

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**LA REACTIVACIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA 'DORMIDA':
UN ESTUDIO DE CASO**

TESIS

**Que para obtener el grado de
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Presenta:

LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE

Abril de 1999.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Maestría en Psicología Educativa

LA REACTIVACIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA 'DORMIDA':
UN ESTUDIO DE CASO

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestro en Psicología Educativa

Presenta

Luisa Josefina Alarcón Neve

Dirigida por:

Dr. Donna Jackson-Maldonado

SINODALES

Dr. Donna Jackson-Maldonado
Presidente

Firma

Dr. Rebeca Barriga Villanueva
Secretario

Firma

Dr. Natalia Martínez León
Vocal

Firma

Dr. Margaret Lubbers de Quesada
Suplente

Firma

Mtra. Celia Zamudio Meza
Suplente

Firma

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
13 de abril de 1999
México

RESUMEN

Dentro del campo de la psicolingüística, en cuanto al desarrollo del lenguaje infantil, recientes estudios han observado el favorable impacto de la exposición a la lectura oral de cuentos infantiles en habilidades lingüísticas como la comprensión y producción de vocabulario, y en la producción de discursos narrativos. Por otro lado, otros investigadores, a su vez, han demostrado la fuerza que tiene la inmersión en el ambiente lingüístico natural dentro de la adquisición de lenguas. Sin embargo, no existen estudios que comparen las implicaciones de ambos contextos en el desarrollo del bilingüismo. En esta investigación se estudia la manera en que una niña hispanohablante reactiva su segunda lengua “dormida”, el alemán, a través de dos situaciones experimentales: a) La exposición a modelos narrativos del alemán y del español, por medio de la lectura oral de cuentos. b) La inmersión en un contexto bilingüe alemán/español. Para evaluar los impactos que ambas situaciones llegaron a tener en la reactivación de la lengua “dormida”, se evaluó su comprensión y producción de vocabulario, y su producción de discursos narrativos en sus dos lenguas. Los resultados demostraron que el contacto con la lectura de cuentos afecta la reactivación del bilingüe “dormido”, sobre todo en la comprensión de vocabulario y en el desarrollo de estrategias narrativas en la primera lengua. La convivencia con hablantes de la lengua durante el periodo de inmersión provocó cambios en la producción de vocabulario y en la interconexión de cláusulas de la producción narrativa en la segunda lengua. En general se logran grandes cambios después del primer periodo experimental, equiparando el efecto de la lectura oral de cuentos con el impacto de la inmersión. Esto invita a revalorar el papel que juega la lectura oral de cuentos dentro de programas de adquisición de segundas lenguas y de educación bilingüe.

(**Palabra clave:** bilingüismo, bilingüe “dormido”, segunda lengua)

SUMMARY

Recent studies in the area of psycholinguistics dealing with the development of Language in young children have found that reading stories to children produces favorable results regarding the development of linguistic skills such as the comprehension and production of vocabulary as well as the production of narrative discourse. Other researchers have also shown the strong positive effects that immersing a child in a natural linguistic environment has on the acquisition of a second language. Yet, there are no studies that have investigated what the results of combining these two contexts might be with respect to the development of bilingualism. This study investigates the way in which a native Spanish-speaking girl reactivates her 'Dormant' Second Language, German, in two experimental situations: a) Reading to her two narrative models, one in German and one in Spanish. b) Immersing her in a German/Spanish bilingual context. Her comprehension and production of vocabulary as well as her production of narrative discourse in the two languages were used to evaluate the impact of both situations on the reactivation of the 'Dormant' Language. The results demonstrated that contact with oral story reading affects the reactivation of the 'dormant' bilingual, above all in the comprehension of vocabulary and in the development of narrative strategies in L1. In general, great advances in the L2 were achieved after the first experimental period, showing that oral reading impact as the immersion context. These results indicate that a reappraisal of the role that oral reading plays in both Second Language Acquisition Programs and Bilingual Education Programs is in order.

(Key word: bilingualism, 'dormant' bilingual, second language)

ÍNDICE DE CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN	1
II. EL FENÓMENO DEL BILINGÜISMO Y SUS IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO DEL INDIVIDUO	
Antecedentes	8
Definiciones	9
Aspectos psicolingüísticos del bilingüismo	11
Aspectos sociolingüísticos del bilingüismo	23
La importancia de la inmersión en el desarrollo de la bilingüidad	29
III.- LA IMPORTANCIA DE LA NARRACIÓN EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL	
La influencia de la lectura oral de cuentos en el desarrollo del lenguaje del niño	31
La organización del discurso narrativo de los niños	41
IV.METODOLOGÍA	
Sujeto	48
Procedimiento	50
Sistemas de análisis	56
V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	
Presentación	68
Comprensión de vocabulario	68
Producción de vocabulario	76
Producción narrativa	86
VI. CONCLUSIONES	
Comprensión de vocabulario	122
Producción de vocabulario	123
Producción narrativa	125
Lectura oral de cuentos vs. inmersión en un contexto bilingüe	128

BIBLIOGRAFÍA	132
ANEXO I , Prueba de Comprensión de vocabulario en español	137
ANEXO II , Prueba de Comprensión de vocabulario en alemán	141
ANEXO III , Prueba de Producción de vocabulario en español	148
ANEXO IV , Prueba de Producción de vocabulario en alemán	153
ANEXO V , Transcripciones de las producciones narrativas en español	158
ANEXO VI , Transcripciones de las producciones narrativas en alemán	173

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1: <i>Relación bidimensional de las habilidades lingüísticas</i>	14
Tabla 2.2: <i>Descripción de un "bilingüe balanceado" imaginario</i>	14
Tabla 3.1: <i>Tipología narrativa</i>	45
Tabla 4.1: <i>Análisis de puntuaciones en las pruebas de comprensión</i>	57
Tabla 4.2: <i>Formas de Tiempo / Apecto</i>	63
Tabla 4.3: <i>Dispositivo aspectual</i>	66
Tabla 5.1: <i>Comprensión de vocabulario en español (Fase I)</i>	69
Tabla 5.2: <i>Comprensión de vocabulario en alemán (Fase I)</i>	69
Tabla 5.3: <i>Comprensión de vocabulario en español (Fase II)</i>	71
Tabla 5.4: <i>Comprensión de vocabulario en alemán (Fase II)</i>	71
Tabla 5.5: <i>Comprensión de vocabulario en español (Fase III)</i>	74
Tabla 5.6: <i>Comprensión de vocabulario en alemán (Fase III)</i>	75
Tabla 5.7: <i>Producción de vocabulario en español (Fase I)</i>	76
Tabla 5.8: <i>Producción de vocabulario en alemán (Fase I)</i>	77
Tabla 5.9: <i>Producción de vocabulario en español (Fase II)</i>	79
Tabla 5.10: <i>Producción de vocabulario en alemán (Fase II)</i>	80
Tabla 5.11: <i>Producción de vocabulario en español (Fase III)</i>	82
Tabla 5.12: <i>Producción de vocabulario en alemán (Fase III)</i>	83
Tabla 5.13: <i>Subordinación (Fase I, español)</i>	87
Tabla 5.14: <i>Uso de enlaces (Fase I, español)</i>	88
Tabla 5.15: <i>Uso de enlaces (Fase I, alemán)</i>	89
Tabla 5.16: <i>Tiempo (Fase I, español)</i>	91
Tabla 5.17: <i>Aspecto (Fase I, español)</i>	92
Tabla 5.18: <i>Dispositivo aspectual opcional (Fase I, español)</i>	93
Tabla 5.19: <i>Tiempo (Fase I, alemán)</i>	94
Tabla 5.20: <i>Aspecto (Fase I, alemán)</i>	95
Tabla 5.21: <i>Dispositivo aspectual opcional (Fase I, alemán)</i>	96
Tabla 5.22: <i>Subordinación (Fase II, español)</i>	97
Tabla 5.23: <i>Uso de enlaces (Fase II, español)</i>	98
Tabla 5.24: <i>Usos de enlaces (Fase II, alemán)</i>	101
Tabla 5.25: <i>Tiempo (Fase II, español)</i>	103

Tabla 5.26: <i>Aspecto (Fase II, español)</i>	104
Tabla 5.27: <i>Dispositivo aspectual opcional (Fase II, español)</i>	105
Tabla 5.28: <i>Tiempo (Fase II, alemán)</i>	106
Tabla 5.29: <i>Aspecto (Fase II, alemán)</i>	106
Tabla 5.30: <i>Dispositivo aspectual opcional (Fase II, alemán)</i>	107
Tabla 5.31: <i>Subordinación (Fase III, español)</i>	108
Tabla 5.32: <i>Uso de enlaces (Fase III, español)</i>	110
Tabla 5.33: <i>Subordinación (Fase III, alemán)</i>	111
Tabla 5.34: <i>Uso de enlaces (Fase III, alemán)</i>	112
Tabla 5.35: <i>Clasificación de enlaces (Fase III, alemán)</i>	113
Tabla 5.36: <i>Tiempo (Fase III, español)</i>	114
Tabla 5.37: <i>Aspecto (Fase III, español)</i>	115
Tabla 5.38: <i>Dispositivo aspectual opcional (Fase III, español)</i>	116
Tabla 5.39: <i>Tiempo (Fase III, alemán)</i>	117
Tabla 5.40: <i>Aspecto (Fase III, alemán)</i>	118
Tabla 5.41: <i>Dispositivo aspectual opcional (Fase III, alemán)</i>	119

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1: <i>Bilingüe compuesto con concepto único</i>	12
Figura 2.2: <i>Bilingüe compuesto con raíz única</i>	12
Figura 2.3. <i>Bilingüe coordinado</i> (Hamers y Blanc, 1989: 8)	13
Figura 2.4: <i>Bilingüe coordinado</i> (Titone, 1976: 33)	13
Figura 2.5: <i>Tercer tipo de relación</i>	13
Figura 2.6: <i>Proficiencia del lenguaje</i>	18
Figura 2.7: <i>Proficiencia del bilingüe</i>	19
Figura 6.1: <i>Sujeto bilingüe “dormido” en proceso de “reactivación”</i>	124

I.INTRODUCCIÓN

En la actualidad, uno de los temas más estudiados dentro del campo de la psicolingüística es el fenómeno del bilingüismo. Este problema ha sido abordado de distintas maneras y desde varios enfoques. Algunas definiciones otorgan el título de bilingüe a aquella persona que maneja una segunda lengua igual que un nativohablante. Otras definiciones, en el otro extremo, califican al bilingüismo individual como la capacidad de manejar dos sistemas lingüísticos, aún cuando en uno de ellos solamente se conozca lo elemental en alguna de las habilidades lingüísticas - comprensión auditiva o de lectura; producción oral o escrita- (Macnamara, 1967; Cummins, 1984). No existe un consenso para establecer lo que es un bilingüe; sin embargo, se ha reconocido que para hablar de esta problemática es necesario tomar en cuenta una gran cantidad de factores, a distintos niveles, dentro de diversos dominios psicológicos y lingüísticos. Más allá de los problemas que conlleva querer definir el bilingüismo y tratar de establecer sus características, resulta interesante el hecho de que cada vez existen más personas que cuentan con dos o más lenguas para comunicarse. Muchas de ellas son niños. El estudiar los procesos psicolingüísticos que se llevan a cabo en su desenvolvimiento en una u otra de sus lenguas contribuye a entender el desarrollo del lenguaje en general.

Por otro lado, en años recientes, se ha demostrado el efecto que la exposición sistemática a la lectura oral de cuentos tiene sobre el

desarrollo del lenguaje infantil (Pemberton y Watkins, 1987; Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992; Berman y Slobin, 1994). Al parecer, los niños "aprovechan" los componentes estructurales y funcionales implicados en los cuentos infantiles que le leen los adultos. En esos textos se presenta al niño el sistema lingüístico de una manera mucho más coherente y organizada que en otro tipo de manifestaciones. Es por ello que los sujetos que han sido expuestos constantemente a la lectura oral de cuentos logran un lenguaje más elaborado, tanto en la comprensión de vocabulario como en la producción de discursos narrativos. De hecho, el creciente interés de la psicolingüística por trabajar con las producciones narrativas de los niños, se ha observado que el análisis de la producción infantil de esta clase de discursos conectados demuestra la conformación gramatical y el curso del desarrollo del lenguaje en general (Gutiérrez-Clellen y Iglesias, 1992; Purcell y Liles, 1992; Berman y Slobin, 1994; Gutierrez-Clellen y Hofstetter, 1994; Minami y McCabe, 1995).

Sin embargo, estos efectos han sido muy poco considerados dentro del fenómeno del bilingüismo, o desde el enfoque de adquisición de segundas lenguas.

En el presente estudio de caso, se traslada esa situación, surgida a partir de la observación del desarrollo de la primera lengua (L1), a la **reactivación** de la segunda (L2) "*dormida*". Cuando un sujeto llega a manejar dos lenguas durante sus primeros años y después sale del contexto bilingüe, una de ellas pasa a un estado latente, al dejar de

usarla cotidianamente, convirtiéndose en un “bilingüe dormido” (Crystal, 1987). Una vez que ha sido adquirida una segunda lengua en la etapa temprana de desarrollo, aunque ésta se deje de usar, no se pierde, sino que pasa a un estado latente. El acercamiento sistemático con manifestaciones adecuadas de la lengua que se ha dejado de producir activamente, posibilita el resurgimiento del sistema lingüístico que fue previamente adquirido y que ha permanecido pasivo en el sujeto (Albert y Obler, 1978; Crystal, 1987), emergiendo así su bilingüedad.

El objetivo principal de este estudio es observar cuál es el medio más efectivo para reactivar a un bilingüe “dormido”. Por ello, se analiza la manera en que una niña hispanohablante reactiva su segunda lengua, el alemán, adquirida durante sus primeros años en un ambiente bilingüe, y después de salir de dicho contexto, la mantiene “dormida”, al igual que su estado bilingüe.

En un primer momento, se busca esa reactivación por medio de la **exposición sistemática a la lectura oral de cuentos** en ambas lenguas del sujeto bilingüe, con el propósito de valorar el posible impacto que esta actividad de gran valor dentro del desarrollo del lenguaje, puede tener no sólo en la reactivación de la segunda lengua “dormida”, sino dentro de la bilingüedad, en general.

En una segunda etapa de la investigación, se observan los cambios obtenidos después de un periodo de **inmersión** del sujeto de estudio en un nuevo contexto bilingüe, ya que la inmersión en el ambiente lingüístico de la lengua es considerada como un medio

efectivo para su adquisición (Cummins, 1980,1984; Day, 1984; Hammers y Blanc, 1989; Karniol, 1990; Martínez, 1996).

Al término de cada periodo experimental, se valoran los logros obtenidos en la reactivación del estado bilingüe de la niña a través de la **producción de discursos narrativos**, de acuerdo con las recientes investigaciones que sostienen la eficacia de estas muestras de lenguaje para conocer el desarrollo lingüístico de los niños (Gutiérrez-Clellen e Iglesias, 1992; Purcell y Liles, 1992; Berman y Slobin, 1994; Gutiérrez-Clellen y Hofstetter, 1994; Minami y McCabe, 1995). Dado que la reactivación se ha provocado, en un primer momento, a través del contacto con la lectura oral de cuentos, se ha planteado que la producción narrativa de la niña, en ambas lenguas, puede considerarse como la mejor muestra para valorar la reactivación de su bilingüidad.

No obstante, puesto que la literatura respecto al impacto de la lectura oral de cuentos afirma que es en los procesos de comprensión donde mayores resultados se han obtenido, también se valoran tanto la comprensión como la producción de vocabulario de la niña del presente estudio. Asimismo, esto concuerda con la idea de que el bilingüismo es un fenómeno multidimensional, y para estudiarlo, es necesario abarcar distintos procesos, habilidades y niveles lingüísticos.

Los datos se han obtenido por medio de la aplicación de pruebas de comprensión y producción de vocabulario en ambas lenguas, y de muestras de discursos narrativas basadas en la tarea de contar un

cuento. El análisis ha abarcado los niveles léxico/semántico, morfológico, sintáctico y pragmático.

Los resultados demuestran que el contacto con la lectura de cuentos afecta la reactivación de la bilingüedad de manera más efectiva que la inmersión, sobre todo en la comprensión de vocabulario de la segunda lengua “dormida”, pues se logra un cambio significativo después del primer periodo experimental. Así mismo, se observan repercusiones en el desarrollo de estrategias narrativas, ya que se mejora su manejo del sistema temporal/aspectual y la conectividad, en ambas lenguas del sujeto.

En cuanto a la producción de vocabulario, los resultados muestran un cambio progresivo que va de una estrecha interconexión de los sistemas morfológicos y léxico/semánticos de ambas lenguas del sujeto bilingüe, a una separación más diferenciada a lo largo de los distintos momentos de la investigación.

Los resultados del presente estudio ayudan a replantear el papel que juega la actividad de contar cuentos oralmente en el desarrollo de segundas lenguas, y en el fortalecimiento del bilingüismo. Esto puede ser de gran ayuda dentro de programas de educación bilingüe y de enseñanza de lenguas. Ante las predilecciones por programas de inmersión por las llamadas escuelas bilingües, aparece una alternativa que sugiere un enriquecimiento desde el hogar: la sistematización de la lectura oral de cuentos ilustrados en la lengua o lenguas que se pretende fomentar en los niños. Tal podría ser el caso de programas

preocupados por la enseñanza bilingüe en nuestro país, dentro de comunidades indígenas o en el mantenimiento de lenguas extranjeras en comunidades de inmigrantes. Y por supuesto, en programas escolares de instituciones privadas que promueven la enseñanza bilingüe en inglés, francés, o alemán.

Organización del trabajo.

El capítulo II es la primera parte del marco teórico. En él se aborda el complejo fenómeno del *bilingüismo*: la variedad de definiciones que se le han dado, las dimensiones que abarca, y los niveles lingüísticos en que puede encontrarse, a fin de entender las peculiaridades del sujeto bilingüe del presente estudio. Se explica lo que significa *inmersión* lingüística y las implicaciones que esto tiene en la adquisición de segundas lenguas.

La segunda parte del marco teórico la constituye el capítulo III. Se refiere a la importancia que la narrativa tiene dentro del desarrollo del lenguaje. Por ello, comienza presentando las recientes tendencias acerca de las repercusiones que conlleva *la exposición a la lectura oral de cuentos ilustrados* en el desarrollo del lenguaje infantil; y finaliza con los estudios acerca de la habilidad narrativa de los niños.

La metodología se explica en el capítulo IV. Se describe al sujeto de estudio, especificando su desarrollo lingüístico y las características de su bilingüidad. Se desglosa el procedimiento de la investigación en cuanto a las formas y etapas de evaluación, y las dos situaciones experimentales. Por último, se muestra el sistema de análisis.

En el capítulo V, se presentan los resultados y su discusión. Dicho capítulo está organizado en tres grandes secciones:

- Comprensión de vocabulario
- Producción de vocabulario
- Producción narrativa

En las dos primeras se muestran los resultados obtenidos dentro de su comprensión y producción de vocabulario en sus dos lenguas durante los tres momentos específicos: la preevaluación, la evaluación después del periodo de exposición a la lectura oral de cuentos, y la evaluación al terminar el periodo de inmersión. Se comienza revisando los cambios en español, la lengua materna del sujeto, para continuar con lo encontrado en alemán, la lengua reactivada. En la tercera sección se analiza la producción narrativa del sujeto, siguiendo el mismo orden en que se trabajaron los resultados de sus otras habilidades lingüísticas.

Por último, en el capítulo VI se establecen las conclusiones. Se concluye primeramente sobre los resultados en la comprensión y la producción de vocabulario, revisando las tres fases evaluativas y contrastando lo que sucedió en las dos lenguas del sujeto bilingüe. Posteriormente, se valoran los cambios dentro de la producción narrativa, en cuanto a la temporalidad y la conectividad de los discursos de la niña en los tres momentos de evaluación, tanto en alemán como en español. Por último, se contrasta el periodo experimental y el de inmersión como generadores de cambio en la bilingüedad del sujeto.

II.EL FENÓMENO DEL BILINGÜISMO Y SUS IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO DEL INDIVIDUO

Antecedentes

A lo largo de la segunda mitad del S.XX, el fenómeno del bilingüismo ha sido estudiado desde varios enfoques. Para la sociolingüística, 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 (Lastra, 1992: 33-34). Dicha convivencia genera una serie de aspectos que han sido ampliamente analizado por autores clásicos como Stewart, Gumperz y Ferguson (Garvin y Lastra de Suárez, 1984; Sala, 1988; Lastra, 1992). Desde la Psicolingüística, el bilingüismo consiste en la posibilidad del individuo de desenvolverse comunicativamente en dos lenguas.

El contacto de dos lenguas dentro de una comunidad conlleva ventajas y desventajas. Muchas de las veces, las desventajas se presentan por factores externos al fenómeno del bilingüismo en sí. Por ejemplo, la existencia de dos o más lenguas se ve como un problema dentro de la planificación educativa de un país, debido a inadecuadas políticas lingüísticas. Tal es el caso de España, con la variedad de regiones y sus lenguas (Lastra, 1992: 39), o de México y sus comunidades indígenas. También es la situación de Estados Unidos y Alemania, y sus reacciones ante grupos de inmigrantes (Lastra, 1992: 445).

Muchos de los primeros estudios realizados, tanto sociales como psicológicos, se basaron en los prejuicios generados por los problemas que el bilingüismo ha despertado. Esto dio como consecuencia que el

uso de dos o más lenguas se viera más como una “patología bilingüe”¹ que como un atributo.

Otro problema que ha impedido un conocimiento más profundo del bilingüismo se debe a que en muchas investigaciones, la adquisición de una segunda lengua (L2) se aprecia como una derivación o continuación del desarrollo del lenguaje. Se ha subordinado la observación de la L2, a lo establecido para la primera lengua (L1), negándole su independencia en el análisis (Bialystok, 1991). Incluso, varios autores consideran que el estudio de la adquisición de una segunda lengua y la manera en que se desenvuelve un sujeto bilingüe, ayudaría a entender mejor el proceso de la adquisición del lenguaje en general (Bialystok, 1991: 5; De Houwer, 1995: 241).

Definiciones

Desde el punto de vista lingüístico, psicológico y social se han propuesto diferentes explicaciones de lo que es un bilingüe.

La definición tradicional (Hammers y Blanc, 1989) señala que el bilingüe tiene o usa dos lenguas, especialmente habladas con *la fluencia característica de un nativohablante*; 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 definió al bilingüismo como “el control nativo de dos lenguas” (Hammers y Blanc, 1989). David Crystal comenta al respecto:

“People who have ‘perfect’ fluency in two language do exist, but they are the exception, not the rule.” (Crystal, 1987: 362)

¹ Hace treinta años, muchas investigaciones educativas fueron motivadas por necesidades políticas. El bajo rendimiento de los inmigrantes en Estados Unidos fue el argumento para culpar al bilingüismo del creciente problema en las escuelas (Bialystok, 1991: 1-2).

Existe una tendencia a reconocer lo que a primera vista **no** es un bilingüe (Crystal, 1987), quedando fuera de esta categoría aquellos que hagan un uso irregular de una de sus lenguas; o los que hayan desarrollado la comprensión de una lengua pero no la hablen o escriban. Incluso, se les niega ese título a los sujetos que no hayan usado una de sus lenguas por varios años. Crystal hace referencia a estos sujetos como "dormant bilinguals", bilingües dormidos, definiéndolos de la siguiente manera:

"...those who have not used the language at all for many years..."
(Crystal, 1987: p.362).

A la idea de "dormido", se suma la posibilidad de "despertar" a ese bilingüe. En realidad, la lengua que no es usada, no se pierde, sino que permanece en un estado pasivo hasta que una nueva situación propicia que sea reactivada.

Existen otras definiciones, mucho más flexibles en cuanto a lo que consideran como bilingüismo. Así, 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 fuese en la comprensión auditiva o de lectura, o en su producción oral o escrita.

Bilingüe y *bilingüismo* son dos términos ampliamente usados sin que las personas sepan exactamente qué es lo que quieren decir con cada uno de ellos; es decir, sin precisar los límites de su aplicación (Cohen, 1975). Varios autores han propuesto distintas definiciones de bilingüismo, las cuales tratan de suavizar la radical polarización de las explicaciones anteriores:

"El bilingüismo consiste en la facultad que posee un individuo de saber expresarse en una segunda lengua adaptándose fielmente a los conceptos y estructuras propias de la misma sin parafrasear la lengua nativa. La persona bilingüe posee la facultad de saber expresarse en cualquiera de las dos lenguas sin dificultad cada vez que surge la ocasión". (Titone, 1976: 13)

Pero esta definición, compartida por varios autores, presenta problemas tanto teóricos como metodológicos. Los rangos de competencia “como la de un nativo”, o la “mínima o máxima proficiencia”, son difíciles de especificar y de medir. Además, las definiciones revisadas se refieren sólo a la competencia lingüística; es decir, al conocimiento que el usuario tiene de la morfosintaxis, fonología y léxico/semántica de una lengua. No obstante, el dominio de una lengua, materna o segunda, implica una serie de factores más allá de los lingüísticos que no se han contemplado en la mayoría de las definiciones. Así, el bilingüismo se presenta como un fenómeno *multidimensional*, difícil de explicar en una definición. Por ello, su estudio debe ser abordado de acuerdo con los siguientes parámetros psicolingüísticos y sociolingüísticos.

Aspectos psicolingüísticos del bilingüismo

En cuanto a la **competencia lingüística** que un sujeto pueda tener en dos lenguas, existen diversas posturas. Durante varias décadas, distintos autores han hablado de la posibilidad de clasificar a los bilingües en "balanceado" y "dominante" (Albert y Obler, 1978; Crystal, 1987; Hamers y Blanc, 1989). Un *bilingüe balanceado* posee una competencia “*equivalente*” en ambas lenguas, lo que no implica ser equitativo en todas las funciones y dominios en su uso. El *bilingüe dominante*, en cambio, tiene una competencia superior en una de las dos lenguas; por lo general en su lengua materna. La gran mayoría de los bilingües no logra un dominio equivalente en sus dos lenguas (Crystal, 1987), ya que se logra más fluidez en una de ellas. Esta lengua interfiere en la otra, le impone su acento, y es preferida en un mayor número de situaciones y contextos comunicativos.

Una de las explicaciones que se han dado respecto a la **organización cognitiva** de las dos lenguas en un bilingüe, es aquella que hace referencia a *bilingües compuestos* y *bilingües coordinados*

(Titone, 1976; Albert y Obler, 1978; Hamers y Blanc, 1989). En el bilingüe compuesto, dos conjuntos de significantes lingüísticos se asocian con un sólo conjunto de significados. En este tipo de bilingüismo se tiene un concepto único para dos expresiones diferentes: una en cada lengua (Titone, 1976). Se puede decir que el sujeto conceptualizó al mundo en una sola columna vertebral, a pesar de que se puede expresar en una u otra lengua.

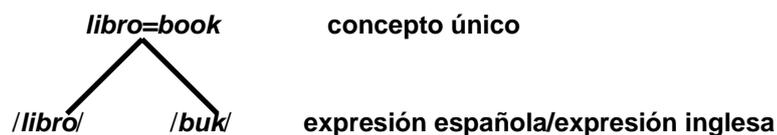
Hamers y Blanc (1989) esquematizan la representación de un bilingüe compuesto, basándose en la propuesta de Ervin y Osgood (en Hamers y Blanc, 1989: 8):

Figura 2.1: *Bilingüe compuesto con concepto único*



Titone (1976: 33) ejemplifica la situación cuando se trata de un bilingüismo de **raíz única**, con un nivel semántico común para los dos sistemas:

Figura 2.2: *Bilingüe compuesto con raíz única*



Si lo semántico pertenece al sistema de la primera lengua o lengua materna (**L1**), entonces **L2** está subordinada a **L1**, y no podrá considerarse como “autónoma y perfecta”.

El bilingüe coordinado, en cambio, tiene dos conjuntos de significantes relacionados con dos conjuntos de significados respectivamente. Ambos sistemas lingüísticos van paralelos, y se da una especie de mecanismo de traducción cuando se quiere pasar de un sistema a otro; pero en su uso, son independientes.

Una vez más, retomando a Hamers y Blanc, esta relación se esquematiza de la siguiente manera:

Figura 2.3. *Bilingüe coordinado* (Hamers y Blanc, 1989: 8)

L1 *family*-----> concepto **FAMILY**
 L2 *familia*-----> concepto **FAMILIA**

Titone tiene también su esquematización:

Figura 2.4: *Bilingüe coordinado* (Titone, 1976: 33)

<i>libro</i>	<i>book</i>	concepto en español / concepto en inglés
/libro/	/buk/	expresión española / expresión inglesa

Se puede apreciar aquí, una total independencia de los dos sistemas lingüísticos. Para Titone esto sería un auténtico *equilingüismo*. Se trataría de la coexistencia de dos sistemas autónomos, sin traducción de uno a otro en el momento de usarse, y sin interferencia. Para Titone (1976: 33) “esto es lo ideal”.

Cabe señalar que Titone hace alusión a un tercer tipo de relación entre dos sistemas lingüísticos dentro de la mente de un individuo. Su representación sería la siguiente:

Figura 2.5: *Tercer tipo de relación*

<u>libro</u>	relación directa entre los dos significantes: entre la expresión española y la expresión inglesa
/libro/	
/buk/	

Esto implicaría que la **L2** se ha aprendido indirectamente; a través de la comparación con la **L1**, y por lo tanto **no** se podría hablar de bilingüismo.

Por otra parte, en cuanto a la competencia lingüística, la noción de dominio equivalente es muy difícil de precisar porque muchas habilidades están involucradas, como la producción oral, la comprensión auditiva y de lectura, la producción escrita, fonología, gramática, vocabulario, entre otras (ver Tabla 2.1)

Tabla 2.1: *Relación bidimensional de las habilidades lingüísticas* (Baker,1993: 6)

	Orales	Escritas
Habilidades receptoras	<i>Comprensión auditiva</i>	<i>Comprensión de lectura</i>
Habilidades productivas	<i>Producción oral</i>	<i>Producción escrita</i>

Se puede observar que las *cuatro habilidades básicas* tienen a su vez “subdimensiones”; es decir, para cada habilidad, se necesita observar variables como el vocabulario, la pronunciación, el manejo de la morfosintaxis, y la adecuación pragmática. Todo ello implica mayor complejidad en el dominio de una lengua. Un *bilingüe balanceado* alcanza, por lo general, porcentajes de dominio muy altos en cada una de las habilidades lingüísticas, en **ambas** lenguas. En cambio, el *bilingüe dominante* muestra una combinación de altos porcentajes en las subdivisiones de las habilidades lingüísticas de una de sus dos lenguas, que en muchos de los casos es la lengua materna, y porcentajes más bajos en cuanto a la otra. A continuación se expone lo que podría ser la evaluación de un bilingüe balanceado (ver Tabla 2.2).

Tabla 2.2: *Descripción de un "bilingüe balanceado" imaginario* (adaptado de Baker, 1993)

Procesos de Modalidad	Nivel fonético		Nivel léxico		Nivel morfo/sintáctico		Nivel semántico		Nivel pragmático	
	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
ORALES										
Comprensión auditiva	90%	80%	80%	70%	90%	90%	90%	80%	80%	70%
Producción oral	90%	70%	70%	60%	90%	90%	90%	70%	80%	70%
ESCRITAS										
Comprensión de lectura	90%	90%	90%	90%	90%	90%	90%	80%	90%	90%
Producción escrita	80%	70%	80%	70%	90%	80%	90%	80%	80%	70%

Al observar los posibles porcentajes alcanzados por este bilingüe “imaginario”, no se esperaría un 100% en ninguno de los factores, pues

aún en la lengua materna sería ficticia esa perfección. No obstante, la expectativa estaría encaminada a cifras elevadas “equitativamente” en ambas lenguas, dentro de cada uno de los niveles lingüísticos y de los procesos psicolingüístico, prevaleciendo siempre una de las dos lenguas. Así, en este ejemplo imaginario, el supuesto bilingüe tendría una alta comprensión auditiva, muy similar en ambas lenguas, como en el reconocimiento de la pronunciación (90% en L1, y 80% L2). En cambio, existiría una diferencia mayor en cuanto a su producción oral, en la que los porcentajes mayores se encontrarían en su L1. En este caso representativo, la primera lengua (L1) es la que se quiere mostrar como sobresaliente, aunque no sea dominante, ya que la segunda lengua (L2) aparece con porcentajes de dominio bastante altos también, como en el manejo de la Gramática, dentro de sus habilidades orales y escritas (90%). Éste podría ser el caso de los extranjeros que llevan muchos años viviendo en un país; los cuales se pueden desenvolver adecuadamente en la mayoría de los contextos comunicativos en los que conviven con nativohablantes de la comunidad, y que, sin embargo, se les reconoce como extranjeros porque en algún momento se identifican más con una lengua que con la otra.

Otra postura dentro de la explicación de la competencia del bilingüe proviene de la Hipótesis del Sistema Lingüístico Unitario (Leopold, 1970; Volterra, 1978; Volterra y Taeschner, 1978; Redlinger y Park, 1980; Taeschner, 1983). A partir de los resultados de una serie de investigaciones longitudinales, se planteó la existencia de un periodo crítico en el niño (antes de los dos años) en que se halla una sola fuente para los vocabularios y las organizaciones sintácticas de los sistemas lingüísticos manejados por los sujetos bilingües. Para este modelo, la adquisición lingüística de los bilingües pasa por tres etapas:

- al inicio de la adquisición existe un solo sistema léxico que incluye palabras de ambas lenguas del bilingüe; es un sistema lingüístico fusionado en el que no existen términos correspondientes, sino que

utiliza formas y significados provenientes de ambas lenguas sin discriminar;

- en la segunda etapa, se logran dos sistemas léxicos separados, pero usan las mismas reglas sintácticas en la producción de sus enunciados en ambas lenguas;

- en la tercera parte de la adquisición infantil, el sujeto bilingüe obtiene dos sistemas lingüísticos completamente diferenciados, y puede emitir enunciados léxicos y sintácticamente adecuados para cada una de sus lenguas.

