

Bilingüismo y Competencia Lingüística: Diferencias en las Subcompetencias Lingüísticas Náhuatl-Español

**Leonardo Manriquez-López¹
Guadalupe Acle Tomasini**

Universidad Nacional Autónoma de México, México, DF

Compendio

Se investigó si existen diferencias en las competencias lingüísticas entre las lenguas español y náhuatl y al interior de las mismas, en niños bilingües pertenecientes a una población con niveles elevados de bilingüismo pero, con condiciones económicas desfavorables. Se obtuvieron mediciones de vocabulario de expresión y de comprensión así como de la capacidad narrativa de los participantes. Los resultados permitieron confirmar la existencia de diferencias en las subcompetencias lingüísticas de los participantes entre las lenguas involucradas y al interior de las mismas, tal como lo predice la perspectiva holística sobre el bilingüismo. Los hallazgos se discuten a la luz de las prácticas comunes en el área de clasificar categóricamente a las personas como bilingües o monolingües a partir de un único indicador de competencia lingüística o de la combinación de varios de ellos.

Palabras clave: Bilingüismo; lingüística; vocabulario; comunicación verbal.

Bilingualism and Linguistic Competence: Differences in The Nahuatl-Spanish Linguistics Subcompetences

Abstract

It was investigated if differences exist in the linguistics competences between the languages Spanish and Nahuatl and to the interior of the same ones, in bilingual children pertaining to a population with elevated levels of bilingualism but, with unfavorable economic conditions. Measurements were obtained of receptive and expressive vocabulary as well as of the narrative capacity of the participants. The results allowed to confirm the existence of differences in the linguistics subcompetences of the participants between the languages involved and at the interior of the same ones, so as it predicts the holistic perspective on the bilingualism. The findings they discuss to the light of the common practices in the area to categorically classify to the people as bilingual or monolingual to start off an only one indicator of linguistic competition or the combination of several of them.

Keywords: Bilingualism; linguistic; vocabulary; verbal communication.

Aunque no existen evaluaciones específicas del nivel de bilingüismo en México, de manera indirecta se ha podido estimar que existe una franja importante de población que puede considerarse bilingüe. En particular, la población que representa más claramente a dicho fenómeno es la de los indígenas; pues, si bien no todos ellos son considerados como bilingües, se ha podido constatar que para el año 2000 casi cinco millones hablaban otra lengua además del español (SCINCE, 2000). Estudiar el bilingüismo en tales comunidades es de particular importancia, puesto que la mayoría de las personas que viven en una situación bilingüe siguen enfrentándose a una gran cantidad de prejuicios contra el bilingüismo temprano; incluso por parte profesionales tales como los terapeutas del lenguaje y de aquellos relacionados con su educación (Sachdev & Bourhis, 2001). En particular, una de las problemáticas básicas que más polémica ha provocado en el campo es el de la determinación misma de quién puede ser considerado como bilingüe; es decir, la manera en que se conceptúa al fenómeno del bilingüismo (Oren, 1981).

De acuerdo a Grosjean (1989, 1992) podemos encontrar dos concepciones generales sobre el bilingüismo: la perspectiva monolingüe o fraccional y la bilingüe u holística. La forma predominante ha sido la fraccional. Esta postura parte de la idea de Chomsky (1965), de que la teoría lingüística debe interesarse primariamente en un hablante-escucha ideal —dentro de una comunidad de hablantes completamente homogénea— que conoce su lenguaje perfectamente. De acuerdo a ello, el bilingüe tendría que ser conceptualizado, en términos comparativos, respecto al grado en que el sujeto conoce o maneja sus dos lenguajes. En este sentido, se considera al bilingüe como aquél que presenta una competencia igual a la nativa en sus dos lenguas. Si la competencia es la misma se habla de bilingüismo equilibrado (o verdadero) y si existe una diferencia relativa entre ellas se considera que existe un bilingüismo con predominio para una lengua; de hecho, en términos estrictos, tal condición no sería considerada como bilingüe. Renzo (1976) afirma que, los dos sistemas lingüísticos pueden permanecer separados (tanto en lo fonético como en lo semántico) o pueden confundirse a causa de una identificación parcial. En el primer caso, se tiene el bilingüismo en su verdadero sentido; en el segundo pueden producirse fenómenos de interferencia entre las lenguas.

¹ Dirección: División de Estudios de Posgrado e Investigación. Edificio de Posgrado e Investigación de la FES Zaragoza. Batalla del 5 de mayo s/n, esq. Fuerte de Loreto, Col. Ejército de Oriente, 09230, Iztapalapa, México, D.F. E-mail: lmanriquez71@hotmail.com

Desde la perspectiva holística (Grosjean, 1989), la coexistencia de dos lenguajes en una persona y en un contexto sociocultural específico, produce un único y específico hablante-oyente, con competencias diferenciales en sus dos lenguajes según lo exige el ambiente. Los niveles de competencia en un lenguaje podrían depender de la situación y de que tan necesario sea ese lenguaje en ella, por lo que serán específicos de dominio. Debido a ello, el bilingüe es raramente igual o completamente fluente en los dos lenguajes. Se piensa incluso que el bilingüismo en una persona puede variar dentro de cada aspecto de las habilidades del lenguaje —hablar, entender, escribir y leer—; en los niveles del mismo —gramática, léxico, fonología—; de acuerdo a las situaciones de uso —hogar, escuela, trabajo—; a los interlocutores —madre, padre, maestro, etc.— y; según los temas tratados —trabajo, política, deportes (Martin-Jones & Romaine, 1986; Sánchez & Rodríguez, 1997).

