estableció que en casa yo solo hablara castellano con él y polaco con mi madre. Así que si yo no le hablaba en castellano a mi padre el simplemente no me hacía caso, e hizo lo mismo con mi madre pero solo en mi presencia. Ellos solos hablaban en polaco pero estando yo presente solo se podía hablar en español con él” Damián

En otro caso (Antonio), esta persona si pregunto a otras parejas que ya habían pasado por la misma situación (y sus hijos eran bilingües) que podía hacer para que sus hijos desarrollarán dicha capacidad. Y en base a ello tomaron la decisión de hablar cada uno su idioma. Además nos da información de cómo ha venido siendo el desarrollo de sus hijos o al menos de lo que él se ha percatado en este proceso y de sus reflexiones en torno al tema.

- ✓ “antes de tenerlos, pregunté a otras parejas con hijos bilingües para saber cómo habían desarrollado esa capacidad bilingüe sus hijos” Antonio
- ✓ “en nuestro caso, tomamos la decisión de que yo siempre les hablaría en español y mi mujer en polaco” Antonio
- ✓ “es cierto que al vivir aquí, el polaco es el idioma dominante, pero los niños han venido asociado a su padre al español, y por ejemplo cuando me escuchan hablar polaco, me dicen que no les gusta escucharme hablar en otro idioma. Además me he percatado que el desarrollo del español en ellos es más lento, pero constante, especialmente gracias a los periodos de vacaciones en España, en los que juegan con niños de su edad en español. Además la familia española solo habla con ellos en español. Además, con ellos cada día cantamos canciones infantiles en español y como ya he dicho, solo les hablo en español” Antonio

Finalmente, otro (Carlos) por su parte, nos da información sobre su esposa al decirnos que piensa que su esposa exagera al preocuparse por el futuro lingüístico de su hija.

- ✓ “la verdad creo que exagera pero la comprendo porque ella ha tenido por decirlo así, varios conflictos lingüísticos (*él y los demás ríen*). Imagínate, su mamá medio polaca, medio alemana, su papá es más checo que polaco. Ella en su casa oía, alemán, checo y polaco. El problema no es que escuchara los tres idiomas sino que su mamá se sentía alemana desterrada y su papa checo desterrado con una hija nacida en Polonia (polaca). Ambos no estaban bien en Polonia donde tenían que hablar polaco. Tuvo una infancia difícil y cree que nuestra hija puede sufrir lo mismo. Por eso mismo creo que ella tiene problemas de identidad, pero no porque vivió en España sino que los problemas de identidad ya los traía mucho antes de que se fuera a vivir a España” Carlos

Resumiendo, de las dieciséis personas que participaron en la investigación, solo ocho personas (5m y 3h) aportaron información sobre sus experiencias directas e indirectas al abordar el detonador diez. Por ejemplo, tres de estas (2m y 1h) aportan información sobre la experiencia que otras parejas mixtas (ajenas a esta investigación) han tenido al afrontarse con esta situación. Una de estas personas (mujer), nos comenta que conoce otras parejas donde los hijos de ellos no hablan el idioma del padre y otras (mujer y hombre) que gracias a lo que una de estas parejas les compartió decidieron que hacer con sus hijos. Además, el hombre nos da información de cómo ha venido siendo el desarrollo de sus hijos o al menos de lo que él se ha percatado en este proceso y de sus reflexiones en torno al tema. Por otra parte, solo dos personas (2m) de estas ocho, manifiestan haber investigado (en internet) por su parte como educar a un hijo bilingüe. Otra persona (1h) de estas ocho, nos da datos de como su experiencia de emigrante le ha permitido saber muy bien que hacer para que su hijo hable español y que por lo mismo no le ha preocupado ni ha consultado a ningún profesional o artículo sobre el tema. Solo una persona (1m) de estas ocho, dijo haber asistido a un

especialista (logopeda) por los problemas de pronunciación que tenían sus hijos. Finalmente, una persona (1h) de estas ocho, nos comenta que él piensa que su pareja exagera al preocuparse por el futuro lingüístico de su hija, en especial al posible problema de identidad.

➤ **Relativo al desarrollo del lenguaje y el papel de los padres**

El detonador número once no arrojó elementos de análisis para esta categoría. Sin embargo, en cambio los cuestionamientos y puntos a tratar del detonador número doce:

- ¿Cómo se desarrolla el idioma en los niños en general?
- ¿en los niños que adquieren dos lenguas simultáneamente se da el mismo desarrollo?
- Retrasa el bilingüismo la adquisición del lenguaje.
- ¿Es verdad que los niños que reciben una educación bilingüe simultánea hablan más tarde y peor?

Sí que arrojaron elementos de análisis para esta categoría. Por ejemplo se pudo observar que en relación al desarrollo del lenguaje, solo cuatro mujeres de ocho concuerdan en que sus hijos comenzaron a emitir sus primeras palabras entre el décimo y el onceavo mes pero que fue hasta el año y medio cuando comenzaron a formar frases. Una de ellas (Magda) supone (cree) (por su experiencia) que es la edad en que todos los niños deben de comenzar a hablar y las demás mujeres asienten que sí. Además seis de las ocho mujeres nos mencionan experiencias directas de lo que han vivido con sus hijos. Y una de ellas (Paulina) nos “confiesa” que Antonio habla poco en español con sus hijos, porque él habla muy bien polaco y entonces ellos no tienen necesidad de comunicarse en español con él. Por otra parte solo dos de ocho manifiestan haber investigado sobre el tema del retraso y tres de ellas (Paulina, Janina, Ewa) aportan lo que otros dicen. Finalmente otra (Ewa) también nos aporta lo que hacen otros padres al momento de comunicarse con sus hijos y como esto puede afectar en el desarrollo de su lenguaje.

- ✓ “mi hija comenzó a decir sus primeras palabras entre el décimo y onceavo mes pero estás no eran tan claras” Magda
- ✓ “sí, yo también recuerdo que entre esos meses Nelly comenzó a decir sus primeras palabras pero cuando ya comenzó a formar frases fue como hasta el año y medio” Aneta
- ✓ “sí con mis hijos también fue más o menos así (Asia, asienta con la cabeza)” Žaneta
- ✓ “al menos con mis hijos es así. Ellos han desarrollado mucho más el polaco que el español por el solo hecho de vivir aquí. Además con su padre hablan poco porque

como él habla muy bien polaco no tienen la necesidad de comunicarse en español con él” Janina

- ✓ “pues según mi experiencia no, no se desarrollan de la misma forma porque mi hermana y yo tuvimos hijos al mismo tiempo y mi hijo comenzó a hablar mucho más tarde que el hijo de mi hermana. Mientras que Erik ya emitía sus primeras palabras con sentido Dominik seguía emitiendo sonidos sin sentido” Paulina
- ✓ “por lo que he leído, los padres de los niños que adquieren dos idiomas a la vez deben de señalarles una frontera para que los pequeños no se pierdan entre los dos idiomas y no los mezclen. Aquí señalaría la diglosia como un modo muy útil para que los niños sepan dónde es la frontera entre un idioma u otro” Ewa
- ✓ “creo y espero que no por lo que he leído, pero sé que eso también depende de cada familia y contexto” Daria
- ✓ Moderador: ¿qué has leído?
- ✓ “bueno, en internet hay muchos artículos sobre el bilingüismo” Daria
- ✓ “dicen que si puede. En nuestro caso, no ha sido así con nuestros hijos. Hay quien ve un retraso porque mezclan los idiomas pero a mí no me parece así” Janina
- ✓ “hay padres que en vez de decir a su bebe " el coche" les dice "brum, brum", en vez de enseñarle los sonidos adecuados. Eso dependerá siempre de los padres” Ewa

En cuanto a los hombres podemos observar que de los ocho participantes, solo cuatro de ellos aportaron datos sobre sus respectivas experiencias (directas e indirectas). Dos de ellos (Damián y Carlos) nos relatan experiencias de otras parejas mixtas (compuestas) en relación al desarrollo lingüístico de sus hijos, experiencias diametralmente opuestas pues una de estas parejas tuvo problemas y la otra no. Y por ello, uno de estos (Damián) dice que no es verdad que los niños que reciben una educación bilingüe simultánea hablan más tarde y peor. Y el otro (Carlos) cree que por lo que paso su amiga, el problema de desarrollo depende mucho de los padres.

Los otros dos (Ángel y Antonio) nos hablan de sus experiencias como padres, uno de ellos (Ángel) menciona que en base a su experiencia, él cree que todos los niños tienen una capacidad innata para adquirir dos o tres idiomas a la vez y que (recordando lo que dijo anteriormente), los niños que adquieren dos lenguas simultáneamente desarrollan su lenguaje como cualquier otro niño que adquiere un solo idioma pero con la diferencia de que los que están adquiriendo dos idiomas lo hacen un poco más tarde. También Antonio nos habla de su experiencia personal y nos dice que en el caso de sus hijos, ellos empezaron a hablar un poco más tarde pero en ningún caso peor. Además que mezclar los idiomas es un proceso natural.

Finalmente, también podemos ver lo que Héctor piensa al respecto, recuperando una respuesta de la pregunta cuatro, él dice que la adquisición se debe a las condiciones de vida

y el aprendizaje puede ser voluntario, en el caso de los niños la decisión la toman los padres. Y que sus hijos por ejemplo comenzaron a hablar entre los dos y tres años de edad.

- ✓ “en España teníamos amigos que hablaban diferentes idiomas (padre y madre) y sus hijos jamás tuvieron problemas con los idiomas. Incluso teníamos unos amigos donde él era alemán, ella polaca y sus hijos además de hablar alemán y polaco hablaban castellano, era increíble” Damián
- ✓ “yo tenía una amiga que estaba muy preocupada porque su hijo no hablaba nada a los dos años de edad, ambos hablaban castellano. Entonces llevaron al crio para checar si tenía algún problema médico pero no le encontraron nada, el crio estaba perfectamente bien. Así que fueron con otros especialistas (psicólogos, logopedas y terapeutas del lenguaje) y al final le dijeron que su hijo no hablaba porque ella no hablaba con él” Carlos
- ✓ “en el caso de mis hijos sí que empezaron a hablar un poco más tarde, pero en ningún caso peor. Mezclar dos idiomas es un proceso normal en los casos de educación bilingüe. Pero después de la etapa transitoria, hablan las dos lenguas. En cualquier caso, una lengua es dominante, y en el caso de esta lengua dominante, jamás se puede decir que es hablada peor. Además el sistema educativo polaco y el entorno social polaco hacen que muy pronto hablen como los demás niños porque si algo tienen bueno los polacos es su dedicación a los idiomas” Antonio
- ✓ “por ejemplo mis hijos comenzaron a hablar a los dos años aproximadamente. Además saben distinguir desde el principio ambos idiomas y dirigirse en el idioma correcto a la persona en cuestión, sea hablante de castellano o polaco, pienso que los niños tienen una capacidad innata para adquirir dos a tres idiomas a la vez” Ángel
- ✓ “la adquisición se debe a las condiciones de vida y el aprendizaje puede ser voluntario, en el caso de los niños la decisión la toman los padres. Mis hijos por ejemplo comenzaron a hablar entre los dos y tres años” Héctor (información de la pregunta 4)

Concretando se puede resumir que, de las dieciséis personas que participaron en la investigación, solo ocho (3m y 2h) nos hablaron de sus experiencias directas, cinco (3m y 2h) nos hacen referencias de experiencias ajenas y cinco (4m y 1h) mencionan la edad en que sus hijos comenzaron a hablar. Los datos arrojados en relación a las experiencias directas, son muy diferentes, por ejemplo:

- Dos (2m) nos dicen que han investigado sobre sí el bilingüismo retrasa la adquisición del lenguaje, una de ellas leyó sobre como los padres deben de señalarles una frontera para que los pequeños no se pierdan entre los dos idiomas y no los mezclen y la otra dice que según lo que ha leído, el bilingüismo no retrasa la adquisición de lenguaje.
- Otra (1m) nos confiesa que su esposo en realidad no habla en español con sus hijos porque él habla muy bien polaco. Es un dato curioso ya que él dice que sí habla en español con sus hijos.
- Las otras dos personas (2h) nos hablan de sus experiencias como padres, uno de ellos, menciona que en base a su experiencia, él cree que todos los niños tienen una capacidad innata para adquirir dos o tres idiomas a la vez y que (recordando lo que

dijo anteriormente), los niños que adquieren dos lenguas simultáneamente desarrollan su lenguaje como cualquier otro niño que adquiere un solo idioma pero con la diferencia de que los que están adquiriendo dos idiomas lo hacen un poco más tarde. El otro, nos cuenta de su experiencia personal y nos dice que en el caso de sus hijos, ellos empezaron a hablar un poco más tarde pero en ningún caso peor. Además, que mezclar los idiomas es un proceso natural.

En relación a las experiencias ajenas;

- Una (1m) por ejemplo dice que, en comparación con el hijo de su hermana, su hijo comenzó a hablar más tarde, el hijo de su hermana en un contexto monolingüe y su hijo en uno bilingüe, así que está segura que no se desarrollan de la misma forma.
- Otra de ellas (1m), nos expresa que hay personas que dicen que sí, que el bilingüismo retrasa la adquisición del lenguaje.
- Y la última (1m) señala que hay el desarrollo de lingüístico de los niños se ve afectado por como los padres les hablan a los hijos porque hay padres que en vez de decir a su bebe " el coche" les dice "brum, brum", en vez de enseñarle los sonidos adecuados.
- Dos de ellas (2h) nos comentan que hay quién dice que no es verdad que los niños que reciben una educación bilingüe simultanea hablan más tarde y peor, y que el problema de desarrollo depende mucho de los padres, ambas ideas basadas en experiencias ajenas.

En relación a la edad en que comenzaron a hablar los niños:

- Cinco de ellas (4m y 1h) nos exponen a qué edad comenzaron a hablar sus hijos. Cuatro de ellas (todas mujeres) coinciden en los tiempos y las formas (entre el décimo y el onceavo mes comenzaron a emitir sus primeras palabras pero no fue hasta el año y medio cuando comenzaron a formar frases). Además una de estas mujeres, supone (cree) (por su experiencia) que es la edad en que todos los niños deben de comenzar a hablar y las demás mujeres asienten que sí. La otra persona (un hombre) no coincide con ellas, él dice que sus hijos comenzaron a hablar entre los dos y tres años de edad, dato curioso porque sus hijos con monolingües.

En cuanto al resto de los cuestionamientos del detonador doce (¿Todos los niños tienen capacidad especial para adquirir dos o más idiomas simultáneamente?, ¿Todos los niños tienen capacidad especial para aprender dos o más idiomas simultáneamente?) se pudo observar que de los dieciséis participantes solo dos (1m y 1h) manifestaron haberse documentado sobre el tema, por ejemplo, ellos dicen que:

- ✓ "si quieres puedes revisar la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner" Antonio
- ✓ "hay artículos que hablan sobre la elasticidad del cerebro en los niños bilingües y sus altas capacidades de aprendizaje" Janina

En el detonador número trece (¿Qué factores afectan el desarrollo del lenguaje?) se pudo observar que solo una persona de las dieciséis (1h) nos arroja datos sobre qué factores pueden afectar el desarrollo del lenguaje según su experiencia. Por ejemplo él comenta que:

- ✓ “para mí, el entorno y después la manera de enseñar un idioma en el caso de los profesores que hacen que al final odies o ames el idioma que estas aprendiendo. Yo tenía una profesora de alemán que (joder) me hizo odiar este idioma hasta la fecha” (Todos ríen y asienten) Damián

➤ **Relativo a los pros, contras y dificultades del bilingüismo**

Con los cuestionamientos de los detonadores catorce, quince y dieciséis (¿En qué idioma le habla a su hijo (o le hablaría en caso de que aún no lo tenga)?, ¿y su pareja?, ¿Considera que es más importante que su hijo aprenda alguno de los dos idiomas (castellano o polaco u otro)?, ¿Qué desventajas puede traer el que su hijo aprenda dos lenguas?) solo se pudo observar que solo una persona de las dieciséis nos da datos sobre lo que otros españoles piensan de la convivencia entre el español y el polaco en Polonia al decir que:

- ✓ “algunos amigos españoles consideran que como viven en Polonia es más importante que sus hijos aprendan polaco en primer lugar para que no tengan problemas futuros en la escuela pero no se dan cuenta de que ambos idiomas pueden desarrollarse al unísono sin ningún problema significativo, porque si bien es cierto que al principio los niños tardan un poco más en hablar, después solo son ventajas” Ángel

Sobre los cuestionamientos del detonador diecisiete (¿Qué ventajas cognitivas (por decir mentales) tienen los niños bilingües?, ¿y qué desventajas cognitivas?) se pudo observar que solo cuatro personas de las dieciséis (4m) hacen una reflexión de las ventajas cognitivas que tienen los niños en base a lo que han observado en sus hijos y una de ellas en las personas.