Sin embargo, en la actualidad se ha criticado fuertemente esa concepción de un bilingüismo con un tronco único para las dos lenguas, por muy pequeño que sea el sujeto en contacto con dos lenguas en un contexto bilingüe (Quay, 1995; Rubin y Toribio; en Babbe, 1995). Una de las fuentes de esta crítica parte del modelo de "Minimalist Program" de Chomsky (1993), en el que se propone que el niño que está en contacto con dos lenguas aplica su dispositivo de adquisición lingüística para seleccionar los rasgos lingüísticos distintivos, desarrollando una gramática, una morfología y un léxico propio de cada una de sus lenguas (Rubin y Toribio; en Babbe, 1995). Para los estudiosos dentro de esta corriente, el proceso de adquisición bilingüe no difiere del de la adquisición de una lengua. La mezcla que se produce en el output, por ejemplo, se debe a una competencia limitada en una o en ambas lenguas, y no a un sistema único, pues desde el inicio se desarrollan como sistemas suficientemente diferenciados.

Otras críticas se lanzan en contra de su trabajo metodológico. Al parecer, no sustentaron sus propuestas con suficiente evidencia empírica, y por lo mismo, no consideraron explicaciones alternas de lo que podría estar pasando en los distintos niveles del desarrollo del bilingüe. Según Babbe (1995), lo que Volterra y Taeschner interpretaron como evidencia de una inhabilidad para diferenciar dos sistemas lingüísticos, tanto en el nivel léxico como semántico, puede limitarse a

la explicación de un estado particular y momentáneo del desarrollo del bilingüe. El problema debe verse, más bien, como el hecho de que un niño bilingüe cuenta con dos competencias que aún no han sido plenamente constituidas, y que eso lo lleva a producir como si estuviera construyendo una sólo lengua. En realidad, se trata de dos sistemas paralelamente en vías de desarrollo (Babbe, 1995).

A partir de la década de los ochenta se ha venido trabajando con otra clasificación de los bilingües en cuanto a su competencia lingüístico/comunicativa o “language proficiency” (proficiencia lingüística) (Cummins, 1984: 132). Esta reconceptualización de la persona que tiene la posibilidad de comunicarse aprovechando dos sistemas lingüísticos², surgió como un intento de resolver cuestiones que eran motivo de discusión. En primer lugar, el término “*dominio*” implicaba una serie de características relacionadas con la “perfección en el manejo de una lengua” que impedía el reconocimiento de un bilingüe; mientras que la palabra “proficiencia”, no era tan extrema. En segundo lugar, algunos países que tenían la problemática de la educación bilingüe, como Canadá y los Estados Unidos, comenzaron a reportar frecuentemente situaciones en que los niños o jóvenes extranjeros que alcanzaban un buen desenvolvimiento en el manejo conversacional de la segunda lengua - en este caso, el inglés - y eran cambiados de un programa de enseñanza bilingüe a un monolingüe con angloparlantes nativos, **no** tenían éxito en su desempeño académico. Mucho tiempo se creyó que se debía a un bajo coeficiente intelectual. Por fortuna, varios estudiosos (Cummins, 1984) se dieron cuenta de que las habilidades conversacionales en L2 no están precisamente relacionadas con las habilidades académicas en esa segunda lengua.

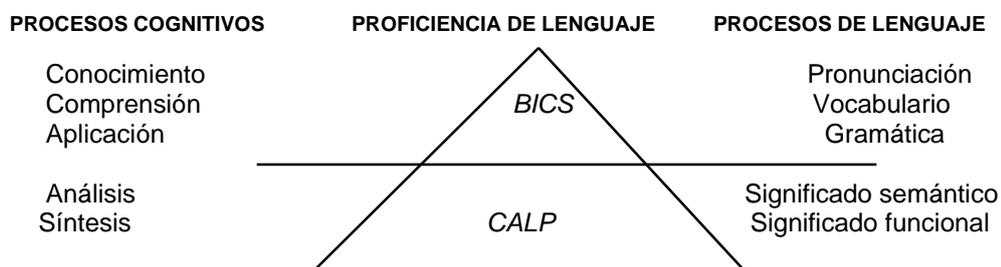
Apareció entonces una distinción entre la *fluidez superficial* en el manejo oral de una lengua y la *proficiencia académico/cognitiva* en la misma.

² De ahí lo de “proficiente”, que significa que aprovecha en determinada actividad.

Así se tiene sujetos con “**BICS**”; esto es, “Basic Interpersonal Communicative Skills” (Habilidades para una comunicación interpersonal básica), quienes logran una fluidez comunicativa en las situaciones cotidianas a las que se enfrentan en su L2, pero no pueden manejarla en una situación académica que implique una abstracción.

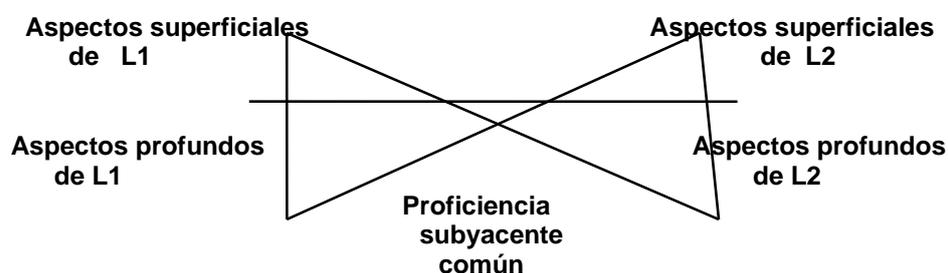
Por otro lado, los sujetos con “**CALP**”; “Cognitive/academic Language Proficiency” (Proficiencia Lingüística a nivel académico/cognitivo), son aquellos que además de una fluidez comunicativa, pueden manipular su L2 en situaciones académicas descontextualizadas. Cummins (1984:138), combinando la taxonomía de Bloom con su propuesta de Proficiencia lingüística, esquematizó metafóricamente en un iceberg la ubicación de un sujeto bilingüe “BICS” con relación a un bilingüe “CALP”:

Figura 2.6: *Proficiencia del lenguaje (Aspectos superficiales y profundos)*



La reflexión acerca de la competencia lingüística del sujeto bilingüe lleva forzosamente a la pregunta acerca de cómo se organizan cognitivamente ambos sistemas lingüísticos. Cummins (1984:143) explica la organización cognitiva de un sujeto bilingüe como un “iceberg doble” (dual iceberg) para sus dos sistemas lingüísticos, en donde ubica una proficiencia común subyacente académico/cognitivo, a pesar de que en la “superficie”, el desempeño conversacional sea diferente para cada uno de los sistemas.

Figura 2.7: Proficiencia del bilingüe



De esta nueva propuesta han surgido varias metodologías para evaluar el nivel de las lenguas en los sujetos bilingües. Diversas pruebas tienen ahora la tarea de analizar las dimensiones en que el individuo se desenvuelve en situaciones contextualizadas de intercambios comunicativos para información básica y personal. Asimismo, se evalúa la posibilidad de los sujetos para manejar la segunda lengua dentro de contextos académicos que le exijan procesos mentales complejos, como abstraer, sintetizar, resumir.

Sólo con una evaluación profunda de todos los aspectos que intervienen en la cognición de un sujeto cuando ha estado en contacto con dos lenguas, y de la competencia lingüística y comunicativa que demuestre de sus dos lenguas, podremos tener una verdadera valoración del bilingüismo. No es necesario, entonces, preocuparse por encasillar a estos sujetos bajo una etiqueta proveniente de una limitada definición, como en muchas ocasiones se ha hecho.

Ahora, ya sea que se conciba al bilingüe como compuesto o como coordinado, o que se quiera estudiar su proficiencia lingüístico/comunicativa, la edad es un factor que necesariamente debe ser considerado en el desarrollo del bilingüismo.

Muchas veces se utiliza la división entre bilingüe compuesto y bilingüe coordinado para hablar de la **edad** y del contexto en que las lenguas fueron aprendidas. Sin embargo, aunque existe una correlación entre la organización cognitiva de los sistemas y factores como la edad

y el contexto de la adquisición, no debe buscarse o esperarse una correspondencia única y directa. Sin embargo, al ser el bilingüismo un fenómeno multidimensional, se requiere tomar en cuenta una serie de aspectos para su estudio. La edad en que el sujeto comenzó a tener contacto con sus dos lenguas es uno de los factores más importantes de su situación bilingüe. Al respecto, Hamers y Blanc (1989: 6) distinguen entre dos situaciones diferentes: *bilingüismo* y *bilingualidad*. ***Bilingualidad*** es el estado psicológico, cognitivo y lingüístico de un individuo que tiene acceso a más de una lengua como medio de comunicación social, contrastando con el término de **bilingüismo** que implica un fenómeno más general; muchas veces, con matices de problema. A lo que los autores identifican como *bilingualidad*, también se le conoce como "bilingüismo individual". Así, cuando se analiza a un sujeto desde la perspectiva psicolingüística, a fin de conocer su desarrollo en sus dos lenguas, la manera en que éstas se interrelacionan, o la forma en que una de ellas es reactivada, se está estudiado su *bilingüidad*.

De acuerdo con varios estudiosos del fenómeno (Titone, 1976; Volterra y Taeschner, 1978; Vihman, 1985), un individuo que aprendió ambas lenguas de niño, en el mismo contexto, desarrollaría una sola representación cognitiva para dos expresiones equivalentes; sería, entonces, un bilingüe compuesto. Por el contrario, el que aprende la **L2** en un contexto diferente al de su lengua materna, muy probablemente desarrollará una representación separada para dos expresiones equivalentes. Esto daría como resultado, en caso de éxito, un bilingüe coordinado. Si bien, varios autores no concuerdan con la explicación que esto conlleva (Chomsky, 1993; Babbe, 1995), aceptan la posibilidad de etapas en un desarrollo lingüístico que se inserta en el desarrollo del niño en general.

Por ello, la edad y el contexto en que se desarrollan las dos lenguas del sujeto son considerados como claves prácticas para

identificar el tipo de bilingüedad. El problema es que se llega a caer en clasificaciones extremas que encajonan en un pequeño número de etiquetas a la gran variedad de bilingües que existen en el mundo. Para Hamers y Blanc (1989: 8), entre la bilingüedad compuesta y la coordinada, existe un continuo en el que pueden distribuirse diferentes grados. Así, un bilingüe puede ser "más compuesto" para ciertos conceptos y "más coordinado" para otros.

El factor edad dentro de la adquisición, no sólo se relaciona con la organización cognitiva, sino con otros aspectos fundamentales en el desarrollo del individuo bilingüe.

Se necesita distinguir primero entre la bilingüedad desarrollada en la niñez, y la adquisición de una segunda lengua en la adolescencia o como adulto.

Varios estudiosos han tomado como criterio la edad de tres años para separar a un bilingüismo temprano y uno tardío (McLaughlin, 1984). Por bilingüismo "temprano" se entiende el desarrollo de una bilingüedad a partir del contacto con dos lenguas en los primeros años de vida; cuando se adquieren los dos sistemas lingüísticos a la par del desarrollo de otros conocimientos (matemáticos, espaciales, temporales, etc.). Por bilingüismo "tardío" se toma la adquisición de un segundo sistema lingüístico posterior a la conclusión de la infancia.

Paralelamente a esta división, se ha hecho una distinción entre adquisición simultánea o natural, y adquisición consecutiva. Dentro de lo que se denomina como *bilingüedad simultánea*, se ubican los casos de niños que desarrollan dos lenguas maternas desde el primer ambiente lingüístico que los rodea; por ejemplo, sus padres tienen distintas lenguas maternas y cada uno les habla a sus hijos en la suya. La adquisición de ambas lenguas se da de manera informal y no intencional.

Con relación a lo que se conoce como *bilingüedad consecutiva en la niñez*, se tiene que el niño adquiere su segunda lengua en los

primeros años de su niñez, pero después de que ha adquirido las bases lingüísticas de su lengua materna. La adquisición de la segunda lengua puede ser el resultado de un programa de educación bilingüe, donde los padres tienen la intención de que sus hijos adquieran una segunda lengua en un ambiente formal; pero también puede darse de manera informal, en la convivencia con nativohablantes de ese segundo sistema de comunicación.

Se ha visto que existen dos etapas diferentes en el desarrollo del bilingüismo infantil. En la primera etapa, el contacto y la interacción con las dos lenguas ocurren antes de que las dos gramáticas estén desarrolladas en su totalidad; esto es, el sujeto aún no ha concluido la adquisición de las bases del sistema de una lengua cuando comienza a adquirir la segunda. En la segunda etapa, el niño ha desarrollado ya dos competencias lingüísticas completas, y el contacto en su interacción social continúa siendo en ambas lenguas (Köppe y Meisel, 1992). Parece ser que antes de desarrollar dos gramáticas, los niños bilingües procesan las lenguas de manera pragmática, y sólo hasta que tienen dos gramáticas diferenciadas, pueden desenvolverse sintácticamente en sus sistemas lingüísticos.

La propuesta de Cummins (1984), en cuanto a la existencia de bilingües con "BICS" y bilingües con "CALP" concuerda con la posibilidad de un primer desarrollo pragmático, el cual posibilitaría un eficiente desenvolvimiento conversacional en ambas lenguas, además de un posterior desarrollo morfosintáctico, con lo que el sujeto lograría niveles más complejos y elaborados de interpretación y producción.

Con la revisión de estos aspectos psicolingüísticos del individuo se ha pretendido mostrar a la bilingüidad y al bilingüismo en general como fenómenos complejos, difíciles de definir, pero que por ello no implican inhabilidad o patología alguna en el sujeto. Por el contrario, el manejar dos sistemas lingüísticos le otorga la posibilidad de dos medios para desarrollarse, para acercarse a otros conocimientos, para

construir una visión del mundo más amplia. Logra una “plasticidad” mental que se manifiesta, por ejemplo, en su temprana consciencia metalingüística y su capacidad de análisis. Así lo demuestra el trabajo de Malakoff y Hakuta (1991), donde se observan la habilidad de translación y conciencia metalingüística en los bilingües; o la investigación de Jarvis, Danks y Merriman (1995), en cuanto al efecto del bilingüismo en la capacidad cognitiva. Pero lo mejor de todo es que la bilingüidad le permite al sujeto comprender mejor un mundo multicultural.

No obstante, el manejo que en algunos países se ha hecho en cuanto a las políticas sobre bilingüismo no ha sido el más adecuado (Lastra, 1992: 445), y por ello se han generado una serie de problemas que prejucian la valoración de la bilingüidad de los sujetos.

Aspectos sociolingüísticos del bilingüismo

La presencia de una segunda lengua dentro del ambiente en que un individuo se desenvuelve tiene implicaciones tanto sociales como psicológicas. La existencia de lenguas conviviendo diariamente en las labores, actividades e instituciones de una misma sociedad, lleva a la necesidad de que dichas lenguas se “repartan” las distintas tareas comunicativas, que en un grupo monolingüe serían cubiertas por una sola lengua. En la mayoría de los casos, esa repartición es problemática; y esa complejidad afecta el desarrollo académico/cognitivo y social de los sujetos bilingües.

A diferencia de lo que se creía a principios de siglo, el bilingüismo o plurilingüismo social es mucho más común que la existencia de comunidades monolingües:

“...no hay que olvidar, considerando la situación en otros continentes, que, para satisfacer las necesidades de comunicación, la mayoría de los hablantes de la tierra conocen y usan más de un idioma.” (Sala, 1988: 7)

Una de las distinciones tradicionales que se han hecho para separar a las lenguas que conviven en un mismo contexto es la de lengua *endógena* y lengua *exógena* (Appel y Muysken, 1987; Hamers y Blanc, 1989). Una lengua endógena es la lengua materna de una comunidad, usada para los intercambios comunicativos personales, y en muchas ocasiones para las manifestaciones artísticas de la comunidad; también puede ser usada con objetivos oficiales e institucionales. Lo importante es que los nativos la reconocen como su primera lengua. En cambio, una lengua exógena es la utilizada para un objetivo oficial o institucional, pero no existe una comunidad de hablantes en la entidad donde se usa de manera oficial.

En muchas de las comunidades multilingües, la lengua endógena es la encargada de la mayoría de las funciones comunicativas de la sociedad. Pero no siempre es así. Tal es el caso en México, de comunidades hablantes de una lengua indígena, las cuales necesitan realizar sus trámites oficiales en español; e incluso, reciben el servicio educativo también en español. Este idioma es una lengua exógena para esas comunidades (Lastra, 1992: 96-99).

De manera individual, el contacto que un niño puede tener con los distintos sistemas lingüísticos dentro de su ambiente social se da de varias maneras. El tipo de contacto que el niño tenga con las lenguas que lo convertirán en bilingüe depende de la relación entre ellas dentro del entorno social (Babbe, 1995). La naturaleza del contacto influirá psicológicamente en su organización cognitiva y en la competencia lingüístico/comunicativa que desarrolle para cada una de sus lenguas.

Existe la situación en que los padres tienen diferentes lenguas maternas, cada uno de ellos con cierta proficiencia en la lengua del otro. La lengua de uno de los padres coincide con la dominante en la comunidad. Desde el nacimiento, cada uno de los padres procura hablarle al niño en su respectiva lengua materna; sin embargo, uno de los padres tiene a su favor el estímulo que el niño recibirá de su

sociedad. Si la lengua del otro padre, ajena a la dominante de la comunidad, no tiene un status reconocido (por ejemplo, coreano, italiano o español en Estados Unidos), su desventaja frente al otro sistema lingüístico con el que el infante entra en contacto será muy grande.

Otro caso es el de los padres que son bilingües y una de sus lenguas es la dominante en la comunidad; emplean ambas lenguas para comunicarse con su hijo. Incluso, en su producción se observa la mezcla de ambos sistemas (“codeswitching”). En este caso, puede suceder que ambas lenguas sean consideradas con el mismo prestigio (anglohablantes viviendo en México, por ejemplo); o que una de ellas se vea como inferior (hispanohablantes viviendo en Estados Unidos). En la primera situación, generalmente los padres se preocupan por el desarrollo de la bilingüidad en sus hijos; en cambio, cuando socialmente las lenguas no tienen un mismo valor, los mismos padres tratan de evitar la posibilidad de bilingüismo.

Se encuentra el caso de los hijos de padres extranjeros en la comunidad, los cuales pueden ser bilingües o no. En casa, el niño interactúa con la lengua materna de sus padres, pero fuera del hogar está expuesto constantemente y de manera única a la lengua dominante de la comunidad, especialmente en el preescolar. Aún cuando las dos lenguas compartan un buen prestigio, la lengua de la comunidad está en ventaja.

En el caso de las comunidades minoritarias dentro de un país, como es el caso de los grupos indígenas en México, el niño está en contacto en casa y en su ambiente social inmediato con la lengua nativa de la comunidad; sin embargo, en la escuela, o más allá de las fronteras de su comunidad, entra en contacto con la lengua dominante del país; la cual está vestida de una supremacía que factores históricos, políticos y económicos le han puesto. La lengua materna de su

comunidad original se encuentra en desventaja. Esto perjudica el adecuado desarrollo de su bilingüedad.

La relación de **status** en las dos lenguas en contacto, al igual que la edad o el contexto de la adquisición, influye en el desarrollo de un bilingüe compuesto o coordinado; o más específicamente, en el resultado de una *bilingüedad aditiva* o *bilingüedad sustractiva* (Hamers y Blanc, 1989). La primera se logra cuando las dos lenguas del bilingüe son valoradas de la misma manera en el medio ambiente que rodea al niño. Esta bilingüedad es positiva, ya que además de su lengua materna, el sujeto puede usar la otra, obteniendo los máximos beneficios de la experiencia bilingüe. Puede apreciarse en él una flexibilidad cognitiva enriquecida, en comparación con la cognición de los niños monolingües.

En cambio, una bilingüedad negativa, “subtractive bilinguality” (Hamers y Blanc, 1989: 129) aparece en los casos de niños que se ven obligados a aprender una segunda lengua en un ambiente donde su lengua materna está devaluada. Muchas veces, estos niños sufren un retraso académico en comparación con los monolingües, y tardan algunos años en superarlo.

Estrechamente relacionado con lo anterior, se encuentran la **pertenencia al grupo** y la **identidad cultural**, como factores que intervienen en el desarrollo del bilingüismo.

Un bilingüe puede identificarse positivamente con los nativohablantes de ambas lenguas; al mismo tiempo, los hablantes nativos de sus dos lenguas lo reconocen como miembro de su respectiva comunidad. Se trata de un bilingüe bicultural. Esta identidad cultural integra a ambas culturas, principalmente en el nivel afectivo. En el plano psicológico, puede correlacionarse con la bilingüedad positiva, “additive bilinguality”:

“A balanced biculturalism often goes hand in hand with a balanced bilinguality.” (Hamers y Blanc, 1989: 133).

Sin embargo, no siempre es así. Por ejemplo, en una sociedad multicultural puede existir multiculturalidad en los individuos sin que necesariamente dominen las lenguas. Por el contrario, se puede encontrar a un individuo con una alta competencia bilingüe, que no tiene precisamente una doble identidad cultural. Muchas personas logran una fluencia bilingüe mientras permanecen monoculturales; es decir, sólo se identifican con los hablantes de una de sus dos lenguas. Cuando el bilingüe adopta la cultura de la segunda lengua, rechazando su primera cultura, se considera aculturación. Es frecuente que la aculturación se produzca en sociedades donde la L2 de un sujeto es más prestigiada que su lengua materna. Por ejemplo, la aculturación de los indígenas hacia el español en México.

La situación extrema se tiene en el individuo que renuncia a la cultura de su lengua materna, pero no se logra identificar con la cultura de su segunda lengua. El resultado es un proceso de deculturación. Muchos jóvenes de origen latinoamericano que viven en los Estados Unidos, sufren de este problema.

Hasta aquí, se ha presentado una revisión de los principales planteamientos respecto al bilingüismo. Se ha mostrado la controversia que existe en cuanto a la definición de lo que es un sujeto bilingüe, y los aspectos psicolingüísticos y sociolingüísticos que implica este fenómeno. Sin embargo, existen otras distinciones o clasificaciones de lo que son los bilingües. Autores como Weinreich o Mackey definieron el fenómeno del bilingüismo como el uso alternado de dos o más lenguas por el mismo individuo (Hamers y Blanc, 1989). La noción de “uso” significa para ellos la capacidad del individuo para hablar en cualquiera de las dos lenguas, a partir de una mínima competencia lingüística. El uso también demuestra si un bilingüe es dominante en una de las dos lenguas dentro de un contexto específico o al hablar sobre un tema determinado. Asimismo, para el estudio del “uso” se

analizan los efectos psicolingüísticos como el cambio de código (*code-switching*), o la mezcla de lenguas (*language mixing*), o la interferencia intra o interlingüística (*inter-intralingual interference*).

Otros autores como Dodson (Hamers y Blanc, 1989) o Crystal (1987), proponen la expresión ***lengua preferida***, para referirse a la elección que un bilingüe hace de una de sus dos lenguas en una situación particular.

Por otro lado, existen una serie de preguntas de corte neurofisiológico que se pretenden contestar a partir de la investigación de la bilingüidad. Entre las más importantes está la controversia acerca de la utilización equivalente o no de los dos hemisferios en el sujeto bilingüe. Igualmente se desea saber si la organización cerebral de un bilingüe es la misma que la de un monolingüe.

En conclusión, una definición de bilingüismo adecuada debe considerar todas las dimensiones que este fenómeno conlleva en el desarrollo psicológico y social del individuo. No es conveniente conformarse con una explicación determinista y cerrada, en la cual queden excluidos la mayoría de los bilingües. Tampoco se trata de tomar como bilingüe a cualquier estudiante de los primeros cursos de una lengua extranjera.

Distinguir entre un sujeto bilingüe y el que no lo es, implica una tarea bastante compleja; sobre todo si se toma en cuenta que los grados de bilingüismo pueden variar de aspecto a aspecto, de habilidad en habilidad, aún dentro del mismo individuo. No se debe perder de vista el hecho de que se está trabajando con un fenómeno psicolingüístico, sociocultural y neurofisiológico, inmensamente rico en su naturaleza. Los problemas que se llegan a generar en su presencia son producto de factores circundantes, pues la bilingüidad en sí, es un atributo más para el sujeto. Tal y como señala Cummins (1984), el sujeto bilingüe cuenta con dos sistemas lingüísticos que presentan una serie de aspectos superficiales, por medio de los cuales el sujeto

bilingüe produce y se comunica interpersonalmente; y una serie de aspectos profundos que le permiten una competencia descontextualizada y abstracta, gracias a que, aprovechando sus dos sistemas lingüísticos, ha podido conformar una proficiencia cognitiva subyacente común. El estudio de la manera en que ese “iceberg dual” se comporta en un sujeto arroja mucha información para conocer más acerca de la bilingüedad de los sujetos y el bilingüismo en general.

La importancia de la inmersión en el desarrollo de la bilingüedad.

Es de tradición aceptado que la mejor manera de adquirir una lengua es dentro del contexto comunicativo de los nativohablantes de la lengua en cuestión. La inmersión en el ambiente lingüístico de la lengua es considerada como un medio efectivo para su adquisición (Cummins, 1980,1984; Day, 1984; Hammers y Blanc, 1989; Karniol, 1990; Martínez, 1996).

En décadas recientes, como reacción en contra del desprecio que la gramática generativa transformacional había manifestado hacia el papel del input en la adquisición del lenguaje (Snow, 1995), muchos investigadores volvieron sus ojos a la observación del impacto que el tipo de lenguaje dirigido al niño podría tener dentro del desarrollo de su lenguaje. En el caso de la adquisición de dos o más lenguas, el estudio de la naturaleza del input que el sujeto bilingüe recibe de su entorno, se convierte en un fenómeno aún más interesante.

Desde el campo de la educación, muchos países con problema de multilingüismo han desarrollado programas tendientes a fortalecer la inmersión de los niños en el ambiente lingüístico que favorezca uno de sus dos lenguas; o en el mejor de los casos, ambos sistemas de comunicación de los niños bilingües. Como ejemplo, se tiene el desarrollo de las escuelas bilingües de Quebec, donde el francés y el inglés son usados para el desenvolvimiento académico/cognitivo de los niños (Martínez, 1996: 115-118).

Por parte de la psicolingüística, existen investigaciones que pretenden establecer la facilitación o lo esencial del contacto con conversaciones dirigidas al niño en cada una de sus lenguas para la conformación de su bilingüedad (Snow, 1995: 186).

Además de investigar la importancia de la inmersión del sujeto en un ambiente lingüístico y la manera en que aprovecha el input que recibe de adultos o compañeros dentro de esa inmersión, existe la preocupación por determinar en qué aspectos del desarrollo lingüístico afecta más dicha situación. Así, en el nivel léxico/semántico, varias investigaciones han estudiado los efectos que la frecuencia de exposición a un tipo de input y la densidad del vocabulario que ese input pueda tener, dentro del desarrollo de vocabulario del sujeto (Snow, 1995; De Houwer, 1995). También, se han preocupado por resolver dudas acerca del impacto que la inmersión tiene en el desarrollo de la morfología y la sintaxis (De Houwer, 1995).

III. LA IMPORTANCIA DE LA NARRACIÓN EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL

La influencia de la lectura oral de cuentos en el desarrollo del lenguaje del niño.

Antecedentes

De manera más reciente que el estudio del fenómeno del bilingüismo, en las últimas dos décadas dentro de la psicolingüística se ha venido investigando el impacto que tiene el contacto con la lectura oral de cuentos en el desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas y del lenguaje en general. Lo reciente de esta preocupación se enmarca en un cambio dentro de los enfoques del estudio del desarrollo del lenguaje infantil. En la década de los setenta, una vez que se reaccionó contra el desprecio chomskiano hacia el input que los niños recibían, muchos estudiosos se centraron en la observación y el análisis de la naturaleza del input dirigido a los niños, y cómo repercutía en el desarrollo del lenguaje infantil:

"Chomsky's anecdotal evidence for the poverty and degeneracy of the input was quickly challenged by a series of studies designed to provide quantified descriptions of the kinds of speech addressed to young children" (Snow, 1995: 180).

Las interacciones entre el niño y lector oral de cuentos infantiles ilustrados, como un sistema de input, invitaron a la observación de procesos cognitivos y sociales durante la adquisición del lenguaje por parte de los niños (Cornell, Senechal, y Broda, 1988; Elley, 1989; Karweit, 1989; Leung y Pikullski, 1990; Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992).

Al parecer, esta actividad compartida entre niños y adultos tiene repercusiones positivas en la comprensión de vocabulario y de

estructuras sintácticas, así como en el desarrollo de estrategias narrativas, pues se ha demostrado que los niños que han sido expuestos constantemente a la lectura oral de cuentos logran una mayor elaboración tanto en la comprensión del lenguaje como en la producción de discursos narrativos (Pemberon y Watkins, 1987; Valdez Menchaca y Whitehurst, 1992; DeBaryshe, 1993; Liberg, 1993; Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992; Berman y Slobin, 1994; Goldfield y Snow, 1997). Por ejemplo, la lectura de cuentos se convierte en un contexto efectivo para la adquisición de los nombres de objetos (Goldfield y Snow, 1997). De hecho, muchas de las investigaciones que han buscado valorar el impacto de la exposición a la lectura oral, han observado que es en la comprensión de vocabulario donde mejores resultados se han logrado (Valdez Menchaca y Whitehurst, 1992; DeBaryshe, 1993). Es obvio que esta actividad fortalece los juegos de señalamiento-nombre (Panofsky, 1994).

Asimismo, se ha encontrado que el contacto con la riqueza del lenguaje dentro de los discursos narrativos de los cuentos, unido a la participación intercomunicativa entre el niño y el lector, prepara al menor a una futura interpretación de lectura en la escuela (Panofsky, 1994). Para Snow (1995), los aspectos del desarrollo del lenguaje que pueden ser más susceptibles a los efectos del input son los relacionados con las habilidades de la producción de discursos extensos, como el uso de enlaces y las conexiones entre estructuras de distintos niveles. Sin embargo, han sido los menos estudiados.

Si se piensa en las posibles repercusiones que la exposición a la lectura oral de cuentos puede tener en el desarrollo de una segunda lengua, se podría presuponer la existencia de logros parecidos a los observados en el lenguaje infantil en general. No obstante, este tema no ha sido investigado aún.

Tendencias en el estudio de la influencia de la lectura oral de cuentos en el desarrollo del lenguaje

Los estudiosos que han tratado de observar si existe aceleración del desarrollo del lenguaje infantil a través de la exposición a la lectura oral de cuentos, han recurrido a distintos modelos explicativos.

Desde un enfoque interaccionista, Edwards y Earnest Garcia (1994), presentan una reflexión acerca de las implicaciones que tiene el incluir la lectura de libros de cuentos dentro de programas hogar/escuela. Señalan que investigadores influidos por Vygotski han usado su teoría para experimentar con el andamiaje (“scaffolding”) que puede observarse en la actividad compartida de la lectura oral de cuentos infantiles, ya que el adulto se sintoniza en el lenguaje del niño, y a su vez lo ayuda a construir lo necesario para avanzar en la comprensión de lo que se presenta en el cuento. En su estudio, ellos observaron el desarrollo de la implementación de un Programa de Lectura de Cuentos en una comunidad rural del sureste de los Estados Unidos. Dicho programa abarcaba la participación de veinticinco madres de bajos recursos y limitada preparación académica, y sus veinticinco niños de preescolar. Aunque el objetivo principal era analizar las estrategias de las madres para leerles a sus hijos, se obtuvo valiosa información acerca del desarrollo de habilidades lingüísticas en los niños. Al parecer, esta actividad ayuda a incrementar la conciencia gramatical y fonológica de los niños, ya que la calidad del lenguaje empleado por padres e hijos durante la lectura de libros es importante en el desarrollo de ciertos tipos de interacciones verbales que después ayudarán al niño a tener éxito en contextos escolares (Panofsky, 1994). Además, el sujeto se sensibiliza hacia el lenguaje escrito, pues relaciona a éste con el lenguaje oral del lector; lo que lleva, a su vez, a tomar conciencia de los rasgos impresos.

Se ha observado que los niños que han sido exitosamente envueltos en la lectura oral de cuentos en casa son los que muestran

mayor interés en la lectura de cuentos en la escuela (Edwards y Earnest Garcia, 1994). En esa actividad compartida se realiza una interacción lingüística, que implica nombrar y describir los dibujos, o vocalizar conjuntamente. También, se provee retroalimentación por parte de los oyentes que ayuda a los adultos a ubicar su producción oral en el nivel adecuado. Para Edwards y Earnest (1994), en este tipo de interacciones niño/lector, se observa claramente el "andamiaje" y se demuestra el valor de construir el significado entre dos.

Los interaccionistas también han tratado de analizar la influencia de la lectura oral de cuentos en el desarrollo de la abstracción. En su estudio acerca de la posible relación entre las estrategias de discusión que se generan en la lectura compartida de cuentos y el desarrollo del lenguaje abstracto de los niños, Kleeck, Gillam, Hamilton y McGrath (1997), analizaron las videograbaciones de treinta y cinco padres y madres, leyendo en casa a sus hijos en edad preescolar, entre los 3;6 y los 4;1. La tarea consistía en leer libros familiares y desconocidos para los pequeños, y discutir con ellos acerca del texto. Según los vygotskianos, la lectura oral compartida presenta dos grandes niveles de abstracción: "bajo nivel", que consiste en nombrar y describir objetos o eventos inmediatamente observables, y "alto nivel", que implica las inferencias y razonamientos del material del texto.