El bilingüismo, por lo tanto, sería algo enteramente relativo, debido a que el punto en que un hablante de una segunda lengua se convierte en bilingüe es, ya sea arbitrario, o imposible de determinar. Desde este punto de vista la comparación bilingüe versus monolingüe no tendría sentido. En todo caso, se considera al bilingüismo simplemente como el uso alternado de dos o más lenguajes (Hakuta, 1986). De acuerdo a Martin-Jones y Romaine (1986), lo que desde la perspectiva fraccional debe entenderse como interferencia entre lenguajes, desde la postura holística es un fenómeno natural de intercambio de códigos y representa una mezcla entre lenguajes, producto de una transformación normal que surge del contacto entre dos culturas y dos lenguas distintas.

Hasta el momento la investigación —predominantemente fraccional— se ha centrado en la determinación de la competencia lingüística entre bilingües de distintos tipos como el punto de partida para determinar sus capacidades cognitivas sin cuestionarse directamente sobre la posibilidad de que sus participantes exhiban competencias lingüísticas diferenciadas entre e intra lenguajes. Además, sus procedimientos para determinar el bilingüismo de las personas han sido muy diferentes y a menudo poco claros. En ese tenor, Ianco-Worrall (1972), para clasificar a sus participantes como bilingües o monolingües, usó un subtest de vocabulario, de una prueba sudafricana de inteligencia, como medida de habilidad lingüística. Dicha evaluación fue, además, combinada con reportes informales de los maestros y con una escala de cuatro puntos administrada a la madre, sobre el funcionamiento lingüístico del niño. Ben-Zeev (1977), por su parte, utilizó una tarea de traducción para la inclusión de los participantes en los grupos de bilingües o monolingües y después utilizó el Test de Vocabulario en Imágenes de Peabody (PPVT) para medir la competencia lingüística de los participantes; aunque en una sola lengua.

A diferencia de los dos estudios anteriores que utilizan como medida básica de competencia una prueba de vocabulario, Dixon, García-Esteve y Sigvartsen (1968), bus-

cando tener una muestra de bilingües con más o menos buena fluidez en la segunda lengua, utilizaron una prueba de corrección gramatical de 40 oraciones en inglés para elegir a sus participantes; mientras que Cummins (1978), clasificó a los niños como bilingües si en su casa se hablaba “un poco” de una segunda lengua y, si los maestros los habían clasificado con tres puntos, de una escala de cinco, en habilidades expresivas en dicha lengua; es decir, si se podían expresar en la segunda lengua con poca vacilación aunque no tan correctamente desde un punto de vista gramatical. Además, consideró a los participantes como monolingües si su fluencia en esa lengua era insignificante; aunque no aclaró qué debe entenderse por esto último.

Rosenblum y Pinker (1983) consideraron como bilingües a los niños que usaban ambos lenguajes diariamente en diferentes lugares; que mostraban equilibrio entre sus lenguas al entrevistarlos —corroborado con los datos proporcionados por sus padres—; y, que hubieran obtenido una diferencia no mayor a 50 puntos en su ejecución del PPVT en ambos idiomas. Díaz (1985) agrupó a sus niños en aquellos que poseían una competencia alta y aquellos con competencia baja en una segunda lengua. Para realizar la evaluación de la competencia lingüística administró a los niños la versión inglesa y una traducción del PPVT. Por su parte, Bialystok (1986) se basó en las evaluaciones de los maestros para considerar a los niños como fluentes en una segunda lengua, aunque no evaluó la lengua materna. Además, afirma que en su casa tales niños hablaban sus lenguas nativas con sus familias, pero no informa de la manera en cómo se determinó esta situación.

Hakuta (1987) evaluó a niños que asistían a primer grado y al jardín de niños en escuelas con programas bilingües. Para evaluar la competencia lingüística de los participantes, utilizó la versión en inglés y una adaptación al español del PPVT. Galambos y Goldin-Meadow (1990), de igual modo, incluyeron a los participantes en el grupo de bilingües si habían sido considerados por sus maestros como bilingües y si habían obtenido una clasificación ya sea de “intermedios” o de “competentes” en una “Medida de Sintaxis Bilingüe”. Por su parte, Thomas (1992) no reporta que se haya realizado alguna medición de las competencias lingüísticas de sus participantes afirmando, tan sólo, que los bilingües provenían de hogares bilingües. Finalmente, en una aproximación distinta que compara distintos tipos de bilingües entre sí, Oren (1981), aunque evaluó con un cuestionario para maestros si los niños eran coordinados o compuestos, no evaluó la competencia lingüística de sus participantes para verificar su bilingüismo.