Por ejemplo:

- ✓ “lo que yo pienso y observo es que Nelly tiene una conciencia de que existen diferentes formas de hablar y que la gente se comunica de diferentes formas, tienen una conciencia lingüística que le tiene como respirar o caminar, entonces cuando ella aprende inglés en la escuela los demás niños están traduciendo del polaco al inglés y del inglés al polaco y ella no, porque sabe que eso no se trata de poner tres palabras y sustituir tres palabras en otro idioma sino ella sabe que son diferentes formas de comunicarse y que no es simplemente como en el diccionario cambiar palabras por palabras y me fascina eso genial que sea capaz de saber eso simplemente” Aneta
- ✓ “mis hijos por ejemplo cuentan en polaco pero si les das el libro al mismo tiempo en español lo hacen en español. Pero es eso, que si alguien te empieza a hablar en este

idioma, cambias el chip a este idioma y hablas en este idioma. Eso depende del enunciado, del idioma” Žaneta

En cuanto a los hombres, no hay elementos de análisis para esta categoría.

En relación al detonador número dieciocho (¿Cuál es (sería) la mejor regla a seguir para que sus hijos sean bilingües?) solo una persona de dieciséis menciona su experiencia sobre cuando era niña y cómo estudiaba los idiomas. Por ejemplo, Paulina menciona su experiencia cuando era niña y estudiaba idiomas.

- ✓ “cuando yo estudiaba español no teníamos los recursos que ahora existen. Tener a nuestro alcance un periódico, una revista un libro, música o una peli en español era misión imposible, hoy están fácil interactuar con otros idiomas” (*Las demás asienten*) Paulina

El detonador número diecinueve no aporta elementos de análisis para esta categoría. Y en cuanto al detonador número veinte (¿Cuál es la edad idónea para comenzar a aprender un segundo idioma?) solo una persona de dieciséis da referencia de que se ha informado sobre el tema. Por ejemplo, Daria dice que:

- ✓ “por lo que he leído a los 4 o 5 años es la edad ideal para comenzar a aprender idiomas” Daria

Con el detonador número veintiuno (¿Cuáles son los problemas que pueden enfrentar los padres durante el desarrollo de las habilidades bilingües de los hijos?), solo cinco mujeres de ocho, nos dan datos en base a su experiencia sobre los problemas que pueden enfrentar los padres. Por ejemplo:

- ✓ “mis hijos, especialmente Tomas es muy tímido y a veces es muy difícil hacerle hablar. Paulina aunque es más abierta tiene problemas a veces para comunicarse con niños de su edad” Asia
- ✓ “en nuestro caso han sido muchos, problemas de pronunciación, en especial del polaco, traducciones literales, muchas veces los mezclan, conjugan verbos del polaco como se haría en español como “vamos a piar” (*todas ríen*), añaden artículos del español a palabras en polaco y aplican reglas del plural o singular en español al polaco por ejemplos los pieroguis” (*vuelven a reír*) Paulina

En cuanto a los hombres, de los ocho, solo seis de ellos manifiestan las experiencias que han tenido como padres, ellos mencionan las dificultades por las cuales han pasado durante

el desarrollo de lenguaje (bilingüe o no) de sus hijos. Por otra parte, dos de ellos (Damián y Carlos) se declaran inexpertos y piensan que ya irán viendo los problemas con sus hijos.

- ✓ “por experiencia uno de los problemas más difíciles es la apatía por el otro idioma que es diferente a que hablan en las escuelas” Ulises
- ✓ “nosotros hemos tenido varios, los niños mezclan los idiomas, por ejemplo conjugan sustantivos en español como se hace en polaco o algunas expresiones idiomáticas a veces quieren aplicarlas literalmente como “hablar a cuatro ojos” algo que no existe en castellano, eso sí con la pronunciación jamás han tenido problemas, al menos en español” Ángel

En resumen, de las dieciséis personas que participaron en la investigación, solo once (5m y 6h) personas nos dan datos en base a su experiencia sobre los problemas que pueden enfrentar los padres. Dos personas de las dieciséis (2h) se declaran inexpertos y piensan que ya irán viendo los problemas con sus hijos y las otras personas no aportan nada. Finalmente con el detonador veintidós (¿Qué se debe hacer cuando el niño rechaza por completo el segundo idioma?) solo una persona de las dieciséis, es la única en aportar la experiencia de otras persona que han vivido dicha situación. Los hombres por su parte no aportaron ningún dato para analizar según esta categoría.

- ✓ “yo tengo varias amigas que se mudaron con sus hijos a España en diferentes edades y hay algunos que por completo han rechazado el polaco por su complejidad y la falta de uso” Ewa

❖ Categoría cognoscitiva

Esta categoría incluye toda la información cognoscitiva que los participantes tienen sobre el bilingüismo, es decir, los atributos, cualidades o características expresadas a través de sus opiniones, ideas y conocimientos que han ido construyendo y reconstruyendo desde su realidad.

Relativo al bilingüismo

En primer lugar, tenemos que el pensamiento más recurrente de las mujeres polacas, en torno a ¿quién es una persona bilingüe?, es que, una persona bilingüe es aquella que debe de dominar a la perfección ambos idiomas. Y por lo tanto, para poder considerarse así hay que cumplir con dicho requisito. Esto reafirma lo que Hammers y Blanc (1989), señalan al decir que el bilingüe tiene o usa dos lenguas, especialmente habladas con la fluencia característica de un nativo hablante; además, las usa habitualmente y con el control de un nativo. Parece ser que la postura popular es la de creer que un bilingüe equilibrado domina "perfectamente" las dos lenguas. Dentro de esta postura, Bloomfield (1933) definió al bilingüismo como "el control nativo de dos lenguas."

En cambio, para la mayoría de los hombres hispanohablantes, una persona bilingüe es aquella que domina más de un idioma lo suficiente como para comunicarse e integrarse a la sociedad. El pensamiento de los hombres, reafirma lo que Lüdi (1994, citado por Siguan, 2001), dice entorno al bilingüismo, que este no es el dominio perfecto e idéntico de dos lenguas sino la capacidad de utilizar dos o más lenguas en distintos contextos y con distintas modalidades. Así, para ellos, no es necesario dominar a la perfección ambos idiomas para considerarse así mismo personas bilingües, basta con usarlos, es decir, basta que el nivel sea suficiente para poder establecer comunicación.

Tal vez una de las razones de estos pensamientos tan distantes podría estar cimentada en la formación académica que cada uno de estos colectivos recibió, ya que la relación con los idiomas (en la vida académica) en general es mucho más cercana en el caso de las mujeres

que en el caso de los hombres. Por ejemplo las mujeres polacas tuvieron clases de idiomas desde el preescolar hasta la universidad, además de cursos extras de idiomas.

En el caso de los hombres no fue así, en especial de aquellos que son latinoamericanos. Y por lo tanto el nivel de exigencia cambia, las polacas son más ambiciosas, rigurosas y perfeccionistas con los idiomas que los hombres. Los hombres, piensan más en el sentido práctico de las lenguas y en cubrir las necesidades comunicativas básicas.

Además, para los autores Sánchez López y Tembleque (1997), la distinción entre el bilingüismo y el aprendizaje de L2 o LE en general, radica en el grado de competencia al que la persona llegue o pretenda llegar. El bilingüe tendría un conocimiento relativamente equilibrado de sus dos idiomas; la persona que conoce un segundo idioma o una lengua extranjera sería aquélla cuyo dominio de la primera lengua es bastante superior a su dominio de la segunda. Esta podría ser una situación transitoria en algunos casos, hasta que se alcance la situación bilingüe.

Resulta interesante que por un lado, los participantes tengan claro quién es una persona bilingüe (cada quién a su modo) pero no sepan clasificar correctamente a una persona bilingüe, es decir, que desconozcan la tipología de las personas bilingües. En la investigación, solo un participante admitió saber que existe una tipología pero que no recordaba ahora. Los demás participantes expresaron conceptos tales como; Bilingüe normal, Bilingüe nato, Bilingüe total, Bilingüe perfecto, Bilingüe de nacimiento. Quiero suponer que la construcción de estas tipologías son tanto un producto como un proceso de la actividad mental del individuo, porque a partir de ellas reconstruye la realidad y le da un significado propio (Jodelet 1989; Rateau 1995; en Abric, 2001).

Relativo a la adquisición y al aprendizaje

Al principio, solo once participantes (6m y 5h) supieron distinguir los procesos de adquisición de la lengua materna L1 y al proceso de aprendizaje de una L2, pese a que algunos de estos también contestaron que ambas. Los otros cinco participantes (2m y 3h) contestaron ambas u otra cosa, y fueron incapaces de distinguir estos procesos. Incluso hubo confusión en varios de ellos entre lo que es aprender y estudiar.

Sin embargo, con el detonador subsecuente, se pudo confirmar, quién realmente sabe (es decir, que tienen conocimientos) la diferencia entre adquirir y aprender un idioma ya que, de los dieciséis participantes, quince tienen (ahora) totalmente claro la diferencia entre el proceso de adquirir y aprender (8m y 7h). Cabe señalar que se confirmó que las once personas que anteriormente habían demostrado su claridad, volvieron a manifestarla con este detonador (6m y 5h). Además, es importante resaltar que gracias a la discusión que se dio con este detonador, cuatro personas (2m y 2h) se aclararon en el proceso de discusión. Solo una persona siguió confundida y fue incapaz de distinguir la diferencia entre adquirir y aprender un idioma.

Lo encontrado nos hace pensar que los individuos evalúan sus creencias al compararlas con sus propias experiencias o las de otros, y estas entonces adquieren un carácter dinámico y se reestructuran experimentando cambios. Por ello, estos autores (Thompson, 1992) consideran, que un sistema de creencias puede concebirse como una estructura cognitiva.

Algunos de los conceptos más significativos que expresaron los participantes fueron que:

- la adquisición de un idioma es inconsciente y el aprendizaje consciente.
- adquirir es aprender sin esfuerzo y sin plan previo.
- la lengua materna la adquirimos sin darnos cuenta de que la estamos adquiriendo. Mientras que el aprendizaje de un idioma es consciente, sabemos que estamos estudiando un idioma, hay que ir a la escuela, estudiar, prepararse para un test.
- adquirimos por ejemplo nuestra lengua materna en casa y aprendemos la L2 posteriormente en el colegio o en algún curso extra.

Cabe resaltar que algunos de los conceptos más significativos que aportaron los participantes concuerdan con lo que Krashen (1982), un especialista en lingüística aplicada sostiene, este dice que existen dos maneras de dominar una lengua extranjera, y las llama adquisición y aprendizaje. Para este autor, la adquisición es un proceso natural en el que no hay una conciencia enfocada en las formas lingüísticas del tipo de la que se encuentra en la mayoría de las aulas. Keith Johnson (2008), le llama a este proceso de manera informal “pescar un idioma” como se hace cuando se va a vivir a otro lugar donde se habla la lengua meta. De hecho Krashen, dice que la condición mínima para que ocurra la adquisición es la participación en situaciones naturales de comunicación. El aprendizaje por otra parte es un proceso consciente y normalmente ocurre en el aula donde se enseñan idiomas. Según

Krashen, el aprendizaje está marcado en particular por dos características; la corrección de errores y el aislamiento de reglas.

Relativo al desarrollo del lenguaje y el papel de los padres

En primer lugar, casi todos los integrantes de la investigación (7m y 7h), conciben a los padres como fundamentales (cruciales) en el desarrollo lingüístico de los hijos, ya que son los que heredan el idioma a los hijos, un modelo lingüístico para ellos y además los primeros maestros sin plan de enseñanza. Solo una pareja (Asía y Héctor) fueron los únicos en no enfatizar la importancia que tienen los padres en el desarrollo lingüístico de los hijos. Cabe señalar que sus hijos no hablan español, solo polaco, es decir, son monolingües.

Se podría pensar que existe una correlación estrecha entre la concepción que se tiene de sí, como padre o madre (y el papel que estos juegan), y el desarrollo lingüístico de los hijos. Es decir, entre más consciente soy del papel fundamental que juego como padre o madre, más repercusión habrá (en este caso) en el desarrollo lingüístico de los hijos.

En segundo lugar, de las dieciséis personas que participaron en la investigación, solo siete personas (2m y 5h) supieron establecer más o menos un orden en el proceso del desarrollo del lenguaje de los niños. De estas siete, tres (3h) piensan que el proceso es similar tanto en niños monolingües como en bilingües. Las otras nueve personas restantes (6m y 3h) no aportaron ninguna información sobre el orden en el proceso del desarrollo del lenguaje en los niños.

Resulta extraño que, precisamente los hombres (en su mayoría) sean los que supieron establecer más o menos un orden en el proceso del desarrollo del lenguaje de los niños. Además lograron intuir que el proceso es similar tanto en niños monolingües como en bilingües. Me resulta extraño porque por tradición (estereotipo) son precisamente las mujeres las que pasan mayor tiempo con los hijos y por ende deberían de tener bastante claro, cómo se da dicho proceso. Aunque, esto podría tener una explicación. Supongo que, muchos de estos hombres (por su situación de migrantes) han tenido que pasar largos periodos en casa cuidando de los hijos (porque al principio siempre es complicado comenzar a laborar) mientras que las mujeres tuvieron que salir a trabajar. Sin embargo más adelante podremos ver que solo un hombre se aventuró a decir cuando comenzaron a hablar sus hijos y la

información que aportó no corresponde con la teoría, en cambio, las mujeres acertaron al 100%.

En tercer lugar y en relación a sí, retrasa el bilingüismo la adquisición del lenguaje, la lectura que podemos hacer de la información que se obtuvo es que, en el caso de las mujeres polacas la mitad (4m) de ellas piensan que el idioma en desventaja (en este caso el español) es el único que se ve afectado al irse desarrollando el lenguaje en los niños bilingües, es decir, que el retraso se da solo en la lengua minoritaria, mientras que la lengua en ventaja (en este caso el polaco) no se ve afectada. Por otra parte, hay algunas mujeres (de las otras cuatro) que reconocen que a los niños bilingües les cuesta más trabajo desarrollar la lengua en desventaja. Cabe señalar que en el grupo de los hombres solo uno de ellos reconoce que el idioma en desventaja cuesta más trabajo a los niños bilingües pese a que él considera que no hay retraso. Finalmente, dos de ellas consideran que factores como el entorno familiar determinan el desarrollo de lenguaje en los niños bilingües y que por lo tanto su desarrollo dependerá de del contexto familiar, es decir de como los padres hablan a los hijos.

Lo expuesto por las mujeres polacas nos hace pensar que estas, son plenamente conscientes del lugar que ocupa el español en su entorno, considerándolo una lengua en desventaja y por lo tanto afectada, es decir, para las mujeres si existe un retraso en la adquisición del español. Ya Barreña (1995), decía que son la edad, el entorno, y el prestigio parte fundamental en la adquisición de dos lenguas simultáneamente o sucesivamente. Y es que según este autor, el entorno es importante ya que saber donde se desarrollan las lenguas, si ambas en la familia, una en la familia y otra en la calle o una en la familia y otra en la escuela, es crucial para el desarrollo de las mismas, y además conocer el prestigio o estatus de las lenguas, es decir, si existen lenguas mayoritarias e importantes, hay una lengua mayoritaria y otra minoritaria o si una de las lenguas carece de prestigio social también será crucial para el desarrollo de las mismas.

En el caso de los hombres, la mayoría de ellos (5h) piensan que si hay un retraso pero que no es importante, nada de gravedad, sino parte del proceso y que es natural. Y aquellos que piensan que no, reconocen que a los niños bilingües si les cuesta más trabajo que a los niños monolingües. Además resaltan que los niños bilingües tienen que organizar dos sistemas lingüísticos en su cerebro. Los otros tres hombres, dijeron que el bilingüismo no retrasa la adquisición del lenguaje y se basan en su experiencia como padres. Cabe señalar

que solo una de las mujeres se refirió a esta situación y además añadió que uno de estos idiomas (el que está en desventaja) con escasos recursos y oportunidades para practicarlo.

Es interesante ver como los hombres en ningún momento se refieren al entorno y al estatus del español en Polonia como lengua minoritaria o sin prestigio social. Estos más bien, se enfocan en la persona y en los procesos mentales a los que se enfrentan las personas que están adquiriendo dos lenguas simultáneamente.

En cuarto lugar, todas las personas (dieciséis) que participaron en la investigación, piensan que todos los niños tienen capacidad especial para adquirir dos o más idiomas simultáneamente. Sin embargo, doce de estas personas (8 mujeres y 4 hombres) advierten que esto se puede dar, siempre y cuando los niños no tengan ningún problema (o anomalía) físico, biológico, medico, intelectual. Otras de estas personas hacen ciertas observaciones al respecto, por ejemplo: dos de ellos (que por cierto coincidieron ser esposos, Iván y Žaneta) mencionan que la adquisición simultánea de dos idiomas se puede dar hasta cierta edad porque ya después es imposible. Una de estas personas menciona que depende del CI (coeficiente intelectual del niño) y otro de las necesidades comunicativas.

