

BILINGÜISMO Y ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS: INMERSIÓN, SUMERSIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

*M. en C. Luisa Josefina Alarcón Neve
Universidad Autónoma de Querétaro*

Resumen

En el presente artículo, se aborda la compleja situación derivada del aumento de sujetos que manejan o al menos conocen básicamente, dos o más lenguas. Este crecimiento del bilingüismo se observa en el mundo entero, y nuestra sociedad lo vive día con día. Esto trae grandes repercusiones en diversos ámbitos sociales, como el económico y el educativo.

Aquí se aborda dicha situación en tres grandes puntos. En el primero se exponen las actuales explicaciones sobre el bilingüismo, revisando las definiciones extremas de las primeras décadas del siglo pasado, y las concepciones más amplias y flexibles que se generaron en la segunda mitad de ese siglo XX.

En el segundo punto se muestran las características del desarrollo del bilingüismo a partir de tres elementos esenciales: la edad en que se entra en contacto con la segunda lengua; la organización cognitiva y competencia comunicativa; y el ambiente social en el que se desarrolla la segunda lengua. Es aquí donde se describen los tres grandes procesos por los que se puede convertir un sujeto en bilingüe: la sumersión y la inmersión dentro del contexto nativo y la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por último, en un tercer punto se hace el perfil de lo que sucede con los distintos tipos de estudiantes que asisten a la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro; estudiantes tanto mexicanos como extranjeros, exponiendo la diversidad de bilingües que aquí conviven. Se toma a esta institución académica como ejemplo de las situaciones de bilingüismo en desarrollo que pueden observarse en otras escuelas y universidades del estado de Querétaro.

Introducción

En el último siglo la proporción entre individuos monolingües y bilingües se invirtió. Actualmente, en la mayoría de los países, el prototipo de sujeto es el que maneja o conoce, aunque sea en un nivel muy básico, una segunda lengua (Snow, 1999). Incluso, en los inicios del nuevo milenio se ha comenzado a hablar del fenómeno del trilingüismo, como una tercera gran categoría en la descripción de los sujetos que poblamos este mundo, día con día más globalizado e intercomunicado. Entre las nuevas generaciones de países social y económicamente relacionados como los de la Comunidad Europea o los de Norteamérica, por ejemplo, son cada vez más comunes los niños cuyos padres tienen distintas lenguas maternas y viven, además, en un país extranjero para ambos (Harding y Riley, 1998: 34-35).

En México, la migración de indígenas del interior al centro del país, y la llegada de extranjeros que vienen a radicar aquí por periodos cortos o largos, también ha provocado, aunque no sea aún muy evidente, el aumento del multilingüismo.

A la par del crecimiento del bilingüismo como fenómeno social, las definiciones que de éste se daban en el ámbito intelectual, se han visto ampliadas también. Ahora se sabe que entre el status de monolingüe y la capacidad de manejar poderosamente dos o más lenguas, existe un continuum en el que se ubica, desde perspectivas psico-cognitivas y sociolingüísticas, una gran diversidad de tipos de bilingües. Y en ese continuum, la mayoría de nosotros podría identificar su propia situación.

Ahondar y conocer más acerca de lo que significa ser bilingüe y su desarrollo trae

implicaciones positivas al campo educativo en general.

La preocupación por ser “bilingüe”.

a) definiciones extremas

Leonard Bloomfield, padre de la lingüística moderna de los Estados Unidos, en los años treinta del siglo pasado definió al bilingüismo como “el control nativo de dos lenguas” (Hamers y Blanc, 2000: 6). Esta definición tan radical refleja la postura que existía entre los lingüistas y psicólogos de las primeras décadas del siglo XX, en cuanto a creer que lo más importante estaba en convertirse en un bilingüe equilibrado dominando “perfectamente” ambas lenguas.