Por otra parte, en un segundo grupo de estudios las medidas empleadas para determinar la competencia lingüística de los participantes fueron más claras, además de que se utilizaron más de una medida; no obstante, dichas medidas se combinaron para obtener puntuaciones compuestas de bilingüismo y con ello determinar su pertenencia a alguno

de los grupos. Así, Masny y d'Anglejan (1985) evaluaron la competencia lingüística de estudiantes de bachillerato mediante un Test Cloze y una medida compuesta de aprovechamiento de la enseñanza de una segunda lengua en el salón de clases que incluía: discusión oral breve sobre un tópico elegido por el estudiante; comprensión lectora; presentación oral de un tema; resumen de un texto; y una tarea gramatical de elección. Bialystok (1988), por su parte, investigó a niños bilingües balanceados, parciales y monolingües. La autora utilizó el PPVT (versión inglesa y traducción al otro idioma) para medir la competencia lingüística. Posteriormente Bialystok y Majumder (1998), en un estudio con grupos similares a los mencionados, en adición a la evaluación de la competencia lingüística con el PPVT, se clasificó a los participantes como bilingües por su pertenencia a escuelas bilingües y por utilizar cada lengua en un contexto distinto – lengua dominante en el hogar y no dominante en el exterior.

Malakof (1992) aunque afirma haber comparado a estudiantes bilingües fluentes con no fluentes no hace mención a la forma en cómo midió dicha fluencia. A diferencia de ésta, Ricciardelli (1992) al comparar a niños bilingües con monolingües, evaluó su competencia lingüística con el PPVT y con las subpruebas de Vocabulario y Oraciones de Wechsler —para la segunda lengua se utilizó una traducción de dichas pruebas—. A partir de ellas, obtuvo una puntuación compuesta de competencia lingüística para cada lengua y encontró ventajas para los bilingües en tareas de conciencia metalingüística; aunque sólo para aquellos que tenían un nivel elevado de competencia en ambas lenguas. Francis (1998, 1999, 2002) utilizó una “Entrevista Bilingüe” para evaluar la competencia lingüística de niños bilingües de una comunidad indígena en México. De interés particular es que el autor afirma que existe, en sus datos, apoyo para la hipótesis de que se requiere un cierto nivel de competencia para observar ventajas entre los bilingües (Cummins, 1978), así como para la hipótesis de que existirán beneficios en el bilingüismo incluso ante pobres condiciones socioeconómicas (Francis, 1999).

Es de resaltar que en todas las investigaciones citadas no se realizó un análisis específico de la competencia lingüística y los resultados sólo fueron utilizados para clasificar a los participantes dentro de algún grupo experimental y, a partir de ello, investigar las diferencias en algunas capacidades cognitivas entre los grupos. El problema principal de dicha aproximación es que la comparación de estas investigaciones resulta arriesgada pues el indicador de competencia lingüística con el que se ha establecido el bilingüismo de los participantes difiere de manera importante; e inclusive en algunos casos ni siquiera se especifica el criterio de selección (Berney, Cooper, & Fishman, 1968; Young, 1967). Además, no se puede estimar claramente si la competencia de los grupos considerados como bilingües y, determinada a partir de una única medida de competencia

lingüística, es la misma de aquellos en los que se usó más de un indicador. Incluso, utilizar una medida compuesta a partir de más de un estimador conlleva el supuesto de que existe una competencia general representada por la suma de las puntuaciones obtenidas en elementos lingüísticos distintos. Si pensamos en la competencia lingüística como un constructo que puede descomponerse en diferentes subcompetencias y, que una persona puede ser competente en unas de ellas y no en otras —y a través de sus dos lenguas—, tal y como lo afirma la perspectiva holística, obtener una estimación de sólo una de ellas, e incluso obtener una medida compuesta, puede ser poco representativo de la capacidad real del sujeto.

Cualquier investigación en el área es poco válida en tanto no se demuestre si la competencia bilingüe es homogénea o no al interior de las lenguas. Esto implica una problemática importante para la investigación y, para Francis (2002), el estudio de este fenómeno en poblaciones con niveles elevados de bilingüismo pero con condiciones económicas desfavorables, es una tarea pendiente. La presente investigación pretende responder a esta problemática, teniendo como propósito averiguar si existen diferencias en las competencias lingüísticas entre las lenguas español y náhuatl y al interior las mismas, en niños bilingües pertenecientes a una población con niveles elevados de bilingüismo pero, con condiciones económicas desfavorables.

Método

Contexto y Escenario

La investigación se llevó a cabo en una localidad indígena del estado de Morelos/MX. Para el año 2000 contaba con un total de 3105 habitantes (SCINCE, 2000), siendo la actividad agrícola la principal fuente de sustento de la comunidad (Figueroa & Cortés, 1989); aunque, también se realizan otras actividades económicas importantes como la albañilería, ganadería, comercio y alfarería (Manrique, 1997). De acuerdo al último censo de población y vivienda (SCINCE, 2000) la mayor parte de la población ocupada percibía de 1 a 2 salarios mínimos mensuales de ingreso por trabajo (407 personas) en segundo lugar se encuentran aquellas que reciben menos de un salario mínimo (135 personas), en tercer lugar las que tienen un ingreso de 2 a 5 salarios mínimos (134 personas) y en último lugar las que perciben más de 5 salarios mínimos (5 personas).