Si bien es cierto que todos los participantes son conscientes de que algún factor de orden biológico/físico puede afectar la adquisición de las lenguas también es cierto que ninguno de ellos se refirió en específico a desordenes en el área de Broca que es la que se encarga de la producción del lenguaje o el área de Wernicke que es la que se encarga de comprender el lenguaje. Por otro lado solo una pareja coincidió en mencionar el factor de la edad como crucial para que se dé la adquisición simultánea. Lo encontrado nos hace pensar que todos los padres saben que sus hijos son capaces de adquirir dos lenguas simultáneamente a menos de que exista algún desorden biológico/físico.

Y es que autores como Gleitman y Newport (1995), nos dicen que la disposición biológica está reflejada en todo tipo de adquisición del lenguaje. En condiciones normales (sin ningún tipo de daño) los niños adquieren la lengua rápidamente en un uniforme desarrollo universal. El desarrollo está marcado por los siguientes hitos:

- tempranas distinciones fonológicas.
- período monopalabra hacia el primer año.
- rápido crecimiento del vocabulario.

- período de dos palabras durante el segundo año.
- para los tres años un incremento de la complejidad sintáctica.
- sistema completamente desarrollado para los cinco años.

Además, una pareja menciona que la adquisición simultánea de dos idiomas se puede dar hasta cierta edad porque ya después es imposible. Esto encaja notablemente en lo que el autor Eric Lenneberg (1967), denominó como la “Hipótesis del Periodo Crítico”. Esta, nos dice que los primeros años de vida constituyen el tiempo durante el cual el lenguaje se desarrolla rápidamente y tras el cual la adquisición del lenguaje es mucho más difícil y a la larga menos exitosa. Penfield y Roberts (1959) y Lenneberg (1967) fueron los primeros en proponer un período crítico para la adquisición de la primera lengua. En la hipótesis fundamental, Lenneberg afirma que entre la infancia hasta la adolescencia (5 años de edad a la pubertad) constituye el tiempo durante el cual el lenguaje se desarrolla rápidamente y después de que la adquisición del lenguaje es mucho más difícil y menos exitosa. Posteriormente la “Hipótesis del Periodo Crítico” fue desarrollada por Pinker (1994), quien propuso que la adquisición del lenguaje se garantiza durante la infancia, y está en peligro progresivamente hasta que termina la pubertad, y es improbable después. Según Pinker, los cambios fisiológicos en el cerebro son las causas posibles de la terminal del período crítico para la adquisición del lenguaje.

En relación, así, todos tienen la capacidad especial de aprender dos o más idiomas simultáneamente, de las dieciséis personas nueve (6 mujeres y 3 hombres) piensan que no, que no todos tienen la capacidad especial de aprender dos o más idiomas simultáneamente. Estas personas argumentan que cada niño o niña tienen diferentes capacidades para ciertas áreas académicas y que por lo tanto no todos los niños o niñas son capaces para aprender idiomas. Además dicen que cada niño tiene diferentes intereses, predisposiciones o capacidad de memoria. En cuanto a las personas que dijeron que sí, (2 mujeres y 5 hombres) también hacen ciertos señalamientos. Por ejemplo, una de ellas (Janina) dice que sí porque el cerebro está capacitado para ello y otra (Ewa) aclara que habrá algunos a los que se les facilite más pero que esto no quiere decir que no tenga capacidad para aprender. Román dice que el problema radica en más bien en como los profesores enseñan los idiomas. Héctor, dice que si el idioma aprendido no les sirve para nada, es decir, que no lo usan o no lo ponen en práctica, es posible que lo olviden fácilmente. Damián, dice que sí siempre y cuando no tengan un problema médico o mental. Carlos piensa que sí pero que con la edad esa capacidad va disminuyendo y se pone como ejemplo.

No resulta extraño que la mayoría de las mujeres responden que no todos los niños son capaces de aprender idiomas y que la mayoría de los hombres respondan por su parte que sí. Esto se debe a que en Polonia (por experiencia propia) existe la cultura del descarte, es decir, el sistema educativo polaco va descartando, discriminando, aglomerando a los alumnos según sus capacidades o talentos como dicen aquí. En Polonia, después de la escuela primaria los alumnos acceden a la mejor escuela secundaria o a la peor escuela secundaria, lo mismo pasa con el bachillerato y al final con la universidad. Es decir, no todas las escuelas secundarias ni todos los bachilleratos son iguales, por ejemplo la escuela secundaria número uno es la mejor de todas y la secundaria número catorce es la peor de todas, así que los alumnos con altas notas acceden a la primera y los alumnos con peores notas a la segunda. Cabe añadir que el presupuesto asignado a las escuelas se da en razón de sus logros y de su estatus, es decir, no todas las escuelas reciben el mismo presupuesto. Por tal suerte, las escuelas deben de luchar categóricamente por atraer más alumnos a sus aulas e ir mejorando sus estatus lo que a la larga les representará más presupuesto.

En quinto lugar, se pudo observar que todos los participantes, coinciden en decir que los factores que afectan el desarrollo del lenguaje son; los familiares (con énfasis en los padres), los académicos (escuela), los educativos (enseñanza), los sociales (amistades), los económicos (clase social), los biológicos (discapacidad física) y los psicológicos (personalidad).

Sin embargo nadie de ellos aborda situaciones puntuales como la influencia que la madre tiene en el desarrollo del lenguaje. Según Lewis (1963, citado por Hernández Pina, 1984), desde el mismo comienzo se establece una interacción madre-hijo que será factor clave en el desarrollo del lenguaje: el niño emite sonidos y responde a la voz materna, la madre responde a sus sonidos y le habla. Esta cuádruple interrelación es tan importante que el fallo o ausencia de una de estas condiciones parece suponer un retraso en el normal desarrollo verbal. Así se ha visto según MacCarthy (1946, citado por Hernández Pina, 1984), en el comportamiento lingüístico de niños con problemas de oído e igualmente en casos en que la madre ha estado ausente debido a una enfermedad u a otras razones. Entre todas las voces humanas la de mayor impacto naturalmente es la de la madre o persona más cercana al bebé.

En sexto y último lugar, todas las personas están de acuerdo en que los niños deben de comenzar a aprender un idioma lo más pronto posible. Algunas persona proponen que en el preescolar.

Esto concuerda con una teoría que en general no ha sido tan aceptada pero que es importante retomar. Y es la extensión de la teoría del periodo crítico para al aprendizaje de una segunda lengua. Singleton y Zsolt (1995), señalan que en el aprendizaje de una segunda lengua, “más jóvenes significa mejor en el largo plazo”, pero señala que hay muchas excepciones, como cuando 5% de los adultos bilingües dominan una segunda lengua, a pesar de que la aprenden ya como adultos – mucho después de cualquier periodo crítico haya llegado a su fin. La “Hipótesis del Periodo Crítico” dice que la adquisición de una segunda lengua debe ser lograda antes de la lateralización cerebral, alrededor de la edad de la pubertad. Una predicción de esta hipótesis es que la adquisición de una segunda lengua puede ser relativamente rápida, exitosa y similar a una primera lengua, solo si ocurre antes de la pubertad. La adquisición de una segunda lengua implica un periodo crítico, sin embargo, en general se acepta que los jóvenes aprendiendo un segundo idioma logran fluidez más frecuentemente que alumnos mayores. Los alumnos mayores pueden ser capaces de hablar el idioma pero no tendrán la fluidez de otros más jóvenes. El “periodo crítico” de la adquisición de una segunda lengua coincide aproximadamente con la etapa de las operaciones formales de la teoría de Jean Piaget sobre el desarrollo cognitivo.

Hull et al. (2007), también estudiaron la lateralización cerebral de dos lenguas y plantearon que está influida por la edad de adquisición de la L2. Los bilingües que adquieren su L2 antes de los seis años, muestran una mayor participación de ambos hemisferios, mientras el hemisferio izquierdo es dominante para las dos lenguas en aquellos que la adquieren posteriormente.

Relativo a los pros, contras y dificultades del bilingüismo

De las dieciséis personas que participaron en la investigación, solo una dice que no hay ninguna ventaja cognitiva, las otras quince por su parte, consideran que hay varias ventajas cognitivas como por ejemplo:

- se están formando más conexiones de neuronas.

- hay más capacidades intelectuales.
- más conciencia de que existen diferentes formas de hablar y que la gente se comunica de diferentes formas.
- conciencia lingüística.
- las personas que son bilingües no se esfuerzan, solo cambian el chip.
- para ellos aprender otro idioma (L2) es más fácil que para un niño que ha sido educado de manera monolingüe.
- tienen una mente muy flexible y abierta, a ellos no les da miedo interactuar con personas de otros países no necesariamente hispanohablantes, sienten mucha curiosidad por otros idiomas y no sienten morbosidad al escuchar otros idiomas.
- pueden entender de una manera natural a la gente que habla esos idiomas sin hacer traducciones mentales (pensar).
- creo que es que es más tolerante, no discrimina y no tiene tantas barreras en el futuro.

Esto reafirma lo que la coordinadora del plan “Brainglot”, un proyecto de investigación sobre bilingüismo y neurociencia cognitiva que integra seis grupos diferenciados de trabajo, entre ellos el dedicado a adquisición y procesamiento del habla, del que forma parte esta catedrática de Psicología de la Universitat Pompeu Fabra, Nuria Sebastián-Gallés (2010), dice en relación al cerebro de personas bilingües. El cerebro bilingüe no es igual que el monolingüe. Ni a nivel fisiológico ni funcional. Hablar más de una lengua hace que el cerebro trabaje de forma distinta, que se activen diferentes áreas neuronales y que aumente la densidad de la materia blanca, de la sustancia aislante que recubre las conexiones nerviosas. Esas diferencias se traducen en la práctica en mentes más flexibles y eficientes, con mayor capacidad de atención y concentración, de resolución de problemas y de memoria, y protegen contra el deterioro cognitivo provocado por la edad o por una lesión cerebral, según aseguran quienes investigan sobre los efectos del bilingüismo. La contrapartida, dicen, es que los bilingües son algo más lentos al hablar y más proclives a que se les atasque una palabra en la punta de la lengua. Utilizar dos lenguas obliga a una serie de procesos mentales extras que modifican el cerebro y proporcionan un entrenamiento mental que acaba por suponer una ventaja para casi cualquier actividad cognitiva, especialmente para las que tienen que ver con el control atencional, es decir, con ignorar la información que no es relevante para lo que uno hace.

Además, Morales et al. (2013), han demostrado que los niños bilingües son más hábiles en tareas de planificación y control cognitivo por ejemplo, tareas que implican ignorar información irrelevante o controlar respuestas dominantes.

Por otra parte, Lauchlan et al. (2012), un equipo de investigadores sardos y escoceses demostraron gracias a un nuevo estudio, que los niños bilingües superan en rendimiento a sus compañeros monolingües en cuanto a habilidades de resolución de problemas y pensamiento creativo. Los investigadores, pertenecientes a la Universidad de Strathclyde (Escocia, Reino Unido) y a la Universidad de Cagliari (Cerdeña, Italia), han presentado en la revista *International Journal of Bilingualism* sus conclusiones, tras estudiar a alumnos bilingües y monolingües de escuelas primarias ubicadas en regiones donde se hablan lenguas minoritarias.

Finalmente, investigadores como Morales et al. (2013), de la Universidad de Granada y de la Universidad de York en Toronto, han demostrado que los niños bilingües desarrollan mejor que los monolingües la memoria del trabajo. Este tipo de memoria, señalan los autores del estudio, es la encargada de los procesos relacionados con el almacenamiento temporal de la información, su procesamiento y actualización. Y es fundamental en la ejecución de multitud de actividades como, por ejemplo, realizar cálculos mentales –necesitamos mantener los números en memoria y operar con ellos– y en la comprensión lectora –que requiere relacionar los conceptos que van apareciendo a lo largo de un texto–. La memoria de trabajo es fundamental en la comprensión lectora y el cálculo mental. Además, según el estudio, la memoria de trabajo es uno de los componentes de las denominadas funciones ejecutivas: un conjunto de mecanismos que se encargan de la planificación y autorregulación de la conducta humana. Se trata de una capacidad que se va desarrollando en los primeros años de edad, pero también se ha demostrado que puede entrenarse y mejorar con la experiencia.

La persona que menciona que puede haber alguna desventaja dice que la desventaja cognitiva podría ser la identidad del niño, que a lo largo de su vida se preguntaría " ¿Quién soy?"

Resulta muy interesante lo que esta persona dijo ya que después (en otro grupo de discusión) y con base a su preocupación, se dio una discusión acalorada de otros participantes y a la que haré referencia más tarde.

En relación al análisis que se pudo hacer de los varios consejos que los participantes expresaron para que sus hijos sean bilingües, se puede deducir que estos nacieron

principalmente de las experiencias propias y ajenas a las que se han enfrentado durante toda su vida. Algunos de los consejos que dieron son por ejemplo:

- Hablar ambos idiomas en la casa. Este consejo lo dieron dos mujeres y una de ellas indica que desde el nacimiento.
- Que cada quien (padre y madre) hable su idioma en casa. Este consejo lo han dado cinco hombres y uno de ellos menciona que esta estrategia solo es hasta cierta edad porque después hay que centrarse más en el idioma en desventaja, en este caso el español.
- Hablar en casa el idioma que está en desventaja (en este caso el español). Este consejo lo han dado dos mujeres y un hombre. Una añade que de ser posible se debe de viajar más al país del idioma en desventaja. Y el hombre aclara que esto depende de la edad.
- Observar siempre el desarrollo de los dos idiomas y reforzar el idioma que disminuye o está en minoría. Este consejo lo han dado tres mujeres y una de ellas añade que hay que tomar precauciones lo antes posible.
- Los niños deben de tener el mismo contacto con los dos idiomas de manera constante a través de los padres principalmente. Un hombre y una mujer.
- Finalmente cabe señalar que una persona, el padre de los hijos monolingües contestó algo sumamente ambiguo. "Yo creo que el sentido práctico es lo más importante".

Sobre los problemas a los que se pueden enfrentar los niños en el proceso de adquisición de dos lenguas, los padres enunciaron los siguientes:

- ✓ La timidez (2).
- ✓ Olvidar palabras (4).
- ✓ La apatía (sobre el idioma en desventaja) (2).
- ✓ Les cuesta trabajo producir oralmente (hablar) (2).
- ✓ La pereza de hablar el idioma en desventaja (comodidad de comunicarse en el idioma en ventaja) (2).
- ✓ Mezclar los idiomas (4).
- ✓ La confusión social y lingüística entre padres e hijos.
- ✓ Problemas de pronunciación.
- ✓ Traducciones literales.
- ✓ Conjugación de verbos del polaco como se hace en español y viceversa (2).
- ✓ Añadir artículos a las palabras en polaco.
- ✓ Mezclar reglas gramaticales.
- ✓ Problema de interferencia.

No debemos olvidar que Paradis, Nicoladis y Crago (2007), habían señalado en su momento que los problemas a los que se enfrentan los niños bilingües se deben a que el estímulo lingüístico al que están expuestos los niños bilingües simultáneos en cada una de sus

lenguas es menor que el estímulo único que recibe un niño monolingüe. En otras palabras, el *input* en los simultáneos se divide entre dos lenguas. Y es de suponer que *output* también.

Además y en relación a la preocupación de los padres porque sus hijos mezclen las lenguas, ya Barreña (1995), mencionaba que pese a que la mezcla de lenguas abarca cuestiones léxicas, morfosintácticas, fonológicas y pragmáticas, es también igualmente cierto que cuando los bilingües las realizan no están manifestando ningún tipo de deficiencia de conocimiento lingüístico, ni de carencia de habilidades lingüísticas, ya que también pueden, y normalmente así lo hacen, utilizar sus lenguas diferenciadamente. Por todo ello, uno de los objetivos más perseguidos por la investigación de la adquisición de lenguaje bilingüe es la cuestión de la diferenciación o separación de lenguas. La facultad de separar en la producción lingüística sus lenguas concierne a todos los niveles del conocimiento lingüístico, pero ha sido fundamentalmente la capacidad de diferenciar los códigos gramaticales la que ha centrado la atención de los investigadores de adquisición bilingüe infantil.