La lectura oral de libros de padres a hijos parece ser una práctica fructífera en cuanto a su influencia en el desarrollo del lenguaje abstracto. Incluso, a edad temprana, se puede considerar como una de las pocas actividades de entre muchos contextos, en que esa socialización puede llevarse a cabo (Kleeck; Gilliam; Hamilton, y McGrath, 1997). Por desgracia, no en todas las sociedades se promueve la tradición cultural de leer cuentos a los niños.

De corte funcionalista, otras explicaciones tratan de ver de qué manera el nivel de contingencia semántica y la demanda de formas

productivas dentro de intercambios verbales socialmente significativos, son los mejores facilitadores en el proceso de adquisición del lenguaje

En el estudio que Valdez-Menchaca y Whitehurst (1992) llevaron a cabo en una guardería mexicana, observaron a veinte niños de dos años, todos ellos mexicanos, y de padres de bajos recursos. En dicho centro de atención no se incluía ninguna actividad de lectura de cuentos, y los padres de los niños reportaron no leer en casa, tampoco. Al grupo control se le leyó diariamente, de diez a doce minutos, durante seis semanas. Previamente se evaluó su nivel a través de una prueba de comprensión de vocabulario (Peabody Picture Vocabulary Test, Dunn y Dunn, 1981) y de una prueba de producción de vocabulario (Expressive-One Word Picture Vocabulary Test, Gardner, 1981). Los datos se obtuvieron de videograbaciones durante la actividad de lectura de cuentos. Los logros obtenidos demostraron que el **contacto** que los niños puedan tener con *modelos de estructura narrativa* se convierte en un valioso factor de aceleración del desarrollo del lenguaje infantil ya que le permiten al niño detectar las *claves* de su lengua y con ello desarrollar estrategias de comprensión y producción.

Los cuentos tienen una estructura mucho más elaborada que la de los discursos cotidianos, y su vocabulario muchas veces integra palabras que fuera de estos contextos los niños no escucharían en sus primeros años, tal y como lo demostró DeBaryshe (1993) en su investigación, en la que observó las correlaciones entre la lectura compartida de libros de cuentos ilustrados y las tempranas habilidades de lenguaje oral. Para ello estudio los avances logrados por cuarenta y un niños de dos años, a partir del reporte que sus madres llevaron a cabo durante el periodo en que sistematizaron la lectura de cuentos. Los resultados demostraron una fuerte influencia del contacto con la lectura oral de cuentos en el desarrollo de las habilidades receptivas. En los casos en que la lectura era acompañada de discusión sobre el texto, también hubo cambios en la producción de vocabulario infantil. Es

importante rescatar los comentarios de DeBaryshe (1993) sobre lo que encontró en su estudio. Al parecer, la práctica de la lectura de cuentos está más estrechamente relacionada con las habilidades lingüísticas receptoras que con las expresivas. Los logros en el lenguaje expresivo no están determinados por la frecuencia de la lectura sino con la interacción del contenido de los cuentos ilustrados, a través de las preguntas que el lector le hace al niño.

En los cuentos se le presenta al niño la rica red de organización de interconexiones entre *forma* y *función*. Cada lengua tiene formas específicas que cumplen funciones narrativas determinadas, las cuales son captadas por los niños al entrar en contacto con manifestaciones lingüísticas que se las muestran.

A través de investigaciones transculturales se ha visto que las lenguas conllevan una tendencia a explotar estas conexiones "naturales", enriqueciéndolas o simplificándolas de manera específica para cada sistema lingüístico (Berman y Slobin, 1994). En ese sentido, los textos narrativos son en sí mismos una manifestación lingüística con un gran poder inherente para el aprendizaje de una lengua, pues tiene muchas dimensiones desde donde el desarrollo del lenguaje puede "servirse" (Liberg, 1993). El contacto con la lectura oral de cuentos puede favorecer en el niño la comprensión de formas gramaticales complejas, explícitas en el discurso narrativo. Asimismo, lo ayuda a pasar de una interpretación basada en macroestructuras simples a la comprensión de toda una historia a partir de un esquema tradicional, lo que le permite a su vez mejorar la cohesión de sus propios discursos. Por ello, la narración se convierte en una forma importante para las primeras etapas del aprendizaje del lenguaje formal en preescolar y primaria (Liberg, 1993).

Existe una importante cantidad de estudios que contrastan a los niños expuestos a la lectura oral de cuentos con no los que no tienen este tipo de contacto, y detectan una serie de ventajas en la exposición

sistemática a los cuentos (Sorsby y Martlew, 1991; DeBaryshe, 1992; Snow, 1995). La adquisición del lenguaje, por medio de esta actividad, se facilita de varias maneras.

El lector adulto provee, durante la lectura oral de cuentos, modelos de lenguaje más sofisticados que aquellos a los que el niño está expuesto durante las actividades cotidianas, como el cuidado personal o juegos libres. En los intercambios comunicativos personales, las relaciones **forma/función** están fuertemente contextualizadas en el ambiente exterior, y no necesitan explotar su potencialidad lingüística para lograr la comunicación. En cambio en los cuentos que el niño escucha del adulto, esas conexiones están plenamente desarrolladas dentro de la estructura narrativa del discurso. Al respecto, Sorsby y Martlew (1991), señalan que durante la lectura compartida de cuentos, los adultos envuelven a los niños en un lenguaje más abstracto que el que usan en otro tipo de juegos.

Además, el adulto realiza una enseñanza intensiva de vocabulario mientras le lee en voz alta al niño. Al parecer, verbos cognitivos o enlaces subordinantes, solamente aparecen en el discurso de los papás hacia sus hijos, cuando les están leyendo un libro (Snow, 1995). Sorsby y Martlew (1991) contrastaron las diferentes exigencias representacionales en el habla de las madres dirigida a sus hijos en edad preescolar en dos actividades diferentes: la lectura de cuentos y la tarea de modelaje con plastilina. Para ello observaron veinticuatro pares de madres y sus respectivos hijos, de edad entre los 3;7 y los 4;6. De los resultados obtenidos han sugerido que debido a que los verbos cognitivos son parte de un sistema de lenguaje y pensamiento descontextualizado, el aprendiz de una lengua puede entrar en contacto con ellos a través de la lectura de cuentos, más que en otros contextos (Sorsby y Martlew, 1991).

La lectura oral de cuentos cumple con los requisitos que algunos autores han considerado para el ambiente ideal de aprendizaje de una

lengua; el cual debe ser una actividad compartida en la que el adulto le da al niño expresiones lingüísticas significativas para él, gracias a que están en situaciones en que él niño las puede entender, y en el momento en que está poniendo plena atención (Lemish y Rice, 1986).

Al convertir en una rutina la lectura de ciertos cuentos favoritos, se fortalece la repetición de descripciones, nombramientos, frases y discusiones sobre imágenes conocidas y mismas situaciones; lo que provee de enunciados predecibles y modelados (Lemish y Rice, 1996).

El lector adulto, quien está en contacto continuo con el niño, parece tener una sensibilidad hacia las habilidades cognitivas y lingüísticas del niño y ajusta su lectura a la comprensión del niño, respondiendo al andamiaje propuesto por Bruner (Sokolov y Snow, 1994), en el que las interacciones adulto/niño se sintonizan y se convierten en potentes situaciones de aprendizaje. De hecho, se ha observado que las características del habla usada por los papás cuando les leen a sus hijos, cambia de acuerdo con las edades. Para los muy pequeños, existe una fuerte tendencia a nombrar lo que se ve en los libros; con niños mayores, es frecuente preguntar acerca de la información del cuento (Sorsby y Martlew, 1991).

Además, se ha podido comprobar que la frecuencia de la exposición a la lectura en voz alta en el periodo preescolar se encuentra positivamente correlacionada con el progreso en las habilidades de lenguaje oral del niño y con su preparación a la lectura; así como con sus habilidades lingüísticas y de lectura posteriores en los años de escuela primaria (DeBaryshe, 1992; Sokolov y Snow, 1994).

No obstante, para algunos estudiosos el papel que juega el ambiente en la adquisición del lenguaje sigue siendo un tema controversial:

“Aunque no hay duda de que el niño necesita estar expuesto a alguna forma del lenguaje para aprender a hablar, el grado en que las variaciones en el ambiente influyen en el nivel de las habilidades lingüísticas de los niños es el tema principal de las discusiones sobre

adquisición/enseñanza en las teorías de la adquisición del lenguaje.”
(Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992: 1112)

Con el fin de resolver esta polémica, muchas investigaciones se han dado a la tarea de demostrar que los efectos de la lectura compartida se extienden a un amplio rango de categorías de lenguaje espontáneo del niño, tales como la diversidad de nombres y verbos que comprende y produce, la longitud media de sus enunciados, o sus esfuerzos por iniciar y continuar conversaciones (Bates, Bretherton, Snyder, 1988). El desarrollo de sus estrategias narrativas puede ser también considerado como resultado de la exposición a la lectura oral de cuentos ilustrados.

Varios estudios (Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992; DeBaryshe, 1993) han señalado que mientras se lee se estimulan las habilidades receptivas. Sólo en casos en que se le pregunta constantemente al niño y se le pide que recuente la narración, se ayuda a mejorar sus habilidades expresivas. Se ha visto que es más fácil lograr un aceleramiento en la comprensión de vocabulario, de enunciados y de estructuras narrativas, que en la producción oral de vocabulario o de discursos narrativos. Sin embargo, no son descartadas las implicaciones positivas en estos últimos aspectos.

A pesar de que la exposición a la lectura oral de cuentos ha sido la actividad que se ha relacionado de manera más explícita con la adquisición del lenguaje (Lemish y Rice, 1986), y sus repercusiones han sido ampliamente valoradas a lo largo de las últimas dos décadas, no se han estudiado sus repercusiones en la adquisición o reactivación de segundas lenguas.

Esto resulta interesante, porque en cuanto a la narración, cada lengua presenta formas específicas que cumplen funciones narrativas determinadas, las cuales son captadas por los niños al entrar en contacto con manifestaciones lingüísticas que se las muestran. Por los antecedentes, se conoce ya una lista de ventajas cuando en el hogar,

en las guarderías o en las escuelas, se establecen actividades de lectura compartida entre un adulto y el niño (Sorsby y Martlew, 1991; DeBaryshe, 1992; Snow, 1995). No obstante, es necesario explorar más acerca de lo que sucede cuando esa actividad repercute en las dos lenguas de un sujeto bilingüe. Por un lado, puede ser que los mayores impactos se encuentren en sus habilidades receptivas, como la comprensión de vocabulario o de morfosintaxis de cada una de sus lenguas, tal como los estudios han demostrado que sucede en el desarrollo de la lengua materna. Sin embargo, se puede indagar en sus producciones, principalmente de discursos narrativos, los cuales están más relacionados con la propia actividad de la lectura oral de cuentos.

El interés por trabajar con producciones narrativas de los niños para conocer el desarrollo de su lenguaje es reciente. En los últimos años, varios estudiosos del lenguaje infantil se han enfocado al análisis de las narraciones de los niños porque están seguros de que la producción de estos discursos conectados demuestra la conformación gramatical y el curso del desarrollo del lenguaje (Gutiérrez-Clellen y Iglesias, 1992; Purcell y Liles, 1992; Berman y Slobin, 1994; Gutierrez-Clellen y Hofstetter, 1994; Minami y McCabe, 1995).

La organización del discurso narrativo de los niños

Para estudiar la manera en que los niños hacen uso de su lengua en la producción de sus propios discursos narrativos, se han desarrollado varios sistemas de análisis. Algunos se concentran en la sintaxis empleada en los discursos narrativos, pretendiendo descubrir el desarrollo de la complejidad sintáctica y pragmática de los discursos infantiles. Por ejemplo, en su estudio de setenta y siete niños hispanohablantes en edad escolar, divididos en tres grupos, Gutiérrez-Clellen y Hofstetter (1994), encontraron diferencias de desarrollo en

cuanto a la longitud de las frases, el porcentaje de subordinación, el uso de cláusulas relativas. Pudieron ver que el uso de la subordinación mostraba el empleo de un dispositivo de cohesión e indicaba la proficiencia narrativa.

Junto con la preocupación por la sintaxis, en otros trabajos se abordan también aspectos morfológicos y léxicos. Tal es el caso del estudio de Pemberton y Watkins (1987), en el que analizaron las producciones de veinte niños, basadas unas en el recuento de una historia, y la otra mitad, en la elaboración de cuento a partir de enunciados ya dados. Sus elementos de análisis fueron ítemes léxicos (nombres, adjetivos y verbos), y estructuras sintácticas (presente progresivo, plurales regulares, entre otras). Demostraron que estas dos actividades narrativas sirven para el desarrollo del lenguaje.

Otros analistas han desarrollado metodologías que rescatan la organización narrativa de las producciones infantiles, a través del esquema de la historia, conocidas como "Story Schema" (Stein y Glenn, 1979; Stein, 1988). Para ellos, el cuento es una forma de discurso que sirve a funciones particulares y contiene temas relacionados con creencias importantes, valores, y metas de un grupo social en particular. La investigación del conocimiento de los niños acerca de las habilidades de narrar cuentos debe abarcar cuatro aspectos esenciales: la función comunicativa y representacional de los cuentos; la definición de cuento por parte del narrador; los tipos de conflictos y resoluciones que ocurren en el cuento, y el tipo de los temas usados para integrar los eventos de la historia. Puesto que los cuentos reflejan la estructura y el contenido del conocimiento personal e interpersonal, el estudio de las producciones narrativas infantiles de este tipo ayuda a entender el desarrollo del conocimiento.

Influidos por el movimiento pragmático, algunos estudiosos del lenguaje infantil se dieron a la tarea de analizar la coherencia de los discursos de los niños. Así, en cuanto a las producciones narrativas, la

coherencia causal ha sido uno de los elementos más recurridos (van Dijk y Kintsch, 1983; Trabasso, Secco y Van Den Broek, 1984; Gutiérrez-Clellen y Iglesias, 1992; Purcell y Liles, 1992). Entre las características de la cohesión narrativa, ellos consideran los siguientes tipos de proposiciones narrativas: **acciones** de los personajes, así como las ocurrencias naturales o sociales en la historia; **situaciones**, que representa las actividades/escena de los personajes; es decir, las actividades que entretienen el contexto para las acciones principales. También están los **estados físicos**, que son las características observables y constantes de sujetos, objetos, lugares y eventos, así como los **estados mentales**, que incluye emociones, cogniciones, intenciones, y disposiciones de humanos o seres animados. Por último, analizan las **metas**, refiriéndose a cláusulas que expresan el propósito de una acción.

La combinación de acciones, estados físicos y estados mentales, explícitos en el cuento o inferidos por el que lo comprende da como resultado cuatro tipos de eventos causales: **causalidad resultante**, que son las acciones que dan como resultado cambios en el estado físico; **causalidad de iniciación**, las acciones o estados físicos que llevan a cambios en el estado mental; **causalidad capacitante**, que son los estados físicos nuevos que permiten o impiden que ciertas acciones ocurran; **causalidad de motivación**, las acciones del agente que son causadas por estados mentales (creencias, suposiciones, deseos, voluntades, etc.). Dentro de este enfoque, se ha desarrollado el Análisis Proposicional, el cual pretende encontrar los diferentes tipos de relaciones que se establecen entre las proposiciones del discurso narrativo del niño que resultan en una coherencia causal (Filmore, 1968; Chafe, 1970; Kemper, 1984,1988; Gutiérrez-Clellen e Iglesias, 1992). Según Kemper (1988), un texto viola la taxonomía de la cadena causal cuando una acción es seguida por otra acción o un estado físico,

por otro estado físico. El oyente/lector debe inferir las proposiciones que intervienen y que han sido omitidas del cuento.

En los últimos años, bajo la influencia del enfoque funcionalista, se han venido realizando otros estudios del discurso narrativo infantil. Se ha dicho ya que cada lengua cuenta con una red de organización lingüística en donde formas específicas cumplen funciones determinadas; esto es, conexiones entre la gran variedad de **expresiones formales**, como son los elementos morfológicos, sintácticos, o léxico/semánticos de una lengua, y las **categorías funcionales** que esas expresiones pueden cumplir. Entre los trabajos más conocidos dentro de esta tendencia, se encuentran las investigaciones compiladas por Berman y Slobin (1994); dichas investigaciones reportan las observaciones de los discursos narrativos de niños hablantes de cinco diferentes lenguas (inglés, alemán, español, hebreo y turco). En ese estudio multilingüístico, presentan una lista de **Categorías Funcionales** relacionadas con sus respectivas **expresiones formales**. Dichas relaciones son consideradas como esenciales dentro de la organización discursiva de narraciones en distintas lenguas, como el inglés, el español, el alemán, el hebreo y el turco.

Las categorías **función/expresión** propuestas son cinco: *temporalidad, confluencia del evento, perspectiva, conectividad y estilo narrativo*. Estas relaciones lingüístico/funcionales han sido estudiadas en distintos tipos de discursos interactivos y para diversos fines, tanto en su origen como en su desarrollo posterior. En el caso del trabajo de Berman y Slobin (1994), el objetivo es encontrar diferentes rangos dentro de esas categorías funcionales de la narración.

Las formas son marcas morfosintácticas en verbos o sustantivos, combinaciones sintácticas de núcleos y satélites auxiliares, unidades léxico/semánticas, orden fijo o variación sintáctico/pragmático, o coordinación y subordinación de cláusulas. Estas formas se van

adquiriendo en el desarrollo del lenguaje, hasta alcanzar la habilidad de construir discursos orientados hacia metas narrativas de manera coherente y jerárquicamente organizada. Se puede observar una tendencia cada vez más parecida a la forma de narrar de los adultos, la cual parece obedecer a un sistema de relaciones entre **forma** y **función**, perfectamente establecido en la lengua o lenguas con las que el niño está en contacto (Berman y Slobin, 1994). Por ejemplo, la **temporalidad** se expresa por las marcas de tiempo y aspecto de los verbos. En español, la dimensión del pasado se puede expresar por medio de algunas formas verbales como el pretérito ("La rana **saltó**"), para referirse a acciones específicas y puntuales; el imperfecto ("El niño **dormía**, mientras la rana saltó por la ventana), para hablar de acciones sin límites, descriptivas; o el pluscuamperfecto ("La rana ya se **había salido** cuando el niño se despertó), si se trata de una acción anterior a otra del pasado. En este tipo de conexión vertical, la función de ubicación temporal de un evento en el pasado se une con la forma gramaticalmente específica del verbo (Sebastián y Slobin, 1994).

Dentro de esa **temporalidad**, las relaciones que se establecen entre las expresiones que localizan los eventos en la línea del tiempo y los constituyentes morfológicos temporales de los verbos, son ejemplos de relaciones horizontales entre formas y entre funciones. Así, en español, marcadores de tiempo como los adverbios *ayer* o *ya* acompañan formas verbales de aspecto perfectivo como el pretérito; en cambio *mientras*, implica una acción no perfecta manifestada a través del imperfecto ("Ayer **regresó** la rana a la casa del niño, *mientras* éste **dormía**").

En cuanto a la **conectividad** del discurso narrativo. Por ejemplo, la subordinación de ideas explicativas o especificativas a las ideas principales se logra a través de la organización sintáctica de los periodos hipotácticos, con sus respectivos enlaces ("La rana, **quien siempre se salía con la suya**, volvió a escaparse").

El término **forma** abarca aquí tanto morfemas gramaticales como otro tipo de construcciones. También se le da el nombre de "dispositivo lingüístico", "dispositivo expresivo", "medios lingüísticos de expresión", "morfosintaxis". Es decir, todos aquellos despliegues lingüísticos utilizados para la comunicación de eventos narrativos. Son básicamente las expresiones de relaciones temporales y causales, las estructuras del evento y el manejo del flujo de información.

En cuanto al término **función**, se habla del papel que juega la forma que transmite características estructuradas de los eventos en la narrativa.

Los autores desarrollaron una categorización del discurso narrativo en la que muestran las dimensiones de la variación tipológica relevante para analizar los discursos narrativos en las distintas lenguas (ver Tabla 3.1).

Tabla 3.1: *Tipología narrativa*

Temporalidad	La expresión de la locación de eventos en la línea del tiempo, relaciones temporales entre eventos, y constituyentes temporales de eventos: marcas de tiempo/aspecto en los verbos; marcas léxicas a través de partículas o adverbios; conjunciones temporales, y subordinación.
"Conflación" del evento:	La codificación de componentes de eventos en expresiones relativamente compactas o expandidas a través de verbos especiales o satélites, frases aposicionales, formas invariables - verboides.
Perspectiva:	La elección del tópico y del foco; anticipaciones y antecedentes; relaciones agente/paciente, por medio de alternancia de voces de verbos – activo, pasivo -; variación pragmática del orden de palabras; forma de referencia; marcadores de tópico.
Conectividad	La ilación de eventos principales y subordinados del discurso narrativo, por medio de conjunciones sintácticas y subordinación; formas invariables de verbos; nominalización; elición del tópico.
Estilo narrativo	El establecer un nivel personal del discurso: coloquial, literario, poético, a través de todo lo anterior, más elecciones léxicas, prosodia, etc.

A fin de establecer los criterios de la tipología narrativa, tuvieron que plantearse algunas preguntas para cada una de las cinco categorías funcionales. Por ejemplo, en cuanto a la **temporalidad**, se buscó cuáles de las distinciones de tiempo y aspecto son codificadas

gramaticalmente en las frases verbales, dentro de los sistemas de cada lengua, o si se emplea un dispositivo paralelo de codificación. En la **conectividad**, se observó cómo se daban las descripciones de eventos, sintácticamente empaquetados en construcciones de diversos tipos de cláusulas coordinadas o subordinadas.

El resultado de su trabajo ha sido el desarrollo de una **Tipología narrativa**, que permite el análisis de los discursos infantiles en varias lenguas, partiendo de tres postulados cognoscitivos:

- Los niños pequeños sacan partido del rango de opciones estructurales que les ofrece su lengua materna dentro de un dominio determinado; por ejemplo, los niños hispanohablantes hacen muchas distinciones de tiempo/aspecto, mientras que los niños nativohablantes del alemán realizan más distinciones locativas, debido a que esos dominios semánticos reciben mucha elaboración gramatical en sus respectivas lenguas.

- Los niños tratan a su lengua nativa como un sistema de opciones formales interrelacionadas; por ello, los niños hispanohablantes usan una gran cantidad de cláusulas relativas en sus narraciones posiblemente porque el orden de la cadena de información al utilizar un adjetivo o una cláusula concuerda con la dirección del fluido de información general.

- Los niños tratan a su lengua materna como un sistema de opciones expresivas interrelacionadas; en español la codificación gramatical de la trayectoria del movimiento es muy limitada, por eso es necesario aprender a poner atención a las descripciones locativas; en cambio en alemán, esto no es necesario debido a que cuenta con un elaborado sistema de distinciones de trayectoria codificado a través de “satélites” verbales, como prefijos, preposiciones o auxiliares.

Para los fines del estudio de caso aquí abordado, se ha escogido el modelo de análisis propuesto por Berman y Slobin (1994), debido a

que la relación que establece entre *forma/función* de los diferentes elementos narrativos se acerca las explicaciones funcionalistas acerca de la influencia de la lectura oral de cuentos, expuestas en la sección anterior. De hecho, reconocen la influencia de la red narrativa de una lengua en el desarrollo del lenguaje infantil.

Además, como aplican el análisis a muestras obtenidas de cinco lenguas diferentes, en un estudio contrastivo, el esquema presentado y las conclusiones a las que llegan respecto a esas lenguas, resulta de gran utilidad para evaluar los resultados de las situaciones experimentales, ya que las muestras con las que se trabajarán en esta investigación son de un sujeto bilingüe español/alemán.

IV.METODOLOGÍA

La presente investigación consiste en un estudio de caso de un sujeto que en sus primeros años de vida, se convirtió en bilingüe al estar en contacto con dos lenguas, español y alemán. Sin embargo, al incorporarse a una comunidad monolingüe hispanohablante, su segunda lengua (alemán) pasó a un estado latente. Por ello, su segunda lengua se encuentra “dormida” al inicio de esta investigación. Se ha buscado la **reactivación** de dicha lengua a través de dos contextos experimentales:

- 1) la exposición sistemática del sujeto a la lectura oral de cuentos en cada una de sus lenguas;
- 2) la inmersión en un nuevo contexto bilingüe alemán/español.

Los logros de la reactivación se valoran por medio de la evaluación y análisis de la **comprensión** y **producción de vocabulario**, tanto en alemán como en español; y la evaluación de su **producción de discursos narrativos**, en las dos lenguas que conforman su bilingüedad.

Sujeto

Se trata de una niña mexicana de 8;2, nativohablante del español, quien estuvo inmersa en una situación bilingüe dentro de un país europeo de lengua alemana, Austria, de los 2;7 a los 5 años de edad¹.

¹ Ese cambio de residencia resultó de una estancia de trabajo de su padre como profesor universitario en el Instituto de Romanística de la Universidad de Salzburgo. Por ello, la niña tuvo residencia legal en ese país. Como extranjera, esta situación le permitió una posición privilegiada en comparación con la de otros niños extranjeros de grupos de inmigrantes en Austria, los cuales son fuertemente rechazados por la sociedad.

Antes de llegar a vivir a esa comunidad germanohablante, su desarrollo comunicativo había sido monolingüe, aunque ocho meses antes, había viajado de turismo a Alemania. En ese viaje, que duró aproximadamente dos meses, tuvo contacto con la lengua alemana. Aprendió a decir palabras básicas como *Wasser* (agua), *Milch* (leche); incluso compuestos como *Orangensaft* (jugo de naranja), *Apfelsaft* (jugo de manzana) y *Mineralwasser* (agua mineral). También, adquirió expresiones como *Danke* (gracias) y *Tschus* (Adiós). Sin embargo, al regresar de su viaje a México, dejó de producir esas palabras.

A los dos años con siete meses, llegó a residir a Austria, donde vivió hasta los cinco años. En esa etapa adquirió, paralelamente al desarrollo de su español, su segunda lengua, el alemán.

De acuerdo con los paradigmas que Babbe (1995: 2-3) establece para los diferentes tipos de desarrollo de bilingüismo, la situación de la niña del presente estudio responde a las características del desarrollo en "un contexto, una lengua". En este tipo de situaciones, los padres son nativohablantes de una lengua diferente de la dominante en la comunidad, pero pueden desenvolverse adecuadamente en esta última. Ambos padres se dirigen al niño en su lengua, que es lengua extranjera en el lugar donde viven, pero el niño está expuesto constantemente a la lengua de la comunidad, sobre todo en el jardín de niños, donde utiliza la lengua nativa como medio para desarrollar sus conocimientos escolares. Éste es el caso de la niña de la presente investigación, ya que durante los tres años que vivió en Austria, sus padres se dirigían a ella en casa generalmente en español. El resto de sus contactos comunicativos, en la mayor parte de sus actividades, los realizaba en alemán. Así, la adquisición de su segunda lengua se dio a través de la convivencia con compañeros del preescolar, quienes eran de su edad y monolingües en alemán, y de tres docentes austríacas. La niña asistía a esa escuela monolingüe cuatro horas diariamente, realizando todas las actividades académicas

a la par de sus compañeros, y participando en todos los eventos sociales como festivales, representaciones teatrales, excursiones, entre otras. Una vez a la semana en promedio, visitaba a sus amigos en su casa por la tarde. Esa convivencia cotidiana se complementaba con el contacto con adultos germanohablantes también en la residencia de estudiantes en donde vivía. Asimismo, veía la programación infantil televisiva, durante una hora y media, de lunes a viernes.

Además de la inmersión en el contexto, se cumplía con el criterio considerado para hablar de bilingüismo simultáneo. De acuerdo con varios autores (McLaughlin, 1978; Cummins, 1984; Babbe, 1995), el umbral entre el bilingüismo simultáneo y el sucesivo está aproximadamente a los tres años. En este caso, la niña comenzó a vivir la situación bilingüe a los dos años de edad. Esa situación de bilingüismo continuó hasta los 5 años.

Al inicio de la investigación, la niña conserva su segunda lengua en estado latente, "dormida" (Crystal, 1987), debido a que, al regresar a su país de origen, México, su actividad cotidiana se lleva a cabo casi exclusivamente en español. Asiste a una escuela pública monolingüe. Durante esos tres años posteriores a su reincorporación a la comunidad hispanohablante, tuvo esporádicos contactos con hablantes del alemán; sobre todo, a través de visitas en casa. Sin embargo, su desenvolvimiento principal es en su lengua materna; en la cual, por cierto, ha tenido siempre un manejo sobresaliente.

Procedimiento

El estudio se divide en dos grandes etapas. La primera de ellas consistió en la exposición sistemática del sujeto a la lectura oral, tanto en alemán como en español, de cuentos infantiles ilustrados. Esta

etapa abarcó una preevaluación, en ambas lenguas del sujeto, de su comprensión y producción de vocabulario, y de la producción de discursos narrativos. A continuación, se procedió con la exposición a la actividad de lectura oral de cuentos, durante dos meses. Al finalizar, se hizo una reevaluación de las mismas habilidades.

La segunda etapa se refiere al periodo de inmersión de la niña en un contexto bilingüe, a través de la convivencia cotidiana con nativohablantes de su segunda lengua, durante dos semanas. Al salir de ese contexto, se evaluó nuevamente al sujeto.

Una vez obtenidos los datos de las tres fases evaluatorias, se procedió con su análisis cuantitativo y cualitativo. Los resultados se contrastaron de una etapa a la otra, en ambas lenguas del sujeto.

Evaluación

El desenvolvimiento del sujeto en sus dos lenguas, alemán y español, se valoró a través de su comprensión y producción de vocabulario, y por medio de su producción de discursos narrativos. Dicha evaluación se llevó a cabo en tres momentos específicos:

1) al inicio del estudio; es decir, antes de comenzar la situación experimental de exposición a la lectura oral de cuentos. A este primer momento de la evaluación se le ha llamado **Fase I**.

2) después de los dos meses de trabajo con esa actividad, e inmediatamente antes de volver a entrar en contacto con nativohablantes del alemán, en el considerado contexto de inmersión. Ésta es la **Fase II**;

3) finalmente, después del periodo experimental de inmersión. Es lo que se señala como **Fase III**.

En el caso de la **comprensión de vocabulario**, se utilizó la estructura del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, PEABODY (Dunn, Lloyd M.; Padilla; Lugo, y Dunn, Leota M., 1986). Este

instrumento consiste de 125 reactivos, acompañados de una serie de 125 láminas (ver Anexo I). Cada lámina presenta cuatro ilustraciones en blanco y negro, acomodadas en formato de opción múltiple (ver ejemplos de láminas presentadas en el Anexo I). La prueba abarca de los 2.5 a los 14 años.

En el caso del presente estudio, para evaluar la comprensión de vocabulario en la lengua materna del sujeto, se utilizó la prueba adaptada ya para el español por Dunn, Lloyd, Padilla, Lugo, y Dunn, Leota (1986).

Para evaluar su segunda lengua, se llevó a cabo una cuidadosa traducción de los términos que conformaban los reactivos del TVIP (ver Anexo III) por un hablante proficiente del alemán, y revisada por tres nativohablantes de dicha lengua. La intención no era adaptar la prueba al alemán, sino contar con un mismo formato para registrar los datos en ambas lenguas, y poder comparar cuantitativa y cualitativamente los resultados, ya que el propósito del presente estudio era registrar posibles cambios provocados por la lectura oral de cuentos o por la inmersión en un contexto bilingüe, en la bilingüidad del sujeto, la cual abarca tanto su lengua “dormida”, como su lengua activa.

Las pruebas en español y alemán fueron por hablantes proficientes de cada una de las lenguas de la niña. Todas las aplicaciones fueron grabadas en video, con el fin de valorar características de cada una de las respuestas de la niña que no podían ser registradas en el protocolo.

Para la **producción de vocabulario**, se empleó el formato de Expressive One-Word Picture Vocabulary Test, EOWPVT (Gadner, 1979). Este instrumento tiene 110 reactivos, y sus respectivas láminas (ver Anexo II). Las láminas consisten de una sola imagen, en blanco y negro, que debe ser nombrada por el sujeto. Para algunos reactivos, se proponen dos o tres posibles respuestas. Por ejemplo, para la primer

lámina, que es un automóvil, se proponen como posibles respuestas, *coche, carro, auto, automóvil*.

Existe ya elaborada una prueba traducida del inglés al español, aunque no existen normas para esta lengua. Ese formato fue el que se empleó para evaluar la producción de vocabulario de la lengua materna del sujeto de estudio. Para su alemán, se procedió de la misma forma en que se tradujo el TVIP; es decir, un hablante proficiente del alemán hizo la traducción, y tres nativohablantes de esa lengua la revisaron (ver Anexo IV).

El EOWPT exige como tarea de aplicación, el que se le presente al sujeto cada una de las láminas, y éste las vaya nombrando. En la actual investigación, se videograbaron las aplicaciones tanto de las pruebas en español como las del alemán, en las tres fases evaluatorias. Este tipo de registro fue de gran utilidad para el análisis cualitativo de las respuestas del sujeto.

La traducción de los formatos de ambas pruebas les permitió ser instrumentos evaluativos comparables de la competencia lingüística de la niña en cada una de sus lenguas.

Los valores estadísticos que se obtuvieron de las pruebas a partir de la descripción de sus normas sirvieron exclusivamente para la comparación de las dos lenguas de la niña, de una etapa a la otra. Nunca se pretendió describir su nivel de alemán, ni ubicarlo en un estándar a través de estas pruebas. Para ello habría sido necesario evaluar con otros instrumentos elaborados específicamente para cada lengua. Sin embargo, como ese no es el objetivo del presente estudio, los instrumentos que aquí se emplearon respondieron a las necesidades de esta investigación.