Dicha comunidad fue elegida de forma propositiva por presentar, además de las bajas condiciones socioeconómicas señaladas, niveles elevados de bilingüismo náhuatl-español tal como lo reportan Figueroa y Cortés (1989) y Manrique (1997). Esto, además, se refleja en el hecho de que el jardín de niños, la

² El salario mínimo en el año 2000 era de 32.70 MXN, equivalente a 3.08 USD y 2.6 EUR.

primaria, la secundaria y el bachillerato del poblado son bilingües. Para la mayor parte de la población el náhuatl es el medio principal de comunicación mientras que el español es usado con las personas que no pertenecen a la comunidad; particularmente con los maestros de las escuelas. No obstante, existe la tendencia a utilizar cada vez más el español como un medio de comunicación cotidiano sobre todo entre las nuevas generaciones.

La investigación fue conducida en la escuela primaria federal del lugar, con niños del turno matutino, por presentar índices más constantes de asistencia y permanencia escolar. La primaria atiende a una población aproximada de 300 niños y es la única en el estado que además de ser bilingüe cuenta con un sistema completo; es decir, que tiene al menos un grupo por cada grado escolar y dos turnos laborales. La institución depende del Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública y tiene asignados doce maestros bilingües más un director, también bilingüe, dedicado exclusivamente a esa labor.

Participantes

Se seleccionaron al azar — por tómbola — a 90 niños distribuidos de forma equitativa entre los grados segundo, tercero y cuarto. Para dicha selección sólo se incluyó a aquellos niños que, de acuerdo a las evaluaciones iniciales de los maestros, no tuvieran dificultades de aprendizaje y no hubieran reprobado el curso previamente. Del total de los niños inicialmente elegidos, dos niños dejaron de asistir a la primaria, doce fueron descartados por presentar problemas básicos ante alguno de los instrumentos utilizados durante la evaluación y, finalmente, en siete casos no se pudo entrevistar a los padres por lo que fueron igualmente descartados. La muestra final incluyó a 69 niños de los cuales 21 fueron de segundo grado, 21 de tercer grado y 27 de cuarto grado. Todos los niños tuvieron un mismo nivel socioeconómico, así como historias de adquisición bilingüe similares, por lo que este atributo no se describe en la muestra ni tampoco se toma en cuenta en el análisis de los datos.

En la Tabla 1 se presenta el número de participantes de acuerdo a la edad y al grado escolar. Como puede observarse en los tres grados existen niños de diferentes edades, no obstante, en cuarto grado hay niños de hasta tres edades

distintas, además de que en todos los grados se presenta la edad de ocho años.

Con respecto al sexo de los participantes, tanto en segundo como en tercer grado hubo 14 niñas y 7 niños; mientras que en el cuarto grado hubo 10 niños y 17 niñas. Para un total de 38 niñas y 31 niños, lo cual es representativo de la situación general en la escuela.

Instrumentos

Test de Vocabulario en Imágenes de Peabody (Dunn & Dunn, 1981): El Test Peabody es ampliamente considerado como una medida válida y confiable de vocabulario de comprensión, y como una medida gruesa de la competencia relativa en el lenguaje (Anastasi, & Urbina 1998; Sattler, 2003). En adición, esta ha sido la prueba que más se ha utilizado como medida de competencia lingüística en el bilingüismo (Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 1988; Bialystok & Majumder, 1998; Bruck & Genesee, 1993; Díaz, 1985; Hakuta, 1987; Muter & Diethelm, 2001; Ricciardelli, 1992; Rosenblum & Pinker, 1983; Thorn & Gathercole, 1999; Winsler, Díaz, Espinoza, & Rodríguez, 1999). Es una prueba diseñada para su aplicación individual en personas de 2 años en adelante. Cada uno de los 125 reactivos que componen la prueba consta de cuatro ilustraciones en blanco y negro, de entre las que el examinado tiene que escoger la que mejor representa el significado de una palabra estímulo que se le presenta de manera oral. Las puntuaciones son: 1 (correcto) y 0 (incorrecto). La versión que se utilizó es la traducida al español y adaptada para hispanoamérica por Dunn y Dunn (1981), la cual ha presentado coeficientes de confiabilidad que van de moderados a altos —encontrados mediante procedimientos de consistencia interna, formas alternas y retest—, además de que tiene una correlación mediana de .70 (Anastasi & Urbina, 1998).

Tal y como se realiza comúnmente (Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 1988; Díaz, 1985; Hakuta, 1987; Ricciardelli, 1992; Rosenblum & Pinker, 1983), se construyó una versión alternativa en lengua náhuatl de la siguiente manera. Los estímulos fueron dados para su traducción al director de la escuela; quien es nativo de la población y habla de forma fluida ambas lenguas. Posteriormente, se volvió a traducir la prueba al español por un nativo de la comunidad que es bilingüe fluido. Después se aplicó la versión final a un maestro de la escuela para constatar lo adecuado del procedimiento. En apoyo a la validez de dicho procedimiento Bialystok y Majumder (1998) consideran que, el uso de pruebas de este tipo puede ser útil si no se toman en cuenta las puntuaciones estandarizadas y no se le usa con un criterio clínico. Dadas las características de la lengua náhuatl, no fue posible contar con sinónimos traducción verdaderos para varios de los ítems. Tales ítems fueron excluidos de la versión final. Además, se clasificaron los ítems restantes por grupos semánticos para balancear el contenido de la prueba. El total de reactivos finales fue de cuarenta. Para la

Tabla 1
Número de Participantes de Acuerdo a la Edad y al Grado Escolar

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

versión en español se obtuvo un índice de confiabilidad por consistencia interna (coeficiente alfa de Cronbach) de .821; mientras que para la versión en náhuatl fue de .568.