En cuanto a lo que se puede y no se puede hacer cuando el niño rechaza alguno de los idiomas, los participantes propusieron por una parte diferentes tipos de estrategias para poder solucionar el problema, por ejemplo:

- Motivarlos.
- Convencerlos o persuadirlos (no dicen como).
- Hay quien dice que se debe de esperar porque es parte de un proceso natural.
- Pero también hay quien dice que no se debe de hacer nada (que para mí no es lo mismo que esperar) y dejar que se den cuenta de la necesidad de aprender idiomas y así hablaran.
- Y hay quien plantea propiciar un choque idiomático, llevándose al niño al país del idioma que no quiere hablar.

Por otra parte, nos dicen lo que nunca se debe de hacer con muchísima seguridad, por ejemplo:

- | | |
|--------------------|--------------------|
| - No presionarlos. | - No burlarnos. |
| - No obligarlos. | - No forzarlos. |
| - No regañarlos. | - No imponérselos. |

Cabe resaltar que una persona piensa que si un niño no quiere hablar, es seguramente problema de los padres por querer imponerle el idioma.

Desde la teoría, Hagège (1996, citado por Signoret, 2005), considera que para que el bilingüismo sea idóneo es relevante que no exista una situación de conflicto en la mente del niño, es necesario que exista un bilingüismo igualitario y aditivo. Para que el niño haga el esfuerzo cognitivo arduo y paulatino que es necesario para adquirir los dos idiomas, es importante presentarle los dos sistemas lingüísticos como un capital de conceptos y referentes interesantes y valiosos.

Además De Houwer (1999), argumenta que ya que son los padres los que han tomado esa decisión (de criar a sus hijos en el bilingüismo o no), esta se basa en sus creencias y actitudes. Aunque tener padres bilingües no es ninguna garantía de llegar a ser bilingüe. Si los padres tienen una actitud negativa hacia uno de los idiomas pueden decidir no hablarlo con sus hijos, o aunque lo utilicen pueden transmitir su actitud negativa, creando en el hijo rechazo al idioma en cuestión. Su actitud hacia el bilingüismo en general también puede generar efectos, igual que sus creencias sobre el desarrollo lingüístico o el desarrollo en general.

❖ **Categoría afectiva**

Esta categoría incluye toda la información afectiva disposición/evaluación favorable o desfavorable que los participantes tienen sobre el bilingüismo, es decir, las emociones, sentimientos, sensaciones, estados de ánimo. Es importante mencionar que los atributos, cualidades o características que están asociadas al objeto (en este caso bilingüismo) tienen un grado afectivo –que puede ser de cero- que determinará la actitud de la persona hacia dicho objeto.

Relativo al bilingüismo

Aquí, solo dos personas (1m y 1h) mostraron o manifestaron cierta tristeza por ciertos aspectos. Por una parte, la mujer se siente triste por no ser una persona bilingüe. Sin embargo después aclara (con orgullo) que cuando viaja a Perú, comprende y habla castellano. Por otra parte, el hombre manifiesta cierta tristeza al comentar que es muy difícil lograr dominar los aspectos culturales de un idioma. Los demás participantes no mostraron ningún tipo de emociones, sentimientos, sensaciones o estados de ánimo.

Resulta comprensible que las personas que tienen el peor nivel lingüístico de la L2 sean precisamente las que se sientan tristes y un tanto frustradas.

Relativo a la adquisición y al aprendizaje

En lo relativo a la adquisición y al aprendizaje, solo se pudo observar confusión e impotencia en una de las mujeres al expresar sentir impotencia por no poder explicar si las personas aprendemos o adquirimos los idiomas. Además, pareciera encontrarse ante un conflicto pues intentaba dilucidar esta confusión.

Tal vez una de las razones de este sentir sea producto por la falta de argumentos conceptuales para poder explicar dicha diferencia.

Relativo a su contexto

En primer lugar, se pudo observar claramente una diferencia importante en la actitud que tuvieron los padres de los participantes hacia los idiomas en general. Por una parte, las mujeres manifiestan en su totalidad que por parte de sus padres nunca hubo una valoración positiva o negativa hacia algún idioma en particular. Más bien lo que había era una actitud muy positiva hacia el aprendizaje de los idiomas en general ya que las motivaban desde niñas a aprender idiomas. En el caso de los hombres la situación no fue tan clara ya que expresaron diferentes cosas, por ejemplo, en algunos casos (cuatro) no hubo en general una valoración positiva o negativa hacia algún idioma en particular pero si fueron motivados a aprender algún idioma, en un caso el inglés, en otros tres casos si hubo indiferencia por parte de los padres hacia el aprendizaje de idiomas, incluso uno de los padres no podía entender como su hijo se interesaba en aprender ruso. Cabe señalar que en un caso, la persona emigro a España desde niño y tuvo que aprender a la fuerza el español.

Se podría pensar que en general, los padres de los participantes no tuvieron ningún tipo de valoración positiva a negativa hacia algún idioma en especial, sin embargo se logra percibir que en el caso de las mujeres si existió un mayor énfasis por parte de sus padres para que estas aprendieran un idioma. Esto se debe a que en Polonia la “cultura de los idiomas” (así lo defino yo) es muy importante en la sociedad polaca. En el sistema educativo polaco desde hace mucho tiempo existe en su plan curricular un espacio ofrecido a los idiomas. Incluso, ya

en la escuela secundaria hay clases temáticas como biología, matemáticas o historia por ejemplo, que se imparten en su totalidad en otro idioma.

En segundo lugar, nuevamente se observó la diferencia diametral que existe entre las familias de las mujeres (polacas) y los hombres (hispanohablantes) en relación a la interacción con los idiomas en general.

En el caso de las mujeres todas estas expresaron que sus abuelos, padres y otros familiares (hermanos, tíos, primos) hablan o estudian otro idioma. Cabe señalar que las mujeres expresaron tristemente que por las guerras, en especial por la primera y segunda guerra mundial sus bisabuelos, abuelos y padres tuvieron que aprender a hablar los idiomas de los países invasores, en especial alemán y ruso.

En el caso de los hombres, estos expresaron que no. Solo tres de ellos manifiestan que sus padres hablan otro idioma, en cinco casos, sus padres (y con seguridad sus abuelos) no hablan ningún idioma, y en tres de estos cinco, nadie de su familia habla ningún idioma, en los otros tienen algún primo o hermano que está estudiando o que habla más o menos algún idioma pero en todos los casos se trata de gente joven. Podemos decir que a excepción de la persona que emigro a España de niño, en las demás familias no hay por decirlo así, la tradición familiar de aprender idiomas. Incluso en aquellos donde sus padres hablan idiomas ya que en un caso, sus padres hablan quechua, en otro catalán y en otro polaco.

Otra de las razones (considerando que una de las razones es por su sistema educativo) por las cuales las mujeres han tenido mucha más interacción con los idiomas que el grupo de hombres, es porque Polonia se ha visto sometida a lo largo de su historia por otras potencias extranjeras de manera reciente. Este hecho ha obligado a las generaciones pasadas (bisabuelos, abuelos y padres) a tener que aprender diferentes idiomas como el ruso, alemán, francés o inglés.

Una razón más de esta interacción es que la distancia entre los países europeos es relativamente corta, además el libre paso, denominado espacio de "Schengen" ha permitido a los miembros de la comunidad europea, poder trasladarse con relativa frecuencia a otros países donde se hablan otro idiomas.

En tercer lugar, de las dieciséis personas que participaron en la investigación, once de ellas (5m y 6h) no estaban preocupadas por el futuro lingüístico de sus hijos. De estas once, seis de ellas (2m y 4h) sabían que sus hijos terminarían hablando los dos idiomas, pero dos de ellas suponían que hablarían mejor el polaco que el español. Otra de estas (1m) once, nos dice que si bien es cierto que no le preocupó también es cierto que si le extrañaba mucho que su pareja (Héctor) no quisiera hablar español a sus hijos desde el mismo momento de su nacimiento. Nos cuenta que ella le decía a su esposo que debería de hablarle en español con ellos pero él simplemente no quería (ni quiere) y no sabe por qué.

Fue interesante descubrir, que la mayoría de las participantes no estaban y no están preocupados por el futuro lingüístico de sus hijos, y que la mitad de estos sabían con certeza que sus hijos terminarían hablando los dos idiomas aunque dos manifestaron que uno mejor que el otro. Y es interesante porque muchos de estos, son hombres, es decir, los que por decirlo así, se encuentran en desventaja debido a la poca interacción que sus hijos pueden tener con el español.

Por otra parte, solo a cinco personas de dieciséis (3m y 2h) si les preocupó el futuro lingüístico de sus hijos. A una de ellas (1m) le preocupa bastante, además el tema de identidad nacional de su hijo. Otra de ellas (1m) manifiesta que si le preocupó porque conoce a muchas parejas compuestas (mixtas) donde los hijos no hablan el idioma de alguno de los padres. Y uno de ellos (1h) nos comenta que aún sigue preocupado.

Relativo al desarrollo del lenguaje y el papel de los padres

Ante este punto, solo un hombre manifiesta cierto enfado e impotencia al hablar sobre las capacidades que tienen los niños para adquirir o aprender dos o más idiomas simultáneamente. Ya que él, ve cierta manipulación política para homogeneizar a las sociedades a través del monolingüismo. Nos recuerda que hay decenas de culturas en Asia, África y seguramente en América, donde el bilingüismo y el multilingüismo es el estado natural. Y la adquisición simultánea de varias lenguas es algo natural. Para él, quien diga lo contrario solo se debe a una manipulación política para intentar homogeneizar la sociedad. La diversidad lingüística y el dominio de varias lenguas es siempre algo beneficioso para el individuo y para la sociedad. Quien habla dos lenguas es mucho más tolerante y abierto que quien habla solo una. Cabe señalar, que pocos días antes de la sesión, Antonio sufrió los

ataques discriminatorios de un grupo nacionalista polaco por hablar español con un amigo en un tren. Quiero suponer que esta experiencia le hizo reflexionar sobre la ola nacionalista que vienen arrasando a toda Europa y que cada vez se hace más fuerte y evidente.

Relativo a los pros, contras y dificultades del bilingüismo

Es importante decir que todos los participantes (8m y 8h) están de acuerdo en que es importantísimo aprender ambas lenguas (polaco y español) y si hay un tercer idioma o un cuarto, pues mucho mejor. Para ellos, todas las lenguas tienen el mismo valor. Por otro lado, para la mayoría de las mujeres (7m) no hay ninguna desventaja en que sus hijos aprendan (adquieran) las dos lenguas. Solo una de ellas (Ewa) manifestó estar preocupada por la identidad nacional, es decir, por el sentido de pertenecía a uno u otro país.

Esto podría hacernos pensar que los programas escolares en Polonia, deberían de poner más hincapié en los contenidos culturales de las lenguas para desde allí, promover la tolerancia y el respeto por otras culturas y otras lenguas, y así evitar en el futuro conductas racistas y discriminatorias hacia aquellos que no hablen polaco por ejemplo.

En relación a los hombres y las desventajas de ser bilingüe, no fue tan claro como con las mujeres, aquí se dieron intervenciones importantes y acaloradas en relación al tema de la identidad nacional, en especial con el segundo grupo de hombres, ya que, uno de los hombres manifestó estar también preocupado por la identidad nacional de sus hijos, al igual que la pareja de otro de ellos, y este (esposo de la mujer que está preocupada por el mismo tema), reaccionó violentamente por el comentario y entonces salieron a relucir los conflictos autónomos que vive España con la posible independencia de Cataluña. Sin embargo, creo que el que encendió la mecha de cierta forma fue Antonio por el comentario que hizo al principio cuando hacia el comentario sobre la manipulación política que hacen los gobiernos para homogeneizar a las sociedades a través del monolingüismo.

Un problema recurrente entre los participantes, en torno a las desventajas del bilingüismo tiene que ver con la identidad nacional. Tal vez en futuras investigaciones se podría explorar si efectivamente el bilingüismo puede llegar a afectar la identidad nacional de las personas bilingües o cómo es que éstas, se manejan ante dicha situación.

Las desventajas de las cuales hicieron mención son las siguientes:

- Uno de los hombres menciona que las desventajas dependerán del uso le den a esos conocimientos (el idioma en sí).
- Otro piensa que la personalidad atípica (que los niños no se comportan como los demás niños en general) puede ser una desventaja.
- Y dos de ellos (uno del primer grupo y uno del segundo) mencionan (al igual que una de las mujeres) que una desventaja puede ser la falta de identidad nacional de los niños bilingües.
- Los demás piensan que no hay ninguna desventaja. Pero uno de ellos piensa que si la hay, esta está motivada por la intolerancia o por un afán nacionalista.

A la luz de lo que encontré al momento de construir el Marco Teórico de este trabajo de tesis, puedo asegurar que la única información negativa que hallé sobre el bilingüismo tiene que ver con la respuesta a las interrogantes planteadas en el año de 1928 en la “Conferencia Internacional sobre el Bilingüismo” en Luxemburgo auspiciada por la “Oficina Internacional de Educación” con sede en Ginebra. Según Vila (1983), las respuestas a estas interrogantes fueron unánimes pues la mayoría de ellas condenaron al bilingüismo expresando la influencia negativa que éste ejercía sobre el conjunto de desarrollo intelectual y personal del niño. Se abogaba por la enseñanza de la L1 o lengua materna procurando retrasar al máximo la introducción de una L2. Esta declaración permeo por más de medio siglo la percepción que se tenía sobre el bilingüismo.

La doctora Bialystok (1991), en su libro “Language processing in bilingual children”, recuerda el carácter polémico que el bilingüismo revistió hacia los años 60^{’s} en los Estados Unidos, y la visión negativa que se tenía sobre los efectos del bilingüismo en la infancia. Los estudios sobre el bilingüismo aparecieron como producto de las necesidades de una política educativa particularmente impregnada de un prejuicio contra dicho fenómeno, y posiblemente contra los emigrantes en general pues era la época en que la población emigrante infantil, cuyos resultados académicos eran inferiores a los de niños y niñas del país, se vio despojada de su herencia lingüística y cultural.

En relación a ¿cuál es (sería) la mejor regla a seguir para que sus hijos sean bilingües?, Aneta es la única en manifestar (nuevamente) cierta confusión, ya que ella siente que dar un consejo resulta muy difícil pero, además Aneta mencionan con tristeza que en su familia no se han esforzado bastante por hablar español en la casa y además muestra arrepentimiento por ello.

❖ **Categoría comportamental**

Esta categoría incluye toda la información (práctica) relacionada con las acciones que los participantes pretenden o ya han ejercido en torno al bilingüismo, es decir, las acciones a nivel intencional (intenciones de una persona de desarrollar conductas específicas) y las conductas (actos evidentes y observables) que ya han realizado o están realizando actualmente. Recordemos que las creencias operan como guía de las posibles acciones.

Relativo al bilingüismo

De las dieciséis personas que participaron en la investigación solo nueve personas (5m y 4h) exteriorizaron abiertamente usar el español en sus vidas (en casa, en el trabajo, en la escuela) de manera frecuente, es decir, hicieron referencia explícita de su cercanía (comportamiento) con los idiomas a través de acciones concretas en su vida diaria. Incluso alguna de ellas contó que muchas veces sueña en castellano. Y otra, también mencionó lo que uno tendría que hacer (intenciones conductuales) para poder lograr aprender los aspectos culturales de ese idioma. Por otro lado, solo dos de ellas (Asia y Héctor, los padres de los hijos monolingües) manifestaron tácitamente no usar el español ni otros idiomas porque viven y trabajan en Polonia. Las demás personas, por ahora, no hicieron ninguna referencia al asunto.

Para comprender como es que se está dando el funcionamiento lingüístico en las familias de los participantes es importante saber cuál es su comportamiento y si interacción real con los idiomas ya que de esto dependerá en gran medida el desarrollo monolingüe o bilingüe de sus hijos. Recientemente Ortiz López (2010), menciona que investigadores como: (Meisel 2004, 2007; Hulk y Cornips 2005; Bloom 2008; Haznedar y Gavruseva 2008; Montrul 2008; Unsworth 2008; Galarza y Ortiz López 2009) han hecho mucho hincapié en factores como la edad y la cantidad de exposición en dicha lengua. De ahí la importancia de saber cómo y con qué frecuencia los participantes usan su lengua en su entorno inmediato.

Relativo a la adquisición y al aprendizaje

Aquí, solo dos personas (2h) expresaron abierta y claramente su comportamiento en relación al aprendizaje de idiomas, sin embargo, cuando uno de ellos contó haber aprendido (seguir

aprendiendo) polaco cuando llegó a Polonia, los otros tres participantes asentaron también, es decir, reconocieron que ellos también aprendieron (y siguen aprendiendo) polaco al llegar a Polonia. La otra persona manifestó haber aprendido antes de llegar aquí, el polaco. Las mujeres por su parte no aportaron ninguna información relevante.