La evaluación de las **producciones narrativas** del sujeto, tanto en su lengua materna como en su segunda lengua, se basó en discursos narrativos elicitados a través de la tarea de contar oralmente un cuento que sólo tiene ilustraciones, sin texto. El instrumento utilizado

fue “Frog on his own” (Meyer, 1980). Se trata de una secuencia de imágenes que narra visualmente las aventuras de una rana que se escapa de su dueño mientras van de paseo. Este libro, al igual que otros del autor, han sido empleados por varios investigadores para elicitación de producciones narrativas en otras investigaciones de lenguaje infantil, en distintas lenguas (Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Berman y Slobin, 1994; Sebastián y Slobin, 1994; Bamberg, 1994; Pearson, 1998).

En este estudio, se le pidió al sujeto que contara el cuento de la “ranita”, en alemán ante un hablante nativo de esa lengua. Lo mismo se le solicitó en cuanto a narrar la misma historia en español para un hispanohablante nativo. Todas sus narraciones, a lo largo de las tres fases evaluatorias, fueron videograbadas.

La aplicación de las pruebas y la toma de muestras fue de manera aleatoria en cuanto a la secuencia de sus aplicaciones en cada una de las tres fases de la evaluación. En todos los casos, se llevó a cabo por personas proficientes en cada una de las lenguas del sujeto bilingüe.

Situaciones experimentales

Periodo de exposición a la lectura oral de cuentos

Durante dos meses consecutivos se expuso al sujeto a la lectura oral de cuentos infantiles ilustrados, tanto en su lengua materna como en su segunda lengua.

El padre del sujeto, quien tiene un dominio eficiente del alemán², le leía todas las noches, cuentos en esa lengua. Los cuentos elegidos para el experimento tienen una extensión apropiada para ser leídos completos en una sola sesión de diez a quince minutos. Además,

² Su nivel de alemán ha sido calificado satisfactoriamente a través del examen de Mittelstufe II, presentado en el Göthe Institut en Alemania. Con dicha calificación se puede ser estudiante universitario dentro de Alemania.

presentan el formato de imagen/texto en cada página; esto es, combinan textos cortos con ricas ilustraciones que hacen alusión a su contenido (Menchaca-Valdez y Whitehurst, 1992). Las historias narrativas presentadas por dichos cuentos, son las típicas conocidas a través de los Hermanos Grimm, *SchneeweiBchen und Rosenrot* (“Rosablanca y Rosaraja”), *Schneewittchen und die sieben Zwerge* (“Blancanieves y los siete enanos”), o las historias de Hans Christian Anderson, *Dornröschen* (“La Bella Durmiente”).

La madre de la niña se encargó de la lectura de cuentos ilustrados en español. Esta activada en su lengua materna cubrió las mismas características que la lectura de cuentos en alemán; es decir, todas las noches se le leía a la niña un cuento completo, en sesiones de diez a quince minutos. Los cuentos empleados eran historias mundialmente conocidas, como los cuentos en alemán; ilustradas con imágenes en cada página.

La sistematización que se estableció en cuanto a la lectura de cuentos, en ambas lenguas del sujeto, respondía al interés de valorar la reactivación de la lengua “dormida”, el alemán, y la participación de la lengua materna, el español, dentro de ese proceso. Por ello, aunque se tenía la costumbre de leer cuentos a la niña, durante estos dos meses que duró la situación experimental, se tuvo el cuidado de que diariamente fuera expuesta a los cuentos, en circunstancias similares para sus dos lenguas. Así, se cuidó que el contacto fuera exclusivamente oral, ya que la niña estaba capacitada para leer en español. Sin embargo, por la naturaleza de la investigación, se evitó ese tipo de acercamiento a los libros durante el periodo experimental.

Al cuantificar el tiempo efectivo de horas de contacto con la lectura, se tiene un aproximado de dieciséis horas de exposición a la lectura oral de cuentos en alemán, y otro tanto en español.

Periodo de inmersión en un contexto bilingüe español/alemán

La segunda situación experimental consistió en dos semanas de convivencia con hablantes nativos de su segunda lengua, en un contexto bilingüe: durante doce días, la niña convivió con cuatro nativohablantes del alemán.

Las situaciones de contacto se dieron en contextos cotidianos variados: las horas de la comida, momentos de juego, visitas a mercados y otros lugares, etc. Además, el contacto que el sujeto tuvo con el español se redujo considerablemente, en comparación con lo que sucedía normalmente antes de entrar a ese periodo de inmersión. Ya que no asistió a la escuela, ni interactuó con muchos hispanohablantes con los que normalmente tiene contacto.

En números de horas, aproximadamente se tendría unas cinco horas diarias de exposición conversaciones en alemán, durante esas dos semanas; lo que daría un total de sesenta horas de contacto conversacional con su segunda lengua.

Sistemas de análisis

Pruebas de comprensión de vocabulario

Los datos obtenidos en la comprensión de vocabulario fueron valorados cuantitativamente a través de puntuaciones estándares y rangos percentiles, establecidos con el apoyo de las normas para el español en la prueba *TVIP* (Dunn, Lloyd; Padilla, y Dunn, Leota 1986).

Según el rango percentil en el que se coloque su puntuación estándar, y su edad, recibe una calificación bajo los siguientes parámetros (ver Anexo I):

Tabla 4.1: *Análisis de puntuaciones en las pruebas de comprensión*

Puntuaciones estándares	Rangos percentiles	Categorías descriptivas
De 0 a 70	2	Puntuación extremadamente baja
De 70 a 85	De 2 a 15	Puntuación moderadamente baja
De 85 a 115	De 15 a 85	Puntuación promedio
De 115 a 130	De 85 a 98	Puntuación moderadamente alta
De 130 a 145	De 98 a 100+	Puntuación extremadamente alta

En el presente estudio de caso, se siguió el mismo procedimiento para la valoración cuantitativa de la ejecución de la niña dentro de las pruebas en español y en alemán. Ya se ha aclarado que el propósito de utilizar el mismo tipo de instrumento en ambas lenguas del sujeto para valorar el estado de su bilingüedad y los progresos dentro de éste.

Posteriormente, se llevó a cabo una valoración cualitativa de las respuestas que cambiaron de una fase a otra. Para ello, se observó principalmente la naturaleza morfológica y léxico/semántica de los términos que constituían los reactivos en los que se manifestó algún cambio. Gracias a que las pruebas estaban videograbadas, fue posible analizar la ejecución completa del sujeto, y contrastarla de una fase a otra. Así, se observaron rectificaciones en las respuestas, comentarios ante los reactivos, falsos inicios, entre otras actitudes que no podían ser registradas en el protocolo de las pruebas, y que arrojaron importante información para el análisis cualitativo de los datos. También se comparó entre su alemán y su español, lenguas cuya organización de sus sistemas morfológicos y léxico/semánticos varía notablemente. Por ello, el análisis cualitativo se realizó a partir de las principales características morfosemánticas/sintácticas específicas del español (gramemas de género/número; sufijos y afijos derivativos, adjetivación adnominal, por ejemplo) y las particulares del alemán (aglutinación, yuxtaposición, gramemas, entre otros).

Pruebas de producción de vocabulario

En cuanto a la producción de vocabulario, las puntuaciones estándares y rangos percentiles se establecieron a partir de las normas de la prueba *EOWPT* (Gardner, 1979). Es necesario enfatizar el hecho de que los números sólo se usaron para determinar el cambio de su competencia en las habilidades lingüísticas evaluadas de una etapa a la otra, comparando las dos lenguas del sujeto. En ningún momento se pretendió calificar su nivel de alemán. Para ello, se habría requerido utilizar instrumentos especializados en el alemán infantil. Pero ese no era el propósito del estudio actual.

Para la valoración cuantitativa de las puntuaciones alcanzadas en cada una de las ejecuciones, se procedió de la misma manera que en las pruebas de comprensión de vocabulario. Esto es, siguiendo los criterios de ubicación de sus puntuaciones estándares en percentiles, y a partir de ahí, una descripción del nivel que alcanza. De ahí se pasó a realizar un análisis cualitativo de las respuestas pertinentes, que al estar videograbadas, permitieron la observación de aspectos de sus respuestas no registrados en el protocolo. Para ese análisis se siguieron los parámetros morfológicos y léxico/semánticos de las lenguas en contraste. Para ello, el análisis cualitativo se realizó a partir de las principales características morfosemánticas/sintácticas específicas del español (como sus gramemas de género/número; sufijos y afijos derivativos, o adjetivación adnominal, por ejemplo) y las particulares del alemán (aglutinación, yuxtaposición, gramemas de plural, entre otros).

Muestras de producción de discursos narrativos

Los seis textos discursivos de la niña fueron transcritos siguiendo la propuesta de Berman y Slobin (1994: 657-664)³. Los criterios de transcripción se presentan al inicio del Anexo V.

La unidad base de análisis es la cláusula. De acuerdo con Berman y Slobin (1994: 26), por *cláusula* se consideró a toda unidad que contuviera un predicado unificado. Esto es, todo predicado que exprese una situación única (actividad, evento o estado), incluyendo formas verbales conjugadas o no, así como las estructuras con verbos elididos.

Las cláusulas pueden estar compuestas de un solo elemento verbal (*un día un niño **salía** con <una...> un perro, una rana, y una tortuga*), o de un verbo modal y su complemento que puede ser un participio o infinitivo (*entonces <que...> que **quiere sacar** [...um...un este..un...] la comida de la canasta*), o de un verbo auxiliar y verboide (y *su papá le **estaba sirviendo** café o chocolate*). Estas combinaciones no deben confundirse con unidades que claramente expresan otra situación, como en el caso de las subordinadas, y que por ello deben ser consideradas como otra cláusula (*entonces cuando **seguía** adelante el niño / sin **darse cuenta** / la rana le **estaba diciendo** adiós*).

No se tomaron como cláusulas las participaciones directas del narrador, ni preguntas respecto a la instrucción de la tarea, ni respuestas a intervenciones del evaluador. Todas las restricciones quedan descritas y establecidas en los criterios de transcripción (ver Anexo V).

³ Berman y Slobin (1994) seleccionaron este tipo de unidad por estar lingüísticamente más estructurada que el “enunciado”, a la vez que menos determinada por un criterio sintáctico que la oración. Así su unidad básica de análisis está más cerca de la noción semántica de “proposición”, pero separándose de la manera en que este término es usado por “Grammar-Story” para describir narraciones.

El análisis de las producciones narrativas se realizó basándose en la propuesta de *Tipología Narrativa* de Berman y Slobin (1994). De esa tipología se tomaron solamente dos de las cinco categorías que dichos autores proponen. Las categorías elegidas fueron la *Conectividad* y la *Temporalidad*.

Respecto a la **Conectividad**, se valoró la relación entre las **cláusulas** que constituían cada uno de los textos. Se separaron las cláusulas de la siguiente manera:

- **Cláusulas simples**; aquéllas conformados independientes de las otras (“*una vez un niño iba saliendo de un jardín de niños*”).
- **Cláusulas interrelacionadas**; constituidas por una principal y dos o más cláusulas subordinadas. (“*el niño se llamaba Pedro, que andaba con su perro Jinete, su tortuga a la que le puso el apodo Ninja y su rana que le llamaba Saltarina*”).

En cuanto a la **conectividad** se debe señalar que se refiere al medio de conjuntar, subordinar o rastrear referentes a lo largo de las cláusulas. Parte del desarrollo de la capacidad narrativa en cualquier lengua implica el aprender cómo se "empaquetan" sintácticamente las cláusulas en construcciones más grandes, dentro de las cuales desempeñan roles subordinados discursiva y estructuralmente.

Tanto el alemán como el español cuentan con grupos de conjunciones coordinadas y subordinadas que permiten la combinación de cláusulas finitas; es decir, cláusulas que tienen marcas verbales de persona/ número y tiempo/aspecto (*La rana se fue y el niño no supo que podía hacer / Der Frosch is weggegangen und das Kind wuste nich waB er machen konnte*). En el presente estudio, se analizó la unión entre eventos principales y secundarios dentro del discurso narrativo, a través de la **subordinación** (“*entonces el gato que estaba con ellos saltó hacia la rana, haciendo llorar al bebé y asustando a la mamá*”).

En el caso de los textos de la niña en alemán, se analizó la manera en que relacionaba contextos y circunstancias a través de frases preposicionales. Asimismo, se observó la estructuración de cláusulas en donde participaba un verbo modal.

Dentro de esta categoría de la conectividad, también se observaron los tipos de **enlaces** utilizados dentro del discurso para antes de cláusulas. Para ello se hizo una distinción entre los enlaces que funcionaban como conectivos necesarios entre las cláusulas subordinadas, y aquellos enlaces que no eran subordinantes.

En cuanto a la **Temporalidad**, se analizó la locación de eventos de acuerdo con el tiempo y las relaciones temporales entre las acciones. Para esto, se observó la codificación de **tiempo** y **aspecto** de los verbos manejados por el sujeto dentro de sus producciones, a través de las marcas morfológicas verbales que empleó, de acuerdo con la derivación morfológica verbal de cada uno de los dos sistemas lingüísticos que se están trabajando, español y alemán (Bamberg, 1994; Sebastián y Slobin, 1994).

Para cada una de las lenguas en cuestión, el alemán y el español, las categorías tienen implicaciones específicas.

La **temporalidad** es obligatoria en la mayoría de las lenguas, y por lo general encierra dos factores, el **Tiempo** y el **Aspecto**. Por **gramaticalizado** se entiende la variedad de ajustes en los verbos para lograr esa *temporalidad*:

- * agregándole gramemas (como, comí, comeré),
- * cambios en el lexema del verbo (*tenemos, tuvimos, haremos*)
- * perífrasis verbales (*van a jugar, están comiendo, han salido*),
- * los tres cambios juntos.

El **Tiempo** es la gramaticalización de la localización de la acción a la que el verbo hace referencia en la dimensión temporal. El **Aspecto**, en cambio, gramaticaliza las diferentes formas de ver la temporalidad

que constituye una situación. No establece una relación entre el tiempo de una situación y cualquier otro punto temporal, sino que muestra la elección del hablante para perfilar la situación.

Tanto el español como el alemán usan medios formales para indicar que un evento se localiza antes del momento en que se está hablando. De hecho, en varias lenguas, el **pasado** es el más objetivo de los posibles rangos de distinción temporal (Berman y Slobin, 1994). Sin embargo, las lenguas varían en cuanto al conjunto de opciones gramaticalizadas para agregar dimensiones del aspecto. Así, el español cuenta con un importante conjunto de distinciones aspectuales que incluyen los aspectos *progresivo*, *perfectivo* e *imperfectivo*. El progresivo (*voy a estudiar*, *estamos estudiando*) y el imperfectivo (*estudiábamos*) marcan duración en el verbo, pero con diferentes perspectivas, pues con el progresivo, además de la duración se incluye el matiz de continuación. Sin embargo, ambos aspectos juntos contrastan con el perfectivo (*estudié*; *hemos estudiado*), que adopta un punto de vista no durativo. Un verbo con marca formal de perfectivo en el pasado denota un solo evento, visto como un todo, con un resultado bien definido o un estado terminado. Generalmente, se trata de un suceso puntual o visto como una transición entre un estado y su opuesto, sin observar la durabilidad de la misma. En contraste, el imperfectivo trata el evento como ilimitado y extendido en el tiempo, muchas veces en oposición con un evento puntual paralelo (*Estaba estudiando cuando llamaste*). El progresivo en español permite manifestar un evento no sólo como ilimitado, sino también en progreso. Además, como la marca de progresivo permite que el auxiliar a su vez se ubique en perfectivo o imperfectivo, el conjunto de distinciones aspectuales aumenta en dicha lengua, a diferencias de otras - como el inglés- donde el progresivo es el opuesto del perfectivo y nada más (en español, *estaba/estuve cantando*).

Por su parte, el alemán no gramaticaliza ni progresivo ni la diferencia entre perfecto/imperfectivo.

Tanto el español como el alemán codifican en sus verbos la relatividad del **tiempo** pasado, a través del pasado perfecto (pluscuamperfecto); esto es, se puede relativizar un evento con referencia a un tiempo anterior al momento considerado como el principal en la narración (*Cuando el niño se dio cuenta, la rana ya se había quedado atrás./ Als das Kind bemerkte, der Frosch war hinter geblieben*).

Por último, otra marca de tiempo gramaticalizada en español y en alemán es la construcción del presente perfecto. En ambas lenguas se constituye por un auxiliar en el presente y un pasado participio, lo que evidencia una simultaneidad de puntos que conectan el pasado con el presente. Esta forma relaciona un evento pasado al momento en que se habla con algún sentido de relevancia todavía actual del evento o sus consecuencias (Berman y Slobin, 1994). En el caso del alemán, esta distinción se mantiene en los textos narrativos de cuentos infantiles, aunque en el lenguaje cotidiano oral, el presente perfecto (*Der Frosch **hat** eine Biene **gegessen*** -La rana ha comido una abeja) sustituye generalmente al pretérito (*Der Frosch **ab** eine Biene* - La rana comió una abeja), lo que anula la distinción señalada (Hieber, 1993).

Tabla 4.2: *Formas de Tiempo / Apecto*

Temporalidad	Español		Alemán	
PRESENTE	presente	no perfecto	presente	no perfecto
	presente progresivo	no perfecto		
PASADO	presente perfecto pasado perfecto (pluscuamperfecto)	Perfectivo no perfecto	presente perfecto pasado perfecto (pluperfekt)	Perfectivo No perfecto
	pretérito	perfectivo	pasado perfecto (preteritum)	
	imperfecto	imperfectivo		perfectivo

En el presente estudio, para el **Tiempo** en español, se analizó el valor temporal gramaticalizado de los verbos que expresaban las acciones, a partir de formas del **presente** (que **quiere** sacar...) o del *Pasado*. En cuanto a este último, se desplegó una subdivisión en Pretérito (y la rana **saltó** y se **escapó**), imperfecto (un día un niño **salía**...) y pluscuamperfecto (...porque se **había** asustado), a fin de clasificar las formas verbales que estuvieran así conjugadas.

Para las producciones en alemán, la valoración temporal se basó en una clasificación que contempló una primera división entre **presente** (das Frosch **springt** und sie **ist** nicht mit der Kind – la rana salta y no está con el niño) y *Pasado*, y una subclasificación para esta última categoría, en Pasado perfecto (die Schiff **ist** hinunter ins Wasser **gefallen** – el barco ha caído en el agua) y pretérito (schrecke die Mädchen – asustó a la muchacha).

Tanto en español como en alemán, se tomaron en cuenta aquellas acciones cuya forma verbal no tenía ninguna marca temporal (expresadas a través de infinitivos o gerundios), pero que el contexto les otorgaba su valor temporal.

Para analizar el **Aspecto** en las acciones de las producciones en español, se clasificaron las formas verbales en aspecto gramaticalizado perfectivo, no perfectivo y progresivo (llorando; estaba sirviendo). En las producciones en alemán, solamente se analizó lo perfectivo o no perfectivo de las expresiones verbales. Para ambas lenguas, se consideraron todas aquellas acciones cuya forma verbal no llevara gramaticalizado el aspecto, pero que el contexto se encargaba de atribuírselos (al agarrarla y metérsela a la boca; nicht weggehen! – no irse).

También se consideraron las marcas léxicas del aspecto en determinados tipos de palabras, como participios, adverbios o verbos.

Se consideraron los **dispositivos paralelos** que pueden acompañar dicha codificación, y que agregan características aspectuales a la acción como perfecta, prolongada (*brinca y brinca; der Frosch springt und springt und springt* –la rana salta y salta y salta), acumulada (*y pues el bebé se asusta y la señora también; und das...der Junger...schimpft die Katze/ und auch die Hun/ und die Schildkröte auch* – y el niño regaña al gato, y también el perro, y la tortuga también), iniciada, realizada inminente (*casi casi se lo come*), u obligada (*y lo tuvo que arreglar muy enojada*).

Muchas lenguas cuentan con otros medios para codificar el aspecto, más allá de su conjunto restringido de dispositivos gramaticalmente obligatorios. Existen dispositivos opcionales, que Berman y Slobin (1994) han clasificado en cuatro grandes categorías:

- a) Marcación morfológica acompañando al verbo, como preposiciones o auxiliares.
- b) Verbos cuya naturaleza encierra un rasgo aspectual.
- c) Palabras y frases adverbiales.
- d) Repetición.

Los autores enlistan las expresiones aspectuales logradas a través de esos dispositivos extras (ver Tabla 4.3).

El español hace uso de verbos aspectuales (*vine, llegué, regresé*), mientras que el alemán cuenta con una variedad de prefijos que marcan el aspecto a través de un dispositivo extendido (*Ich bin gekommen, Ich bin **ange**kommen, Ich bin **zurück**gekommen*).

Tabla 4.3: *Dispositivo aspectual paralelo*

Expresión aspectual	Significado	Dispositivo
DE LOGRO	cuando se alcanza una meta	<i>después de todo, después de muchos intentos, lograr, etc endlich, am Ende, etc..</i>
DE CESIÓN	terminación de un proceso	<i>al final, por último, al último, parar, dejar de etc.</i>
COMPLETIVO	punto final de un proceso	<i>terminar, concluir, cerrar, etc. schloss, schluBen, etc.</i>
ACUMULATIVO	adición a una serie de eventos	<i>aún, además, incluso, más allá de, etc. Auch</i>
HABITUAL	intemporal, sin implicar inicio o terminación	<i>Siempre, normalmente, frecuentemente, con frecuencia, nunca, etc. Immer, nimmer, nie,</i>
INMINENTE	cerca de suceder, en el punto en que ocurre	<i>Casi, por poco, cerca de, etc. fast, etc.</i>
INCOATIVO	entrar en un estado	<i>de repente, de pronto, ponerse a, empezar a, comenzar a, entonces, que, etc. an-, ver-, sich, beginnen/ anfangen + infinitivo, etc.</i>
ITERATIVO	repetición de eventos individuales	<i>otra vez, una vez más, de nuevo, volver a, etc. noch ein mal, wieder, immer noch, etc.</i>
LATIVO	movimiento o cambio de localización para hacer algo	<i>salir a buscar, venir a ver,</i>
PERFECTO	relevancia al tiempo en que se habla u otra referencia temporal	<i>ya, todavía, no más, todavía no, acabar de, llegar a, alcanzar a, al + infinitivo, a la hora de, etc. schon, noch, noch nicht.</i>
PROLONGADO	presentación del proceso como continuo, extendido en el tiempo	<i>repetición del verbo. weiter, fortsetzen + nombre</i>
PROSPECTIVO	anticipación de un evento	<i>hasta, para, subjuntivo, etc. bis, bis dann, dann, etc.</i>
RECURRENTE	repetición no iterativa de una actividad o estado por el mismo protagonista	<i>otra vez, una vez más, en otra ocasión, etc. Wieder</i>
RETROSPECTIVO	regresión a cuando un evento ocurrió	<i>desde, a partir de, etc. von, seit, etc.</i>
OBLIGATIVO	necesidad de hacer algo o dejar de hacer algo	<i>tener que, haber de, deber, necesitar, etc. müssen, sollen, etc.</i>

Para trabajar todas éstas categorías de análisis, se utilizaron porcentajes sobre 100 %, obtenidos a partir del número total de **cláusulas, enlaces y verbos**, dentro de cada una de las producciones narrativas del sujeto.

En el capítulo V, los resultados en cada uno de los procesos y niveles lingüísticos analizados son mostrados en tablas y se ejemplifican para proceder con la discusión de los mismos.

V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Presentación

Los resultados se presentan en tres grandes secciones:

- **Comprensión de vocabulario**
- **Producción de vocabulario**
- **Producción narrativa**

En las dos primeras se muestran los resultados obtenidos dentro de su comprensión y producción de vocabulario en sus dos lenguas durante los tres momentos específicos:

- *Preevaluación*, que es la Fase I;
- *Evaluación después del periodo de exposición a la lectura oral de cuentos*, o sea la Fase II;
- *Evaluación al terminar el periodo de inmersión*, la Fase III.

Se comienza revisando los cambios en español, la lengua materna del sujeto, para continuar con lo encontrado en alemán, la lengua reactivada.

En la tercera sección se analiza la producción narrativa del sujeto, siguiendo el mismo orden en que se trabajaron los resultados de sus otras habilidades lingüísticas.

Comprensión de vocabulario

FASE I: Preevaluación

Antes de iniciar el periodo experimental, cuando aún el sujeto podía considerarse como bilingüe “dormido”, su ejecución en la prueba de comprensión de vocabulario en español alcanzó la puntuación más alta, de acuerdo con las normas de *TVIP* (Dunn, Padilla, Lugo y Dunn, 1986), elaboradas para el español (ver Tabla 5.1).

Tabla 5.1: *Comprensión de vocabulario en español (Fase I)*

COMPRESIÓN DE VOCABULARIO	ESPAÑOL I
Puntuación estándar	142
Rango percentil	100
Descripción	extremadamente alta

Esto significa que la niña logró identificar las imágenes correspondientes a sustantivos como *arqueólogo* y *morada*; adjetivos como *frágil* y *arrogante*; o verbos como *sumergir* o *instruir* (ver Anexo I). Esas palabras están ubicadas en la categoría de 14 años. Por ello, la puntuación alcanzada por la niña fue descrita como “extremadamente alta”.

En alemán, su ejecución resultó calificada como "baja" (ver Tabla 5.2). Es necesario tener presente que los números y la descripción, provenientes de una traducción del TVIP (Dunn, Padilla, Lugo y Dunn, 1986), se están tomando exclusivamente para fines comparativos entre una lengua y otra del sujeto de estudio, y para contrastar cada una de las fases.

Tabla 5.2: *Comprensión de vocabulario en alemán (Fase I)*

COMPRESIÓN DE VOCABULARIO	ALEMÁN I
Puntuación estándar	91
Rango percentil	27
Descripción	puntuación baja

Esta puntuación baja se debe principalmente a que no pudo identificar varias palabras dentro de categorías para menores de los 8 años; lo que en conjunto acumuló un número alto de errores. Sin embargo, el sujeto logró reconocer los verbos *anfressen* (devorar) y *einordnen* (clasificar); los sustantivos *Dreizahl* (terno) y *Katzen* (felino);

y el adjetivo *parallel* (paralelo). Todas estas palabras están ubicadas en las categorías de 11, 12 y 13 años (ver Anexo II).

Al analizar la composición morfosemántica de esas palabras, se puede suponer que su misma naturaleza ayudó al sujeto a su reconocimiento. Por ejemplo, *Dreizahl* está compuesta por *Drei* (tres) – *zahlen* (contar). Es probable que el sujeto se haya aprovechado esta “información” semántica contenida en la misma palabra para identificar la imagen de correspondiente a terno. Es interesante señalar que en la prueba en español, la niña falló en este reactivo.

En el caso de *parallel*, se podría pensar que la cercanía con el término equivalente en la lengua materna de la niña ayudó a su reconocimiento. Parece ser que un análisis más detallado de la manera en que el sujeto bilingüe emplea e interconecta los sistemas morfo/semánticos y léxico/semánticos de sus lenguas, arrojaría mucha luz sobre las estrategias de comprensión de vocabulario. Sin embargo, esto no forma parte de los objetivos del presente estudio. Es necesario continuar en investigaciones posteriores, observando el desarrollo de la bilingüedad en los distintos niveles y procesos lingüísticos.

FASE II: Después del periodo de exposición a la lectura oral de cuentos

Como se esperaba, de acuerdo con la edad del sujeto (8 años) y la duración del periodo experimental (2 meses), no se observó un cambio significativo en la ejecución de la prueba de comprensión de vocabulario en español. Desde la preevaluación (fase I), el sujeto alcanzó una puntuación calificada como "extremadamente alta" (ver Tabla 5.3), lo que dificultaba también el observar algún cambio.

Tabla 5.3: *Comprensión de vocabulario en español (Fase II)*

COMPRESIÓN DE VOCABULARIO	ESPAÑOL I	ESPAÑOL II
Puntuación estándar	142	145
Rango percentil	100	100+
Descripción	extremadamente alta	extremadamente alta

Esto significa que la niña logró reconocer palabras como *córnea*, *paralelogramo*, y *obelisco* (ver Anexo I).

En cuanto a los cambios cuantitativos de la comprensión de vocabulario en alemán, a pesar de que, precisamente, ésta era la habilidad en la que se esperaban los mayores cambios, no deja de ser sorprendente el resultado obtenido de la fase I a la fase II de evaluación. De una puntuación calificada como "baja" en la preevaluación se pasó a una puntuación "extremadamente alta" después del periodo de exposición a la lectura oral de cuentos en alemán (ver Tabla 5.4), ya que logró identificar *trocken* (árido), *Gespent* (aparición), *Kettenring* (eslabón), entre otras palabras ubicadas en la categoría de 14 años (ver Anexo II).

Tabla 5.4: *Comprensión de vocabulario en alemán (Fase II)*

COMPRESIÓN DE VOCABULARIO	ALEMÁN I	ALEMÁN II
Puntuación estándar	91	145
Rango percentil	27	100+
Descripción	puntuación baja	Puntuación extremadamente alta

Coincidiendo con los modelos explicativos que sirven de base a esta investigación, se obtuvo un cambio significativo en la comprensión de vocabulario en su segunda lengua. Muchas investigaciones han mostrado los efectos de la lectura compartida entre un adulto y un niño sobre un amplio rango de categorías de lenguaje (Bates, Bretherton y

Snyder, 1988; Cornell, Senechal y Broda, 1988; Elley, 1989; Karweit, 1989; Leung y Pikullski, 1990; Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992; DeBaryshe, 1992). Sin embargo, se ha encontrado que la práctica de la lectura de cuentos en casa está más estrechamente relacionada con las habilidades lingüísticas receptivas que con las expresivas (DeBaryshe, 1993). Precisamente, fue en este punto donde se observó el mayor impacto de la primera situación experimental, al comparar las puntuaciones obtenidas en la preevaluación y en las pruebas de la **Fase II**.

Parece definitivo el hecho de que mientras se lee se estimulan las habilidades de comprensión.

Además de los cambios cuantitativamente valorados en la ejecución del sujeto dentro de las pruebas de comprensión de vocabulario, se pudieron observar interesantes diferencias en el tipo de respuestas que dio en la fase II de la evaluación. Estas observaciones se enfocan a las estrategias que durante la prueba el sujeto mostró para entender la palabra que se le presentaba. Así, en el reactivo en que debería identificar la palabra "*Treppengeländer*" (barandal), el sujeto primeramente había señalado otra imagen, pero al repetir "Treppen", la primera parte de esta palabra compuesta y que significa "escaleras", corrigió su primera elección señalando el dibujo en el que se veía un barandal acompañado de las escaleras. La misma estrategia se pudo observar en el reactivo en que necesitaba identificar el dibujo para la palabra "*hinaufsteigen*" (ascender); el sujeto repitió "steigen" que significa "subir" e inmediatamente señalado el dibujo donde una mujer ascendía por las escaleras.

El desarrollo de estas estrategias para la interpretación de palabras en alemán concuerda con el tipo de composición morfológica y

léxico/semántica de esa lengua, la cual se comporta como una lengua aglutinante¹ en la composición de muchas de sus palabras.

Cuando se dice que ese tipo de composición del alemán favorece la estrategia de la niña es porque parece que aprovecha el sistema morfosemántico basado en la composición de palabras a través de yuxtaponer morfemas cargados de significado básico. Esta estrategia se había perfilado ya en algunas de sus respuestas de la preevaluación. Sin embargo, después del contacto con la lectura oral de cuentos, se puede observar mucho mejor; ya que incluso, al emplear esta estrategia en su alemán, la niña pudo reconocer palabras que no logró identificar en la prueba de español. Tal es el caso de *Kettenring* (eslabón), cuya composición encierra *Ketten* (cadena) + *Ring* (anillo).

FASE III: Después del periodo de inmersión en un contexto bilingüe

En español, no se pudo observar ningún cambio cuantitativo significativamente. Al igual que sucedió entre la fase I y la fase II de la evaluación, el sujeto logró una puntuación calificada como "extremadamente alta" (ver Tabla 5.5), por lo que ya se ha explicado que no se esperaba observar ningún cambio: en la fase III su ejecución volvió a alcanzar el percentil más alto. Esto se debe a que, como ya se había previsto, el periodo experimental era breve dentro del desarrollo lingüístico del sujeto de 8 años. Además, desde la preevaluación se

¹En las lenguas aglutinantes, los morfemas están unidos relativamente libres; es decir, se puede determinar fácilmente donde están los límites entre los morfemas (Crabtree, Powers, 1991; p.158). Por ejemplo, de la palabra *Haar* (cabello), se puede derivar *Haarbürste* (cepillo para el cabello), en donde se tiene *Bürste* (cepillo) combinado con *Haar*. Incluso, pueden combinarse tres palabras en una: *Haarwaschbecken* (bandeja para lavar el cabello), donde se une *Becken* (bandeja), el verbo *waschen* (lavar), junto con *Haar*.

obtuvo una puntuación *extremadamente alta*, lo que hacía esperar que se mantuviera esa puntuación.

Tabla 5.5: *Comprensión de vocabulario en español (Fase III)*

COMPRESIÓN DE VOCABULARIO	ESPAÑOL I	ESPAÑOL II	ESPAÑOL III
Puntuación estándar	142	145	144
Rango percentil	100	100+	100+
Descripción	extremadamente alta	extremadamente alta	Extremadamente alta

Tampoco se manifestó ningún desarrollo de estrategias de interpretación del tipo de las observadas en su segunda lengua.

En cuanto a su alemán, el gran logro obtenido en la comprensión de vocabulario después de la primera etapa experimental, mostrado a través de la alta puntuación alcanzada en la fase II de la evaluación, se mantiene después del periodo de inmersión, lo que puede observarse en los resultados obtenidos durante la fase III (ver Tabla 5.6). Esto significa que logró identificar las imágenes correspondientes a palabras como *betrofen* (atónito), *Vorübergehender* (transeúnte), *zahlreich* (copioso), clasificadas en la última categoría de la prueba (ver Anexo II).