Décadas después se llegaría a comprender que la gente que tiene una fluidez perfecta en dos lenguas existe pero son la excepción (Crystal, 1997). Ni siquiera en la lengua materna o primera lengua se puede describir esa supuesta “perfección”.

Lo más común es que aquellos individuos que tengan la posibilidad de comunicarse en dos o más códigos, lleven a cabo esa múltiple comunicación en contextos diferenciados que les requieren usar uno u otro sistema lingüístico. Por ende, su conocimiento de vocabulario, su uso de expresiones formales e informales, incluso su habilidad para escribir, para escuchar, o para leer tiene distintos niveles de acuerdo con los usos que realiza en cada una de esas lenguas (Harding y Riley, 1998: 33).

Conforme se fue avanzando en los estudios psico y sociolingüísticos acerca del fenómeno del bilingüismo, las posturas respecto a la definición de un bilingüe fueron cambiando. Se cayó en la cuenta de que más importante que categorizar y etiquetar a los sujetos bilingües, era describir el desarrollo de su bilingüismo, su organización cognitiva, incluso, las

repercusiones de su comunicación en su entorno social.

Para Harding y Riley (1998: 45), el bilingüismo es cuestión de grado:

“Todos sabemos lo que significa la palabra ‘bilingüe’; sin embargo, como hemos visto antes, en cuanto intentamos definir el concepto con precisión, la cosa se complica. No queremos buscarle tres pies al gato: el bilingüismo es complejo porque está directamente relacionado con cuestiones sociales complejas”.

A continuación, se revisarán posturas más actuales que matizan la idealización del bilingüe de las primeras décadas del siglo XX.

b) concepciones más amplias de “bilingüe”

Existe una tendencia a reconocer lo que a primera vista *no* es un bilingüe (Crystal, 1997), quedando fuera de esta categoría aquellos que hagan un uso irregular de una de sus lenguas o que no hayan usado una lengua por varios años (“dormant bilinguals”), o los que puedan comprender ciertas palabras o frases de una lengua, pero no la hablen o escriban.

Sin embargo, al querer especificar lo que sí es un bilingüe, la mayoría de las definiciones parten de una concepción idealizada del bilingüismo.

En contraposición con las primeras definiciones excluyentes y radicales, sociolingüistas como Macnamara (Hamers y Blanc, 2000) y Haugen (Harding y Riley, 1998) propusieron que un bilingüe podría ser cualquier persona que poseyera una mínima competencia en otra lengua además de su lengua materna, ya fuera en la comprensión auditiva o de lectura, o en su producción oral o escrita. Esto es que el hablante de un idioma pudiera producir o comprender enunciados significativos en otro idioma.

Pero con esta postura tampoco se llega muy lejos.

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, sin precisar los límites de su aplicación (Cohen, 1975; Harding y Riley, 1998).

Por ello su estudio debe ser abordado de acuerdo con los factores psicolingüísticos y sociales que estén involucrados en el fenómeno.

Desde la perspectiva de la Psicolingüística, el bilingüismo individual se ha considerado como la posibilidad de un individuo de desenvolverse en dos lenguas. Esta posibilidad implica tanto su *competencia comunicativa* como su *organización cognitiva*.

La *competencia comunicativa* encierra el manejo de distintas habilidades lingüísticas. Por un lado se encuentran las **habilidades receptoras**, que son la comprensión auditiva y la comprensión de lectura. Por el otro, están las **habilidades productivas**, identificadas como la producción oral y la producción escrita.

A continuación se presenta el cuadro dimensional de las cuatro habilidades lingüísticas propuesto por Baker (1996: 6)

	Orales	Escritas
Habilidades receptoras	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura
Habilidades productivas	Producción oral	Producción escrita

Cada una de estas habilidades, a su vez, encierra distintos aspectos como el vocabulario, la pronunciación, el manejo morfosintáctico, la adecuación pragmática, entre otros. Por ello, en el caso de una persona que se desenvuelve en dos sistemas lingüísticos, la competencia comunicativa se vuelve un todo complejo (Baker, 1996).