Por otro lado, solo dos personas (2h) hacen referencia a su comportamiento como padres, en relación al aprendizaje o la adquisición de los idiomas de sus hijos. Uno de ellos, por ejemplo, dice que como padres, no tenemos ningún plan establecido en casa para enseñarles nuestra lengua a nuestros hijos. Y el otro por su parte, nos cuenta lo que pasa en casa con su hija al decirnos que, como su hija, pasa todo el tiempo con su madre ya comienza a decir algunas palabras en polaco. Las demás personas, no hacen ninguna referencia.

Lo encontrado nos hace pensar en las palabras de Sánchez López y Tembleque (1997), al decir que, si bien es cierto que la adquisición de una L2 es el proceso de aprendizaje de una lengua por parte de un individuo que ya domina una lengua materna L1. La adquisición de la L2 por tanto no incluye la adquisición por parte de niños pequeños bilingües cuyos padres o familia hablan dos o más lenguas. Es un hecho reconocido de la lingüística aplicada que el proceso de adquisición de la L2 difiere en sus etapas del proceso de adquisición de la L1, ya que requiere en parte habilidades cognitivas diferentes. En parte esta es la razón por la cual la adquisición de una L2 es un proceso más difícil y que requiere más tiempo que el aprendizaje de la lengua materna L1. Especialmente cuando estructuralmente la lengua materna y la lengua meta son muy diferentes.

Además, Sánchez López y Tembleque (1997), nos dicen también que debemos recordar que cuando un niño empieza a hacer sus primeras emisiones en la lengua materna ya ha realizado un importante trabajo cognitivo de tipo fonológico. Eso permite al niño agrupar los sonidos de diferentes emisiones como representantes del mismo tipo de unidad segmental o fonema. Esa es una de las razones por las cuales en la adquisición de una L2 muchos de los hablantes siempre conservan un “acento” característico debido a la primera, ya que en ambas lenguas las características fonéticas relevantes y secundarias para agrupar los sonidos en fonemas pueden diferir. Sin embargo, algunas personas pueden llegar a lograr una fluidez y comprensión de la segunda lengua, prácticamente indistinguible de la que

tienen en su lengua materna. Esto es especialmente cierto, cuanto más similares sean las dos lenguas.

Relativo a su contexto

En primer lugar, se pudieron observar diferentes datos sobre el comportamiento lingüístico que dicen tener las personas con sus respectivas parejas. Aquí tenemos por un lado, los casos de las personas que hablan principalmente en polaco con sus parejas y por otro, los casos de las personas que hablan principalmente en español con sus parejas.

Por ejemplo, de las ocho parejas que participaron en la investigación, hay dos casos donde las parejas dicen hablar principalmente en polaco. El problema es que en uno de estos casos hay una contradicción ya que por una parte, la mujer (Janina) dice que con su pareja (Antonio) habla principalmente en polaco y luego su Antonio dice que con su pareja (Janina) habla principalmente en español. El otro caso, concuerda perfectamente, ya que, la mujer y el hombre que dicen hablar solamente polaco con sus parejas, son marido y mujer (Asia y Héctor), los padres de los hijos monolingües. Las otras seis parejas, concordaron afinadamente al decir que entre ellos solo hablaban en español: Román y Magda, Iván y Žaneta, Ulises y Aneta, Damián y Daria, Ángel y Paulina, Carlos y Ewa. Cabe señalar que las mujeres, también manifestaron discutir principalmente en polaco con sus parejas, hablar en polaco con sus hijos(as) e intentar hablar a veces en español también con sus hijos.

Lo encontrado nos hace preguntarnos ¿Qué relevancia tiene saber, en qué idiomas se comunican los padres de una persona bilingüe en potencia? Pues bien, Björklund (2014), en su estudio “Bilingüismo como lengua de herencia; un estudio sobre hispano- y catalanohablantes residentes en Suecia” nos dice que los padres tienen una influencia muy grande sobre sus hijos, por no decir que son los que más influencia tienen los primeros años de su vida. Incluso cuando no son las personas que más tiempo pasan con sus hijos. Así que, la forma en la cual se comunican entre ellos será determinante en su desarrollo lingüístico. El hecho de que los padres crean, o no, que pueden influir en el desarrollo lingüístico de sus hijos tiene un impacto en el mismo, simplemente porque esta creencia les hace actuar de una manera u otra.

En segundo lugar, y en relación a cómo estas dieciséis personas se comunican con sus familias (políticas) respectivamente, quince de ellas (8m y 7h) dijeron que se comunican en el idioma de sus familias políticas, pues en ambos casos existe un nivel aceptable (de polaco y español respectivamente) para poder entablar comunicación con sus familias políticas. Solo en uno de los casos, no existe esta posibilidad y se complica mucho porque él (Carlos) no habla polaco, solo un poco de inglés y los padres de ella (Ewa) no hablan inglés, solo checo o alemán, así que la comunicación se hace a través de gestos o ella (Ewa) tiene que traducir. Por otra parte, en un caso no existe comunicación con la familia política ya que una de estas personas (Ulises) no tiene ningún contacto con su familia y por ende su pareja y su hija (Aneta y Nelly) tampoco. Otro dato curioso es el que nos aporta Damián ya que él dice que cuando están en Canarias la atmosfera les invita a hablar más en castellano y todos como que cambian el chip y empiezan a comunicarse en ese idioma. Y cuando están aquí en Poznań, pues en polaco.

En tercer lugar, tenemos el comportamiento lingüístico de las personas en su entorno y esta, se da, dependiendo de la situación. Es decir, de con quien se encuentran, si con polacos, hispanohablantes u otras nacionalidades. Solo en el caso de Carlos, este tiene que comunicarse en inglés con los polacos.

En cuarto lugar, podemos ver como establecen contacto con las familias políticas, en especial con las familias de los hombres. Aquí los participantes dijeron que lo hacen por diferentes medios de comunicación (Skype es el que más sobresale por barato). En el caso de las mujeres que están casadas con españoles, éstas viajan con cierta regularidad a España por la cercanía, pero en el caso de las mujeres que están casadas con latinoamericanos, los viajes no son tan frecuentes debido a la distancia y al costo de los billetes. Recordemos que solo en un caso, no existe ningún contacto con su familia política ya que su esposo no tiene ninguna relación esta, sin embargo manifiesta que tienen muchos amigos mexicanos con lo que tienen contacto.

Finalmente, las dieciséis personas expresaron tener diferentes tipos de materiales en español y en polaco en casa, pero algunas personas (1m y 7h) reconocen que hay más en polaco que en español. Las otras mujeres no hacen mención y el otro hombre (Damián) acepta que él tiene más contacto con los materiales en polaco.

Resulta interesantísimo conocer, cómo se relacionan estas parejas con sus respectivas familias políticas, con qué frecuencia y a través de qué medios, porque así, podríamos hacernos una idea general de que cómo se da la interacción de los hijos con sus respectivas familias, y si existe una necesidad de comunicativa frecuente por parte de los hijos con ambas o de plano la relación con estas o una de estas, es nula o casi nula. Recordemos que ya De Houwer (1999), decía que el desarrollo lingüístico de los niños depende de su entorno lingüístico, independientemente de los idiomas involucrados. Además enfatizaba la importancia de las creencias y actitudes de las personas que rodean a los niños, e introducía el término creencia de impacto para describir el rol que tienen las creencias y actitudes de los padres en el desarrollo lingüístico de sus hijos.

En relación a:

- ✓ si, les preocupo el futuro lingüístico de sus hijos,
- ✓ si, sabían que idioma hablarían sus hijos,
- ✓ si, tenían duda en cómo educar a su hijo lingüísticamente,
- ✓ si, acudían a algún profesional o
- ✓ si consultaron algún texto sobre el bilingüismo.

Los participantes expresaron cómo es y ha sido dicho comportamiento. En primer lugar, podemos decir, que de las dieciséis personas, solo nueve de ellas (5m y 4h) aportaron datos de su comportamiento o posible comportamiento (intenciones conductuales).

Por ejemplo, cinco de estas personas (4m y 1h) consultaron en libros o en internet sobre el tema, además el único hombre de estas cinco personas, consulto también con amigos que vivieron la misma situación. Tres mujeres de estas cuatro, coinciden en que uno de los consejos que encontraron fue que “el padre y la madre hablasen respectivamente en su idioma a sus hijos, pero a dos de estas les pareció un consejo sin sentido, así que una de estas, decidió junto con su pareja hablar solo español en casa, y la otra no arrojó información sobre lo que decidieron. Para la última, de estas tres mujeres, la información que encontró en internet es contradictoria. Y la cuarta mujer, no aportó información sobre lo que decidieron. La quinta mujer, intento convencer a su pareja de que hablase a sus hijos en español pero fracaso, pues a él simplemente no le interesó hablarles en español.

De las nueve personas que aportaron datos de su comportamiento o posible comportamiento, solo una (1m) expresó nunca haber asistido con un profesional, las demás no arrojaron ninguna información.

De las nueve personas que aportaron datos de su comportamiento o posible comportamiento, solo dos de estas (1m y 1h) aceptaron la posibilidad de asistir a un profesional si tuvieran dudas, las demás no arrojaron ninguna información.

Para Damián, otra persona de las nueve (1h), la experiencia que tuvo como migrante marcó el comportamiento que debía de seguir. Así que quedó en hablarle en español a su hijo y a su mujer en polaco, pero cuando estuvieran los tres presentes solo en español.

En el último caso de estas nueve personas (1h), esta, tomo la decisión de hablar solo español en casa junto con su pareja porque el español es el idioma en desventaja. Sin embargo, reconoce que en la práctica es muy complicado porque su pareja termina hablándole a su hija en polaco.

Como se puede observar, la información que aportan los participantes resulta muy interesante desde mi punto de vista, ya que el comportamiento de cada una de estas personas está dado; en relación a lo que encontraron en internet o en libros (que además consideran que es sin sentido y contradictorio, es decir, no siguieron los consejos que allí se les daban), en relación a sus experiencias personales (como migrantes), en relación a la vida y experiencias de terceros, y en relación a su entorno familiar y social.

Además podemos percatarnos de que nadie asistió con un profesional y solo dos aceptaron la posibilidad de asistir a un profesional si tuviesen dudas. Con esto último, me da la impresión de que el papel del psicólogo es de suma importancia en el trabajo con padres bilingües. Pienso que, las parejas compuestas con “hijos bilingües en potencia” necesitan los conocimientos de un psicólogo para clarificar sus dudas y acompañarlos en el proceso. Según la autora del libro “Criar a un niño bilingüe”, Barbara Zurer Pearson (2008), en países como los Estados Unidos (o Polonia en este caso), con una cultura básicamente monolingüe, ser monolingüe es la forma más natural de crecer, y esta es la razón por la cual en estos países existen tantos malos entendidos acerca del crecimiento de un niño bilingüe.

Relativo al desarrollo del lenguaje y el papel de los padres

En primer lugar, solo una persona (1h), nos da información de aquello que intenta hacer día a día en Polonia en relación al desarrollo del español en sus hijos. Para esta persona, el

español en sus hijos es la segunda lengua o el segundo idioma. Esto denota que no le da a ambas lenguas un mismo estatus. Por otra parte, esta persona ha intentado (y sigue intentando) que sus hijos no sientan la presión de tener que aprender español, más bien ha procurado que sus hijos asocien el español a su persona y a una experiencia agradable, lo que tiende (según él) a asimilarse con la adquisición de la lengua.

En segundo lugar, solo cuatro personas (2m y 2h) de las dieciséis que participaron en la investigación, arrojaron información sobre su comportamiento. Por ejemplo, Magda confirma que si se informó sobre el tema del bilingüismo (conducta), y Ewa volvió a hablar de lo que decidió hacer en casa y de cómo podrían ser las cosas en el futuro. Iván confirmó nuevamente que consultó algún tipo de material sobre el tema. Y además Ulises comentó, que él también, consultó algunas cosas sobre el tema, pero a diferencia de Iván, él no dio ninguna información anteriormente.

En tercer lugar, y en relación a qué idioma le hablan a su hijo (o le hablarían en caso de que aún no lo tengan), tenemos que las 8 parejas que participaron en la investigación nos arrojaron información sobre el comportamiento lingüístico que tienen con sus hijos. Además con ello, podemos confirmar de cierta forma, el comportamiento que ya expresaban tener en lo “Relativo a su contexto” cuando decían en que idioma se comunicaban con su pareja. Tenemos así por ejemplo que:

- Una pareja (Żaneta e Iván) coincidió totalmente al decir que ellos solo hablan en español a sus hijos, aunque ella acepta que a veces tiene que hacerlo en polaco por situaciones puntuales de la escuela.
- Otra pareja (Ewa y Carlos) también coincidió en que ambos solo le hablan a su hija en español. Sin embargo, este consideró cambiar de estrategia después de la intervención de Damián al comentarle que no era una buena estrategia. Además, después él (Carlos) comentó que en realidad aunque quedaron en eso, Ewa le habla en polaco a su hija.
- Dos parejas (Paulina y Ángel, Daria y Damián) coinciden en que esto dependerá principalmente de la edad, ya que cuando son pequeños hay que hablarles en el idioma materno de cada uno, y cuando son grandes (y ya han adquirido ambos idiomas) hay que hablarles en el idioma que está en desventaja. Además (Daria y Damián) consideran que en su caso, esto dependerá del país donde vivan, sin Polonia o en España.
- Dos parejas más (Aneta y Ulises, Magda y Román) están de acuerdo en que los hombres deben de hablarles en español y las mujeres en polaco. Sin embargo, ambas mujeres reconocen intentar hablar también en español.

Lo encontrado nos hace pensar que hoy en día, hay muchos padres de “hijos bilingües en potencia” que viven la encrucijada de criar a sus hijos en el monolingüismo o en el bilingüismo. Pese a que algunos estiman la posibilidad de optar por el bilingüismo, muchos conservan creencias acerca del bilingüismo que han impedido a los padres, brindarle a sus hijos la enorme oportunidad de poder vivir en entrambos universos.

Por ejemplo y según De Houwer (1999), hay casos donde los padres decidieron hablar solo un idioma con el hijo aunque tenían lenguas maternas diferentes, porque no creían que el bilingüismo simultáneo era bueno para el desarrollo de su hijo. Las creencias y actitudes, además de influenciar las elecciones lingüísticas que hacen, se muestran a través de la manera en que utilizan los idiomas en presencia de sus hijos. Dentro de estas creencias, existe la creencia de que los padres pueden (o no pueden) ejercer algo de control sobre la funcionalidad lingüística de sus hijos, lo que denomina creencia de impacto.

De Houwer (1999), mostraba este proceso de la siguiente forma: la creencia y actitud de los padres influye en las elecciones lingüísticas y estrategias de interacción lo que a su vez influye en el desarrollo lingüístico de sus hijos.

Al respecto Blasco Ruíz (2008), comenta que las necesidades de las persona se activan a través de comportamientos cuando los sujetos tienen la posibilidad de satisfacerlas efectivamente. De allí nace la “motivación”, que es un estado psicobiológico de excitación y orienta el comportamiento hacia un objetivo determinado. Por ello, el individuo hace lo que necesita pero a partir de lo que “cree” que es óptimo para obtener un resultado positivo. Y si se satisface la necesidad, este proceso termina generando un refuerzo de esa creencia. Por ello, se señala que los seres humanos son “predictivos” y “confirmativos”, porque aventuran algunas estrategias para cubrir sus necesidades a partir de creencias, y si estas estrategias son efectivas, se confirman y refuerzan las creencias de base, mejorando en ello, la autoestima. Por ello se puede decir que las creencias generan comportamientos dentro de un sistema de auto-refuerzo que es selectivo y colectivo. Es selectivo porque las creencias se resisten a morir. De allí que una persona puede tener dos creencias opuestas pero relativas a cuestiones diferentes, ya que si actúa en contra de lo que cree, entrará en conflicto.

Finalmente, Ortega y Gasset (1959), dicen que las creencias constituyen la base de nuestra vida diaria, el terreno sobre que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el “sistema de nuestras creencias auténticas”. En ellas vivimos, nos movemos y somos. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la idea de esa cosa, sino que simplemente contamos con ella. El hombre, en el fondo, es crédulo o, lo que es igual, el estrato más profundo de nuestra vida, el que sostiene y porta todos los demás, está formado por creencias. Además es importante tener en cuenta que es más fácil reforzar las creencias que deshacerlas ya que existen mecanismos que las protegen.

Relativo a los pros, contras y dificultades del bilingüismo

Primero tenemos, que solo una de las dieciséis personas confirma que se ha documentado (comportamiento previo) sobre el tema de las ventajas/desventajas mentales en los niños bilingües al decir que según lo que leyó, se están formando más conexiones de neuronas, hay más capacidades intelectuales. Pero después precisa que lo que leyó puede no ser del todo cierto ya que lo que está escrito en los libros puede estar equivocado como lo de que los niños no pueden aprender idiomas viendo la tele.