Aunque en la fase III evaluativa puede verse una puntuación estándar mayor entre el resultado obtenido en su ejecución en alemán, 145 (ver Tabla 5.6) y lo alcanzado en su comprensión en español, 144 (ver Tabla 5.5), la diferencia no es estadísticamente significativa ya que se ubican en el mismo percentil 100+ (ver Tablas 5.5 y 5.6).

Tabla 5.6: *Comprensión de vocabulario en alemán (Fase III)*

COMPRESIÓN DE VOCABULARIO	ALEMÁN I	ALEMÁN II	ALEMÁN III
Puntuación estándar	91	145	145
Rango percentil	27	100+	100+
Descripción	Puntuación baja	puntuación extremadamente alta	puntuación extremadamente alta

Habría resultado interesante evaluar paralelamente al sujeto con instrumentos de evaluación especializados en alemán, y calificar su avance bajo normas establecidas para esa lengua. Sin embargo, no se cree que se hubiera observado algo diferente.

Por lo que respecta a los cambios cualitativos, las estrategias que había empleado el sujeto para decidir algunas de las respuestas en la evaluación de la fase II en alemán, volvieron a manifestarse en su ejecución en la fase III de la prueba de comprensión de vocabulario. Así, en el reactivo donde tenía que relacionar la palabra *Zitrusfrüchte* (cítrico), pronuncia "Zitro..." y señala el dibujo del limón, que en alemán recibe el nombre de *Zitrone*.

De hecho, apoyándose en esta estrategia es como el sujeto logró superar la puntuación cruda de la fase II en alemán, por un lado; y las puntuaciones cruda y estándar de la prueba en español dentro de la misma fase III. Tal es el caso del reactivo en que se le pidió al sujeto la palabra *Vorübergehender* (transeúnte); el sujeto pronunció por separado "vorüber" y "...gehen..." (caminar) y entonces señaló el dibujo correcto. Lo mismo sucedió con el antepenúltimo reactivo de la prueba, donde pronunció dividida la palabra *Schneidezahn* (incisivo), en "schneiden..." (cortar) y "Zahn" (diente), para indicar el dibujo correspondiente (ver Anexo II).

Así se tiene que después del periodo de inmersión, en la **Fase III**, el uso de esta estrategia de interpretación le sirvió para superar,

inclusive, el número de respuestas de su lengua materna en la prueba de comprensión de vocabulario.

Producción de vocabulario

FASE I: Preevaluación

En este momento se inicia aquí, al igual que en el proceso de comprensión de vocabulario, con el estado "dormido" del sujeto bilingüe.

Cuantitativamente, la ejecución del sujeto en la primera prueba de producción de vocabulario en su lengua materna fue calificada como "alta" (ver Tabla 5.7). La niña logró, por ejemplo, dar el nombre para las imágenes de los reptiles, del estadio, y de los medios de transporte. Todas ellas ubicadas en la última categoría de la prueba (ver Anexo III).

Tabla 5.7: *Producción de vocabulario en español (Fase I)*

PRODUCCIÓN DE VOCABULARIO	ESPAÑOL I
Puntuación estándar	112
Rango percentil	79
Descripción	alta

Cualitativamente, es interesante analizar que del total de respuestas que dio en la prueba en español de esta fase I, un 14 % se constituyó por términos compuestos. Algunos de ellos están elaborados a través de adnominales, como "máquina para podar" en vez de *tractor*, o "pata de caballo", o "máquina para recoger tierra" en lugar de *rasadora* o *niveladora*; términos propuestos por la prueba.

Otras palabras fueron términos compuestos como "abretuercas", en lugar de llave de tuercas; o fueron generadas por derivación, como "embotellador" por embudo, o "mirador" para el reactivo de

observatorio. El sujeto generó estas palabras utilizando la yuxtaposición propia de la conformación de palabras en español o aprovechando la derivación de esta lengua para crear sus palabras.

Asimismo, recurrió a la descripción en el reactivo en que se mostraba una brújula y el sujeto dijo "reloj que señala al Norte".

Al inicio de la investigación, la ejecución del sujeto en la prueba de producción de vocabulario en alemán, su lengua "dormida", fue calificada como "extremadamente baja" (ver Tabla 5.8).

Tabla 5.8: *Producción de vocabulario en alemán (Fase I)*

PRODUCCIÓN DE VOCABULARIO	ALEMÁN I
Puntuación estándar	55-
Rango percentil	-1
Descripción	Puntuación extremadamente baja

Los últimos reactivos a los que les pudo dar nombre fueron los dibujos de unos insectos, *Insect* y de una banca, *Bank* (ver Anexo IV)

Al analizar las palabras producidas por la niña en esta primera aplicación de la prueba de vocabulario en alemán (fase I), se puede observar que muchas de ellas están formadas combinando el sistema de composición morfológica de su lengua uno, el español, con el de su segunda lengua, el alemán. Esto es, utiliza lexemas con características del sistema español, unidos a terminaciones que se acercan a las de los gramemas alemanes. Por ejemplo, para el dibujo de una bicicleta dice "**Bicicle-t**" en vez de *Fahrrad*; para el de un pato, "**Patit-en**" en vez de *Ente*, o el diminutivo *Entchen*; en el de un cuchillo, "**Cuchill-e**" por *Messer*; dice "**Sombrill-e**" en vez de *Sonnenschrim* (sombrilla); "**Martill-e**", por *Hammer* (martillo).

Es interesante resaltar el hecho de que una de las terminaciones regulares en el sistema nominativo del alemán es, precisamente,

"-elle"; el sujeto parece aprovechar la constitución de los lexemas de las palabras españolas *cuchillo*, *sombrilla* y *martillo*, para "germanizarlas" y dar su respuesta a los reactivos correspondientes en la prueba.

Para el dibujo de las tijeras, que es una palabra plural en español, crea "*Tijer-en*", que es la terminación prototípica de los plurales en alemán, aún cuando en alemán, *Shere* no usa ese plural.

En esta Fase I preevaluatoria, el 25% de sus respuestas son palabras combinadas español/alemán, lo que responde a las características de la bilingüedad del sujeto.

FASE II: Después del periodo de exposición a la lectura oral de cuentos

En cuanto a la producción de vocabulario en español, el cambio observado entre la fase I y la fase II de las evaluaciones, es de una ejecución "alta" a "moderadamente alta". En esta etapa, la niña pudo nombrar la brújula con ese término; identificó el dibujo de los leopardos, entre otros cambios. Aunque la diferencia no es significativa estadísticamente (ver Tabla 5.9), resulta interesante debido a que no se esperaba ningún cambio en los datos de la lengua materna del sujeto, dado el corto tiempo de la situación experimental y su edad.

Tabla 5.9: *Producción de vocabulario en español (Fase II)*

PRODUCCIÓN DE VOCABULARIO	ESPAÑOL I	ESPAÑOL II
Puntuación estándar	112	116
Rango percentil	79	86
Descripción	Alta	moderadamente alta

Además de la variación cuantitativa en la puntuación obtenida en la ejecución de la prueba de producción de vocabulario, se observó otro cambio en cuanto a la naturaleza de las respuestas producidas por el sujeto. Como se vio, en la preevaluación (fase I), un 14 % de su producción se constituyó por términos compuestos por adnominales. Incluso, recurrió a la descripción. En la fase II, este tipo de respuestas sólo ocupó el 7% del total de respuestas: *Saborizantes* (especias o condimentos), *Máquina recogetierra* (niveladora). En un solo reactivo recurrió a la descripción: *Máquina que corta* (tractor).

En la segunda lengua de la niña, a diferencia de los grandes logros obtenidos en la comprensión de vocabulario, dentro de la producción de vocabulario, las puntuaciones estándares obtenidas en las fases I y II son "extremadamente bajas" (ver Tabla 5.10), por lo que no pudo observarse ningún cambio significativo.

Tabla 5.10: *Producción de vocabulario en alemán (Fase II)*

PRODUCCIÓN DE VOCABULARIO	ALEMÁN I	ALEMÁN II
Puntuación estándar	55-	55-
Rango percentil	-1	-1
Descripción	Puntuación extremadamente Baja	puntuación extremadamente baja

No obstante que no se manifestó cambio significativo en las puntuaciones de las pruebas de producción de vocabulario, sí se han podido observar algunas diferencias cualitativas en sus estrategias para "crear" palabras de una etapa de evaluación a la otra. Dichas estrategias coinciden con las encontradas dentro de su proceso de comprensión de vocabulario en alemán.

En la primera aplicación de la prueba de vocabulario en alemán (fase I), el sujeto formó muchas de sus palabras combinando el sistema de composición morfológica del español con el del alemán; básicamente, usó lexemas españoles con gramemas cuyas características se aproximaban a las terminaciones nominativas alemanas. Se ha señalado ya que la cuarta parte de su producción de vocabulario en la preevaluación fueron palabras combinadas.

En la segunda fase de evaluación (fase II), esa estrategia de combinación para dar respuestas disminuye (19% del total de sus respuestas); incluso produce un número menor de palabras en esta segunda aplicación, dejando sin contestar varios reactivos que en la fase I había solucionado con la estrategia de combinación español/alemán.

Otro tipo de estrategia que manifiesta en la segunda evaluación es el recurso de la descripción de la imagen para sustituir el término no recordado: ante el dibujo de un trailer ("*Lastkraftwagen*") el sujeto dice "*Ein grosses Auto*" ("Un auto grande"); lo mismo hace cuando aparece el dibujo de un carrito (*Wagen, Leiterwagen*), diciendo "*Ein klein Auto*" ("Un auto pequeño"). Además, sustituyó términos que no recordaba por otras palabras alemanas que semánticamente tenían relación con los dibujos de los reactivos: en vez de *Fahrrad* (bicicleta), el sujeto dice "*Motorrad*" (motocicleta), y en vez de *Kürbis* (calabaza), emite "*Karrotten*" (zanahoria), aunque inmediatamente se autocorrige diciendo: "*No, das ist znanahoria*" ("No, eso es zanahoria").

El siguiente comentario, aunque proviene de la observación de otra habilidad lingüística, la producción de discursos narrativas, es pertinente incluirlo, debido a que corresponde a cambios en el manejo del vocabulario. En esta segunda etapa evaluatoria, en el vocabulario que el sujeto empleó en su cuento en alemán, se observó un cambio importante. Mientras que en el primer texto había empleado la palabra

"*Frau*" ("Señora"), para referirse a un personaje femenino en uno de los episodios, en el segundo cuento utilizó "*Dame*" ("Dama"); que es un término de uso frecuente en los cuentos alemanes para referirse a los personajes femeninos. Igualmente, para la figura del gato que aparece en el cuento, en el primer texto había utilizado "*die Katze*", nombre común para este animal. Sin embargo, en el segundo discurso narrativo, el sujeto empleó "*Der Kater*", que es una referencia masculina específicamente para referirse a un gato determinado, como en los personajes de esta especie dentro de los cuentos.

Resulta interesante el hecho de que en la fase III, el sujeto volvió a emplear "*Frau*" y "*die Katze*", que son de uso más coloquial.

Al analizar cualitativamente las respuestas de una fase a la otra, se puede observar la influencia del contacto con la lectura oral de cuentos en el desarrollo de la producción de vocabulario. El recurso del sujeto bilingüe en cuanto a combinar los sistemas morfológicos del español y el alemán para producir palabras en la primera prueba, disminuyó notablemente en las fases posteriores. En la primera prueba de producción de vocabulario en alemán se había encontrado un buen número de palabras compuestas por lexemas del español con gramemas parecidos a las terminaciones de los sustantivos alemanes. En cambio, muy pocos de estos ejemplos aparecieron en las fases posteriores.

FASE III: Después del periodo de inmersión en un contexto bilingüe

Dentro de la producción de vocabulario en español, el cambio en la puntuación que se había observando en la fase II, de "alta" a "moderadamente alta", se mantiene en la fase III (ver Tabla 5.11). Al

igual que la prueba de la fase II, fue en la última parte donde tuvo problemas para dar el nombre a las imágenes (ver Anexo III).

Tabla 5.11: *Producción de vocabulario en español (Fase III)*

PRODUCCIÓN DE VOCABULARIO	ESPAÑOL I	ESPAÑOL II	ESPAÑOL III
Puntuación cruda	85	88	92
Puntuación estándar	112	116	121
Rango percentil	79	86	92
Descripción	alta	moderadamante alta	moderadamente alta

Al igual que se mantuvo el resultado cuantitativo entre la fase II y la fase III de la producción de vocabulario en la lengua materna del sujeto, la variación observada en el tipo de respuestas durante la fase II se mantiene: sólo el 7% del total de sus producciones son creadas a través de la composición: *Máquina recogedora* (niveladora); también uso adnominales: *medios de cortar* (herramientas); y otras creaciones como *Recargadera* (columna). No recurre a la descripción.

Con relación a la producción de vocabulario en español, aunque se presentó un ligero cambio en la puntuación obtenida en las evaluaciones posteriores, es importante porque no se esperaba ninguno, debido a la brevedad de los periodos experimentales. Ahora, lo importante es el cambio logrado en la naturaleza de las respuestas después de dos meses de contacto con la lectura oral de cuentos en español, disminuyó a la mitad su libre composición de palabras en a través de la yuxtaposición, derivación, o complementación adnominal; inclusive, desapareció su uso de la descripción. Parece que después del primer periodo experimental, el sujeto usa de manera convencional el sistema de composición en español, lo que limita su libre creación manifestada en la fase I de la prueba.

En alemán, a pesar de que existe una diferencia en las puntuaciones crudas de las pruebas de producción de vocabulario (fase I, 16; fase II, 18; fase III, 37), estadísticamente no se observó ningún cambio significativo, ya que todas las puntuaciones estándares fueron iguales y se ubicaron en el mismo rango percentil de -1, calificándose a las ejecuciones de las tres etapas evaluatorias como "extremadamente bajas" (ver Tabla 5.12).

Tabla 5.12: *Producción de vocabulario en alemán (Fase III)*

PRODUCCIÓN DE VOCABULARIO	ALEMÁN I	ALEMÁN II	ALEMÁN III
Puntuación cruda	16	18	37
Puntuación estándar	55-	55-	55-
Rango percentil	-1	-1	-1
Descripción	Puntuación extremadamente Baja	puntuación extremadamente baja	puntuación extremadamente baja

Aún cuando no se observó ningún cambio cuantitativamente significativo en la fase III de la evaluación (ver Tabla 5.12), sí pudieron observarse diferencias en la calidad de las respuestas que el sujeto dio en esta tercera parte.

La tendencia decreciente de la niña en cuanto a su creación de palabras español/alemán se agudiza en la fase III, produciendo sólo el 10% de sus respuestas de esta manera: "*Calce-t*" en vez de *Sock* (calcetín); "*Chohe-t*" en lugar de *Rakett* (cohete); "*Alaj-en*" por *Smuck* (alhajas, joyas), y "*Bard-e*" por *Wand* (muro, barda). Esto permite observar que mientras mayor contacto tiene el sujeto bilingüe con su lengua "dormida", mayor es la diferenciación de los sistemas morfo/semánticos de cada una de sus dos lenguas.

En tres reactivos recurrió a la descripción para generar una respuesta. Así, para la imagen en la que aparecen unos ojos, el sujeto dijo "*Meine Sachen für sehen*" ("Mis cosas para ver"), aunque

inmediatamente produjo la palabra "*Augen*" (ojos). Volvió a describir al trailer como "*ein grosses Auto*" ("Un auto grande"), y cuando se le mostró el dibujo de una estufa -*Herd*-, contestó "*eine Küche. Diese gibt in einer Küche, aber diese ist keine Küche*" ("una cocina. Ésta hay en una cocina, pero ésta no es una cocina").

Este recurso de la descripción para contestar ante los dibujos que no podía nombrar, había aparecido en la **fase I** de la prueba de producción de vocabulario en español. Sin embargo, en las fases evaluatorias posteriores, ya no se volvió a presentar en español.

En cuanto a la sustitución de términos por otros que semánticamente tendrían relación con las palabras propuestas por el dibujo del reactivo, la ejecución fue mayor que en la fase II, en la que también se manifestó este tipo de sustitución. Mientras en la fase II este tipo de respuestas alcanzó un 4% de un total de 47, en la fase III, el 10% del total de 50 respuestas corresponden a esta clase de sustitución. Así, en esta fase volvió a decir "*Karrotten*" (zanahoria) para el dibujo de una calabaza (*Kürbis*); para la imagen de una estufa (*Herd*), contestó "*Küche*" (cocina); en la imagen de un dentista (*Zahnartz*), dijo "*Artz*" (médico); ante el dibujo de una cabra (*Siege*), respondió "*Hirsch*" (venado); por último, cuando la imagen correspondía con el reactivo referente a ropa (*Kleidung, Costume*), el sujeto dijo "*Ansucht*" (traje). Al parecer, la niña aprovecha la relación de campos semánticos para responder en reactivos donde no recordaba la palabra adecuada. Sería interesante en estudios posteriores, analizar la manera en que un sujeto, con las características de bilingüedad de esta niña, puede resolver tareas de producción a partir de la efectividad de una estrategia como la que aquí se perfila.

Otra estrategia del sujeto bilingüe, manifestada hasta la fase III, fue la de generar palabras dentro del mismo sistema alemán. En el reactivo en que se le mostraba el dibujo de un pato (*Ente*), el sujeto

produjo la palabra compuesta "*Wasservogel*", que podría traducirse como "pájaro de agua". Ante el dibujo de un papalote o cometa (*Drachen*), compuso la palabra "*Flugpapier*", lo que sería "papel volador". Para el reactivo donde aparece un tractor (*Traktor*), crea la palabra "*Sandmaschine*", "máquina para arena". Cuando se le pidió que nombrara la palabra para instrumentos (*Instrumenten*), el sujeto elabora las palabras "*Musiksachen*", "*Musikzeugen*", pudiéndose traducir ambas como "cosas o herramientas para música".

Existe el ejemplo de un término derivado también dentro del sistema alemán. En alemán, una banca para jardín recibe el nombre de *Bank*, y en el reactivo en que aparecía una banca de este tipo el sujeto dio la respuesta correcta; pero cuando se le mostró un banco pequeño o taburete -*Hocker* en alemán- produjo el término "*Banke*".

En esa creación de palabras "alemanas", el sujeto se apegó a la organización del sistema de esa lengua, en donde la yuxtaposición morfosemántica se da con la unión de:

morfema calificativo o explicativo + morfema nominal básico

p. ej. Schreibtisch (escritorio), de schreiben (escribir) y Tisch (mesa).²

Esta estrategia de producción coincide con la estrategia mostrada por el sujeto en su comprensión de vocabulario en alemán (ver Tabla 5.6) durante las evaluaciones de la fase II y fase III.

Resulta interesante señalar que en su lengua materna, el sujeto había utilizado la composición de palabras como un recurso para denominar los objetos cuyo nombre no conocía o no recordó en el momento de la preevaluación. Sin embargo, en las **fases II y III** este recurso disminuyó notablemente en español, mientras que en alemán aumentó.

² En todo sustantivo compuesto en alemán se debe distinguir el *término fundamental*, generalmente en la última posición, y el *término determinante*, ubicado al principio de la palabra compuesta. El término

Producción narrativa

FASE I: Preevaluación

Conectividad en español

Interconexión

Del total de 57 cláusulas que contiene el primer discurso narrativo en español, el sujeto subordinó 20 de ellas (35%) a 11 cláusulas que fungieron como principales (ver Tabla 5.13). Esto da como resultado una proporción de 1.8 cláusulas subordinadas por cada cláusula principal (ver la transcripción del cuento 1, Anexo V)

Tabla 5.13: *Subordinación (Fase I, español)*

TOTAL DE CLÁUSULAS	57	
COMBINACIÓN DE CLÁUSULAS * (cláusulas relacionadas)	31	54%
Cláusulas subordinadas	20	35%
Cláusulas principales	11	19%
Proporción subordinadas/principal	1.8	
Inclusión subordinada/subordinada “doble subordinación”	5	25% de las subordinadas

* porcentajes con relación al número de cláusulas

Como ejemplo se tiene:

- *entonces cuando seguía adelante el niño
sin darse cuenta
la rana le estaba diciendo adiós*

fundamental es siempre un sustantivo, mientras que el término determinante puede ser otro sustantivo, un adjetivo, un pronombre, un verbo, un adverbio o una preposición (Otto & Rupert, 1982)

Un caso de inclusión de cláusula en otra cláusula subordinada es el siguiente:

- *y esturó su larga lengua
para agarra una abeja
que él creía
que era un mosco
porque las ranas comen moscas*

Uso de enlaces

En el primer texto en español se encontraron 50 enlaces antecediendo cláusulas. Sólo 13 (26%) de ellos fungieron como enlaces subordinantes (ver Tabla 5.14). Esos conectivos están dados por adverbios relativos (*cuando, donde, como si*); preposiciones (*sin, para*), conjunciones (*que, porque, así que*) y el pronombre *que* (ver la transcripción 1 del Anexo V).

Tabla 5.14: *Uso de enlaces (Fase I, español)*

TOTAL DE ENLACES ANTES DE CLÁUSULA	50	
Enlaces conectivos de cláusulas subordinadas **	13	26%
Enlaces no subordinantes **	37	74%

**porcentajes con relación al total de enlaces

En cuanto al resto de los enlaces, que no son subordinantes, predomina la conjunción “Y”, seguido por “Entonces...” (ver la transcripción 1, Anexo V). En esta primera producción narrativa de la niña en español, la mayoría de los enlaces (74%) antecediendo cláusulas no cumplen la función de subordinar cláusulas (ver Tabla 5.14).

Interconexión

En el primer texto del sujeto bilingüe “dormido”, no se encontraron cláusulas subordinadas. Sin embargo, respecto a la conexión de ciertas estructuras, es interesante revisar las **frases preposicionales** que empleó la niña para sus complementos circunstanciales o contextualizaciones. En esta primera producción, se cuentan 11 frases preposicionales en esta función. Algunos ejemplos son: *mit der Kind, in der Blumen, auf der Schiff*, entre otros (ver la transcripción 1 del Anexo VI). También se encuentra el adverbio *weg* para circunstancial: *“und die Frosch springt [...ah...] weg”* (“y la rana brinca lejos de ahí”). El total de cláusulas en el primer discurso narrativo en el alemán de la niña fue de 30 (ver Anexo VI).

Otro dato importante de señalar es que la presentación de sus acciones implicó 13 verbos diferentes. Algunos de los más usados fueron *springen* (saltar) y *essen* (comer). Si se compara este número con el total de las cláusulas de este texto, se tendría una relación de uso de 2.3 veces. Sin embargo, formas verbales de *Springen* (saltar), aparecen en siete cláusulas, como las siguientes: *“und die Frosch...Sie...Das Frosch springt”* (“y la rana...ella...la rana salta”, *“und die Frosch springt auf der Schiff”* (“y la rana salta al barco”), *“die Katze springt in der Frosch”* (“el gato salta (en) la rana”). En cambio otros verbos sólo son usados por la niña una vez en su primer discurso narrativo alemán (ver transcripción 1, Anexo VI). Tal es el caso de *Lassen* (dejar), o *Nehmen* (tomar), o *Wollen* (querer):

-*“und <die Frosch...> Die Frosch laBt die Biene”* (“y la rana dejó la abeja”)

- "und <die Katze nimmt...> die Katze nimmt die Frosch" ("y el gato toma la rana")

Uso de enlaces

El enlace "Und..." (Y...) es el prácticamente el único empleado por el sujeto para abrir cláusulas (ver Tabla 5.15). El otro enlace, "Aber...", es utilizado una sólo vez.

Tabla 5.15: *Uso de enlaces (Fase I, alemán)*

TOTAL DE ENLACES ANTECEDIENDO CLÁUSULAS	22	
<i>und</i>	21	95.5%
<i>aber</i>	1	4%

Dicho enlace discursivo utilizado por el sujeto en alemán es de base aditiva; no obstante, parece ser mero recurso discursivo en el texto de la niña.

Temporalidad en español

Tiempo y aspecto

En cuanto al primero de los elementos considerados para valorar el manejo de la Temporalidad dentro de las producciones narrativas del sujeto, el **tiempo**, se ha hecho una clasificación, considerando el presente: "Pero **llega** el niño con su perro y la tortuga **asusta** al gato y se **van** con la rana muy contentos."; el pasado: "Entonces se **deshizo** y el niño **empezó** a chillar...", y para acciones sin marcación temporal, que son acciones expresadas en infinitivo o gerundio: "...Y ya **teniéndolo** en su poder...".

Para la marcación de pasado, de acuerdo con lo encontrado en la producción del sujeto, se desplegaron otras tres subdivisiones: pretérito: "*Entonces se **entretuvo** con muchas mariposas y la rana **saltó** y se **escapó***", imperfecto: "*Un día un niño **salía** con una...un perro, una rana, y una tortuga*". Aunque en el primer cuento en español no apareció el pluscuamperfecto, también se estableció una categoría para este tiempo verbal debido a que en las evaluaciones posteriores sí se encontraron ejemplos dentro de las producciones narrativas del sujeto.

Tabla 5.16: *Tiempo (Fase I, español)*

NÚMERO DE VERBOS	57	
Valor temporal gramaticalizado ³		
<i>presente</i>	8	14%
<i>pretérito</i>	25	44%
<i>imperfecto</i>	16	28%
<i>pluscuamperfecto</i>	0	0%
Sin marcación temporal (gerundio o infinitivo)	8	14%

Los usos de presente (14%) corresponden al sistema del español, ya que los empleó para expresar descripciones y explicaciones: "*...porque las ranas comen moscas*", o acciones acompañadas con un dispositivo paralelo de aspectualidad que perfeccionaba la expresión del evento: "***Entonces, que** quiere sacar la comida de la canasta...y **que** la rana agarra la mano de la niña...*".

³ Se sigue a la Real Academia Española en cuanto a la terminología empleada, ya que es la que aparece en el estudio de Berman y Slobin (1994). Con ello, se homogeniza los nombres de las categorías temporales entre el español y el alemán.

Para el segundo elemento de la Temporalidad, el **aspecto**, la gramaticalización de éste, observada en las formas verbales empleadas por el sujeto, se clasificó en cuatro rubros: perfectivo: "Entonces se **entretuvo** con muchas mariposas y la rana **saltó** y se **escapó**.", no perfectivo: "...porque las ranas **comen** moscas...", progresivo - perfectivo o imperfectivo -: "...la rana le **estaba diciendo**", y acciones sin marcación aspectual: "Entonces al **agarrarla**..." (ver transcripción 1, Anexo V).

Tabla 5.17: Aspecto (Fase I, español)

NÚMERO DE VERBOS	57	
Aspecto gramaticalizado		
<i>perfectivo</i>	25	44%
<i>no perfectivo</i>	24	42%
<i>progresivo en perífrasis</i>	10	17%
<i>progresivo</i>	5	9%
Sin marcación aspectual (infinitivo)	3	5%

Se puede notar que la marcación de aspecto más utilizada por el sujeto resultó ser la perfectiva ("entonces se **entretuvo** con muchas mariposas"); la cual es ligeramente mayor que la de no perfectivo ("un día un niño **salía** con una...un perro, una rana, y una tortuga") (ver Tabla 5.17).

Dispositivo aspectual opcional

Dentro de las redes narrativas de las lenguas, además de la gramaticalización del aspecto dentro de la conjugación verbal, existen

otros elementos léxicos que ayudan a establecer las características en que se llevan a cabo las acciones, como adverbios, preposiciones, frases adverbiales, o repeticiones (Berman y Slobin, 1994). Con la ayuda de ese dispositivo se puede dar la idea de una acción progresiva, continua, reiterada, perfecta, entre otras, aunque la forma del verbo no la incluya.

Para este caso, en cuanto a lo que el sujeto utiliza del dispositivo opcional del español dentro de sus producciones narrativas, se observaron seis categorías (ver Anexo V):

- perfecto, "Y **ya** *teniéndolo en su poder,...*";
- prolongado, "... *Entonces la rana saltó y saltó...*" (apareció hasta la fase II);
- acumulativo, "...y pues el bebé se asusta y la señora, **también**" (apareció hasta la fase III);
- incoativo, "...al agarrarla **se** la comió y **empezó a dar** saltos por los picotazos...";
- inminente, "...**casi casi** se lo come.";
- obligativo, "...lo **tuvo que arreglar** muy enojada".

En la fase I, el sujeto recurrió muy escasamente al dispositivo aspectual opcional de su lengua materna. De hecho, dentro de su discurso, solamente el aspecto de incoativo es el que tuvo una presencia importante (ver Tabla 5.18).

Tabla 5.18: *Dispositivo aspectual opcional (Fase I, español)*

DISPOSITIVO OPCIONAL PARA EL ASPECTO		
<i>Perfecto</i>	3	5%
<i>Prolongado</i>	0	0%
<i>Acumulativo</i>	0	0%
<i>Incoativo</i>	5	9%

<i>Inminente</i>	1	1.7%
<i>Obligativo</i>	2	3%
<i>Prospectivo</i>	1	2%

Algunos ejemplos del primer discurso narrativo de la niña en español respecto al manejo de ese dispositivo opcional son los siguientes:

- perfecto: “*entonces al agarrarla*”
- incoativo: “*y empezó a dar de saltos*”
- inminente: “*casi casi se lo come*”
- obligativo: “*y la mamá lo tuvo que arreglar*”
- prospectivo: “*para agarrar una abeja*”.

Temporalidad en alemán

Tiempo y aspecto

El tiempo verbal predominante en la narración de acciones de esta producción alemana es el presente *-springt; laßt, waint-* (ver Tabla 5.19); es mínimo la referencia al pasado a través de una marca en el verbo: solamente 3% (*gegessen*).

El predominio de la forma del presente en la narración del sujeto coincide con lo observado por Bamberg (1994: 194-195), sobre la manera de narrar de nativohablantes del alemán, tanto niños como adultos. En su estudio, analizando producciones narrativas de adultos germanohablantes, encontró que la forma temporal predominante era el presente (de 80% a 95%), seguida del presente perfecto (de 5% a 15%). A este fenómeno le llama "anclaje temporal en el presente" (Bamberg, 1994: 196). La narración del sujeto en estudio actual está igualmente anclada al presente (ver Tabla 5.19).

Tabla 5.19: *Tiempo (Fase I, alemán)*

NÚMERO DE VERBOS	30	
Valor temporal gramaticalizado <i>presente</i>	29	97%
<i>perfecto</i>	1	3%
<i>pretérito</i>	0	0%
Sin marcación temporal (infinitivo)	0	0%

Consecuentemente con el predominio del presente simple, el aspecto predominante fue el no perfectivo (ver Tabla 5.20). Así, el único ejemplo de perfectivo se tiene en la cláusula “*un die Frosch... Sie gegessen eine... abeja*”. Aún cuando la niña no acompañó al participio con su respectivo auxiliar “*hat*”, correspondiente al tiempo compuesto, se consideró como un intento de usar el perfectivo (ver transcripción 1, Anexo VI).

Tabla 5.20: *Aspecto (Fase I, alemán)*

NÚMERO DE VERBOS	30	
Aspecto gramaticalizado <i>perfectivo</i>	1	3%
<i>no perfectivo</i>	29	97%
Sin marcación aspectual (infinitivo)	0	0%

Tanto en el análisis del tiempo (Tabla 5.19) como en el del aspecto (Tabla 5.20) del discurso narrativo en la segunda lengua “*dormida*” del sujeto, se ha abierto la categoría para acciones expresadas sin marcación temporal o aspectual gramaticalmente presente en la conjugación de los verbos. Aunque en las dos primeras fases no se presentó este uso, fue necesario abrir un espacio en la tabla de análisis para establecer comparaciones con la última fase en alemán y con sus producciones en español.

Dispositivo aspectual opcional

En cuanto al manejo del dispositivo opcional para señalar el aspecto de las acciones, sólo se han considerado tres categorías: perfecto, prolongado y acumulativo, debido a que son los únicos recursos empleados por el sujeto dentro de sus tres producciones alemanas (ver Tabla 5.21).

Tabla 5.21: *Dispositivo aspectual opcional (Fase I, alemán)*

DISPOSITIVO OPCIONAL PARA EL ASPECTO		
<i>perfecto</i>	0	0%
<i>prolongado</i>	1	3%
<i>acumulativo</i>	0	0%

En el discurso de esta primera fase de evaluación en alemán, el sujeto marcó el aspecto de prolongación a través de la repetición del verbo: "*der Frosch springt und springt und springt.*" ("la rana salta y salta y salta"). Sin embargo, se trata sólo del 3% de las acciones que conforman la primer narración (ver Tabla 5.21).

FASE II: Después del periodo de exposición a la lectura oral de cuentos

Conectividad en español

Interconexión

El texto narrativo en español producido por la niña después la primera situación experimental contó con un número mayor de cláusulas (ver Tabla 5.22). Esto es, 16 cláusulas más, lo que significa

un 28% de su primera narración en español (ver Tabla 5.13), antes del contacto con la lectura oral de cuentos.

Asimismo, el porcentaje de cláusulas que fueron interrelacionadas en su segunda producción resultó mayor: de un 54% (ver Tabla 5.13), pasó a un 78% (ver Tabla 5.22). Esto muestra una producción narrativa con una interconexión más elaborada: *“cuando iban saliendo a la pradera/ por donde estaba su casa/ vieron muchas maripositas”* (ver transcripción 2 del Anexo V).