En la realidad, todas las habilidades del bilingüe participan al mismo tiempo, influyéndose e interactuando entre sí. Sin embargo, para fines de la investigación acerca del bilingüismo y su naturaleza, dichas habilidades se pueden aislar, al igual que sus distintos aspectos particulares.

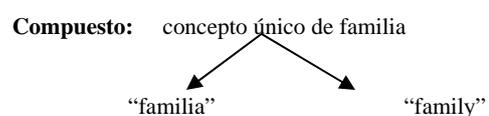
2) Características del desarrollo del bilingüismo

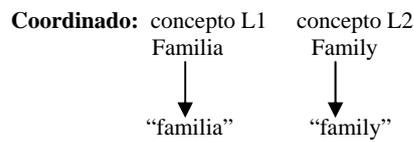
a) organización cognitiva de los bilingües

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 bilingüidad.

Es necesario aquí explicar la distinción que Hamers y Blanc (2000: 25) hacen entre *bilingüidad* y *bilingüismo*. Bilingüidad es el estado psicológico de un individuo que tiene acceso a más de un código lingüístico como medio de comunicación social; en cambio, el concepto de Bilingüismo implica un fenómeno más general, muchas veces con matices de problema. A la bilingüidad también se le conoce como “bilingüismo individual” (Alarcón Neve, 1998).

La edad y el contexto de la adquisición son considerados como claves prácticas para identificar a quien sería un bilingüe **compuesto**; o sea, el que tiene una sola representación cognitiva para dos expresiones equivalentes, o quien podría considerarse como un bilingüe **coordinado**; aquel con una representación separada para dos expresiones equivalentes. Aquí se esquematiza esa diferenciación.





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 (2000), entre la bilingüidad 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.

Hay que distinguir entre la bilingüidad desarrollada en la niñez y la adquisición de una segunda lengua en la adolescencia o como adulto.

Existe una tendencia a tomar la edad de tres años como criterio para separar un bilingüismo temprano de uno tardío (McLaughlin, 1984). Por bilingüismo “temprano” se entiende el desarrollo de una bilingüidad 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. Por bilingüismo “tardío” se toma la adquisición de un segundo sistema lingüístico posterior a la conclusión de la infancia y por ende del desarrollo completo de una primera lengua.

También se diferencia entre la adquisición simultánea o natural y la adquisición consecutiva de una lengua. La *bilingüidad simultánea* se identifica con los casos de niños que desarrollan dos

lenguas maternas desde el primer ambiente lingüístico que los rodea. Aquí, la adquisición de ambos idiomas se da de manera informal y no intencional, ya sea porque cada padre tiene su propia lengua y le habla al niño en ésta, o porque la lengua que se usa en casa no es la misma que se emplea de manera dominante en la sociedad.

La *bilingüidad consecutiva en la niñez* se da cuando el niño adquiere su segunda lengua en los primeros años de su infancia pero después de que ha adquirido las bases lingüísticas de su lengua materna. Puede ser el resultado de un programa de educación bilingüe porque de manera formal y oficial existe el interés de adquirir una segunda lengua, lo que se conoce como *inmersión lingüística* (Snow, 1999); o bien, se trata de una convivencia con nativohablantes en un nuevo contexto comunicativo, sin una guía académica; esto es lo que se llama *sumersión* (Snow, 1999).

Recientemente se ha visto que existen dos etapas diferentes en el desarrollo del bilingüismo infantil. En la primera, el contacto y la interacción con las dos lenguas ocurre antes de que las dos gramáticas estén plenamente desarrolladas; es decir, el niño aún no ha concluido la adquisición de las bases del sistema de una lengua cuando comienza a adquirir la otra. En la segunda etapa, el niño logra desarrollar dos competencias lingüísticas completas y el contacto en su interacción social continúa siendo en ambas lenguas (Köppe y Meisel, 1992).