En cuanto a la mejor regla a seguir para que sus hijos sean bilingües, solo una persona deja en claro el comportamiento lingüístico de su familia y de ella en lo individual, conducta que concuerda con lo anteriormente dicho por ella al decir que, además se arrepiente de no hablarle más en español a su hija. Por otro lado, confiesa que su pareja (Ulises) no pasa mucho tiempo con ella por lo que está perdiendo el contacto con el español.

Se podría pensar que no existe una regla básica para hacer que sus hijos sean bilingües, sin embargo, la doctora Alina Signoret Dorcasberro (2005), sí que se atreve a emitir una fórmula que permitirá desarrollar a las “personas bilingües en potencia” un bilingüismo idóneo, es decir, un equilingüismo o bilingüismo equilibrado. El equilingüe habla sus dos lenguas igual de bien una que otra, no tiene una preferencia por una o por otra y nunca las confunde. A su vez, este bilingüismo permite una estructura cognitiva bien organizada. Además, nos dice que esta fórmula es recomendada por los psicólogos y los psicolingüistas. Para esta autora,

el bilingüismo coordinado (donde el individuo posee dos sistemas lingüísticos independientes; criterio neurológico), completo (donde el individuo domina las dos lenguas, es “equilingüe”; criterio lingüístico), igualitario (donde la relación entre la L1 y la L2 es de igualdad dado el estatus social positivo de cada una; criterio psicosocial) y aditivo (donde el contexto personal y social le transmite al individuo que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural; criterio psicosocial) es la fórmula ideal.

❖ **Categoría formativa**

Esta categoría incluye toda la información constructiva asociada con el proceso de formación de las creencias de los participantes en torno al bilingüismo, es decir, si las personas han desarrollado sus creencias en base a experiencias directas o indirectas. También añadí toda la información que está relacionada con las fuentes de las creencias y si éstas provienen de fuentes internas (experiencia personal directa) o externas (la demás gente, grupos de compañeros, instituciones, medios de comunicación masiva –internet).

Relativo al bilingüismo

En general, todos los participantes externaron tener (y haber tenido) en mayor o en menor medida experiencias directas (vivas) con el uso de un idioma distinto al de su lengua materna. En especial los hombres, ya que ellos son los que viven en Polonia como migrantes. En el caso de las mujeres solo dos de ellas han pasado periodos muy largos en un país hispanohablante y las demás han viajado por periodos vacacionales a España principalmente. Además, cuatro personas (4m) de las dieciséis, mencionan experiencias (directas e indirectas) que las han llevado a definir así a una persona bilingüe. Incluso una de estas, da datos sobre lo que otras personas (ajenas a la investigación) piensan al respecto al decir que, algunas personas piensan que una persona bilingüe es aquella que simplemente conoce más idiomas que su lengua materna, y otras opinan que se necesita dominar la lengua meta en el mismo nivel que la lengua meta. Tres de estas personas manifiestan usar ambos idiomas. En el caso de los hombres no hubo elementos de análisis para esta categoría. Cabe mencionar que solo un participante (1m – Ewa) creció en una familia compuesta, ya que su padre es checo y su madre polaca/alemana) y adquirió simultáneamente el polaco y el checo. Sin embargo, es importante resaltar que el polaco y el checo son lenguas hermanas y que la diferencia entre estas no es abismal. En cuanto a los

otros participantes, ninguno de estos, se educó en una familia bilingüe, es decir, que ninguno de ellos es hija o hijo de una pareja compuesta por diferentes nacionalidades y por lo tanto nadie de ellos adquirió dos lenguas simultáneamente.

Estos datos reafirman lo que Fishbein y Ajzen (1975, citados por Perlman, 1988), dicen al respecto, al mencionar que las creencias que el sujeto maneja del objeto psicológico, es información y que esta información puede provenir de la experiencia directa, de las inferencias acerca del objeto o bien de informaciones provenientes de otros individuos (experiencia indirecta). Una vez que las creencias llevan alguna carga afectiva o cognoscitiva se les llama actitudes. Por otro lado, Worchel et al. (2003), nos mencionan que la formación de creencias de las que hacemos uso a diario viene dadas por vía indirecta. Esta vía se refiere a que se pueden construir creencias a partir de la norma cultural o del grupo que impere ante nosotros. Corral Verdugo (2001), refiere que a este tipo de creencias se les conoce como “convencionales” ya que son adquiridas por los roles cotidianos con los que convivimos.

Relativo a la adquisición y al aprendizaje

En resumen, de las dieciséis personas, solo trece (8m y 5h) compartieron las experiencias que les han permitido tener una opinión sobre si aprendemos o adquirimos los idiomas. Además reflexionaron en los grupos de discusión en su propio proceso de adquisición (lengua) y aprendizaje (de los idiomas), y se refieren a ambas etapas (lengua materna / L2). Y pareciera ser, que por lo menos, tres de ellas (3m) tienen bastante claro la diferencia entre adquirir y aprender. Otra (1m), por su parte se encuentra en conflicto. Por otra parte, una (1h) de éstas nos cuenta como aprendió a adquirir a través de su experiencia y otra (1h) como influyó en ella, ciertos documentales que vio sobre el lenguaje.

Además, de estas trece personas (3m y 1h) de estas hicieron referencia a sus experiencias como padres. Por una parte las madres (3m) coinciden (basada en su experiencia) en los tiempos en los que sus hijos comenzaron a hablar pero el padre (1h) no coincide con ellas en los tiempos. Finalmente, dos hombres de estos cinco, entablaron una discusión en relación a un programa televisivo pues uno de ellos mencionaba que este programa es un buen ejemplo de lo que pasa cuando aprendemos y adquirimos. Para esta persona, en este programa adquirimos los contenidos sin esfuerzo y plan previo, y asocia que esto pasa

cuando adquirimos los idiomas, sin embargo, el otro le aclara que no es del todo cierto ya que (para él) “Barrio Sésamo” sí sigue un plan de enseñanza con objetivos bien planteados. Y que allí, se presentan los contenidos de manera implícita sin que los niños se den cuenta pero si hay todo un plan.

En especial la última aportación de los participantes reafirma lo que Ajzen y Fishbein (1975, citados por Perlman, 1988) se cuestionaron un día al preguntarse ¿de dónde se obtiene el conocimiento acerca de los diferentes objetos, grupos y problemas? Y responden diciendo que hay dos fuentes básicas: la experiencia personal directa y la demás gente. Y dividieron estas categorías personales en fuentes más específicas.

- ✓ La experiencia personal directa.
- ✓ Las demás personas.
- ✓ Los grupos de compañeros.
- ✓ Las instituciones.
- ✓ Los medios de comunicación masiva.

Relativo a su contexto

En primer lugar, de las dieciséis personas que participaron en la investigación, solo nueve mencionaron (8m y 1h) sus experiencias sobre los idiomas en general al abordar el detonador sobre la actitud de sus padres y familia ante los idiomas. Es importante mencionar por ejemplo, que todas las mujeres siendo niñas formaron parte de cursos de idiomas a parte de las clases que tomaban en la escuela. También hay que resaltar, que la mayoría de ellas cuentan con familiares cercanos que también hablan otros idiomas. En cuanto a los hombres, solo uno de ellos, externó la experiencia que vivió al ser migrante desde pequeño.

Tal vez una de las razones del porque para las mujeres polacas, una persona bilingüe es aquella que debe de dominar a la perfección ambos idiomas. Es precisamente porque a lo largo de su vida académica y familiar tuvieron una relación mucho más cercana con los idiomas. A diferencia de los hombres donde su interacción con los idiomas fue mucho más limitada, académica y familiarmente.

En segundo lugar, de las dieciséis personas que participaron en la investigación, solo ocho personas (5m y 3h) aportaron información sobre sus experiencias directas e indirectas en relación a:

- ✓ si, les preocupo el futuro lingüístico de sus hijos,

- ✓ si, sabían que idioma hablarían sus hijos,
- ✓ si, tenían duda en cómo educar a su hijo lingüísticamente,
- ✓ si, acudían a algún profesional o
- ✓ si consultaron algún texto sobre el bilingüismo.

Por ejemplo, tres de estas personas (2m y 1h) aportan información sobre la experiencia que otras parejas mixtas (ajenas a esta investigación) han tenido al afrontarse con esta situación. Una de estas personas (mujer), nos comenta que conoce otras parejas donde los hijos de ellos no hablan el idioma del padre y otras (mujer y hombre) dijeron que gracias a lo que una de estas parejas les compartió decidieron que hacer con sus hijos. Además, el hombre nos da información de cómo ha venido siendo el desarrollo de sus hijos o al menos de lo que él se ha percatado en este proceso y de sus reflexiones en torno al tema.

Por otra parte, solo dos personas (2m) de estas ocho, manifiestan haber investigado (en internet) por su parte como educar a un hijo bilingüe. Otra persona (1h) de estas ocho, nos da datos de como su experiencia de emigrante le ha permitido saber muy bien que hacer para que su hijo hable español y que por lo mismo no le ha preocupado ni ha consultado a ningún profesional o artículo sobre el tema. Solo una persona (1m) de estas ocho, dijo haber asistido a un especialista (logopeda) por los problemas de pronunciación que tenían sus hijos. Finalmente, una persona (1h) de estas ocho, nos comenta que él piensa que su esposa exagera al preocuparse por el futuro lingüístico de su hija, en especial al posible problema de identidad.

Esto concuerda con lo que García y Barba (2008), al decir que las creencias tienen diversos orígenes, pero se pueden distinguir principalmente tres; las que tienen su origen en la experiencia, en la observación o que son inferidas de otras creencias.

Por este motivo, se habla de un sistema de creencias, que se caracteriza no tanto por lo que se cree sino por la forma en que se cree y la manera en que estas creencias se relacionan. Algunas se relacionan como premisas (creencias primarias) y conclusión (creencias derivadas); otras se distinguen por su fuerza: las más fuertes se conocen como centrales y las más débiles como periféricas. Finalmente, existen las creencias enclaustradas, que presentan una confrontación defensiva al intentar modificarlas (García y Barba, 2008).

Relativo al desarrollo del lenguaje y el papel de los padres

En primer lugar, se puede resumir que, de las dieciséis personas que participaron en la investigación; cinco (3m y 2h) nos hablaron de sus experiencias directas, cinco (3m y 2h) nos hacen referencias de experiencias ajenas y cinco (4m y 1h) mencionan la edad en que sus hijos comenzaron a hablar. Los datos arrojados en relación a las experiencias directas, son muy diferentes, por ejemplo:

- Dos (2m) nos dicen que han investigado sobre sí el bilingüismo retrasa la adquisición del lenguaje, una de ellas leyó sobre como los padres deben de señalarles una frontera para que los pequeños no se pierdan entre los dos idiomas y no los mezclen y la otra dice que según lo que ha leído, el bilingüismo no retrasa la adquisición de lenguaje.
- Otra (1m) nos confiesa que su pareja en realidad no habla en español con sus hijos porque él habla muy bien polaco. Es un dato curioso ya que él dice que sí habla en español con sus hijos.
- Las otras dos personas (2h) nos hablan de sus experiencias como padres, uno de ellos, menciona que en base a su experiencia, él cree que todos los niños tienen una capacidad innata para adquirir dos o tres idiomas a la vez y que (recordando lo que dijo anteriormente), los niños que adquieren dos lenguas simultáneamente desarrollan su lenguaje como cualquier otro niño que adquiere un solo idioma pero con la diferencia de que los que están adquiriendo dos idiomas lo hacen un poco más tarde. El otro, nos cuenta de su experiencia personal y nos dice que en el caso de sus hijos, ellos empezaron a hablar un poco más tarde pero en ningún caso peor. Además, que mezclar los idiomas es un proceso natural.

Según Ortega y Gasset, (1959), las creencias internas están basadas en dogmas (entendidas como la moral necesaria para poder formar parte del grupo,) no requieren de una base empírica para su existencia (fuente interna), lo cual las hace opuestas a la ciencia, que se construyen a partir de datos obtenidos mediante el método experimental o a través de cálculos precisos (fuente externa).

En relación a las experiencias ajenas:

- Una (1m) por ejemplo dice que, en comparación con el hijo de su hermana, su hijo comenzó a hablar más tarde, el hijo de su hermana en un contexto monolingüe y su hijo en uno bilingüe, así que está segura que no se desarrollan de la misma forma.
- Otra de ellas (1m), nos expresa que hay personas que dicen que sí, que el bilingüismo retrasa la adquisición del lenguaje.
- Y la última (1m) señala que el desarrollo de lingüístico de los niños se ve afectado por como los padres les hablan a los hijos porque hay padres que en vez de

decir a su bebe " el coche" les dice "brum, brum", en vez de enseñarle los sonidos adecuados.

- Dos de ellas (2h) nos comentan que hay quién dice que no es verdad que los niños que reciben una educación bilingüe simultanea hablan más tarde y peor, y que el problema de desarrollo depende mucho de los padres, ambas ideas basadas en experiencias ajenas.

Sobre las creencias externas, para Ortega y Gasset, (1959), las creencias externas se generan por la tendencia a la interiorización de las creencias de la gente que nos rodea y la imitación de su conducta, sobre todo si esta viene avalada por el éxito social. Es algo fundamental durante la infancia en la formación de la personalidad del niño. Así suele ocurrir con las creencias culturales, políticas, y religiosas. La gente tiende a adoptar las creencias de los líderes aun cuando estén en contradicción con sus intereses.

En relación a la edad en que comenzaron a hablar los niños:

- Cinco de ellas (4m y 1h) nos exponen a qué edad comenzaron a hablar sus hijos. Cuatro de ellas (todas mujeres) coinciden en los tiempos y las formas (entre el décimo y el onceavo mes comenzaron a emitir sus primeras palabras pero no fue hasta el año y medio cuando comenzaron a formar frases). Además una de estas mujeres, supone (cree) (por su experiencia) que es la edad en que todos los niños deben de comenzar a hablar y las demás mujeres asienten que sí. La otra persona (un hombre) no coincide con ellas, él dice que sus hijos comenzaron a hablar entre los dos y tres años de edad, dato curioso porque sus hijos con monolingües.

Lo expresado por las madres concuerda perfectamente con el tiempo que lograron establecer Garton y Pratt (1994), al decir que la etapa lingüística comienza aproximadamente a partir de los diez u once meses de edad, aunque no se puede decir con exacta precisión cuando comienza ya que los estudios al respecto se basan mayormente en las informaciones que dan las madres. El adulto comenzará a detectar en las emisiones del niño unos componentes que, pese a su esquematismo, resultan ser inequívocamente lingüísticos: la comunicación verbal será cada vez un hecho más consumado. A diferencia de la etapa anterior donde se caracterizaba por la ausencia de ciertos índices indicadores para el adulto de la posesión de un sistema lingüístico, en esta etapa ocurre lo contrario, los sonidos aparecerán contrastivamente y con una finalidad.

Esto también concuerda con el análisis de Hernández Pina (1984), en relación al desarrollo gramatical (el léxico-estructural). Esta autora encontró que esta etapa, se divide en dos periodos. El primer período que va de los diez o doce, hasta los dieciocho meses de edad

(10/12 – 18) donde la mayoría de las vocalizaciones emitidas por el niño son frases de una palabra o un solo elemento por ejemplo; papá, mamá, no, ten, etc., por lo que se le ha denominado *etapa* holofrástica. Y el segundo período a partir de los dieciocho meses hasta las veinticuatro aproximadamente (18 – 24) donde el niño pasa de las emisiones de una sola palabra a la combinación de dos elementos, componentes o palabras, es decir, que cubre cualquier elemento de una unidad léxica sea otra palabra o no (morfemas, flexiones, alternantes, etc.).

En segundo lugar, y en cuanto a si todos los niños tienen capacidad especial para “adquirir” dos o más idiomas simultáneamente o sí, todos los niños tienen capacidad especial para “aprender” dos o más idiomas simultáneamente, tenemos que, de los dieciséis participantes solo dos (1m y 1h) manifestaron haberse documentado sobre el tema, por ejemplo, uno de ellos (1h) habla sobre la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y la otra (1m) comenta sobre los artículos que hablan de la elasticidad del cerebro en los niños bilingües y sus altas capacidades de aprendizaje.

Finalmente, solo una persona de las dieciséis (1h) arroja datos sobre qué factores pueden afectar el desarrollo del lenguaje según su experiencia. Por ejemplo él comenta, que para él, el entorno y después la manera de enseñar un idioma (refiriéndose a los profesores) hace que al final odies o ames el idioma que estas aprendiendo y según cuenta esta persona, él tuvo una profesora de alemán que joder, me hizo odiar este idioma hasta la fecha. El que los demás den por asentado dicha intervención me hace pensar que ellos también opinan lo mismo y que en su momento dado vivieron alguna experiencia parecida o igual.