Tabla 5.22: *Subordinación (Fase II, español)*

TOTAL DE CLÁUSULAS	73	
COMBINACIÓN DE CLÁUSULAS* (cláusulas relacionadas)	57	78%
Cláusulas subordinadas	36	49%
Cláusulas principales	21	29%
Proporción subordinadas/principal	1.7	
Inclusión subordinada/subordinada “doble subordinación”	10	27% de las subordinadas

Al igual que en su primer texto en español, en el segundo incluye subordinación dentro de cláusulas subordinadas: un 26% de las cláusulas subordinadas (ver Tabla 5.22). Como ejemplo de esa “doble subordinación” se tiene lo siguiente (ver transcripción 2 del Anexo V):

- *“el niño se llamaba Pedro
que andaba con su perro Jinete, su tortuga
a la que le puso el apodo Ninja y su rana
que le llamaba Saltarina”*

- *“y a la hora de meter la mano en el cesto
para sacar algo... ¡jaz!
que siente algo en su mano
que la tocaba”*

Uso de enlaces

Este punto es uno de los que mayores cambios presentaron dentro de la producción narrativa del sujeto bilingüe en su lengua materna. Como puede observarse en la Tabla 5.23, el número de enlaces emitidos permaneció casi igual, aún cuando el número de cláusulas fue mayor de la fase I (Tabla 5.14) a la fase II (Tabla 5.23).

Sin embargo, si la comparación se establece con el número de cláusulas dentro de cada una de las producciones narrativas, resulta que para la fase I la proporción es de 0.9 enlaces por cláusula y en la fase II, de 0.6 (inversamente menor que en la fase I).

La diferencia más drástica con relación a su uso de enlaces se encuentra en la efectividad sintáctica de éstos dentro del texto narrativo: nótese que mientras en la fase I, el porcentaje de enlaces conectivos de cláusulas interrelacionadas por subordinación, es de un 26% (ver Tabla 5.14), en la fase II el porcentaje de enlaces subordinantes se duplica, 56% (ver Tabla 5.23).

Tabla 5.23: *Uso de enlaces (Fase II, español)*

TOTAL DE ENLACES ANTES DE CLÁUSULA	48	
Enlaces conectivos de cláusulas subordinadas **	27	56%
Enlaces no subordinantes **	21	44%

**porcentajes con relación al total de enlaces

Es importante resaltar que en estudios recientes (Véliz, 1987; Kyratzis, Guo y Ervin-Tripp, 1990; Herrera, 1997) se ha observado que los niños comienzan por la función pragmática de conectivos y luego

desarrollan otras funciones sintácticas. Se dice que los niños usan ciertos conectivos como “protosubordinadores”, cuando están incorporando a su lenguaje reglas de combinación de oraciones a través de procesos de subordinación o coordinación (Herrera, 1997: 82).

En el caso del presente estudio, en la segunda evaluación en español, un buen número de enlaces cumple una función sintáctica compleja: “**cuando** iban saliendo a la pradera/ **por donde** estaba su casa/ vieron muchas maripositas”; “la madre, **que** le iba a dar el biberón a Lolita/ casi se la da a la rana/ **cuando** el gato saltó/ **a quitársela**” (ver transcripción 2, Anexo V).

Conectividad en alemán

Interconexión

Éste es el punto más importante del presente estudio, ya que a través de la producción narrativa del sujeto se ha pretendido observar la influencia del contacto con la lectura oral de cuentos en la reactivación de la segunda lengua.

En el segundo texto narrativo en alemán, la niña tampoco produjo cláusulas subordinadas. El total de cláusulas en su narración de la fase II, 29, coincide con el número de éstas en su primer cuento alemán, 30 (ver transcripciones 1 y 2 del Anexo VI).

Respecto a su forma de circunstanciales o contextualizaciones a través de **frases preposicionales**, aunque cuantitativamente coincide con el texto de la fase I (ver transcripciones 1 y 2, Anexo VI), se logran observar algunos cambios cualitativos.

Se encuentra así la preposición compuesta “*und die Frosch geht in eine...ins Wasser!*” (“y la rana va en una...al agua!”). Dicha compactación de la preposición *in* más el artículo neutro *das*, para marcar dirección del movimiento aparece en el texto que la niña produce después del contacto con la lectura oral de cuentos. Caso similar se tiene en la declinación del posesivo *sein* (su –neutro-): “*un die Frosch seht eine Dame mit seinem Kind*” (“y la rana (ve) a una dama con su hijo”). La obligación dentro del sistema alemán de declinar el posesivo debido a la presencia de la preposición *mit*, es correctamente respetada por la niña. En su producción de la fase I, había realizado esto con los artículos: “*mit einem Kind*” (“con un niño”); “*auf dem Kind*” (“sobre el niño”). Sin embargo, después de la situación experimental con la lectura oral de cuentos, la niña extiende esta declinación al posesivo⁴.

En su segundo cuento alemán, la niña también muestra dos circunstanciales por adverbio: “*und sie...springt davon*” (“y ella...salta de ahí”); “*un die Frosch springt davon*” (“y la rana salta de ahí”) (ver transcripción 2, Anexo VI). Se debe recordar que el adverbio empleado en el texto de la fase I fue *weg* (lejos). En esa ocasión, sólo se presentó una vez (ver transcripción 1, Anexo VI).

Una estructura nueva que aparece en el texto de la fase II, es la conformada por el verbo modal *wollen*; es decir, *Will* + Objeto + infinitivo: “*und sie will die Frosch fangen*” (“y quiere atrapar a la rana”); “*und sie will die Frosch essen*” (“y quiere comer a la rana). En su primer narración alemana, la niña había empleado el verbo *wollen* (querer) en una ocasión; pero no estructuró como se hace en alemán: “*und <sie>...sie will essen das Frosch*” (“y quiere comer a la rana”).

⁴ En alemán el artículo indefinido *ein* (un –neutro), al igual que el artículo definido *das* (el –neutro-) necesitan modificar su terminación a –*em*, cuando se declinan después de una preposición. Lo mismo sucede con los posesivos: *mein – meinem, dein-deinem*, etc.

Al igual que en el texto de la fase I, la niña utilizó 13 verbos diferentes para presentar las acciones dentro de su discurso. Nuevamente, el verbo *springen* (saltar) es el más usado por el sujeto (ver transcripción 2, Anexo VI).

Uso de enlaces

El enlace “*und...*” (y), volvió a ser el predominante en este segundo texto de la niña (ver Tabla 5.24).

Tabla 5.24: Usos de enlaces (Fase II, alemán)

TOTAL DE ENLACES ANTECEDIENDO CLÁUSULAS	25	
<i>und</i>	24	96%
<i>aber</i>	1	4%

Se ha visto que en alemán existe una fuerte tendencia a utilizar el demostrativo "Da", como un conector discursivo en la narrativa oral de nativohablantes del alemán, y muchas veces se presenta acompañado de "Und" - "Und da..."- (Weinert, 1996), lo que resulta interesante para valorar la presencia del enlace discursivo “*und*” dentro de las producciones narrativas de las distintas fases evaluativas, principalmente a partir de la fase II.

Temporalidad en español

Tiempo y aspecto

Obsérvese que con relación al pretérito e imperfecto, la presencia de éstos en el discurso narrativo de la fase I, se mantuvo estable en la fase II (ver Tablas 5.16 y 5.25); ocupando juntos alrededor

del 70% de las marcaciones de tiempo en ambas producciones narrativas.

Existe una pequeña variación en cuanto a la manifestación del presente: del 14% encontrado en la producción de la fase I (ver Tabla 5.16), se disminuyó a un 9.5% en la fase II (ver Tabla 5.25).

Para apreciar ese manejo del **tiempo** dentro de la producción narrativa del sujeto, se ejemplifica con las siguientes muestras (transcripción 2, Anexo V):

- la marcación del presente: "*¡Zaz! Que **siente** algo en su mano...*",
- la del pretérito: "*...a la hora de que se **tragó** la mosca/ **volteó** a ver al niño...*",
- en imperfecto: "*...una señora que **tenía** un bebé...*".

Aunque en muy baja proporción, apareció el pluscuamperfecto en el discurso de la postevaluación (ver Tabla 5.25). La aparición de esta forma verbal fue en muy baja proporción, pero resulta importante porque en la preevaluación no se había presentado, y en la fase III, la niña disminuyó el empleo de esta forma verbal.

En el español mexicano hablado, diferentes estudios lingüísticos han mostrado que esa forma compuesta *había+participio*, ha sido reemplazada por otras formas del pasado para expresar acciones que sucedieron antes que otras (Lope Blanch, 1983). Sin embargo, en las relaciones temporales dentro de los discursos narrativos, sigue teniendo vigencia y cumpliendo una función distintiva para ubicar las acciones en la dimensión temporal de los eventos narrados. El sujeto del presente estudio parece aprovechar el papel que esa forma verbal cumple dentro de la red narrativa del español, y la incorpora a su discurso: "*...luego llegó a un lugar/ donde había una de las mariposas/ que **habían visto**, ...*"; "*...y el niño lloró/ porque se **había asustado**.*".

Tabla 5.25: *Tiempo (Fase II, español)*

NÚMERO DE VERBOS	73	
------------------	----	--

Valor temporal gramaticalizado <i>presente</i>	7	9.5%
<i>pretérito</i>	29	39.7%
<i>imperfecto</i>	20	27.3%
<i>pluscuamperfecto</i>	4	5.4%
Sin marcación temporal (gerundio o infinitivo)	13	17.8%

También se identificaron las acciones sin marcación temporal gramaticalizada; esto es, acciones expresadas en infinitivo o gerundio: "a la hora de **haber cumplido** su propósito"; "y al agarrarla/ y metérsela a la boca" (ver transcripción 2, Anexo V).

Por lo que respecta al empleo de este recurso, el porcentaje alcanzado en la fase II, 17.8% del total de verbos, es ligeramente mayor al logrado en la fase I (ver Tablas 5.16 y 5.25).

La gramaticalización del **aspecto** se volvió a analizar de acuerdo con las acciones perfectivas: "... y la rana, a la hora de que se **tragó** la mosca/ **volteó** a ver al niño...", no perfectivas: "el niño se **llamaba** Pedro...", progresivas en perífrasis: "una vez un niño **iba saliendo** de un jardín de niños.", progresivo: "dejándola"; y acciones sin marcación aspectual: "el niño, sin **darse** cuenta".

La marcación de aspecto más utilizada por el sujeto resultó ser la perfectiva: 46.5% del total de verbos (ver Tabla 5.26). Prácticamente, la relación perfectivo/no perfectivo se mantuvo muy similar a la del texto de la fase I (ver Tabla 5.17). Entre ambos ocuparon la mayoría de las marcaciones de aspecto en las dos producciones contrastadas - más del 80%- (ver Tabla 5.26).

Situación muy diferente se presentó en cuanto a la marcación de progresivo, la cual disminuyó a la mitad, del texto de la fase I al de la fase II (ver Tablas 5.17 y 5.26).

Tabla 5.26: Aspecto (Fase II, español)

NÚMERO DE VERBOS	73	
Aspecto gramaticalizado <i>perfectivo</i>	34	46.5%
<i>no perfectivo</i>	27	36.9%
<i>progresivo en perífrasis</i>	5	6.8%
<i>progresivo</i>	2	2.7%
Sin marcación aspectual (infinitivo)	10	13.7%

Dispositivo aspectual opcional

En cuanto al uso del dispositivo opcional aspectual del español dentro de sus producciones narrativas de la fase II, se observaron sólo tres categorías: prolongado: "...llegó a un árbol **brinca y brinca**"; "entonces la rana **saltó y saltó** hasta la carreta de Lolita..."; incoativo: "...la abeja **empezó a picarle** todo el estómago/ y la rana **empezó a saltar** como loca;..."; inminente: "...y **casi** se la comía".

En la Tabla 5.27 se puede observar que de las subcategorías abiertas para el uso del *Dispositivo Aspectual Opcional*, la más recurrida resultó ser la manifestación de aspecto perfecto; aunque debe notarse que en el texto de la fase II, el uso del dispositivo aspectual sigue siendo muy bajo; muy similar a lo empleado por la niña en su primer narración en español (ver Tabla 5.18).

En general, todas las categorías presentaron muy bajos porcentajes; incluso, algunas no aparecieron en el texto de la fase II (ver Tabla 5.27).

Tabla 5.27: Dispositivo aspectual opcional (Fase II, español)

DISPOSITIVO OPCIONAL PARA EL ASPECTO

<i>perfecto</i>	4	5%
<i>prolongado</i>	2	3%
<i>acumulativo</i>	0	0%
<i>incoativo</i>	3	4%
<i>inminente</i>	2	2.8%
<i>obligativo</i>	0	0%
<i>prospectivo</i>	2	2.8%

Temporalidad en alemán

Tiempo y aspecto

Como ha podido observarse, el tiempo verbal predominante en la narración de acciones en las producciones alemanas de las dos primeras fases evaluativas es el presente: *springt; laBt, trinkt* (ver Tabla 5.28). Es decir, el sujeto “ancló” nuevamente su discurso al presente (Bamberg, 1994). Volvió a ser mínimo el uso de pasado que hace la niña en alemán. Dicho pasado está expresado en perfecto: *hat-geweint; hat-gepickt*, y no pretérito. Esto resulta interesante porque en los cuentos infantiles alemanes leídos, la forma de pasado que aparece es el pretérito, *Präteritum*: “*Schon **huschte** eine Maus durch den Raum. Der Kater **machte** einen Satz, und der Zauberer war verschwunden*”⁵ (“Pronto corrió un ratón por el cuarto. El gato hizo un movimiento, y el mago se desapareció”); tal y como sucede en el común de las producciones escritas formales, y en narraciones tradicionales, dentro de la literatura alemana.

No obstante, el sujeto empleó el perfecto; forma que es más común oralmente (Bamberg, 1994); sobre todo en dialectos del alemán de la zona en donde la niña de este estudio vivió los primeros años y adquirió su segunda lengua.

Tabla 5.28: *Tiempo (Fase II, alemán)*

NÚMERO DE VERBOS	28	
Valor temporal gramaticalizado		
<i>Presente</i>	25	89%
<i>Perfecto</i>	3	11%
<i>Pretérito</i>	0	0%
Sin marcación temporal (infinitivo)	0	0%

Una vez más, el aspecto predominante fue el no perfectivo (ver Tabla 5.29): “*eines Tag, ein Kind hat ein Hund, ein Schildkröte und ein Frosch in eine...Eimer*” (“un día, un niño tiene un perro, una tortuga y una rana en un cubo”); “*und sie spassieren*” (“y ellos pasean”).

Tabla 5.29: *Aspecto (Fase II, alemán)*

NÚMERO DE VERBOS	28	
Aspecto gramaticalizado		
<i>Perfectivo</i>	3	11%
<i>no perfectivo</i>	25	89%
Sin marcación aspectual (infinitivo)	0	0%

Dispositivo aspectual opcional

En la fase II, no se manifiesta ningún elemento de dicho dispositivo (ver Tabla 5.30).

Tabla 5.30: *Dispositivo aspectual opcional (Fase II, alemán)*

DISPOSITIVO OPCIONAL PARA EL ASPECTO		
<i>Perfecto</i>	0	0%

⁵ Tomado de *Der gestiefelte Kater* (El gato con botas)

<i>Prolongado</i>	0	0%
<i>Acumulativo</i>	0	0%

FASE III: Después del periodo de inmersión en un contexto bilingüe

Conectividad en español

Interconexión

En la narración en español producida por la niña después de la segunda situación se encuentra un número mayor de cláusulas en comparación con los dos textos anteriores. No es poco el aumento: 57 en la fase I, 73 en la fase II y 89 en la fase III (ver Tablas 5.13, 5.22 y 5.31, respectivamente). Sin embargo, en cuanto a la combinación de cláusulas, en este último texto, producido después de la inmersión en el contexto bilingüe, disminuyó un 23% con relación a la combinación dentro del discurso elaborado por la niña después de la exposición sistemática a la lectura oral de cuentos (ver Tabla 5.31).

Tabla 5.31: *Subordinación (Fase III, español)*

TOTAL DE CLÁUSULAS	89	
COMBINACIÓN DE CLÁUSULAS (cláusulas relacionadas)	49	55%
Cláusulas subordinadas	28	31%
Cláusulas principales	21	24%
Proporción subordinadas/principal	1.33	
Inclusión subordinada/subordinada “doble subordinación”	5	19% de las subordinadas

A continuación se muestra un ejemplo de dicho cambio entre fases:

Cuento 1: *"un día un niño salía con un perro, una rana y una tortuga
entonces se entretuvo con muchas mariposas
y la rana saltó
y se escapó"*

Cuento 2: *"el niño se llamaba Pedro,
que andaba con su perro Jinete,
su tortuga **a la que** le puso el apodo Ninja
y su rana que le llamaba Saltarina
cuando iba saliendo a la pradera
por donde estaba su casa,
vieron muchas maripositas
y el sapo saltó hacia un mosco
y se fue tras de él"*

Cuento 3: *"entonces él tenía un perro, una rana y una tortuga
y le dice a su perro [...este...]
¿vamos a dar un paseo?
y le dice el perro: ¡gua gua!
y ya se van de paseo"*

De hecho, los textos de la fase I y de la fase III están muy cercanos en cuanto al porcentaje de cláusulas relacionadas (54% y 55%). La proporción de cláusulas subordinadas por enunciado, incluso, fue más alta en el primer texto en español (1.8), que en el tercero (1.33).

Asimismo, disminuyó el porcentaje de doble inclusión de subordinadas. El último texto narrativo en español presentó el porcentaje más bajo dentro de esta categoría: sólo 5 de las 28

cláusulas subordinadas se supeditaron a otra cláusula subordinada también (ver transcripción 3, Anexo V):

<i>"<y se...> y deja</i>	[principal]
<i>que se vayan los otros niños</i>	[subordinada]
<i>diciéndoles: ¡adiós! ¡adiós!</i>	[sub. a subordinada]

Aunque no se esperaba ningún cambio en la lengua materna del sujeto, se tiene que el texto producido después del contacto con la lectura oral de cuentos resultó más elaborado tanto en la relación entre cláusulas (ver Tabla 5.22, y transcripción 2 del Anexo V). El último discurso narrativo de la niña, en su lengua materna, presenta una hilvanación de cláusulas menos elaborada que en sus textos anteriores (ver Tabla 5.31).

La diferencia discursiva entre los textos narrativos de la niña después de cada una de las situaciones experimentales responde, seguramente, a la naturaleza del input lingüístico recibido, primero, en el contacto con la lectura oral de cuentos escritos, y después, en el habla conversacional dirigida a la niña durante la convivencia cotidiana dentro de la inmersión en el contexto bilingüe (Chafe, 1992: 33). El estudio del impacto que pueda tener la diferencia entre las manifestaciones lingüísticas con las que se tiene contacto debe ser abordado en nuevas investigaciones.

Uso de enlaces

Resultados similares se encontraron en relación con la efectividad del uso de enlaces: mientras que de la preevaluación a la segunda prueba aumentó el porcentaje de enlaces funcionando como conectivos de cláusulas subordinadas: de 26% a 56% (ver Tablas 5.14 y 5.23), después del periodo de inmersión bilingüe, la proporción de

enlaces subordinantes fue mucho menor (ver Tabla 5.32), a pesar de que el número total de enlaces fue mayor (80). Resulta interesante el alto número de enlaces en el texto de la última fase. De hecho, se obtiene una relación de 1.1 cláusulas por enlace. Y sin embargo, la combinación de cláusulas decreció significativamente (ver Tablas 5.22 y 5.31).

Tabla 5.32: *Uso de enlaces (Fase III, español)*

TOTAL DE ENLACES ANTES DE CLÁUSULA	80	
Enlaces conectivos de cláusulas subordinadas **	23	29%
Enlaces no subordinantes**	57	71%

** porcentajes con relación al total de enlaces

En la fase III el sujeto produjo un número mayor de enlaces pragmáticos al del texto de la preevaluación (ver transcripción 3, Anexo V):

*"había una vez un niño
que se llamaba Juanito
entonces él tenía un perro una rana y una tortuga
y le dice a su perro [...este...]
¿Vamos a dar un paseo?
y le dice el perro: ¡gua gua!
y ya se van de paseo
entonces [...este..]. pasan por un lugar
donde está lleno de mariposas y mosquitos"*

Interconexión

Lo más impactante en cuanto a la combinación de cláusulas en la lengua “dormida” de la niña, es el empleo de la subordinación en la producción narrativa de la fase III. Aún cuando el porcentaje de este tipo de estructura es muy bajo (solamente 8%), el hecho de que aparezca es importante, puesto que en las fases evaluativas anteriores, el sujeto de estudio no había recurrido a esta estrategia de interrelación de cláusulas en su segunda lengua (ver Tabla 5.33):

Tabla 5.33: *Subordinación (Fase III, alemán)*

TOTAL DE CLÁUSULAS	63	
COMBINACIÓN DE CLAÚSULAS (cláusulas relacionadas)	10	16%
Cláusulas subordinadas	5	8%
Cláusulas principales	11	19%
Proporción subordinadas/principal	1.8	

Las cláusulas que se conectaron de esa manera son (ver transcripción 3, Anexo VI):

- *"und der Mann lacht wie die Mädchen schimpft."* - "y el hombre se ríe (**enlace:** de como) la muchacha grita" -;
- *"und dann der Kind, der Junger weint von die Schiff ist hinunter ins Wasser gefallen."* - "y entonces el niño, el muchacho llora (**enlace:** de) el barco se cayó al agua" -;
- *"und sie sagt die Hund '**denn**' sie gehen in Park"* -"y dice al perro (**enlace**) vayan al parque".

En cuanto a la forma de circunstanciales o contextualizaciones por medio de frases preposicionales, se observan características similares a lo encontrado en el texto de la fase II: *"mit seinen Schiff"* ("con su

barco”), “*ins Wasser*” (“al agua”), donde la niña declina el posesivo o el artículo posterior a la preposición (ver transcripción 3, Anexo VI).

Uso de enlaces

La efectividad en el uso de enlaces como conectivos de cláusulas subordinadas, aparece en los resultados de la fase III; aunque sólo sea un 6% (ver Tabla 5.34).

Tabla 5.34: *Uso de enlaces (Fase III, alemán)*

TOTAL DE ENLACES ANTES DE CLÁUSULA	50	
Enlaces conectivos de cláusulas subordinadas**	3	6%
Enlaces no subordinantes **	47	94%

**porcentajes con relación al total de enlaces

La mayoría de los enlaces presentados en el tercer texto en alemán, continúan siendo no subordinantes. El enlace “*und*” predomina (ver Tabla 5.35).

Tabla 5.35: *Clasificación de enlaces (Fase III, alemán)*

TOTAL DE ENLACES ANTES DE CLÁUSULA	50	
Enlaces conectivos de cláusulas subordinadas**		
<i>denn</i>	1	2%
<i>wie</i>	1	2%
<i>von</i>	1	2%
Enlaces no subordinantes **		
<i>und</i>	44	88%
<i>und dann/ und da</i>	2	4%
<i>aber</i>	1	2%

En el discurso narrativo de la fase III, igual que en las producciones de la niña dentro de las fases anteriores, es mayor el porcentaje de enlaces exclusivamente pragmáticos:

- *"und die Frosch...Der Frosch springt auf dem Wagen"* - "Y la rana... (la) rana salta al cochecito"-;
- *"und die Frau gebt...gibt die Flasche auf dem Kind"* - "Y la señora da...da la botella (al) bebé"-).

Temporalidad en español

Tiempo y aspecto

Uno de los cambios más grandes después del periodo de inmersión fue el cambio en el manejo de los tiempos verbales. A diferencia de lo que había sucedido en las narraciones anteriores, en las que había predominado el uso de formas del pasado, la forma verbal más empleada en la fase III fue el presente (ver Tabla 5.36). El 76% de las acciones se expresan con formas del presente: "y ya, se **van** de paseo"; "entonces **pasan** por un lugar donde **está** lleno de mariposas y mosquitos.". Este anclaje temporal acercó sus terceras producciones narrativas en español y en alemán (ver Tabla 5.39).

Además se invirtió la relación entre pretérito e imperfecto: mientras que en las dos primeras etapas, el pasado se había expresado más por el pretérito (43% y 40%, respectivamente) que por el imperfecto (28% y 29%), en la última muestra el uso del imperfecto es mayor que el del pretérito (ver Tabla 5.36): "*había una vez un niño/ que se llamaba Juanito/ entonces él tenía un perro, una rana y una tortuga*".

Tabla 5.36: *Tiempo (Fase III, español)*

NÚMERO DE VERBOS	85	
Valor temporal gramaticalizado		
<i>presente</i>	65	76%
<i>pretérito</i>	5	6%
<i>imperfecto</i>	9	10%
<i>pluscuamperfecto</i>	2	2%
Sin marcación temporal (gerundio o infinitivo)	4	5%

Con relación al pluscuamperfecto, en la última muestra también se presentó, aunque en menor proporción: "...*le había picoteado la lengua...*"; "...*la habían salvado...*" (ver Tabla 5.36). Igualmente disminuyó el recurso de expresar acciones a través de los verboides de infinitivo o gerundio: de 17.8% en las dos primeras fases a 5% en la tercera (ver Tablas 5.25 y 5.36, respectivamente). Como ejemplo se tiene "*y deja/ que se vayan los otros niños/ diciéndoles: ¡adió! ¡adiós!*" (ver transcripción 3, Anexo V).

Cabe mencionar que la única acción expresada a través del presente perfecto (haber en presente + participio) dentro de los tres textos en español fue encontrada en el cierre de la tercer narración: "*¡Y, tan tan! Este cuento se ha acabado*". Sin embargo, ésta puede considerarse como una frase hecha, puesto que el final tradicional de los cuentos infantiles en español es precisamente así. Por ello, no fue tomado en cuenta para el análisis del manejo temporal y aspectual en español.

Aunado al cambio en el manejo de los tiempos verbales, se encuentra lo sucedido con el aspecto: la gramaticalización del aspecto perfectivo dentro de la tercera narración en español decreció significativamente: de 44% y 46.5%, a 8% (ver Tablas 5.17, 5.26 y 5.37, respectivamente). Lo anterior permite el predominio del aspecto no

perfectivo (ver Tabla 5.37). Debe observarse también que al igual que lo sucedido con relación al tiempo, el número de acciones sin marcación aspectual disminuyó en la fase III (ver Tabla 5.37).

Tabla 5.37: *Aspecto (Fase III, español)*

NÚMERO DE VERBOS	85	
Aspecto gramaticalizado <i>perfectivo</i>	7	8%
<i>no perfectivo</i>	74	87%
<i>progresivo en perífrasis</i>	7	8%
<i>progresivo</i>	2	2%
Sin marcación aspectual (infinitivo)	2	2%

Por último, la marcación de progresivo, que en español se gramaticaliza a través de la perífrasis estar o seguir + gerundio, se mantuvo baja, tal y como había sucedido en la fase anterior: "...está llorando."; "...siguió saltando."; "...síguele ladrando..." (ver Tabla 5.37).

Dispositivo aspectual opcional

Debido al cambio drástico que se dio en el manejo de la temporalidad en la última evaluación, el sujeto presenta un mayor uso del dispositivo opcional en la fase III (ver Tabla 5.38).

Así, fue en la última etapa donde el sujeto recurrió a un mayor número de matices del dispositivo aspectual (ver transcripción 3, Anexo V):

- perfecto: "y ya se van de paseo"
- logro: "al fin la abeja libre"
- prolongado: "entonces, luego, salta y salta"
- incoativo: "entonces [...este...] el bebé empieza a llorar"

Tabla 5.38: *Dispositivo aspectual opcional (Fase III, español)*

DISPOSITIVO OPCIONAL PARA EL ASPECTO		
<i>perfecto</i>	14	16%
<i>prolongado</i>	1	1%
<i>acumulativo</i>	1	1%
<i>incoativo</i>	2	2.3%
<i>inminente</i>	1	1%
<i>obligativo</i>	1	1%
<i>prospectivo</i>	0	0%
<i>logro</i>	2	2.3%

Llama la atención el hecho de que en la fase II, después del primer periodo experimental, el uso del dispositivo opcional disminuyó (ver Tabla 5.27). De hecho, los aspectos perfectivo: "y ya *teniéndolo en su poder...*"; "...se escapó...", y obligativo: "...*tuvo que dejar...*", que no habían aparecido en el segundo texto, nuevamente se presentaron en la fase III (ver transcripción 3, Anexo V).

Temporalidad en alemán

Tiempo y aspecto

A diferencia de lo observado en la conectividad, en cuanto a la temporalidad de los discursos en alemán, no se manifestaron diferencias importantes. El tiempo verbal predominante en la narración de acciones de esta producción alemana es el presente: *sieht, springt; gibt; spielt; weint*. Es mínima la referencia al pasado a través de una marca gramatical dentro del verbo: "*schrecke die Mädchen*" ("asustó a la muchacha") "...*die Schiff ist hinunter ins Wasser **gegallen***" ("el barco se cayó al agua") (ver Tabla 5.39).

Tabla 5.39: *Tiempo (Fase III, alemán)*

NÚMERO DE VERBOS	61	
Valor temporal gramaticalizado		
<i>presente</i>	57	93%
<i>perfecto</i>	1	1.6%
<i>pretérito</i>	1	1.6%
Sin marcación temporal (infinitivo)	2	3.3%

Al igual que en las producciones de las fases evaluatorias anteriores, el predominio de la forma del presente en la narración del sujeto coincide con lo observado por Bamberg sobre la manera de narrar de nativohablantes del alemán; lo que él llama "anclaje temporal en el presente" (Bamberg, 1994: 194). La narración del sujeto del presente estudio está igualmente anclada al presente (ver Tabla 5.39).

Lo más relevante es la aparición del pretérito en la fase III: "*der Frosch springt im Korb/ sie nimmt die Hand von die Mädchen/ und sie schreit/ **schreke** die Mädchen.*" - "La rana salta a la canasta, toma la mano de la muchacha, y ella grita, asustó a la muchacha".

Asimismo, por primera vez aparece el recurso de hacer referencia a una acción sin marcar gramaticalmente la temporalidad o el aspecto dentro de la conjugación verbal: "*und die Mutter sagt den Kind/ Nicht **weggehen!***" - "Y la mamá dice al niño: ¡No irse!".

Precisamente, ese surgimiento se da en una de las subordinaciones que introduce ya en su tercer texto en alemán. Sin embargo, el porcentaje es muy pequeño.

En cuanto al aspecto, la relación entre *perfectivo* y *no perfectivo*, se muestra muy similar a lo que se encontró en los textos anteriores en la segunda lengua de la niña. Predomina el aspecto no perfectivo en las acciones presentadas en la narración de la fase III (ver transcripción 3, Anexo VI).

Tabla 5.40: Aspecto (Fase III, alemán)

NÚMERO DE VERBOS	61	
Aspecto gramaticalizado <i>perfectivo</i>	2	3.2%
<i>no perfectivo</i>	57	93%
Sin marcación aspectual (infinitivo)	2	3.2%

Dispositivo aspectual opcional

Por último, en cuanto al empleo del dispositivo aspectual opcional, se puede observar que en la fase III, después del periodo de inmersión, el sujeto aprovecha las estrategias del sistema para matizar acciones (ver Tabla 5.41):

- perfecto: "*und er geht **noch** spassieren* - y él se sigue paseando-;
- prolongado: "*und dann der Frosch **springt und springt** und sie ...*" - y entonces la rana salta y salta y ella...-;
- acumulativo: "*der Junger schimpft die Katze/ und **auch** die Hund/ und die Schildkröte **auch***" -El muchacho regaña al gato/ y también el perro/ y la rana también-.

Tabla 5.41: Dispositivo aspectual opcional (Fase III, alemán)

DISPOSITIVO OPCIONAL PARA EL ASPECTO		
<i>perfecto</i>	1	1.6%
<i>prolongado</i>	3	5%
<i>acumulativo</i>	4	6.5%

En alemán, los porcentajes en cuanto al empleo de ese dispositivo son muy bajos (ver Tabla 5.41). Sin embargo, en la última evaluación, su presencia resulta interesante debido a que en las etapas previas no había aparecido.

Debe observarse que en español, el uso del dispositivo opcional aumentó también después del periodo de inmersión (ver Tabla 5.38).

No obstante, en general se puede apreciar un débil empleo del dispositivo aspectual en las seis producciones narrativas de la niña bilingüe.

Resumiendo, se tiene que entre los principales resultados está el significativo cambio en la comprensión de vocabulario de la segunda lengua del sujeto bilingüe “dormido”. Después de la primera etapa de la investigación, se observaron cambios significativos en la comprensión de vocabulario en alemán, tanto cuantitativa como cualitativamente. Junto con ese notorio avance que la niña manifestó en la ejecución de la prueba, el análisis cualitativo de las respuestas mostró el desarrollo de estrategias para interpretar palabras en alemán. En esta habilidad, la etapa de inmersión también provocó diferencias, pero éstas no pudieron ser cuantificadas debido a que en la segunda fase II ya se había alcanzado el nivel máximo de calificación (ver Tabla 5.3). Las estrategias de interpretación que el sujeto evidenció en la fase II, le sirvieron para contestar más reactivos en la fase III. Sin embargo, no se puede decir que esto haya sido resultado del periodo de inmersión, puesto que el tipo de reflexión morfológica y semántica de las palabras alemanas, empleado para determinar su significado, había aparecido después de la exposición a los modelos narrativos.

Con relación a la producción de vocabulario, en alemán no se encontraron cambios cuantitativos significativos en ninguna de las dos

etapas del estudio. No obstante, el análisis cualitativo de sus respuestas permitió observar un importante desarrollo de estrategias para constituir palabras, tanto en alemán como en español.

Con lo que respecta a su producción narrativa, en ambas lenguas, resalta el impacto de la exposición a la lectura oral de cuentos. En su lengua materna, la niña elaboró la mayor complejidad en hilvanación de cláusulas en el texto de la fase II, después del contacto con la lectura oral de cuentos. En su segunda lengua, se observaron cambios en la formación de frases preposicionales y en la estructura de cláusulas con verbos modales.

Aunado a lo anterior, en español, la niña alcanzó la mayor efectividad en el uso de enlaces como conectivos de cláusulas dentro de la producción de la fase II. Esto significa que el aprovechamiento máximo de los conectivos se manifestó después de la exposición constante a los modelos narrativos.