Entrevista Bilingüe (Francis, 1992, 2002): Diseñada para poblaciones semejantes a la presente, el instrumento permite obtener índices de la capacidad de comprensión y expresión de ambos lenguajes sobre aspectos como el vocabulario y, el uso del lenguaje como medio de comunicación en situaciones específicas. El instrumento está diseñado con el propósito de obtener una muestra de lenguaje comprensivo-expresivo contextualizado y vinculado a un referente visual. El procedimiento se asemeja más a una conversación que gira alrededor de una serie de representaciones gráficas de escenas familiares; sin embargo, a diferencia de Francis, en nuestro caso se estandarizó el procedimiento de tal manera que las instrucciones y las historias que se contaban a los niños fueran siempre las mismas; así mismo se modificaron los procedimientos de calificación a fin de que arrojaran datos cuantitativos. Aunque la prueba consta de cuatro secciones o modos de interacción; sólo se puntuaron las dos siguientes.

Vocabulario de expresión. A partir de dos series paralelas de ilustraciones, examina la expresión oral del alumno a través de la denominación de los objetos y acciones ilustradas en las imágenes; tanto en náhuatl como en español. Dos láminas se presentan en español y dos en náhuatl. La calificación es dada por la sumatoria del total de sustantivos y verbos producidos en cada lengua, en las cuatro láminas y, por lo mismo, no existe una puntuación máxima para la misma. Se calificó como náhuatl todo "préstamo" asimilado fonológica o morfológicamente del español y viceversa.

Narración. Retomando una serie de cinco imágenes que forman un relato, el entrevistador cuenta la historia al niño "como éste se la sabe" y después se le pide al alumno contar, sin la intervención o auxilio del entrevistador, cada historia del principio al final. Se presentan dos series de historias; una para el náhuatl y otra para el español —su presentación fue balanceada entre los participantes—. La calificación alude a la corrección lógico-gramatical de la narración. Para obtenerla se contó el número de oraciones gramaticalmente correctas y que fueran congruentes con la historia y, el resultado se dividió entre el número total de oraciones multiplicado por cien. De tal manera las puntuaciones indicaban el porcentaje de oraciones lógico-

gramaticalmente correctas de los participantes, por lo que la calificación podría ir de 0 a 100.

Procedimiento

Una vez detectada la población, se procedió a establecer el contacto con el director de la primaria a quien se explicó el propósito y las características del estudio. Posteriormente se realizó lo mismo con los maestros y padres a fin de obtener el consentimiento informado tanto del primero como de los segundos. Finalmente, se procedió a seleccionar la muestra y a aplicar los instrumentos a los participantes. Las pruebas se aplicaron a cada niño en dos sesiones distintas —una para la versión en español y otra para la versión en náhuatl— por entrevistadores distintos, con una duración de una hora en promedio para cada sesión. Cada entrevistador saludó, conversó y explicó las instrucciones en una sola lengua —su lengua materna— y pidió a los niños que sólo hablaran en la lengua evaluada. Las 138 sesiones fueron conducidas en un cubículo de dos por tres metros anexo a los salones de clase; designado para almacenar el sistema de sonido de la escuela. Éstas se llevaron a cabo durante las horas de clase y el orden en que los niños fueron evaluados fue aleatorio. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el paquete estadístico computarizado: SPSS 11, realizándose pruebas t para una sola muestra entre los indicadores equivalentes de competencia lingüística; es decir que miden lo mismo pero en distinto lenguaje y, para los indicadores no equivalentes, primero se transformaron los datos a logaritmo de base 10 para después llevar a cabo pruebas de diferencia de medias entre ellos.

Resultados

Diferencias entre Lenguajes para Indicadores Equivalentes de Competencia Lingüística

En la Tabla 2 se puede observar el resumen estadístico de las puntuaciones de cada uno de los indicadores de competencia lingüística obtenidos en las pruebas de vocabulario de comprensión (Peabody), vocabulario de expresión y narración (Entrevista Bilingüe) para cada lengua. En dicha tabla se aprecian mayores diferencias entre las lenguas en los casos de vocabulario de expresión y en narración, mientras que en vocabulario de comprensión la

Tabla 2
Resumen Estadístico de los Indicadores de Competencia Lingüística Obtenidos

	<i>N</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>
Vocabulario de expresión en español (Peabody)	69	19	77	43.22	13.13
Vocabulario de expresión en náhuatl (Peabody)	69	0	38	21.72	7.652
Narración en español (Ent. Bilingüe)	69	12.5	100	64.59	18.83
Narración en náhuatl (Ent. Bilingüe)	69	0	100	84.56	25.42
Vocabulario de comprensión español (Ent. Bilingüe)	69	5	38	29.13	5.19
Vocabulario de comprensión náhuatl (Ent. Bilingüe)	69	18	35	28.89	3.60

diferencia fue mínima entre el náhuatl y el español. También se observan amplias desviaciones típicas en los indicadores lo que implica variaciones importantes en la competencia lingüística de los participantes para las distintas modalidades de competencia lingüística.