Lo encontrado me hace pensar en el papel de los “profesores de idiomas” que muchas veces carecen de instrucción; didáctica, metodológica y pedagógica para poder desarrollar dicha labor correctamente. Como profesor de idiomas en Polonia, puedo asegurar que aquí en Polonia, suelen haber “seudo profesores” de idiomas que por el solo hecho de ser nativos se creen capaces de enseñar su lengua materna. Incluso, puedo confesar que yo mismo fui parte de este grupo de profesores inexpertos que por el solo hecho de ser nativo pensé que podría enseñar español. Esto representa un gravísimo problema ya que muchas de estas personas tienen enormes lagunas en cuanto a la ortografía, las reglas gramaticales e incluso la pronunciación. Puede parecer sorprendente pero los estudiantes de idiomas (en este caso de español) saben muchísimo más de nuestra lengua materna que nosotros mismos.

Relativo a los pros, contras y dificultades del bilingüismo

Aquí, solo una persona (1h) de las dieciséis nos da datos sobre lo que otros españoles piensan (experiencias ajenas) de la convivencia entre el español y el polaco en Polonia al decir que, algunos de sus amigos españoles consideran que como viven en Polonia es más importante que sus hijos aprendan polaco en primer lugar para que no tengan problemas futuros en la escuela, (él, haciendo una reflexión de lo dicho por estos españoles) pero, no se dan cuenta de que ambos idiomas pueden desarrollarse al unísono sin ningún problema significativo, porque si bien es cierto que al principio los niños tardan un poco más en hablar, después solo son ventajas.

Resulta muy interesante saber que hay personas ajenas a la investigación que consideran que es más importante aprender el idioma del país en el que se está viviendo que su lengua en este caso paterna. Tal vez una de las razones de este pensamiento podría estar basado en lo que anteriormente ya habíamos comentado sobre el entorno y el prestigio de las lenguas.

Por otra parte, solo cuatro personas de las dieciséis (4m) hacen una reflexión de las ventajas cognitivas que tienen los niños en base a lo que han observado (experiencias directas) en sus hijos y una de ellas en las personas.

En relación a cuál es o sería la mejor regla a seguir para que sus hijos sean bilingües, solo una persona (1m) de dieciséis, cuenta su experiencia sobre cuando era niña y cómo estudiaba los idiomas. Ella dice que, cuando era niña y estudiaba idiomas no teníamos los recursos que ahora existen. Tener a nuestro alcance un periódico, una revista un libro, música o una peli en español era misión imposible, hoy están fácil interactuar con otros idiomas.

Sobre, cuál es la edad idónea para comenzar a aprender un segundo idioma, solo una persona (1m) de dieciséis da referencia de que se ha informado sobre el tema. Por ejemplo, ella dice que, por lo que ha leído a los 4 o 5 años es la edad ideal para comenzar a aprender idiomas.

En cuanto a que problemas pueden enfrentar los padres durante el desarrollo de las habilidades bilingües de los hijos, de las dieciséis personas que participaron en la investigación, solo once personas (5m y 6h) nos dan datos en base a su experiencia sobre los problemas que pueden enfrentar los padres (dichos problemas ya están referidos en las conclusiones de la estructura cognoscitiva). Dos personas de las dieciséis (2h) se declaran inexpertos y piensan que ya irán viendo los problemas con sus hijos y las otras personas no aportan nada.

Finalmente, solo una persona (1m) de las dieciséis, es la única en aportar la experiencia de otras personas que han vivido el rechazo de uno de los idiomas, al decir que, tiene varias amigas que se mudaron con sus hijos de diferentes edades a España y hay algunos por completo han rechazado el polaco por su complejidad y la falta de uso.

Lo encontrado nos hace pensar, como bien dice Barreña (1995), que muchos padres son, los que han de decidir cómo criar a sus hijos, si en el monolingüismo o en el bilingüismo, no solamente en sociedades bilingües, cada vez más numerosas, sino también en sociedades tradicionalmente monolingües (como la sociedad polaca) a las que acuden masivamente emigrantes procedentes de otras lenguas y culturas. No olvidemos que hasta hace algunos años había profesores en contra del bilingüismo pero por otra parte las clases dirigentes y altas educaban a sus hijos en el bilingüismo.

Ψ CONCLUSIONES

A través de esta investigación empírica, he intentado describir y analizar las creencias que un grupo de parejas compuestas por mujeres polacas y hombres hispanohablantes tienen sobre la adquisición de dos lenguas (bilingüismo) y además, identificar cómo es que las creencias que las personas tienen sobre el bilingüismo influyen en la decisión de educar a sus hijos como bilingües o monolingües. Para poder cumplir dichos cometidos primero tuve que responder a la pregunta ¿Cuáles son las creencias que tienen las parejas compuestas por mujeres polacas y hombres hispanohablantes radicados en la ciudad de Poznań en Polonia sobre la adquisición de dos lenguas (bilingüismo)? Cabe señalar que ambos objetivos se cumplieron y tanto las creencias como la descripción de estas y su análisis quedaron detalladamente manifiestos en los apartados de resultados y discusión.

Así, los resultados y la discusión posterior de esta investigación confirman que los participantes tienen un sinfín de creencias entorno al bilingüismo. Creencias que han construido a lo largo de su vida, basadas en experiencias personales y ajenas, y que les ha servido de soporte relativo para poder articular la realidad que hoy les rodea. Las creencias de estos sujetos (parejas compuestas por mujeres polacas y hombres hispanohablantes) son tanto un producto como un proceso de su actividad mental, porque es precisamente a partir de ellas que han reconstruido la realidad y le han dado un significado propio. Ya, Quesada (1998), comentaba la metáfora que Frank P. Ramsey proponía para comprender lo que son las creencias en su relación con lo real: “una creencias viene a ser como un “mapa grabado” en el que nos guían o mejor nos orientan en el mundo para encontrar la satisfacción de nuestras necesidades” (p.35).

Una de las cosas más importantes que he podido descubrir con esta investigación, es que hay una clara diferencia entre las creencias de los hombres (hispanohablantes) y las mujeres (polacas) ya que la relación que hay entre nuestra cultura y el idioma que hablamos es determinante. La forma de pensar de los sujetos que residen en lugares donde por tradición, necesidad, situación geográfica se han visto más relacionadas con la adquisición y el aprendizaje de idiomas como es el caso de las mujeres polacas se diferencia de la de los sujetos que han carecido de estos elementos. Para mí ha sido de suma importancia identificar estas diferencias ya que en el futuro pienso involucrarme más con este tema al

desarrollar talleres (sobre el bilingüismo) dedicados a parejas como las de mi muestra u orientar directamente a parejas compuestas que tengan dudas sobre el tema. Y para ello es importante saber que creen ellas y porque lo creen, y que creen ellos y porque lo creen. Y es que, las creencias de los sujetos de esta investigación son precisamente ese mapa grabado que les guía u orienta constantemente para poder satisfacer sus necesidades. Al respecto Blasco Ruíz (2008), ya comentaba que las necesidades de las persona se activan a través de comportamientos cuando los sujetos tienen la posibilidad de satisfacerlas efectivamente. De allí nace la “motivación”, que es un estado psicobiológico de excitación y orienta el comportamiento hacia un objetivo determinado. Por ello, el individuo hace lo que necesita pero a partir de lo que “cree” que es óptimo para obtener un resultado positivo.

Y es precisamente por ello, que las creencias que los sujetos de esta investigación han ido construyendo a través de su vida tienen una influencia categórica sobre su comportamiento, es decir, sobre el “quehacer” lingüístico cotidiano que adoptan hacia su entorno. Pues las creencias, como bien dice Ortega y Gasset (1959), constituyen la base de nuestra vida diaria, el terreno sobre que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas vivimos, nos movemos y somos. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la idea de esa cosa, sino que simplemente contamos con ella.

Sin embargo, no basta con creer, es decir, hay que aplicar de manera constante lo que uno creé, por decirlo de otra forma, es necesario materializar esa creencia en comportamientos cotidianos y constantes. Ya que si no se hace consciente, entonces no se actúa. La interrogante, ¿qué hace la diferencia entre los niños (hijos de parejas compuestas) bilingües y monolingües? que durante diez largos años me había planteado junto con otro grupo de padres que han tenido la misma inquietud, puedo hoy contestarla al decir que la diferencia radica en el comportamiento real y/o verdadero (influenciado por sus creencias) que sus padres tienen en ese “quehacer” lingüístico cotidiano. Y es que, este “quehacer” lingüístico cotidiano se ve afectado en la mayoría de los casos por otros factores inherentes a la cotidianidad. Por ejemplo, la falta de contacto con los hijos por el trabajo, la comodidad de hablar en un solo idioma por facilitar la comunicación, el contexto que les rodea y permea,

delegar a la madre (en este caso mujeres polcas) la responsabilidad de la educación de los hijos, las carencias afectivas, la integración, las posibilidades económicas, etc.

Educar y formar a los niños de parejas compuestas en el bilingüismo no es tarea fácil, sino todo lo contrario. Es un trabajo constante que, implica; disciplina, paciencia, dedicación, conocimiento, tolerancia a la frustración, habilidades de comunicación y acuerdos, pero sobre todo, implica la búsqueda de ayuda profesional para clarificar las dudas en el cual se ven inmersas y auxiliar en el desarrollo del lenguaje (bilingüe) en los niños.

Hoy, después de esta investigación teórica y práctica puedo decir con total seguridad, que tengo elementos teóricos suficientes para afrontar como un profesional de la psicología educativa las dudas que estas parejas pudiesen tener en torno al tema. Sin embargo en el futuro me gustaría continuar esta investigación con los hijos de dichas parejas con el fin de identificar si efectivamente las creencias que manifestaron sus padres influyeron en su desarrollo lingüístico y en segundo lugar cómo es que estas creencias influyeron sí es que así lo hicieron y sino, indagar el porqué.

Ψ BIBLIOGRAFÍA

- Abric, Jean-Claude. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México, DF: Coyoacan-Ambassade de France.
- Arostegui Maitena, E. (1995). *El bilingüismo en el estado español*. España, Bilbao: FBV.
- Baetens, H. (1986). *Bilingualism; basic principles*. UK, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Barreña, A. (1995). *La adquisición de la primera lengua y el Modelo de Principios y Parámetros; Las primeras palabras*, en Cursos Internacionales, Sección de Lingüística del Curso Superior de Filología Hispánica. España, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Barrio Tarnawiecki, C. (2000). Desarrollo de la percepción auditiva fetal: La estimulación prenatal. *Revista Pediátrica*. 3(02), pp. 11-15.
- Beaton, A. (1985). *Left side, right side: a review of laterality research*. UK, London: Buttsford Academic.
- Belinchón, M., Igoa, J. M., y Riviére, A. (1992). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. España, Madrid: Trotta.
- Bergman, C. R. (1976). *Interference vs. independent development in infant bilingualism*. USA, New York: Bilingual press.
- Berlo, D. K. (1984). *El proceso de la comunicación*. Argentina, Buenos Aires: EL ATENEO.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1991). *Jugements métalinguistiques portés par des enfants de quatre à neuf ans sur le bilinguisme et son utilité*. France, Paris: Archives de Psychologie, 59, pp. 225-39.
- Best, J. B. (2002). *Psicología cognoscitiva*. México, D.F: Thomson.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness, *Developmental Psychology*. *Psychological Science*. No. 23, pp. 560-567.
- Bialystok, E. (1991). *Language Processing in Bilingual Children Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency*. UK, London: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development*. England: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., y Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*. 16(4), pp. 240–250.
- Björklund, Sara. (2014). *Bilingüismo como lengua de herencia; un estudio sobre hispano y catalanohablante residentes en Suecia* (Tesis de licenciatura, no publicada). Universidad de Estocolmo Suecia, Estocolmo, Suecia.

- Blasco, R. R. (2008). Creencias y comportamientos de la movilidad responsable. *Ponencia de la Fundación Abertis en Caixa Forum Madrid*. Madrid, España. Recuperado de http://www.fundacioabertis.org/rcs_jor/ponencia_ricardo_blasco.pdf
- Bloom, L. (1972). *Semantic features in language development*, In R. (Ed.), *Language of the mentally retarded*. Baltimore MD: University Park Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Lenguaje*. Peru, Lima: Universidad Mayor de San Marcos.
- Blumenthal, A. L. (1970). *Lenguaje and Psychology: historical aspects of psycholinguistics*. USA, New York: Wiley.
- Bolaño, S. (1982). *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México: Trillas.
- Bradshaw, J. L. (1989). *Hemispheric specialization and psychological function*. England, Chichester: John Willy y Sons Ltd.
- Bradshaw, J. L., y Nettelton, N. C. (1983). *Human cerebral asymmetry*. USA, New York: Prentice-Hall.
- Brown, C. A., y Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*. 15(4), pp.13-18.
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España, Madrid: McGraw-Hill.
- Bühler, Karl. (1934). *Teoría de la lengua; la función representativa del lenguaje (el modelo del Órganon)*. España, Madrid: Revista de Occidente.
- Cambier, J., Elghozi, D., Signoret, J. L., y Henin, D. (1983). *Contribution de l'hémisphère droit au langage des aphasiques. Disparition de ce langage après lésion droite*. France, Paris: Revue Neurologique.
- Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. España, Madrid: Machado Libros.
- Clark, H. H., y Clark, E. V. (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. USA, New York: Harcourt, Brace y Jovanovich.
- Corral, V. V. (2001). *Comportamiento proambiental: Una introducción al estudio de las conductas protectoras del ambiente*. España, Santa Cruz de Tenerife: Resma.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. UK, Cambridge: University Press Cambridge.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*. No. 49, pp.222-251.
- Damasio, H., y Damasio, A. (1996). Cerebro y Lenguaje. *Investigación y ciencia*. No. 194, pp. 20-28.

- De Houwer, A. (1999). Environmental Factors in Early Bilingual Development: The Role of Parental Beliefs and Attitudes. En Guus, E., y Verhoeven, L. (Ed.), *Bilingualism and Migration* (pp.75-95). Germany, Berlin: Mouton de Gruyter.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. UK: Multilingual Matters.
- Deshays, E. (1990). *L'enfant bilingue*. France, Paris: Robert Laffont.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España, Madrid: Morata.
- Flor Ada, A., y Colin Baker. (2001). *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. USA: Multilingual Matters.
- Galindo, C. J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
- García, J. (2009). *Caminos de la reflexión. La teoría Orteguiana de las ideas y las creencias en el contexto de la escuela de Madrid*. España, Madrid: Biblioteca Nueva.
- García, J. V., y Barba, C. (2008, julio, 31). Las creencias de estudiantes universitarios al ingreso a un curso básico de inglés. *LEEA*. Recuperado de: <http://cad.cele.unam.mx/leaa/cont/ano02/num01/0201a01-D.html>
- Garton, A., y Pratt, Chris. (1994). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. España, Barcelona: Paidós.
- Garvin, Paul, L., y Yolanda Lastra de Suárez. (1984). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, D.F: UNAM.
- Genesee, F. (2001). *Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty*. UK, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gleitman, Lila R., y Newport, Elissa, L. (1995). The Invention of Language by Children: Environmental and Biological Influences on the Acquisition of Language. In L. Gleitman and M. Liberman (eds.) *An Invitation to Cognitive Science: Language*. MIT Press. pp. 1-24.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. USA, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Gómez-Ruiz, M. I. (2010). Bilingüismo y cerebro: mito y realidad. *Psiquiatría*. Recuperado de http://www.psiquiatria.com/neuropsiquiatria/neurologia_general/bilinguismo-y-cerebro-mito-y-realidad/
- Goodglass, H., y Geschwind, N. (1976). *Language disorders (aphasia)*. USA, New York: Academic Press.
- Guix, X. (2009). *Pensar no es gratis. Creencias, comunicación y relaciones*. España, Barcelona: Granica.
- Halliday, M. A. K. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

- Hamers, Josiane., y Michel Ha, Blanc. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. UK, Cambridge: University Press Cambridge.
- Haugen, Einar. (1953). *The Norwegian language in America; a study in bilingual behavior*. USA, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hecaen, H., y Albert, M. (1978). *Human neuropsychology*. USA, New York: John Wiley & Sons.
- Heman, A. (2010). *Manual de terapia cognitiva conductual. Instituto de terapia cognitivo conductual*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, Pina, F. (1984). *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. España, Madrid: SIGLO XXI.
- Holahan, C. J. (1991). *Psicología Ambiental. Un enfoque General*. México: Limusa.
- Hull, R., y Vaid J. (2007). Bilingual language lateralization: a metaanalytic tale of two hemispheres. *Neuropsychología*. No. 45, pp.198-200.
- Hulk, A., y Cornips, L. (2005). Differences and Similarities between L2 and (2) L1: DO-support in Child Dutch. En L. Dekydtspotter et al. (Ed.), *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (pp. 163-177). Somerville, MA, USA: Cascadilla Press.
- Ingvald, H. E. (1953). *The Norwegian Language in America: The bilingual community*. USA, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Jakobson, R. (1967). *Linguistics in Relation to Other Sciences*, in Linguistics, in Main trends in Social Research, *Unesco*.
- Jiménez, Ruiz. (2001). *Iniciación a la lingüística*. España, Alicante: Club Universitario.
- Joanette, Y., Goulet, P., y Hannequin, D. (1990). *Right hemisphere and verbal communication*. USA, New York: Spinger Verlag.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. En D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (p.7). France, Paris: PUF.
- Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Languje Acquisition*. UK, Oxford: Pergamon Institute of English.
- Landis, T., Cummings, J., y Benson, F. (1980). El paso de la dominación del lenguaje en el hemisferio derecho: una interpretación de la recuperación retardada en la afasia global, Suisse Romande. *Diario de Medicina*. No. 100, pp.171-177.
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México: El Colegio de México.