VI.CONCLUSIONES

En este capítulo, en primer lugar, se concluye sobre los resultados en la comprensión y la producción de vocabulario, revisando lo que sucedió en las dos lenguas del sujeto bilingüe, a lo largo de las tres fases evaluatorias.

En segundo lugar, se valoran los cambios dentro de la producción narrativa, en cuanto a la conectividad y la temporalidad de los discursos del sujeto en los tres momentos de evaluación, tanto en alemán como en español.

Por último, se contrastan los impactos de cada una de las situaciones experimentales como generadores de cambio en la segunda lengua, en la lengua materna, y en la bilingüedad en general del bilingüe “dormido”.

Comprensión de vocabulario

Como se esperaba, fue en el proceso de comprensión de vocabulario de la lengua “dormida” en donde se logró el mayor impacto del periodo de lectura oral de cuentos. Se puede decir que se trató de una reactivación porque el vocabulario que se evaluó por medio de las pruebas no era el mismo que aparecía en los cuentos, y sin embargo, la niña logró un significativo mejoramiento en la comprensión de vocabulario en alemán.

Coincidiendo con la literatura revisada (Valdez Menchaca y Whitehurst, 1992; DeBaryshe, 1993), en el presente estudio fue en la comprensión de vocabulario donde se alcanzaron mejores resultados. Parece ser cierto que la lectura de cuentos es un contexto bastante efectivo para la adquisición de nombres de objetos (Goldfield y Snow, 1997).

El desarrollo de estrategias de interpretación acorde con el sistema morfológico y léxico/semántico de la segunda lengua “dormida”, también puede tomarse como manifestación de la reactivación del alemán de la niña. Esa poderosa habilidad metalingüística permitió al sujeto bilingüe, al final de la investigación, una ejecución más alta, incluso, en su segunda lengua.

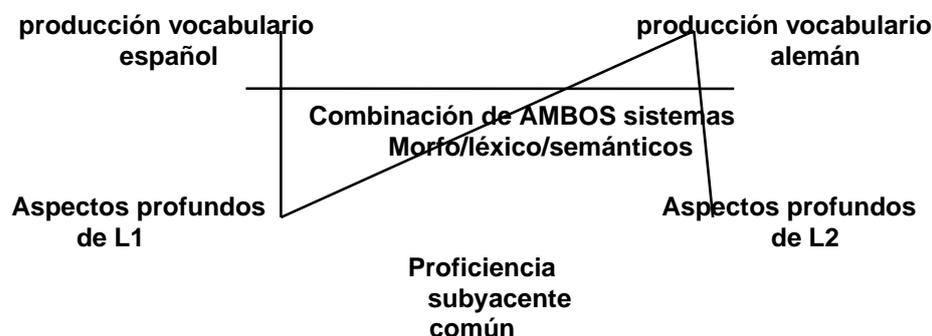
Producción de vocabulario

Se pudo observar la influencia de las situaciones experimentales en el desarrollo de la producción de vocabulario dentro de cada una de las lenguas de la niña.

En el alemán “dormido” de la niña, el recurso de combinar morfemas de sus dos lenguas para crear palabras en la primera prueba de producción en alemán, disminuyó notablemente después de las situaciones experimentales. Junto con esa disminución, se observó en la última evaluación, después de la inmersión en un contexto bilingüe, la creación de palabras dentro ya del sistema alemán. En esa creación de palabras "alemanas", el sujeto se apegó a la organización de ese sistema lingüístico. Parece ser que el contacto con los modelos narrativos y otras manifestaciones lingüísticas de su segunda lengua, como se vio en la comprensión de vocabulario, influyó positivamente en la organización morfológica del alemán del sujeto, la cual pasó de una constitución de palabras español/alemán, a una yuxtaposición más apegada a la morfología del alemán.

Apoyándose en la propuesta de Cummins (1984), de esquematizar la relación interlingual del sujeto bilingüe por medio de un iceberg doble, se puede mostrar el proceso de la niña del presente estudio de la siguiente manera:

Figura 6.1: *Sujeto bilingüe “dormido” en proceso de “reactivación”*



Esta estrategia en la producción de vocabulario “alemán” coincide con la estrategia de interpretación que la niña manifestó en la comprensión de vocabulario también en esa lengua.

En su lengua materna, la niña había utilizado la composición de palabras como un recurso para denominar los objetos cuyo nombre no conocía o no recordó en el momento de la primera evaluación. Después de las situaciones experimentales, este recurso disminuyó en español mientras en alemán aumentó.

Se puede observar un fuerte impacto del contacto con la lectura oral en el manejo de los sistemas morfológicos de ambas lenguas del sujeto. Esto repercutió tanto en su comprensión como en su producción de vocabulario. Tal como se esperaba, los principales cambios fueron logrados en su segunda lengua. Sin embargo, también se pudieron apreciar logros en su lengua materna.

Es interesante el hecho de que en la primera fase evaluatoria, algunas estrategias en cuanto a la composición y derivación de palabras, la descripción de conceptos, y la complementación adnominal sean similares para la producción en sus dos lenguas. Pero después del periodo experimental y de la etapa de inmersión, su producción de palabras en español y en alemán se aleja, apegándose a la organización específica de cada lengua, aprovechando

la riqueza de sus propios sistemas. Al parecer, el contacto con la lectura oral de cuentos en ambas lenguas del sujeto bilingüe, influyó en la activación de su vocabulario. Dicha activación se vio fortalecida después de la inmersión en el contexto bilingüe. Estos cambios positivos responden a una situación de bilingüedad, donde la segunda lengua “dormida” se reactiva mientras la primera lengua avanza. La posible translación de estrategias de un sistema a otro y la precisa adecuación que de esa translación se hace para el nuevo sistema es un fenómeno que requiere ser estudiado en trabajos posteriores.

De acuerdo con los logros obtenidos en este estudio, se pudo observar la importante fuerza que el contacto con la lectura de cuentos tiene sobre el desarrollo del vocabulario, tanto en los procesos de comprensión como en la producción del mismo. Según la literatura revisada, la práctica de la lectura de cuentos está más estrechamente relacionada con las habilidades lingüísticas receptivas que con las expresivas. Sin embargo, por los resultados del presente estudio, se puede establecer que la influencia de esa actividad también se siente en la producción de vocabulario.

Producción narrativa

Se puede apreciar que el máximo aprovechamiento de los conectivos empleados dentro de los textos en el español de la niña, se logró después de la exposición constante a los modelos narrativos presentados en los cuentos leídos. En español, la mayor complejidad en el uso sintáctico de los enlaces apareció después del periodo de contacto con los cuentos, sin que por ello se dejara de aprovechar su efectividad pragmática.

Si comparamos las tres etapas, parece ser que el efecto positivo del contacto con la lectura oral de cuentos se manifiesta más en la conectividad de los discursos narrativos de la lengua materna del sujeto

bilingüe. Sin embargo, después del contacto con la lectura oral de cuentos, también se sintieron repercusiones en la temporalidad del discurso de la niña en su lengua materna. Esto resulta importante porque no se esperaban cambios en el español de la niña dada su edad y la brevedad del periodo experimental. Al parecer, la fuerza de la exposición sistemática a los cuentos logra impactar el desarrollo lingüístico de inmediato.

En cuanto a los textos que la niña produjo en alemán, la lengua “reactivada”, el impacto de la lectura oral de cuentos se pudo observar en la elaboración de sus frases preposicionales para contextualizar sus acciones. Además, después de la primera situación experimental, la niña logró utilizar la estructura de los verbos modales, que en alemán requieren de una estructuración sintáctica compleja. Asimismo, el uso de un vocabulario más “sofisticado” en su segundo texto en alemán, muestra un cierto aprovechamiento de los modelos narrativos con los que la niña tuvo contacto.

Por lo que respecta a la **temporalidad**, se pudieron apreciar cambios importantes en el manejo del tiempo y el aspecto. En cuanto a sus tres producciones en alemán, el sujeto recurrió casi exclusivamente al uso del presente para narrar sus acciones, aunque existió un ligero aumento en la aparición de formas verbales en pasado. Lo interesante es que dichas formas de pasado corresponden a la conformación del pasado perfecto. En la producción oral de los nativohablantes del alemán, ésta es la forma más empleada para expresar el pasado (Bamberg, 1994). El hecho de que el sujeto haya incrementado su expresión del pasado a través del tiempo compuesto perfecto, a pesar de que las formas mostradas en los cuentos a los que se le expuso fueran predominantemente en pretérito, apoya la idea de un proceso de reactivación. Parece ser que el sistema lingüístico adquirido previamente por el sujeto se activa en el contacto con las manifestaciones narrativas de su segunda lengua, ya que la forma de

expresión del pasado mostrada en los cuentos no sustituye a la manera oral en que había aprendido a hablar de dicho tiempo.

El poco uso de formas de pasado para expresar acciones que se ubicaban en esa dimensión temporal, coincide con la tendencia de los nativohablantes alemanes de “anclar” sus narraciones al presente (Bamberg, 1994). Una vez más, se podría apreciar en el sujeto la reactivación de su dispositivo previo, el cual se activa ante los usos gramaticales que predominan en las narraciones a las que se expone.

A diferencia de sus producciones narrativas en su segunda lengua, en español, el sujeto ancló su entretendido de acciones al pasado en las dos primeras fases. Lo sorprendente es que después de la inmersión en un contexto bilingüe, su narración fue anclada al presente, igual que en su discurso en alemán. Relacionado con lo anterior, se observó que después de la inmersión en un contexto bilingüe se recurrió a un uso mayor de los dispositivos aspectuales en ambas lenguas. En el caso del español de la niña, puede corresponder al “anclaje” en presente del último discurso, ya que al no haber marcas gramaticales del aspecto dentro de la forma verbal, la narración se apoya en otros elementos lingüísticos para matizar sus acciones. Es posible que esta influencia en su lengua uno haya influido en el aprovechamiento que hace del dispositivo paralelo en alemán, su lengua reactivada.

Como se esperaba, el análisis de las producciones narrativas del sujeto demostró la influencia del contacto sistemático con la lectura oral de cuentos en el desarrollo de estrategias narrativas; sobre todo en la lengua uno del sujeto bilingüe, donde no se había considerado que pudiera haber tal afectación. Lo anterior sostiene la idea de la importancia de la lectura oral como factor de desarrollo lingüístico.

En la segunda lengua “dormida”, no se lograron apreciar grandes efectos en la narración de la niña, a partir de las unidades de análisis

con las que se trabajó. Existen muchas otras unidades narrativas que posiblemente, bajo modelos de análisis distintos al empleado en esta investigación, pudieran mostrar cambios provocados por el contacto con la lectura oral de cuentos. En el actual estudio, aunque muchos de los cambios registrados no fueron cuantitativamente significativos, el hecho de que se presentaran inmediatamente después del primer periodo experimental, y no del de inmersión, permite considerar la idea de la influencia de la lectura oral como factor de reactivación.

Lectura oral de cuentos vs. inmersión en un contexto bilingüe

De acuerdo con los resultados obtenidos a lo largo de la presente investigación, puede afirmarse que la lectura oral de cuentos es un factor importante dentro del desarrollo del lenguaje, pues en las etapas evaluatorias se lograron cambios significativos después del primer periodo experimental en la comprensión de vocabulario y en algunas estrategias de producción de palabras. En este último aspecto, la inmersión en el contexto bilingüe permitió fortalecer esas estrategias, llevando a la niña bilingüe a un mejor resultado, incluso, en su segunda lengua que en su lengua uno.

La composición mixta español/alemán de su primera prueba casi desapareció después del contacto con la lectura oral de cuentos, pero fue hasta después de la etapa de inmersión, que el sujeto creó palabras dentro de la organización morfosemántica del alemán. Saber si se trató de un traslado de estrategias de su lengua materna a su segunda lengua, y si esto fue provocado por la influencia de los modelos narrativos o de los discursos conversacionales, son preguntas para futuros estudios.

Las diferencias discursivas que se encontraron dentro de los textos después de cada una de las situaciones experimentales, parecen

mostrar que la niña aprovechó las diferencias naturales de las muestras lingüísticas con las que entró en contacto. Así, en español, posterior a escuchar textos que habían sido escritos, produce un discurso narrativo con una mayor subordinación de cláusulas y una abundancia de conectivos sintácticos. En cambio, después de la exposición a discursos conversacionales en la convivencia cotidiana dentro de un contexto bilingüe, elabora una narración con enlaces pragmáticos, menos subordinación, y más intercalación de estilo directo. El análisis minucioso de los impactos discursivos que las distintas muestras de lenguaje puedan llegar a generar en el desarrollo lingüístico de los niños es un fenómeno que requiere mayor investigación.

En alemán, la niña logró una mayor complejidad de interconexión de cláusulas y enlaces hasta después del periodo de inmersión. A pesar de que se manifestaron cambios en su texto alemán posterior a la primera situación experimental, éstos no fueron los que se esperaba. Las unidades de análisis con las que se valoró su discurso narrativo, no fueron sensibles a los posibles impactos de la lectura oral de cuentos en alemán. Tal vez, al tomar otros parámetros de análisis, como causalidad o estructura del cuento, podrían encontrarse mayores cambios a partir de la primera situación experimental.

Los resultados sugieren que el impacto logrado por la exposición sistemática a la lectura oral de cuentos en el desarrollo de la lengua materna puede llegarse a dar también en segundas lenguas. Sin embargo, es necesario indagar más acerca de otras situaciones bilingües para valorar su fuerza dentro de la adquisición. No obstante, se corrobora la importancia de leerle a los niños para presentarles muestras lingüísticas que al ser más elaboradas muestran la riqueza de las redes lingüísticas particulares de cada sistema de comunicación. Esto impacta, sobre todo, la comprensión de vocabulario y la producción de discursos narrativos; lo que coincide con lo señalado por la literatura respectiva. Como se vio en este estudio, a través de esta

actividad, también puede lograrse cierto beneficio en otras habilidades lingüísticas, como la producción de vocabulario. De igual forma, se comprobó que la inmersión en un contexto lingüístico apropiado, ayuda a la mejoría en el manejo de las lenguas por parte de los niños. Por ello, en México, dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas, y sobre todo, de la educación indígena bilingüe se debería poner más atención a las ventajas de fortalecer la inclusión de actividades relacionadas con la lectura de cuentos dentro de sus programas educativos, así como de promover situaciones de inmersión adecuadas.

Es necesario continuar con estudios e investigaciones que aclaren más la participación de la naturaleza del input en el desarrollo de elementos lingüísticos. Conocer más acerca de la forma en que un niño bilingüe se desenvuelve en sus sistemas lingüísticos puede dar mucha información sobre el desarrollo del lenguaje en general, y por ende, guiar de mejor manera el proceso educativo en casa y en la escuela.

En la presente investigación, se pudo comprobar que las producciones narrativas del sujeto son una rica fuente de información acerca de su desarrollo lingüístico. Lo anterior lleva a sugerir más evaluaciones de lenguaje a través de producciones textuales y no de elementos lingüísticos aislados, como es el caso de muchas pruebas de lenguaje.

Asimismo, se hallaron datos importantes para suponer que la segunda lengua del sujeto se encontraba en estado latente, “dormida”, y fue reactivada con el contacto de manifestaciones narrativas en alemán. Además, el análisis de la bilingüedad del sujeto de estudio ha arrojado valiosa información acerca de la interrelación de los sistemas morfológicos y léxico/semánticos, lo que invita a indagar más acerca de las implicaciones dentro del desarrollo del lenguaje en general.

Es evidente la necesidad de conocer mejor el desarrollo lingüístico en niños que tienen la oportunidad de convivir con dos o más lenguas y sus respectivos sistemas.

BIBLIOGRAFÍA

- Albert, M. L. y Obler, L. K. 1978. *The Bilingual Brain. Neuropsychological and Neurolinguistics Aspects of Bilingualism*. Academic Press, New York.
- Appel, R. y Muysken, P. 1987. *Language contact and bilingualism*. Edward Arnold, G.B.
- Babbe, M. 1995. "From Language Mixing to Codeswitching: The Development of Language Contact in Child Bilingual Acquisition". Tesis Doctoral
- Baker, C. 1993. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Bamberg, M. y Damrad-Frye, R. 1991. "On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies". *Journal of Child Language*. No. 18, 689-710.
- Bamberg, M. 1994. "Development of Linguistics Forms: German". Berman, R. y Slobin, D. I. *Relating Events in Narrative: a Crosslinguistics Developmental Study*. Lawrence Erlbaum Ass., New Jersey, USA.
- Bates, E., Bretherton, I. y Snyder, L. 1988. *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge University Press, England.
- Berman, R. y Slobin, D. I. 1994. *Relating Events in Narrative: a Crosslinguistics Developmental Study*. Lawrence Erlbaum Ass., New Jersey, USA.
- Bialystok, E. 1991. *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press, G. B.
- Chafe, W.L. 1970. *Meaning and the structure of language*. University of Chicago Press, Chicago.
- Chafe, W.L. 1986. "Writing in the Perspective of Speaking". Cooper, C. R. y Greenbaum, S. *Studying Writing: Linguistic Approaches*. SAGE Publ., California, USA.
- Chomsky, N. 1993. "A Minimalist Program for Linguistic Theory". Hale, K. y Keyser, S. J. *The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*. MIT Press, Cambridge, MA
- Cohen, A. 1975. *A sociolinguistics Approach to Bilingual Education*. Newbury House, Rowley.
- Cornell, E.H., Senechal, M. y Broda, L. S. 1988. "Recall of picture books by 3-year-old children: Testing and repetition effects in joint reading activities". *Journal of Education Psychology*. No. 80, USA.

- Crystal, D. 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Cummins, J. 1980. "The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education". Alatis, J.E. *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. Washington, D.C.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. College-Hill Press, USA, San Diego, CA.
- Day, R. 1984. "The use of the target Language in context and second language proficiency". Gass, S.M. y Madden, C.G. *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House Publish., Cambridge, Mass.
- Debaryshe, B. 1993. "Joint picture-book reading correlates of early oral language skills". *Journal of Child Language*. Num. 20, Cambridge University, 455-461.
- De Houwer, A. 1995. "Bilingual Language Acquisition". Fletcher, P. y McWhinney, B. *The Handbook of Child Language*. Blackwell Reference, G.B.
- Dunn, L.M.; Padilla, E.; Lugo, D.; Dunn, L. M. 1986. *Peabody Picture Vocabulary Test. Adaptación Hispanoamericana*. American Guidance Service, Minnesota, USA.
- Edwards, P. A. y Earnest Garcia, G. 1994. "The implications of Vygotskian theory for the development of home-school programs: A focus on storybook reading". John-Steiner; Panofsky, y Smith. *Sociocultural Approaches to Language and Literacy. An interactionist perspective*. Cambridge University Press, USA.
- Elley, W.B. 1989. "Vocabulary acquisition from listening to stories". *Reading Research Quarterly*. No. 24. USA.
- Filmore, C.J. 1968. "The case for case". Bach y Harms. *Universal in linguistic theory*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Gadner, M. F. 1979. *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test*. Academic Therapy Publications, California, USA.
- Goldfield, B. A. y Snow, C. 1997. "Individual Differences: Implications for the Study of Language Acquisition". Berko Gleason, J. *The Development of Language*. (1er. ed. 1989) Allyn y Bacon, USA
- Gutierrez-Clellen, V. e Iglesias, A. 1992. "Causal Coherence in the Oral Narratives of Spanish-Speaking Children". *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol. 35, 363-372.

- Gutierrez-Clellen, V. y Hofstetter, R. 1994. "Syntactic Complexity in Spanish Narratives: A Developmental Study". *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol. 37, 645-654.
- Hamers, J. y Blanc, M. H. 1989. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University, Press, G. B.
- Herrera, M. E. 1997. "Función discursiva de los conectores causales en textos infantiles". *Estudios de Lingüística Aplicada*. No. 25, 73 - 85
- Hieber, W. 1993. *Lernziel Deutsch. Deutsch als Fremdsprache. Grundstufe 2*. Max Hueber Verlag, Alemania.
- Jarvis, L., Danks, J. H. Y Merriman, W. E. 1995. "The effect of bilingualism on cognitive ability: A test of the level of bilingualism hypothesis". *Applied Psycholinguistics*. No. 16, 293 – 308.
- Karniol, R. 1990. "Second-language acquisition via immersion in daycare". *Journal of Child Language*. No. 17, 1147-170
- Karweit, N. 1989. "The effects of a story-reading program on the vocabulary and story comprehension skills of disadvantaged prekindergarten and kindergarten students". *Early Education and Development*. No. 1
- Kemper, S. 1984. "The development of narrative skills: Explanations and entertainments". Kuczaj. *Discourse development: Progress in cognitive Development Research*. Springer-Verlag, New York.
- Kemper, S. 1988. "Inferential complexity and the readability of texts". Davison y Green. *Linguistic complexity and text comprehension*. Lawrence Erlbaum Ass., Hillsdale, New Jersey.
- Kleeck, A., Gillam, R. B., Hamilton, L. y McGrath, C. 1997. "The relationship between Middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract Language Development". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 40, 1261-1271.
- Lastra, Y. 1992. *Sociolingüística para hispanoamericanos*. El Colegio de México, México.
- Lemish, D. y Rice, M. L. 1986. "Television as a talking picture book: a prop for language acquisition". *Journal of Child Language*. No. 13, 251-274.
- Leopold, W. F. 1970. *Speech Development of a Bilingual Child*. AMS Press, New York.
- Leung, C.B. y Pikulski, J.J. 1990. "Incidental learning of word meanings by kindergarten and first grade children through repeated read aloud events". Zutell y McCormick. *Thirty-Ninth Year book of National Reading Conference*. National Reading Conference, Chicago, USA.

- Liberg, C. 1993. "Narrative and Language Learning. Presentation of a project". Uppsala University 1992-1995. Department of Linguistics, Uppsala University, Sweden.
- Malakoff, M. y Hakuta, K. 1991. "Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals". Bialystok, E. *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press, G. B.
- Martínez León, N. 1996. "Efectos de la enseñanza monolingüe y bilingüe en la competencia lingüística de los escolares: estudio comparativo". Tesis Doctoral, Departamento de Filología Inglesa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada, España.
- Mayer, M. 1980. *Frog on his own*. Dial Books for Young Readers, New York.
- McLaughlin, B. 1984. "Early Bilingualism: Methodological and Theoretical Issues". Paradis, M. y Lebrun, Y. *Early Bilingualism and Child Development*. Swets and Zeitlinge, Lisse.
- Otto, E. y Ruppert, E. 1982. *Gramática sucinta de la lengua alemana*. (29o. ed.) Herder, Barcelona
- Panofsky, C. P. 1994. "Developing the representational functions of language: The role of parent-child book-reading activity". John-Steiner; Panofsky, y Smith. *Sociocultural Approaches to Language and Literacy. An interactionist perspective*. Cambridge University Press, USA.
- Pearson, B. Z. 1998. "Assessing Narratives from Bilingual Children: Borrowing a System from Gymnastics Judging". University of Miami Bilingualism Study Group, USA.
- Pemberton, E. y Watkins, R. 1987. "Language facilitation through stories: recasting and modelling". *First Language*. No. 7, 79-89.
- Purcell, S. y Liles, B. 1992. "Cohesion Repairs in the Narratives of Normal-Language and Language-Disordered School-Age Children". *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol. 35, 354-362.
- Quay, S. 1995. "The bilingual lexicon: implications for studies of language choice". *Journal of Child Language*. No. 22, Cambridge University Press, 369-387.
- Redlinger, W. y Tschang-Zing Park. 1980. "Language Mixing in Young Bilinguals". *Journal of Child Language*. No. 7, Cambridge University Press, 337-352.
- Sebastián, E. y Slobin, D. I. 1994. "Development of Linguistics Forms: Spanish". Berman, R. y Slobin, D. *Relating Events in Narrative: a Crosslinguistics Developmental Study*. Lawrence Erlbaum Ass., New Jersey, USA.

- Snow, C. E. 1995. "Issues in the Study of Input: Finetung, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes". Fletcher, P. y MacWhinney, B. *The Handbook of Child Language*. Blackwell Refence, G.B.
- Sokolov, J. y Snow, C. 1994. "The changing role of negative evidence in theories of language development". Gallaway, C. y Richards, B. *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge University Press, G.B.
- Sorsby, A. J. y Martlew, M. 1991. "Representational demands in mothers' talk to preschool children in two contexts: picture book reading and modelling task". *Journal of Child Language*. No. 18, 373-395.
- Stein, N.L. y Glenn, C.G. 1979. "An Analysis of story comprehension in elementary school children". Freedle, R. O. *New Directions in Discourse processing*. Ablex, Norwood, New Jersey.
- Stein, N. L. 1988. "The development of Children's Storytelling Skill". Franklin, M. y Barten, S. *Child Language. A reader*. Oxford Univeristy Press, New York.
- Taeschner, T. 1983. *The Sun is Feminine: A Study on Language Acquisition in Childhood*. Springer-Verlag, Berlín-Heidelberg.
- Titone, R. 1976. *Bilingüismo y educación*. Fontanela, Barcelona
- Trabasso, T., Secco, T. y van Den Broek, P. 1984. "Causal cohesion and story coherence". Man, Stein y Trabasso, *Learning and comprehension of text*. Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- Valdez-Menchaca, M. y Whitehurst, G. 1992. "Accelerating Language Development Trough Picture Book Reading: A Systematic Extension to Mexican Day Care". *Developmental Psychology*. Vol. 28. No. 6. 1106-1114.
- Volterra, V. y Taeschner, T. 1977. "The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children". *Journal of Child Language*, No. 5, Cambridge University Press, 311-326.
- Weinert, R. 1996. "Deixis in German spoken interaction". Department of Germanic Studies, University of Sheffield, UK. 5th International Pragmatics Conference, Mexico City, July 4-9.
- Whitehurst; G.J.; Falco, F.L.; Lonigan, C.; Fischel, J.E.; DeBaryshe, B.D.; Valdez-Menchaca, M.C.; y Caulfield, M. 1988. "Accelerating language development through picture-book reading". *Developmental Psychology*. No. 24, 552-558

ANEXO I

Formatos de pruebas Comprensión de vocabulario en español

ANEXO II

Formatos de pruebas Comprensión de vocabulario en alemán

**PROTOCOLO
P E A B O D Y
PICTURE VOCABULARY TEST**

Edad-----Lámina ---Palabra en alemán--Clave---Respuesta-Observación

21/2	3	4	1	Schiff	2-----
			2	Lampe	4-----
			3	Kuh	1-----
			4	Kerze	2-----
			5	Trompete	1-----
			6	Knie	4-----
			7	Käfig	1-----
			8	Krankenwagen	1-----
			9	lesen	4-----
5			10	Pfeil	2-----
			11	Hals	3-----
			12	Möbel	3-----
			13	Biene	3-----
			14	Uhrzeit	3-----
			15	messen	2-----
			16	Wall	2-----
			17	kaputt	1-----
			18	lieblosen	1-----
			19	Unfall	2-----
			20	Känguruh	2-----

	21	Ellbogen	4-----
	22	Fluss	3-----
	23	Adler	2-----
	24	zerbrechen	4-----
	25	Maler	3-----
6	26	leer	3-----
	27	ausschälen	3-----
	28	Uniform	4-----
	29	Baumstamm	2-----
	30	flüssig	4-----
	31	Gruppe	3-----
	32	Musiker	2-----
	33	Zeremonie	4-----
	34	Schlange	4-----
	35	Getränk	1-----
	36	Arzt	4-----
	37	Einsamkeit	1-----
7	38	Mechaniker	2-----
	39	prämiieren	3-----
	40	Zahnarzt	3-----
	41	Schulter	3-----
	42	Briefumschlag	2-----
	43	Schmuck	1-----
	44	menschlich	2-----

	45	Künstler	1-----
	46	sammeln	4-----
	47	Holzbau	2-----
	48	regeln	2-----
	49	Strauch	1-----
8	50	Wald	3-----
	51	Landwirtschaft	4-----
	52	Wurzel	2-----
	53	nahrhaft	3-----
	54	Paar	3-----
	55	Sekretärin	4-----
	56	Beleuchtung	4-----
	57	Fadenrolle	1-----
	58	durchsichtig	3-----
	59	ernten	1-----
9	60	Diskussion	1-----
	61	Mitarbeit	4-----
	62	Treppengeländer	1-----
	63	überraschend	4-----
	64	tropfen	2-----
	65	Trichter	3-----
	66	Stengel	3-----
	67	Insel	1-----

	68	Winkel	2-----
	69	Enttäuschung	4-----
10	70	Tischler	2-----
	71	archivieren	3-----
	72	kaufmännisch	1-----
	73	Quartett	4-----
	74	Bilderahmen	1-----
	75	Binokel	3-----
	76	richterlich	2-----
11	77	anfressen	3-----
	78	WalroB	2-----
	79	vertrauen	3-----
	80	Dreizahl	4-----
	81	anschauen	2-----
12	82	Vogel	3-----
	83	tragbar	2-----
	84	einordnen	1-----
	85	Luder	3-----
13	86	Magnetnadel	2-----
	87	kugelförmig	2-----
	88	Katzen	2-----
	89	parallel	4-----
14	90	untertauchen	4-----

91	trocken	4-----
92	zerbrechlich	3-----
93	unterrichten	4-----
94	Archäologe	4-----
95	verzehren	4-----
96	glühend	4-----
97	arrogant	2-----
98	Gerät	2-----
99	Zorn	3-----
100	Zitrusfrüchte	3-----
101	einölen	1-----
102	Kettenring	4-----
103	Wohnung	1-----
104	amphibisch	1-----
105	Wunder	1-----
106	jubilnd	2-----
107	Gespent	2-----
108	hinaufsteigen	3-----
109	Bruchstück	3-----
110	senkrecht	3-----
111	Prunk	4-----
112	Hornhaut	2-----
113	Parallelogramm	1-----
114	zahlreich	2-----

115	verleiten	3-----
116	betroffen	3-----
117	Vorübergehender	2-----
118	Emission	3-----
119	Obelisk	1-----
120	Sumpf	3-----
121	wandernd	2-----
122	konkav	3-----
123	Schneidezahn	1-----
124	Ellipse	4-----
125	deciduo	4

ANEXO III

Formatos de pruebas Producción de vocabulario en español

ANEXO IV

**Formatos de pruebas
Producción de vocabulario en alemán**

PROCOLO
E O W V T
EXPRESSIVE ONE-WORD PICTURE VOCABULARY TEST

2-0/2-11

1. Auto _____
Wagen _____
2. Telephon _____
Fernsprecher _____
3. Flugzeug _____
4. Armbanduhr _____
5. Schlüssel _____
6. Schaukel _____
7. Buch _____
8. Fahrrad _____
Rad _____
9. Kind _____
Bube _____

2-0/3-11

10. Vogel _____
11. Schiff _____
12. Katze _____
Kätzchen _____
13. Apfel _____
14. Augen _____
15. Bus _____
16. Baum _____
17. Bär _____
18. Lastkraftwagen _____
LKW _____
19. Kürbis _____
20. Zug _____
Eisenbahn _____

3-6/4-5

21. Brille _____
22. Tasse _____
23. Ente _____
24. Messer _____
25. Regenschirm _____

Sonnenschirm _____
26. Hammer _____
27. Schere _____
28. Wagen _____
 Leiterwagen _____
29. Drachen _____
4-6/5-11

30. Huhn _____
 Henne _____
31. Tiger _____
32. Dreieck _____
 Triangel _____
33. Viereck _____
 Quadrat _____
34. Ohr _____
35. Rad _____
36. Blatt _____
37. Schreibenmaschine _____
38. Nagel _____
 Hakennagel _____
39. Herd _____

6-0/6-11

40. Sock _____
41. Kamin _____
 Feurstelle _____
42. Spuren _____
43. Zahnartz _____
44. Geld _____
45. Pinguin _____
46. Siege _____
47. Rakett _____
48. Gepäck _____
 Kopfer _____
49. Kleidung _____
 Costume _____

7-0/7-11

50. Rauch _____
51. Tracktor _____
52. Hubschraubber _____
53. Obst _____
54. Tiere _____
55. Hocker _____

- 56. ErdnuB_____
- 57. Statuen_____
- 58. Insecten_____
- 59. Smuck_____

8-0/9-11

- 60. Bank_____
- 61. Lineal_____
- 62. Kinder_____
- 63. Wand_____
- Mauer_____
- 64. Instrumente_____
- 65. Wolken_____
- 66. Skimo_____
- 67. Gemüse_____
- 68. Möbel_____
- 69. Sattel_____

10-1/11-11

- 70. Brunner_____
- 71. Getränken_____
- Trinken_____
- Trunksucht_____
- 72. Binokel_____
- Zwillingsglas_____
- 73. Anker_____
- 74. Statue_____
- Freiheit Statue_____
- 75. Propeller_____
- 76. Thermometer_____
- 77. Schraubenschlüssel_____
- 78. Essen_____
- Speise_____
- Nahrung_____
- 79. Kasse_____
- Registrierkasse_____
- 80. Stamm_____
- Baumstamm_____
- 81. Kaktus_____
- 82. Licht_____
- Leuchte_____
- Beleuchtung_____
- 83. Skelett_____
- 84. Magnetnadel_____

85. Landungsbrücke_____
86. Pranke_____
- Tatze_____
- Klaue_____
- Fänge_____
87. Reptilien_____
- Kriechtiere_____
88. Filmprojektoren_____
89. Trompete_____
90. Klau_____
- Hand_____
91. Florida_____
- Halbinsel_____
92. Pinzette_____
- Klammer_____
- Klemme_____
93. Trichter_____
94. Gewürze_____
- Würze_____
- Gewürzwaren_____
95. Stadion_____
96. Verkehrsmittel_____
- Transportmittel_____
- Fahrzeug_____
97. Spiel_____
- Spielen_____
- Glücksspielen_____
98. MaBe_____
99. Batterie_____
100. Kapitol_____
101. Post_____
102. Leopard_____
103. Mitteilung_____
- Kommunikation_____
104. Planierdraht_____
105. Schneidwerkzeug_____
- schneiden_____
106. Chemiker_____
107. Symbol_____
108. Brennstoff_____
- Brennmaterial_____
- Heizmaterial_____
109. Pfeiler_____
110. Observatorium_____

ANEXO V

**Transcripción
Producciones narrativas
Español**

CRITERIOS DE TRANSCRIPCIÓN (Producciones en español)

La unidad básica de análisis es la **cláusula**. Siguiendo la propuesta de Berman y Slobin (1994: 657-664), por cláusula se consideró a toda unidad que contuviera un predicado **unificado**. Esto es, un predicado que expresaba una **situación única** (actividad, evento o estado), incluyendo tanto formas verbales finitas como no conjugadas, o predicados con verbos elididos.