Con la finalidad de observar si las diferencias señaladas entre las lenguas eran significativas, se realizaron pruebas *t* para muestras relacionadas entre las pruebas mencionadas. Se encontraron diferencias significativas entre el náhuatl y el español para los indicadores de vocabulario de expresión [$t(68) = 12.441, p = .000$] y narración [$t(68) = -5.267, p = .000$]. En el caso de vocabulario de expresión las puntuaciones fueron mayores cuando la lengua utilizada fue el español. La relación se invirtió en el caso de narración, pues aquí las puntuaciones fueron mayores para el náhuatl. Vocabulario de comprensión no presentó diferencias significativas entre las lenguas [$t(68) = -.389, p = .698$].

Diferencia Inter e Intra Lenguajes para Indicadores Diferentes de Competencia Lingüística

A fin de averiguar si existían diferencias significativas al compararse indicadores de competencia lingüística que no fueran los mismos entre las lenguas español y náhuatl (p. ej. narración en español vs vocabulario de comprensión en náhuatl) y al interior cada una de ellas (p. ej. vocabulario de expresión en náhuatl vs vocabulario de comprensión en náhuatl) se aplicaron pruebas *t* para muestras relacionadas entre las combinaciones existentes. Ahora bien, dado que las escalas de medición para cada indicador de competencia lingüística difieren entre sí, la comparación de las puntuaciones brutas de los participantes no era adecuada; por lo que se decidió transformar los datos a logaritmo de base 10 para, posteriormente, llevar a cabo las pruebas de diferencia de medias señaladas. En la tabla 3, que se muestra arriba, se presentan los resultados de las comparaciones realizadas. En todas ellas se observan diferencias estadísticamente significativas ($n=69; df=68$).

Tabla 3

Pruebas t para Muestras Relacionadas entre las Pruebas Competencia Lingüística: Comparación Inter e Intra Lenguas

	Diferencia	<i>t</i>	<i>p</i>
Vocabulario de expresión en español – Narración en español	-.171	-6.654	.000
Vocabulario de expresión en español - Vocabulario de comprensión en español	.161	7.061	.000
Narración en español - Vocabulario de comprensión en español	.333	13.877	.000
Vocabulario de expresión en náhuatl - Narración en náhuatl	-.623	-35.339	.000
Vocabulario de expresión en náhuatl - Vocabulario de comprensión en náhuatl	-.143	-7.334	.000
Narración en náhuatl - Vocabulario de comprensión en náhuatl	.496	61.057	.000
Vocabulario de expresión en náhuatl - Vocabulario de comprensión en español	-.139	-5.538	.000
Vocabulario de expresión en español - Vocabulario de comprensión en náhuatl	.158	8.607	.000
Vocabulario de expresión en español – Narración en náhuatl	-.345	-18.873	.000
Vocabulario de expresión en náhuatl - Narración en español	-.472	-15.939	.000
Narración en español - Vocabulario de comprensión en náhuatl	.329	16.822	.000
Narración en náhuatl - Vocabulario de comprensión en español	.508	32.429	.000

Discusión

Los resultados de la presente investigación permiten confirmar la existencia de diferencias en la competencia lingüística de los participantes, tanto entre las lenguas involucradas como al interior de las mismas, tal y como lo predice la perspectiva holística sobre el bilingüismo. El hallazgo es importante, pues, pone en tela de juicio la práctica común en el área de clasificar categóricamente a las personas como bilingües o monolingües a partir, ya sea de un único indicador de competencia lingüística o, de la combinación de varios de ellos. Si, tal y como se ha hecho en algunas investigaciones, se decide tomar un solo indicador de competencia lingüística para clasificar a los participantes la situación sería distinta dependiendo del indicador utilizado. En el caso de la muestra, si dicho indicador fuera vocabulario de expresión, se concluiría que la población es de bilingües dominantes para el español; no obstante, también se podría considerar que la población no es verdaderamente bilingüe pues no existe balance entre las lenguas. Lo mismo sucedería si el criterio de clasificación fuera narración; sólo que en este caso se hablaría de un bilingüismo dominante para el náhuatl.

Por el contrario, si el criterio fuera vocabulario de comprensión los participantes serían clasificados como bilingües equilibrados; es decir, verdaderos. Es necesario hacer notar que como medida de vocabulario de comprensión se usó el test de Peabody, el cual ha sido la prueba básica para clasificar a los participantes en muchas investigaciones (Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 1988; Bialystok & Majumder, 1998; Bruck & Genesee, 1993; Díaz, 1985; Hakuta, 1987; Muter & Diethelm, 2001; Ricciardelli, 1992; Rosenblum & Pinker, 1983; Thorn & Gathercole, 1999; Winsler et al., 1999). También pudo obtenerse una puntuación compuesta a partir de los tres indicadores, tal y como se ha realizado en algunas investigaciones (Masny & d'Anglejan, 1985; Ricciardelli, 1992), con lo que el resultado muy probablemente sería la anulación de las diferencias entre

vocabulario de comprensión y narración y, con ello, la obtención de un bilingüismo equilibrado. Sin embargo, tales diferencias existen y deben señalarse.