- Lauchlan, F., Parisi, M., y Fadda, R. (2012, abril, 16). Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a "minority" language. *International Journal of Bilingualism*. 17(01), pp. 43-56.
- Lee, H., Nakada, T., Deal, J., Lin, S., y Kwee, I. (1984, marzo, 10). Transfer of language dominance. *Annals of Neurology*. 15(3), pp.304-307.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. USA, New York: Wiley.
- Lenneberg, E. H. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. España, Madrid: Alianza.
- Luna-Bradfield, L. (2014, junio, 12). Criando niños bilingües: Preocupaciones comunes entre los padres. *La voz latina*. Recuperado de <http://www.lavozlatinaonline.net/noticias-Criando-ni%C3%B1os-biling%C3%BCes--Preocupaciones-comunes-entre-los-padres-es-573.aspx>
- Magnamara, J. (1967). *The linguistic independence of bilinguals*. UK, Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Mandal, Ananya. (2013, noviembre, 4). Cerebro y lenguaje. *News Medical*. Recuperado de [http://www.news-medical.net/health/Language-and-the-Human-Brain-\(Spanish\).aspx](http://www.news-medical.net/health/Language-and-the-Human-Brain-(Spanish).aspx)
- Martínez del Valle, Isidro. (2003). Guía de estudio de anatomía y fisiología. *ENEO*. Recuperado de <http://www.eneo.unam.mx/universidad-abierta/guias/ayf.pdf>
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design*. USA, California: Sage publication.
- Mayor, J. (1994). *Adquisición de una segunda lengua*. España, Madrid: ASELE.
- Meisel, J. M. (2001). The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars. En J. Cenoz y F. Genesee (Ed.), *Trends in bilingual acquisition* (pp. 11-42). Amsterdam: John Benjamins.
- Milner, B., Branch, C., y Rasmussen, T. H. (1966). Evidence for bilateral speech representation in some non right-handers. *Transactions of the American Neurological Association*. No. 91, pp.306-309.
- Miller, G. A. (1985). *Lenguaje y Habla*. España, Madrid: Alianza Psicología.
- Montes, J. J. (1995). *Dialectología general e hispanoamericana*. Colombia, Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Morales, J., Calvo, A., y Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*. 114(2), pp. 187-202.
- Morera, D., y Rodríguez, A. (1994). La relación entre actitudes y teorías implícitas: Su estudio en situaciones de conflicto intergrupo. *Psicothema*. Recuperado de <http://www.psicothema.es/psicothema.asp?>
- Morris, C. W. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. España, Barcelona: Paidós.

- Müller, Natascha., y Hulk, Aafke. (2001). *Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages*. *Bilingualism: Language and Cognition*. No. 4, pp. 1-22.
- Narbona, J., y Fernández, S. (2000). *Bases neurobiológicas del desarrollo del lenguaje*. España, Barcelona: Masson.
- Ojemann G. A., y Whitaker H. A. (1978). The bilingual brain. *Arch Neurol*. 35(4), pp.09-12.
- Ortiz López, Luis A. (2010). Adquisición de 1L1 vs. 2L1 y L2: la interfaz morfosintáctica de los objetos directos. En C. Borgonovo, M. Español-Echevarría, y P. Prévost. (Ed.), *Selected Proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium*, pp. 194-208. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Ortega y Gasset. (1959). *Ideas y creencias; en Obras Completas*. México: Revista de Occidente.
- Osgood, C., y Sebeok, T. (1974). *Psicolingüística: Problemas teóricos y de investigación*. España, Barcelona: Planeta.
- Padilla Gálvez, J. (2007). *El laberinto del lenguaje*. México: Servicio de Publicaciones de la UCM.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 62(3), pp. 307-332.
- Paradis, J., Nicoladis, E., y Crago, M. (2007). French-English bilingual children's acquisition of past tense. En H. Caunt-Nulton, S. Kulatilake y I-H Woo (Ed.), *BUCLD 31 Proceedings*. pp. 497-507. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Paredes, Duarte M. J., y Varo, V. C. (2006). *Lenguaje y cerebro: conexiones entre neurolingüística y psicolingüística*. España, Cádiz: Universidad de Cádiz. Recuperado de [http://www.uv.es/perla/1\[09\]%20Paredes%20y%20Varo.pdf](http://www.uv.es/perla/1[09]%20Paredes%20y%20Varo.pdf)
- Peal, E., y W. E. Lambert. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs*. 76(27), pp. 1-23.
- Penfield, W., y Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. USA, Princeton: Princeton University Press.
- Perlman, D., y Cozby, P. C. (1988). *Psicología Social*. México: McGraw Hill.
- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.
- Pinker, Steven. (1994). *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. N.Y: Harper Collins.
- Pinker, Steven. (2007). *Say what?; Linguistics as a Window to Understanding the Brain*. Recuperado de <http://www.floatinguniversity.com/lectures-pinker>

- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In J. P. Ponte (Ed.), (pp. 185-239). *Educação matemática: Temas de investigação Lisboa*: Instituto de Inovação Educacional. Recuperado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>
- Ponte, J. P. (1994). Mathematics teachers' professional knowledge. In J. P. Ponte & J. F. Matos (Ed.), (Vol. I, pp. 195-210). *Proceedings PME XVIII Lisboa*, Portugal. Recuperado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>
- Ponte, J.P. (2002). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros, En K. Krainer & F. Goffree (Ed.), (pp. 43-50). *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education. Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik. Traducción (resumida) de Casimira López*. Recuperado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc>
- Quesada, D. (1998). *Saber, opinión y ciencia: Una introducción a la teoría del conocimiento clásica y contemporánea*. España, Barcelona: Ariel.
- Raisman, A., y Signoret, A. (2005). Bilingüismo ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?, En Ignatieva, N. y Zamudio, V. Las lenguas extranjeras en un mundo cambiante. *Selección de textos del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: CELE – UNAM. pp. 343-358.
- Rateau, P. (1995). Le noyau central des representations du groupe. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. No. 26, pp. 29-52.
- Rodríguez G, Gloria. (1999). *Criando a nuestros hijos*. USA, New York: SIMON & SCHUSTER LIBROS EN ESPAÑOL.
- Rojas, S, Raúl. (2001). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdez Editores.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingüe*. Paris: Champion.
- Sakai, K., Miura, K., Narafu, N., y Muraishi, Y. (2004). Correlated functional changes of the prefrontal cortex in twins induced by classroom education of second language. *Cereb Cortex*. No. 14, pp.1233-1239.
- Sala, Marius. (1988). *El problema de las lenguas en contacto*, México: UNAM.
- Sánchez-Casas, R.M. (1999). Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe. En de Vega, M. Y F. Cuetos (Ed), *Psicolingüística del español*. Valladolid: Trotta.
- Sánchez-López, M. P., y Tembleque, R. R. (1997). *El Bilingüismo. Bases Para la Intervención Psicológica*. España, Madrid: Síntesis Psicología.
- Sánchez, Loyola, P. M. (2002). Desarrollo del lenguaje. *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, 14(24).

- Santa Cruz D, M. R. (1995). *Hemisferio derecho y procesamiento léxico: efecto de la imagen y de la clase sintáctica*. España, Tenerife, Universidad de la Laguna.
- Santiuste, V. (1990). *Teoría del Lenguaje. Implicaciones educativas*. España, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Saussure, F. (1998). *Curso de lingüística general*. Argentina, Buenos Aires: Losada.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Argentina Buenos Aires: Losada, Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso.
- Schwartz, Bonnie. (2003). Child L2 acquisition: paving the way. En B. Beachley, A. Brown y F. Colin (Ed.), *Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 26-50). Somerville MA: Cascadilla Press.
- Sebastián-Gallés, N. (2010). *Bilingüismo y neurociencia cognitiva*. Recuperado de <http://brainglot.upf.edu/>
- Signoret, Dorcasberro, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?, *Perfiles Educativos. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación*. XXV(102), pp. 6-21.
- Signoret, Dorcasberro, A. (2005). Bilingüismo, cognición y metacognición, en *Líneas de Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada, Adquisición de Segundas Lenguas, Estudios y Perspectivas*. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. México: UNAM.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. España, Madrid: Alianza.
- Singleton, David. Y Lengyel, Zsolt. (1995). *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters. See also. Recuperado de <http://web.archive.org/web/20060319062202/http://www.rcf.usc.edu/~ionin/SLAgroup/Ling527papers/Singleton+Critical+Periods+iral.2005.43.4.269.pdf>
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. USA, Massachusetts: Copley Publishing Group.
- Skinner, B.F. (1981). *Conducta verbal*. México: Trillas.
- Sperry, R.W. (1974). *Lateral specialization in the surgically separated hemispheres*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. España, Madrid: Morata.
- Steingress, Gerhard. (2009). *Parejas mixtas e hibridación transcultural, en España. Reflexiones a partir de una investigación en proceso y perspectivas comparativas a nivel europeo*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Titone, R. (1976). *Bilingüismo y Educación*. España, Barcelona: Fontanella.
- Taeschner, Tratute. (1983). *The Sun is Feminine: A Study on Language Acquisition in Childhood*. Berlín-Heidelberg: Springer-Verlag.

- Thompson, A.G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*, In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York, NY: Macmillan.
- Triado, C., y Forns, S. M. (1989). *La evaluación del lenguaje: una aproximación evolutiva*. España, Barcelona: ANTHROPOS.
- Ullman, M.T. (2001). *A neurocognitive perspective on language: the declarative/procedural model*. Recuperado de <http://www.nature.com/nrn/journal/v2/n10/full/nrn1001-717a.html>
- Vez, M. J. (1984). *Claves para la Lingüística Aplicada*. España, Málaga: Agora.
- Vila, Ignasi. (1983). *Infancia y aprendizaje, Reflexiones en torno al bilingüismo y a la enseñanza bilingüe, Vol. 21 pág. 4-22*, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Villoro, J. (2002). *Creer, saber y conocer*. México: Siglo XXI.
- Volterra, Virginia y Traute, Taeschner. (1978). *The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children*, *Journal of Child Language*, 5 (2): 311-326.
- Vygotsky, Lev, S. (2000). *Sobre el plurilingüismo en la edad infantil*. Madrid, España: En Obras escogidas, Visor, pp.341-48. (Primera publicación en 1935).
- Vygotsky, Lev, S. (2008). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.
- Windevoxhel, L. (2014). *El Desarrollo del lenguaje en los niños bilingües*. Recuperado de <http://www.aloveforlanguage.com/es/articulos/desarrollo-de-lenguaje/el-desarrollo-lenguaje-ninos-bilingues.html>
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. R., y Olson, J. M. (2003). *Psicología Social*. España, Madrid: Thomson Paraninfo.
- Yule, G. (1998). *El estudio del lenguaje*. España, Madrid: ISBN.
- Zurer, Pearson, B. (2008). *Raising a Bilingual Child (Living Language Series) Paperback*. USA: Random House.

ANEXO 1

Cuestionario

1. ¿De dónde eres?

2. ¿Qué idiomas hablas?

3. ¿Cuántos años tienes?

4. ¿Qué estudios tienes?

5. ¿Cuál es tu estado civil?

6. ¿Cuántos hijos tienes?

7. ¿Qué sexo tienen tus hijos?

8. ¿Qué edad tienen tus hijos?

9. ¿Dónde vives actualmente?

10. ¿Cuánto tiempo tienes viviendo ahí?

11. ¿Dónde trabajas?

ANEXO 2

Detonadores

- ¿Qué idioma hablan para comunicarse entre ustedes (entorno)?
 - o en casa, con vecinos, en el trabajo, con amigos, etc.
- ¿Qué idiomas hablan otros miembros de la familia?
 - o padres, abuelos, tíos, primos, etc.
- ¿Y con qué frecuencia interactúan con tu familia?
 - o viajan a tu país, ciudad o pueblo, hablan vía online, la familia llega a visitarlos, hablan por teléfono, etc.
- ¿Cuáles son las actitudes de la familia hacia los idiomas que usan u los idiomas con los que están en contacto?
 - o negativo, positivo, indiferencia, etc.
- ¿En casa hay textos escritos o audiovisuales en tu idioma?
 - o libros, revistas, películas, juegos, música, etc.
- ¿En qué idioma le hablas a tu hijo (o le hablarías en caso de que aún no lo tengas)?
 - o ¿por qué?, ¿siempre?
- ¿Y cuando están con su pareja, en que idioma se comunican con él?
 - o ¿por qué?, ¿siempre?
- ¿Qué idioma o idiomas habla tu hijo?
 - o ¿por qué?, ¿siempre?
- ¿Qué piensas de que tu hijo aprenda a hablar tu idioma?
- ¿Qué piensas de que tu hijo aprenda a hablar el idioma de tu pareja?
- ¿Consideras que es más importante que tu hijo aprenda alguno de los dos idiomas?
 - o ¿por qué?
- ¿Has pensado que sería conveniente que no aprendiera o no usara uno de los dos idiomas?
 - o ¿por qué?
- ¿Qué desventajas puede traer el que tu hijo aprenda dos lenguas?
 - o ¿por qué?
- ¿Qué hacen o harían si su hijo rechazara hablar una de ambas lenguas?
 - o ¿por qué?
- ¿Todos los niños tienen capacidad especial para aprender dos o más idiomas?
 - o ¿por qué?
- ¿Cómo se desarrolla el idioma en los niños?
- ¿Qué factores afectan el desarrollo del lenguaje?
- ¿Cuál es el rol de los padres en el desarrollo del idioma o los idiomas de sus hijos?

ANEXO 3

Cuadro de vaciado

Creencias (internas y no observables) y por lo tanto deberán ser inferidas de respuestas de los sujetos a preguntas, en este caso a detonantes específicos.	Las creencias son la base cognitiva de las actitudes.	Las creencias están desprovistas de EFECTOS tan solo implican: Opiniones. Ideas. Conocimientos	Las creencias difieren en fuerza o intensidad*
	* Intensidad o fuerza de las creencias	Son lo que la gente ve subjetivamente como probabilidades de que los objetos tengan ciertos atributos.	
	Carácter bidimensional (espacio)	Los individuos pueden sostener al mismo tiempo creencias que se contradigan.	Cada cultura tiene creencias verdaderas adaptadas a su realidad, es decir, creencias RELATIVAS que permiten al ser humano adaptarse a los continuos conflictos a los que se enfrenta e ir modificándolas dependiendo de las cambiantes circunstancias
	Antecedes a la razón y operan ya en nuestro fondo cuando nos ponemos a pensar sobre algo(no las pensamos)		
	Sistema de creencias (3) "Representación psicológica organizada"	Estructura cognitiva Estructuras afectivas (emociones). Los atributos o características asociadas con el hecho tienen un grado afectivo (que puede ser de cero) que determinará la actitud.	Centrales (fuertes) Periféricas (débiles)
Construcción de las creencias (proceso de formación de las creencias)			
	Origen (1) de las creencias (las personas desarrollan sus creencias en base a experiencias: directas e indirectas con las propiedades del hecho en cuestión.	Vía indirecta: por esta vía se forman la mayoría de las creencias de las que hacemos uso a diario y se construyen a partir de la norma cultural o del grupo que impere entre nosotros. Se le conoce como creencias CONVENCIONALES ya que son adquiridas por los roles cotidianos con los que convivimos.	Vía directa: son las creencias basadas en experiencias directas . Por lo tanto son más accesibles y no es extraño que éstas predigan con mayor facilidad las conductas. Esto se explica porque confiamos en nuestras sensaciones más que en la información que los demás nos facilitan.
	Origen (2) - En la experiencia - En la observación - O inferidas de otras creencias	En la experiencia (DESCRIPTIVAS)	
	Fuentes de las creencias:	Experiencia personal directa.	La demás gente - Grupos de compañeros - Instituciones - Medios de comunicación masiva - Internet