Cada cláusula fue transcrita en una nueva línea de texto (línea gráfica), enumerada al inicio. Se utilizaron los corchetes cursivos, o “llaves” ({ }) para separar distracciones personales, comentarios o preguntas acerca de las instrucciones de la tarea, o participaciones de los evaluadores dentro de la construcción del texto. La producción de sonidos o de “muletillas” fue encerrada en corchetes ([]). En cuanto a las repeticiones, se marcó la primera entre signos de mayor/menor (< >) y sólo se consideró la segunda como parte del texto. Tampoco se contaron las identificaciones de objetos o sus nombramientos.

Con el fin de identificar visualmente los elementos de análisis, se ha recurrido al siguiente código colores:

- azul turquesa para los enlaces que introducen cláusulas subordinadas;
- verde lima para los enlaces al inicio de cláusulas sin subordinar;
- rojo para verbos finitos conjugados en presente;
- azul para verbos finitos conjugados en pretérito;
- azul marino para verbos finitos conjugados en imperfecto (sólo en las transcripciones en español). En el caso de los conjugados en pluscuamperfecto, se utilizó el mismo color subrayado;
- púrpura para los gerundios en las perífrasis progresivas;
- los verbos no finitos fungiendo como núcleos de cláusulas subordinadas fueron subrayados;

- al final de las cláusulas subordinadas se anotó en corchetes el número de la cláusula que contenía el verbo principal;
- las cláusulas que contienen los núcleos verbales a los que se subordinan otras cláusulas, fueron señaladas con corchetes al final;
- los usos del **dispositivo paralelo aspectual** se señalaron por un recuadro xxx.

Una vez transcritas las producciones narrativas del sujeto, se procedió a trabajar los datos de acuerdo con el sistema de análisis presentado en el capítulo de metodología.

Transcripción del Cuento en español No. 1
Español
(Pretest)

“la rana y su camino”

- 1) un día un niño *salía* con una...un perro, una rana, y una tortuga
- 2) *entonces* se *entretuvo* con muchas mariposas
- 3) *y* la rana *saltó*
- 4) *y* se *escapó*
- 5) *entonces* *cuando* *seguía* adelante el niño [sub. a 7]
- 6) *sin* *darse* cuenta, [sub. a 5] 7]
- 7) la rana le *estaba* *diciendo* adiós [principal 7]

- 8) *entonces* *llegó* hasta un lugar [principal 8]
- 9) *donde* *había* muchos moscos y abejas [sub. a 8]

- 10) *y* *esturó* su larga lengua [principal 10]
- 11) *para* *agarrar* una abeja [sub. a 10]
- 12) *que* él *creía* [sub. a 11] 10]
- 13) *que* *era* un mosco [sub. a 12]11]10]
- 14) *porque* las ranas *comen* moscas [sub. a 11] 10]

- 15) *entonces* *al* *agarrarla* [sub. a 16]
- 16) se la *comió* [principal 16]

- 17) *y* *empezó* a *dar* saltos por los picotazos [principal 17]
- 18) *que* le *estaba* *dando* [sub. a 17]
- 19) *así* *que* la *tuvo* *que* *dejar* ir con toda la lengua picada [sub. a 17]

- 20) la rana se *metió* en la canasta de una niña [principal 20]
- 21) *que* *estaba* de día de campo, *entonces*, con su papá [sub. a 20]

- 22) *y* su papá le *estaba* *sirviendo* café o chocolate
- 23) *entonces* <que> *que* quiere sacar [...um..un este...un...] la comida de la canasta
- 24) *y* <que>, *que* la rana *agarra* la mano de la niña

- 25) y..., <-¡y qué!...>¡y qué sorpresa!- **salió** con la rana en la mano colgada
- 26) **entonces** el papá se **asustó**
- 27) se le **cayeron** sus lentes y el café
- 28) **entonces** se /f/ **fue saltando**
- 29) **y** la niña nada más le **estaba gritando**
- 30) **entonces** se **encontró** a un niño [principal 30]
- 31) **que estaba** con su barquito, **jugando** [sub. a 30]
- 32) **y entonces saltó** en el barco
- 33) **y lo hundió**
- 34) **entonces** se **deshizo**
- 35) **y** el niño **empezó a chillar**
- 36) **y** la mamá lo **tuvo que arreglar** muy enojada
- 37) luego se **encontró** a una señora con su bebé
- 38) **y entonces** la rana **hizo** lo mismo:
- 39) **saltó** con el bebé
- 40) **y** la mamá muy contenta le **estaba dando** **ya** la mamila a la rana [principal 40]
- 41) **como si fuera** el bebé [sub. a 40]
- 42) **entonces** el gato que **estaba** con ellos [sub. a 43]
- 43) **saltó** hacia la rana [principal 43]
- 44) **haciendo** llorar al bebé [sub. a 43]
- 45) **y asustando** a la mamá [sub. a 43]
- 46) **y** el gato se **fue persiguiéndolo**
- 47) **y** la rana con lo poco **que** le **quedaban** **ya** fuerzas de saltar [sub. a 48]
- 48) se **fue corriendo** [principal 48]
- 49) **y** le **dejando** a la mamá con el bebé [sub. a 48]
- 50) **llorando** [sub. a 49] 48]
- 51) **y entonces** la rana **seguía saltando**
- 52) **y** ¡trás! **que** el gato **lo alcanza**

53) y ya teniéndolo en su poder

[sub. a 54]

54) casi casi se lo come

[principal 54]

55) pero llega el niño con su perro y la tortuga

56) asusta el gato

57) y /s/ se van con la rana muy contentos

Total de cláusulas: 57

Cláusulas relacionadas: 31 (54%)

Cláusulas subordinadas: 20 (35%)

Cláusulas principales: 11 (19%)

Proporción subordinadas/principal: 1.8

Inclusión subordinada/subordinada, "doble subordinación": 5 (25% de las subordinadas)

Total de enlaces antecediendo cláusulas: 50

Enlaces subordinantes: 13 (26 %)

Adverbios relativos { cuando, donde, como si }

Preposiciones { sin, para }

Conjunciones { que, porque, así que }

Pronombres { que x 5 }

Otros enlaces: 37 (74%)

Y (19), *entonces* (11), y *entonces* (3), *pero* (1), *que* (3)

Temporalidad

Tiempo

Verbos: 57

Verbos en presente	8	14%
Verbos en pretérito	25	44%
Verbos en imperfecto	16	28%
Verbos en pluscuamperfecto	0	0%
Sin marcación temporal	8	14%

Aspecto

Verbos: 57

Dispositivo aspectual

perfectivo	25	44%	perfecto	3	5%
No perfectivo	24	42%	prolongado	0	0%
Progresivo en perífrasis	10	17%	acumulativo	0	0%
Progresivo	5	9%	incoativo	5	9%
Sin marcación aspectual	3	5%	inminente	1	1.7%
			obligativo	2	3%
			prospectivo	1	2%

Transcripción del cuento en español No. 2
Español.
(Segundo periodo de evaluación)

"la rana que escapó de su dueño"

- 1) una vez un niño *iba saliendo* de un jardín de niños

- 2) el niño se *llamaba* Pedro [principal 2]
- 3) *que andaba* con su perro Jinete, su tortuga [sub. a 2]
- 4) *a la que* le *puso* el apodo Ninja y su rana [sub. a 3] 2]
- 5) *que* le *llamaba* Saltarina [sub. a 3] 2]

- 6) *cuando iban saliendo* a la pradera [sub. a 8]
- 7) *por donde estaba* su casa [sub. a 6] 8]
- 8) *vieron* muchas maripositas [principal 8]

- 9) *y* el sapo *saltó* hacia un mosco
- 10) *y* se *fue* tras de él

- 11) el niño, *sin darse* cuenta, [sub. a 12]
- 12) *siguió* su camino [principal 12]

- 13) *y* la rana, a la hora de *que* se *tragó* la mosca [sub. a 14]
- 14) *volteó* a ver al niño [principal 14]

- 15) <y le, y le,> *y* le *decía* adiós con su mano

- 16) [este...] luego *llegó* a un lugar [principal 16]
- 17) *donde había* una de las mariposas [sub. a 16]
- 18) *que habían visto*, abejas y moscos [sub. a 17] 16]

- 19) *como* la rana *tenía* hambre de nuevo, nuestra amiga saltarina [sub. a 20]
- 20) se le *ocurrió* [principal 20]
- 21) agarrar la más grande de todas: la abeja [sub. a 20]

- 22) y al agarrarla [sub. a 24]
- 23) y metérsela a la boca [sub. a 24]
- 24) la abeja empezó a picarle todo el estómago [principal 24]
- 25) y la rana empezó a saltar como loca [principal 25]
- 26) dejándola [sub. a 25]
- 27) escapar con la lengua toda picoteada [sub. a 26] 25]
- 28) más tarde se escondió en un cesto [principal 28]
- 29) que había llevado una niña [sub. a 28]
- 30) que estaba con su padre de campamento [sub. a 29] 28]
- 31) y a la hora de meter la mano en el cesto [sub. a 33]
- 32) para sacar algo...¡zaz! [sub. a 31] 33]
- 33) que siente algo en su mano [principal 33]
- 34) que la *tocaba* [sub. a 33]
- {Información crucial} ¡algo verde!
- 35) "¡ah! es una rana"
- 36) - gritó la niña desesperada -
- 37) "¡ven aquí, rana horrible!
- 38) ¡vas a ver [principal 38]
- 39) cómo te va a ir!" [sub. a 38]
- 40) - gritaba la niña [principal 40]
- 41) que por cierto su nombre era Esperanza [sub. a 40]
- 42) se fue saltando
- 43) entonces llegó a un árbol [principal 43]
- 44) brinca y brinca [sub. a 43]
- 45) y entonces vio un niño llamado Juan [principal 45]
- 46) que había lanzado al agua un lindo barquito de papel y madera [sub. a 45]
- de papel y <made,> y madera

- 47) entonces la rana saltó hacia el barco [principal 47]
 48) hundiéndolo [sub. a 47]
- 49) y nuestro querido amigo Juan se quedó llorando [principal 49]
 50) mientras su madre sacaba el barco [sub. a 49]
- 51) más tarde vio una señora [principal 51]
 52) que tenía <un bebé...> una bebé llamada Lolita [sub. a 51]
- 53) <entonces...> entonces saltó hacia allá... ¡ah!
 54) y por <suer...> por cierto nuestra amiga Lolita iba disfrazada de conejo
 55) entonces la rana saltó y saltó hasta la carreola de Lolita
 56) y se escondió
- 57) la madre, que le iba a dar el biberón a Lolita, [sub. a 58]
 58) casi se la da a la rana [principal 58]
 59) cuando el gato saltó [sub. a 58]
 60) a quitársela [sub. a 59] 58]
- 61) la mujer se espantó
- 62) y el niño lloró [principal 61]
 63) porque se había asustado [sub. a 61]
- 64) la mujer se enojó mucho [principal 63]
 65) al ver [sub. a 63]
 66) que su niño lloraba [sub. a 64] 63]
- 67) pero el gato iba persiguiendo a la rana como loco
- 68) a la hora de haber cumplido su propósito [sub. a 70]
 69) que era <pla...> atraparla [sub. a 67] 70]
 70) y casi se la comía [sub. a 70]
 71) <el perro jinete....> el perro Jinete de nuestro amigo Pedro fue al rescate de la ranita [principal 70]

72) y entonces los niños se fueron muy contentos a casa

73) y nuestra amiga ranita se quedó ahí, muy protegida por Jinete, Ninja y Pedro

Total de cláusulas: 73

Cláusulas relacionadas: 57 (78%)

Cláusulas subordinadas: 36 (49%)

Cláusulas principales: 21 (29%)

Proporción subordinadas/principal: 1.7

Inclusión subordinada/subordinada, "doble subordinación": 10 (27% de las subordinadas)

Total de enlaces antecediendo cláusulas: 48

Enlaces subordinantes: 27 (56%)

Adverbios relativos { cuando, por donde, donde, como, cómo, mientras, cuando }

Preposiciones { sin, al, para, al, a }

Conjunciones { porque, que }

Pronombres { que x 11, a la que, de que }

Otros enlaces: 21 (44%)

Y (13), entonces (4), y entonces (2), pero (1), que (1)

Temporalidad

Tiempo

Verbos: 73

Verbos en presente	7	9.5%
Verbos en pretérito	29	39.7%
Verbos en imperfecto	20	27.3%
Verbos en pluscuamperfecto	4	5.4%
Sin marcación temporal	13	17.8%

Aspecto

Verbos: 73

Dispositivo aspectual

perfectivo	34	46.5%	perfecto	4	5%
No perfectivo	27	36.9%	prolongado	2	3%
Progresivo en perífrasis	5	6.8%	acumulativo	0	0%
Progresivo	2	2.7%	incoativo	3	4%
Sin marcación aspectual	10	13.7%	inminente	2	3%
			obligativo	0	0%
			prospectivo	2	2.8%

- 22) entonces la **jala** con su lengua
- 23) **estira** su lengua
- 24) y **jala** la abeja
- 25) y entonces [...este...] [es...,] **ya** se la **mete** a la boca
- 26) y **cuando** se la **mete** [sub. a 26]
- 27) <la...>la [...este...] abeja lo **pica** [principal 26]
- 28) y la rana se **cae**
- 29) entonces, **al fin** la abeja, libre (verbo elidido)
- 30) claro que **ya** le **había picoteado** la lengua
- 31) después **siguió** saltando
- 32) y **vio** a una niña con un señor y una canasta, dos tazas de té y un termo
- 33) entonces **salta** a la canasta
- 34) y se **mete**
- 35) entonces, **cuando** la niña **quiere** sacar algo
- 36) le **dice** al señor: [principal 35]
- 37) ¡ay! alguien me **agarró** la mano [sub. a 35]
- 38) y entonces la niña **saca** la mano
- 39) y **tenía** una rana colgada
- 40) entonces, **asusta** también al señor [principal 39]
- 41) **que** se le **caen** los lentes y la taza [sub. a 39]
- 42) y se **va saltando** la rana
- 43) y **namás** la niña lo **regaña**
- 44) y el otro señor se **queda riendo**
- 45) entonces, luego, **salta y salta** [principal 44]
- 46) **hasta que llega** a un charco <de,> de [...este....] agua [sub. a 44]
- 47) y **ve** a un niño [principal 46]
- 48) **que está jugando** con su barquito en el charco [sub. a 46]

- 49) entonces, y luego su mamá *estaba* sentada leyendo un libro en una banca
- 50) entonces, los *ve* {¿no?}
- 51) y luego *salta* al barco
- 52) y lo *hunde* todo en el charco
- 53) y entonces el niño se *asusta*
- 54) y empieza a llorar
- 55) entonces ya la mamá *va*
-
- 56) y *saca* el barco muy enojada [principal 54]
- 57) *porque* la rana se lo *hundió* [sub. a 54]
-
- 58) entonces la rana se *va* en el agua así escondida
- 59) y ya *llega* a tierra {¿no?} a tierra firme
-
- 60) y entonces ya *ve* a una señora [principal 58]
- 61) *que tenía* una carreola [sub. a 58]
-
- 62) y ahí junto *había* un gatito
- 63) entonces se *mete* a la carreola
-
- 64) y *cuando* la señora le *va* a dar la mamila al bebé [sub. a 65]
- 65) se la *da* a la rana [principal 65]
- 66) *sin darse* cuenta [sub. a 65]
-
- 67) entonces el gato *salta* [principal 65]
- 68) *porque ve* a la rana [sub. a 65]
-
- 69) *salta*
- 70) y *pues* el bebé se *asusta*
- 71) y la señora también (verbo elidido)
- 72) entonces [...este...] el bebé empieza a llorar
-
- 73) y entonces ya la señora se *queda* muy enojada [principal 74]
- 74) *porque tiene que calmar* al bebé [sub. a 74]
- 75) *de que está llorando* [sub. a 75] 74]

- 76) entonces ya la rana sigue saltando bien rápido [principal 76]
- 77) porque/si no (verbo elidido) [sub. a 76 / sub. a 78]
- 78) la alcanza el gato [sub. a 76]
- 79) y luego ya, por fin el gato alcanza a la rana
- 80) y ya estaba a punto de [principal 80]
- 81) comerse a la rana [sub. a 80]
- 82) cuando aparece el perro [sub. a 80]
- 83) y ya, entonces, la rana estaba bien contenta [principal 83]
- 84) de que la habían salvado y todo [sub. a 83]
- 85) porque pues el perro le ladró al gato [sub. a 84] 83]
- 86) entonces, ya bien contentos (verbo elidido)
- 87) y [...este...] el niño le dice: [principal 87]
- 88) ¡síguele ladrando, síguele ladrando! {¿no? } [sub. a 87]
- 89) y <ya> entonces, ya se van bien contentos

{¡y, tan tan! este cuento se ha acabado}

Total de cláusulas: 89

Cláusulas relacionadas: 49 (55%)

Cláusulas subordinadas: 28 (31%)

Cláusulas principales: 21 (24%)

Proporción subordinadas/principal: 1.33

Inclusión subordinada/subordinada, "doble subordinación": 5 (19% de las subordinadas)

Total de enlaces antecediendo cláusulas: 80

Enlaces subordinantes: 23 (29 %)

Adverbios relativos {donde, a donde, donde, cuando x 4}

Preposiciones {hasta (que), sin, de (que), de (que)}

Conjunciones {que x2, porque x4, si, porque pues}

Pronombres {que x 4}

Otros enlaces: 57 (71%)

Y (29), entonces (20), y entonces (7), y pues (1)

Temporalidad

Tiempo

Verbos: 85

Verbos en presente	65	76%
Verbos en pretérito	5	6%
Verbos en imperfecto	9	10%
Verbos en pluscuamperfecto	2	2%
Sin marcación temporal	4	5%

Aspecto

Verbos: 85

Dispositivo aspectual

perfectivo	7	8%	perfecto	14	16%
No perfectivo	74	87%	prolongado	1	1%
Progresivo en perífrasis	7	8%	acumulativo	1	1%
Progresivo	2	2%	incoativo	2	2%
Sin marcación aspectual	2	2%	inminente	1	1%
			obligativo	1	1%
			prospectivo	0	0%
			logro	2	2%

ANEXO VI

**Transcripción
Producciones narrativas
Alemán**

CRITERIOS DE TRANSCRIPCIÓN (Producciones en alemán)

En esencia, se procedió de la misma manera que en las transcripciones de los textos en español. La unidad básica de análisis ha sido también la **cláusula** propuesta por Berman y Slobin (1994: 657-664). Cada unidad ocupó una nueva línea gráfica, enumerada al inicio. Para elementos extratextuales, se siguieron los mismos criterios señalados en el Anexo V. Con el fin de identificar visualmente los elementos de análisis, se ha recurrido al siguiente código colores:

- **rojo** para verbos finitos conjugados en presente o con forma de presente;
- **azul** para verbos finitos conjugados en pasado con la forma compuesta del perfecto, aún cuando sólo se diera el participio. Las formas en pretérito indefinido, fueron subrayadas;
- **azul turquesa** para los enlaces que introducen cláusulas subordinadas;
- **verde lima** para los enlaces al inicio de cláusulas sin subordinar;
- los verbos no finitos fungiendo como núcleos de cláusulas subordinadas fueron subrayados;
- en los casos de subordinación, al final de las cláusulas subordinadas se anotó en corchetes el número de la cláusula que contenía el verbo principal;
- las cláusulas que contienen los núcleos verbales a los que se subordinan otras cláusulas, fueron señaladas con corchetes al final;
- los usos del **dispositivo paralelo aspectual** se señalaron por un recuadro xxx ;
- para los cuentos en alemán, las contextualizaciones o circunstancias se han marcado en *cursivas*;
- los verbos modales y sus complementos fueron señalados con **negritas**;
- se recurrió en una ocasión al **púrpura**, debido a que la estructura daba la idea de progresivo, tal como en las cláusulas del español.

Transcripción del cuento en alemán No. 1
Alemán.
(Pretest)

- 1) eines mal [.....ein mal...] ein Kind **habt** eine Hund...und eine... Frosch
- 2) **und** die Frosch... Sie...Das Frosch **springt**
- 3) **und** sie **ist** nicht *mit der Kind*
- 4) **und** die Frosch...Sie **gegessen** eine... **abeja**
- 5) **und** hier **eßt** <die....die, die,> die...Insekten
- 6) <Eßt> [**la,**] die Frosch **eßt** das Insekt
- 7) **und**...sie...Sie, die Frosch...**springt**
- 8) **und** <die Frosch...> Die Frosch **laßt** die Biene
- 9) **und** hier die Frosch **stecht** sich...*in der...Blumen...*
- 10) die Frosch.....**schwecht**....{nein}
- 11) die Frosch **schwecht** sich *in die Korb*
- 12) {Ja} **und** die Kind...und die Mädchen...das Mädchen...**und sie schrecht**
- 13) **und** der...{Als} der Frosch **springt**
- 14) **und** die Frosch ...**springt** [...ah...] *weg!*
- 15) **und** die Frosch...der Frosch <seht ein Kind...> **sieht** ein Kind *mit seine Fleisch...Schiff,*
- 16) und die, der Frosch **springt auf der Schiff**
- 17) **und** die Kind...und die Junger... <Er...wai...> Er **waint**
- 18) **und** der Frosch <seh...seh...sieht ..> **sieht** eine <...eine> Frau <mit seine...> *mit einem Kind*
- 19) **und** die Frosch...Der Frosch **springt auf dem Wagen**
- 20) **und** die Frau <gebt...> **gibt** die Flasche *auf dem Kind*
- 21) **aber** die Frosch...Der Frosch **trinkt** die Flasche
- 22) die Katze **springt in der Frosch**
- 23) das Baby **waint**
- 24) **und** die Frau...**erschreckt**
- 25) **und** die Frau...die Katze **geht...auf dem...{?}**
- 26) der Frosch **springt und springt und springt**
- 27) **und** <die Katze nimmt...> die Katze **nimmt** die Frosch
- 28) **und** <sie...> sie **will essen** das Frosch {?}
- 29) **und** die Hund das Kind **sieht**...der Hund {das Kind...oder das Junger } {?}
- 30) **und** die Frosch...ist...**geht**...{zurück} *mit dem Kind*

Total de cláusulas: 30

Enlaces: 22

Und (21)*Aber* (1)**Verbos distintos: 13***Haben* (1)*Springen* (7)*Sein* (1)*Essen* (4)*Lassen* (1)*Stechen* (3)*Schrecken* (1)*Sehen* (3)*Weinen* (2)*Geben* (1)*Trinken* (1)*Erschrecken* (1)*Gehen* (2)*Nehmen* (1)*Wollen* (1)**Complementos circunstanciales o contextualizaciones (Frases Preposicionales): 11***mit der Kind**in der Blumen**in die Korb**mit seine Fleisch...Schiff**auf der Schiff**mit einem Kind**auf dem Wagen**auf dem Kind**in der Frosch**auf dem...**mit dem Kind*Circunstanciales: *weg* (1)**Temporalidad****Tiempo****Verbos: 30**

Verbos en presente	29	97%
Verbos en pretérito	0	0%
Verbos en perfecto	1	3%
Sin marcación temporal	0	0%

Aspecto**Verbos: 30****Dispositivo aspectual**

perfectivo	1	3%	perfecto	0	0%
No perfectivo	29	97%	prolongado	1	3%
Sin marcación aspectual	0	0%	acumulativo	0	0%

Transcripción del cuento en alemán No. 2
Alemán.
(Segundo periodo de evaluación)

- 1) eines Tag, ein Kind **hat** ein Hund, ein Schildkröte und ein Frosch *in eine ...Eimer*
- 2) **und** sie **spassieren**
- 3) **und** die Kind **sieht** <seht, die,die,die,> die... [Ah!] Schmetterling
- 4) **und** die Frosch **springt**...
- 5) **und** sie...**springt davon!**
- 6) **und** die Frosch **hat** hunger
- 7) **und** sie **holt** eine...mosquito
- 8) **und** die Mosquitos **hat** die Frosch [...uhmm...]{¿picotear?}[Ah!] **gepickt!**
- 9) **und** die Frosch <laBt die...> **laBt** die Biene
- 10) die Frosch **geht** *in eine...Korb*
- 11) <und sie...> **und** sie **springt** *in die Korb*, {verschtech} in die Korb
- 12) die Mädchen **hat** die Korb...
- 13) **und** sie **hat**...sie...sie...{¿meter?} {Sie tut ihre Hand hinein}
- 14) **und** die Frosch<...sie...> sie **springt**
- 15) **und** sie...und die Mädchen **hat** Angst
{Na! Hat Angst nicht}
[**und** <die Mädchen...> die Mädchen, sie ...{sich verschrecht}]
- 16) **und** die Frosch **springt** *davon*
- 17) **und** die Frosch **geht** *in eine...ins Wasser!*
- 18) **und** ein Kind **laBt** sein...
- 19) **hat** sein Schiff *in die Wasser*
- 20) **und** die Frosch **springt** *in den Fisch, Fischen,...{Schiff},*
- 21) <und die Kind...> **und** die Kind....<die Kind ...> **geweint!**
- 22) **und** die Frosch **seht** eine Dame *mit seinem Kind*
- 23) **und** die Dame **gibt** die Flashe *in de...dem Frosch*
- 24) **und** ein Kater <springt in dem... {Katze}> **springt** *in dem Frosch*
- 25) **und** sie **will** die Frosch **fangen**
- 26) **und** die Katze **fangt** da Frosch
- 27) **und** sie **will** die Frosch **essen**
- 28) **aber** das Hund und das Kind [...umm....]{Verschrecht} die Katze,
- 29) **und** die Frosch **geht** *mit dem Kind*

Total de cláusulas: 29

Enlaces: 25

Und (24)*Aber* (1)**Verbos distintos: 13***Haben* (5)*Spassieren* (1)*Sehen* (2)*Springen* (7)*Holen* (1)*Picken* (1)*Lassen* (2)*Gehen* (3)*Weinen* (1)*Geben* (1)*Fangen* (2)*Essen* (1)*Wollen* (2)**Complementos circunstanciales o contextualizaciones (Frases Preposicionales): 10**

in eine Eimer *in eine Korb* *in die Korb* **ins** Wasser *in die Wasser*
in den Fisch, fischen mit **seinem** Kind in **dem** Frosch mit **dem** Kind

Circunstanciales: *davon* (2)**Nueva estructura:** *will* X ***fangen****Will* X ***essen*****Temporalidad****Tiempo****Verbos: 28**

Verbos en presente	25	89%
Verbos en pretérito	0	0%
Verbos en perfecto	3	11%
Sin marcación temporal	0	0%

Aspecto**Verbos: 28****Dispositivo aspectual**

perfectivo	3	11%	perfecto	0	0%
No perfectivo	25	89%	prolongado	0	0%
Sin marcación aspectual	0	0%	acumulativo	0	0%

Transcripción del cuento en alemán No. 3
Alemán.
(Tercer periodo de evaluación)

- 1) *hier ist* ein Junger
- 2) <und sie geht...> *und* der Junger *geht* *mit sein Hund*
- 3) *und in eine Kubel...hat* er eine SchildKröte und eine Frosch

- 4) *und* sie *sagt* die Hund [principal 4]
- 5) *denn* sie *gehen* *in Park* [sub. a 4]

- 6) <und sie...> *und* er <seht...> *sieht* eine...Schmeterling
- 7) der, das Frosch...der Frosch *springt*
- 8) *und* sie *sagt* TschuB der Junger
- 9) *und* der Junger *seht* nichts
- 10) <und sie geht...> *und* er *geht* noch *spassieren*
- 11) {Und dann} der Frosch springt und springt
- 12) *und* sie *seht* Blumen und eine ...eine Schmeterling
- 13) *und* sie *will* eine Fliegen, Fliege *essen*
- 14) *und...* und die Fliege *macht* das Frosch...
{Oder die Fliege macht daB der Frosch fällt?} { Fält?}
- 15) {Dann} *laBt* das Frosch, der Frosch die Fliege!
- 16) *und* sie springt und springt *in der...*
- 17) *und* *seht* ein Korb, und ein Mädchen und ein Mann
- 18) <sie> sie *gibt* die Mädchen ein biBchen Kaffee
- 19) der Frosch *springt* *im Korb*
- 20) sie *nehmt* die Hand von die Mädchen
- 21) *und* sie *schreit*
- 22) *schrecke* die Mädchen
- 23) *und* sie *hat* seine Hand...
- 24) *und* die Mädchen, sie laut...*schreit* *laut!*
- 25) <und sie...> *und* sie *schreckt* auch
- 26) *und..und* die Brielle, sie, der Mann *fallen*
- 27) *und...und* die Tasse *springt* auch

- 28) **und** der Mann **lacht** [principal 28]
 29) **wie** die Mädchen **schimpft** [sub. a 28]
- 30) sie **springt...springt und springt**
 31) **und** **seht** eine Junger
 32) **und** der Junger **spielt** *mit seinen Schiff*
 33) **und** seine Mutter **ist** *in einen Bank*
- 34) **und** die Mutter **sagt** den Kind: [principal 34]
 35) Nicht weggehen! [sub. a 34]
- 36) **und** die Frosch <springt...> **springt** *ins Schiff*
 37) <und sie und die...> **und** der Junger **schreckt**
- 38) <und sie> **und** der Frosch **laBt** [principal 38]
 39) die Schiff *hinunter von Wasser* fallen [sub. a 38]
- 40) **und** **dann** der Kind, der Junger...**weint** [principal 40]
 41) **von** die Schiff **ist** *hinunter ins Wasser* **gefallen** [sub. a 40]
- 42) sie [...mmm...] **holt** der Schiff *hinauf*
 43) **und** der Frosch **geht** *im Wasser*
 44) **und** sie **springt** *am....{Ins Land?}*
 45) **und** der Frosch **springt** *in der Kinderwagen*
 46) **und** die Mutter **seht** nichts
 47) **und** sie **gibt** die Flasche in, *ins Frosch*
 48) **und** **da**, **und** die Katze **springt** *ins Frosch*
 49) **und** das Kind...**weint**
 50) **und** die Katze **will** die Flasche **nehmen**
 51) **aber** die Frosch **laBt** die Flasche
 52) **und** **springt**
 53) **und** die Katze **will** nicht die Flasche
 54) **will** die Frosch...*ganz*
 55) **und** der Frosch **springt** *davon*
 56) **und** die Katze **kann** die Frosch, das Frosch *von die FuB*
nehmen

- 57) **und** die Katze **will** die Frosch...**essen**?
- 58) **und** das Hund <schreckt ...> **schreckt** die Katze
- 59) **und** das...der Junger...**schimpft** die Katze
- 60) **und** **auch** die Hund (verbo elidido)
 { Der Hund schimpft auch mit der Katze }
- 61) <und de...> **und** die Schildkröte **auch** (verbo elidido)
- 62) **und** de, der ...Junger **nehmt** den Frosch
- 63) **und** sie **gehen** *in seine Haus*

Total de cláusulas: 63 Total de enlaces: 50 Enlaces no subordinantes: 47 (94%) <i>Und</i> (44) <i>Und dann/ und da</i> (2) <i>Aber</i> (1) Enlaces subordinantes: 3 (6%) <i>Denn</i> <i>Wie</i> <i>Von</i>	Total de cláusulas: 63 Cláusulas relacionadas: 10 (16%) Cláusulas subordinadas: 5 (8%) Cláusulas principales: 5 (8%) Proporción subordinadas/principal: 1
--	--

Verbos distintos: 21

<i>Sein</i> (2) <i>Gehen</i> (6) <i>Haben</i> (2) <i>Sagen</i> (3) <i>Sehen</i> (6) <i>Springen</i> (12) <i>Essen</i> (2)	<i>Machen</i> (1) <i>Lassen</i> (3) <i>Geben</i> (2) <i>Wollen</i> (5) <i>Nehmen</i> (4) <i>Schreien</i> (2) <i>Schrecken</i> (4)	<i>Fallen</i> (3) <i>Lachen</i> (1) <i>Schimpfen</i> (2) <i>Spielen</i> (1) <i>Weinen</i> (2) <i>Holen</i> (1) <i>Können</i> (1)
---	---	--

Complementos circunstanciales o contextualizaciones (Frases Preposicionales): 15

mit sein Hund in eine Kubel in Park im Korb mit seinen Schiff in einen Bank
ins Schiff ins Wasser im Wasser am ... in der Kinderwagen
ins Frosch von die FuB in seine Haus

Circunstanciales: *hier* (1), *laut* (1), *hinunter* (2), *hinauf* (1), *ganz* (1), *davon* (1)

Nueva estructura: *will* x **essen**
will x **nehmen**
kann x **nehmen**

Temporalidad

Tiempo

Verbos: 61

Verbos en presente	57	93%
Verbos en pretérito	1	1.6%
Verbos en perfecto	1	1.6%
Sin marcación temporal	2	3.3%

Aspecto**Verbos: 61****Dispositivo aspectual**

perfectivo	2	3.2%	perfecto	1	1.6%
No perfectivo	57	93%	prolongado	3	5%
Sin marcación aspectual	2	3.2%	acumulativo	4	6.5%