Por otra parte, la situación es aún más compleja si se considera que, también se encontraron diferencias entre los distintos indicadores de competencia lingüística al interior de una misma lengua; además de entre las dos lenguas. Esto podría deberse al menos a dos situaciones probablemente complementarias. En primer lugar, las diferencias entre los indicadores al interior de una misma lengua sugieren que, aunque tienen elementos en común, dichos indicadores no representan una dimensión unitaria de competencia lingüística general y que, tal y como lo establece la perspectiva holística, el bilingüismo en una persona puede variar dentro de cada aspecto de las habilidades del lenguaje y en los niveles del mismo. En segundo lugar, dichas diferencias apuntan a la distinción hecha por Cummins (1978) de una Competencia de Superficie y de una Competencia Subyacente Común. La Competencia de Superficie se refiere a las características visibles del lenguaje que son relativamente fáciles de medir; por ejemplo, la pronunciación, el vocabulario, la gramática, la fluencia, etc., mientras que la Competencia Subyacente Común es la habilidad para hacer uso efectivo de las funciones cognitivas del lenguaje; es decir, para usar el lenguaje como un instrumento efectivo de pensamiento y de representar las operaciones cognitivas por medio del lenguaje (Martin-Jones & Romaine, 1986).

La Competencia de Superficie se divide—en la modificación de Francis (2000)— en las Habilidades Comunicativas Interpersonales Básicas y la Competencia Lingüística Académico-Cognitiva. Las Habilidades Comunicativas Interpersonales Básicas son manifestaciones sin demanda cognitiva de la competencia del lenguaje en situaciones interpersonales, que en nuestro caso corresponderían al indicador de narración. La Competencia Lingüística Académico-Cognitiva se refiere a aquellos aspectos del lenguaje que están relacionados cercanamente al desarrollo de las habilidades de alfabetización una L1 y en una L2; estos aspectos están especificados como: 1) conocimiento vocabulario-conceptual; 2) conciencia metalingüística; y, 3) la habilidad para producir discurso descontextualizado, hablado o escrito (Cummins, 1980). Un aspecto esencial de este elemento es que se desarrolla en el aprendizaje formal, y que se refiere a experiencias discursivas que operan fuera del contexto; es decir, de aquellos usos comunicativos altamente descontextualizados que se manejan en la escuela. En el caso del presente trabajo, la Competencia Lingüística Académico-Cognitiva está representada por los indicadores de vocabulario, tanto de comprensión como de expresión.

¹ Para vocabulario de expresión la puntuación mínima es cero y no hay una puntuación máxima determinada. En vocabulario de comprensión la escala va de 0 a 40. En narración la escala es de 0 a 100.

De acuerdo a lo anterior, las diferencias encontradas también están relacionadas con las experiencias lingüísticas de los niños en diferentes situaciones comunicativas; en principio, entre las que se dan en el interior de la escuela y en la familia. Si consideramos que la lengua materna de los participantes es el náhuatl—lo cual implica que los niños se comunican mayormente en dicha lengua en las interacciones con personas de su comunidad— y que el español se aprende en segundo lugar—y es el instrumento de comunicación más utilizado al interior de los salones de clase y con los maestros—, se puede comprender por qué los niños tienen mejores habilidades narrativas en náhuatl mientras que en tareas de vocabulario, o bien el español tiene ventajas sobre el náhuatl o bien las diferencias se anulan. Debe hacerse notar que los instrumentos utilizados para evaluar la narración y el vocabulario de expresión, fueron originalmente creados para que tuvieran un mayor grado de validez ecológica y responden más a una lógica de investigación cualitativa. De hecho, en la investigación en el área, se han utilizado estos y otros instrumentos igualmente disímiles para evaluar la competencia lingüística de los participantes por lo que se justifica su uso en esta investigación para los fines que se perseguían. No obstante, sería importante que en investigaciones posteriores se utilizaran instrumentos estandarizados para confirmar los hallazgos.

Se puede concluir que, en todo caso, las consecuencias de clasificar a las personas como bilingües o no, bajo una perspectiva fraccional y utilizando indicadores unitarios o compuestos como los usados en la presente investigación, puede dar lugar a que la población pueda ser clasificada inadecuadamente como equilibrada o dominante o, que dentro de la misma población una persona podría obtener puntuaciones equivalentes en vocabulario de expresión, y con ello ser considerado bilingüe, aunque tenga una muy mala capacidad narrativa en español en comparación con el idioma náhuatl. Desde la perspectiva holística la solución más pertinente debería ser, o no clasificar o, al menos, considerarse la posibilidad de hablar de diferentes tipos bilingües, en función de las diferentes variables que influyen en la constitución del fenómeno tales como las subcompetencias lingüísticas evaluadas. Aunque esto añadiría un elemento de complejidad al estudio del bilingüismo, parece una estrategia más razonable dados los hallazgos de esta investigación.

Referencias

- Anastasi, A., & Urbina, S. (1998). *Test psicológicos* (7a ed.). México, DF: Prentice-Hall.
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48, 1009-1018.
- Berney, T. D., Cooper, R. L., & Fishman, J. A. (1968). Semantic independence and degree of bilingualism in two Puerto Rican communities. *Interamerican Journal of Psychology*, 2(4), 289-294.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.

- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567.
- Bialystok, E., & Majumder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics*, 19, 69-85.
- Bruck, M., & Genesee, F. (1993). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22, 307-324.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of the syntax*. Cambridge, USA: MIT Press.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9(2), 131-149.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J. Alatis (Ed.), *Current issues in bilingual education* (pp. 81-103). Washington, DC, USA: Georgetown University Press.
- Díaz, R. M. (1985). Bilingual cognitive development: addressing three gaps in current research. *Child Development*, 56, 1376-1388.
- Dixon, J. C., Garcia-Esteve, J., & Sigvartsen, M. L. (1968). Personality and language structure in two languages. *Interamerican Journal of Psychology*, 2(1), 13-23.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines, USA: American Guidance Service.
- Figuerola, F. C., & Cortés, P. C. M. (1989). *Análisis psicosocial de la cultura popular del Estado de Morelos (el caso de San Sebastián Cuentepec)*. Tesis de licenciatura no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Francis, N. (1992). *Entrevista bilingüe para las escuela indígena preescolar y primaria*. México, DF: S. E. P., Dirección General de Educación Indígena.
- Francis, N. (1998). Bilingual children's reflections on writing and diglossia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1(1), 18-46.
- Francis, N. (1999). Bilingualism, writing, and metalinguistic awareness: Oral-literate interactions between first and second languages. *Applied Psycholinguistics*, 20(4), 533-561.
- Francis, N. (2000). The shared conceptual system and language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish and Náhuatl. *Applied Linguistics*, 21(2), 170-204.
- Francis, N. (2002). Modular perspectives on bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(3), 141-161.
- Galambos, S. J., & Goldin-Meadow, S. (1990). The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34, 1-56.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. In R. J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilingual* (pp. 51-62). Amsterdam, North-Holland: Elsevier Science.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language*. New York, USA: Basic Books.
- Hakuta, K. (1987). Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children. *Child Development*, 58, 1372-1388.
- Ianco-Worrall, A. D. (1972). Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, 43, 1390-1400.
- Malakof, M. E. (1992). Translation Ability: A natural bilingual and metalinguistic skill. In R. J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 515-529). Amsterdam, North-Holland: Elsevier Science.
- Manrique, R. A. C. (1997). *Relación entre el desarrollo agropecuario de la comunidad de Cuentepec, Temizco, Morelos, con la nutrición de su población infantil*. Tesis de licenciatura no publicada, Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Martin-Jones, M., & Romaine, S. (1986). Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics*, 7(1), 26-38.
- Masny, D., & d'Anglejan, A. (1985). Language, cognition, and second language grammaticality judgments. *Journal of Psycholinguistic Research*, 14(2), 175-197.
- Muter, V., & Diethelm, K. (2001). The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in multilingual population. *Language Learning*, 5(12), 187-219.
- Oren, D. (1981). Cognitive advantages of bilingual children related to labeling ability. *Journal of Educational Research*, 74(3), 163-169.
- Renzo, T. (1976). *Psicolingüística aplicada*. Buenos Aires, Argentina: Kapeluz.
- Ricciardelli, L. A. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21(4), 301-316.
- Rosenblum, T., & Pinker, S. A. (1983). Word magic revisited: monolingual and bilingual children's understanding of the word-object relationship. *Child Development*, 54, 773-780.
- Sachdev, I., & Bourhis, R. I. (2001). Multilingual communication. In W. P. Robinson & H. Giles (Eds.), *The new handbook of language and social psychology* (pp.407-428). Chichester, USA: John Wiley & Sons.
- Sánchez, L. M. A., & Rodríguez, T. R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid, España: Síntesis Psicología.
- Sattler, J. (2003). *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas* (4a. ed.). México, DF: El Manual Moderno.
- SCINCE (2000). *XII censo general de población y vivienda 2000*. México, DF: INEGI.
- Thomas, J. (1992). Metalinguistic awareness in second -and third-language learning. In R. J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 531-545). Amsterdam, North-Holland: Elsevier Science.
- Thorn, A. S. C., & Gathercole, S. E. (1999). Language-specific knowledge and short-term memory in bilingual and non-bilingual children. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 52A(2), 303-324.
- Winsler, A., Díaz, R. M., Espinosa, L., & Rodríguez, J. L. (1999). When Learning a second language does not mean losing the first: Bilingual language development in low-income, Spanish-speaking children attending bilingual preschool. *Child Development*, 70(2), 349-362.
- Young, R. K. (1967). Transference and retroactive inhibition with bilinguals. *Interamerican Journal of Psychology*, 1(3), 223-230.

Received 20/12/2005
Accepted 23/06/2006