El estudio de esta organización cognitiva y competencia comunicativa poseída por un bilingüe ha sido abordado bajo distintas propuestas y se han obtenido resultados interesantes no sólo para la Psicolingüística infantil sino para la Lingüística Aplicada a la enseñanza de segundas lenguas.

b) competencia comunicativa de los distintos bilingües.

En cuanto a la **competencia comunicativa** que desarrollan los sujetos expuestos a dos lenguas, existen dos grandes posturas. La primera habla de “bilingües balanceados” y “bilingües dominantes” (Baker, 1996; Crystal, 1997; Hamers y Blanc, 2000). 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* tiene una competencia superior en una de las dos lenguas, generalmente en su lengua materna, aunque no siempre es así. Cada vez es más grande el número de niños inmigrantes en Europa y en los Estados Unidos, que debido a su escolarización y crecimiento en general dentro de la segunda lengua llegan a perder fluidez y manejo de su primera lengua. A este fenómeno se le conoce como “atrición lingüística” (Snow, 1999).

Según Crystal (1997), la gran mayoría de los bilingües no logra un dominio equivalente en sus dos lenguas, ya que normalmente se tiene más fluidez en una de ellas. Esta lengua interfiere en la otra, le impone su acento, o es preferida en una mayor número de situaciones y contextos comunicativos. Por otra parte, 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.

Por ello, a partir de la década de los ochenta se ha venido trabajando con otra explicación de los bilingües en cuanto a su competencia lingüístico – comunicativa o “language proficiency” (Cummins, 1984; Baker, 1996), implicando también su organización cognitiva. La idea de esta

nueva reconceptualización del bilingüismo tuvo varios motivos.

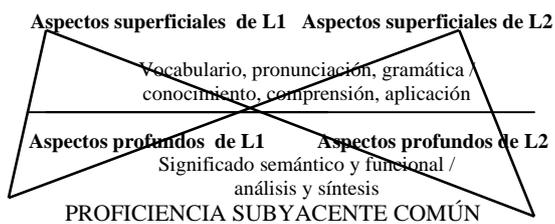
Primeramente, el término “dominio” connotaba “perfección en el manejo de una lengua” que impedía el reconocimiento de un bilingüe, mientras que la nueva palabra “proficiencia” no era tan extrema. Además, algunos países que tenían la problemática de la educación bilingüe, como Canadá y los E.U., comenzaron a reportar frecuentemente situaciones en que los niños o jóvenes extranjeros que alcanzaban un buen desenvolvimiento en el manejo conversacional de la segunda lengua no tenían éxito en su desempeño académico. Varios estudiosos se dieron cuenta (Cummins, 1984) de que las habilidades conversacionales en L2 no están precisamente relacionadas con las habilidades académicas en esa segunda lengua.

Se propuso entonces una distinción entre la *fluidez superficial* en el manejo oral de una lengua y la *proficiencia académica-cognitiva* de la misma. Así se tiene sujetos **BICS** (Basic Interpersonal Communicative Skills), quienes logran una fluidez en su L2, pero no pueden manejarla en una situación académica que implique una abstracción. También están los sujetos **CALP** (Cognitive/Academic Language Proficiency), quienes además de una fluidez comunicativa pueden manipular su L2 en situaciones académicas descontextualizadas.

La relación entre la *competencia lingüística* de un sujeto bilingüe y su *organización cognitiva*, se puede metaforizar en una especie de “iceberg dual” (Cummins, 1984; Baker, 1996; Alarcón Neve, 1998), en donde se logra apreciar “por fuera del agua”, solamente una parte del manejo de cada una de las lenguas. Sin embargo, como en un iceberg, se continúa por “debajo del agua”, quedando oculta otra parte de las capacidades del sujeto. La dualidad de este iceberg bilingüe se sustenta gracias a que en

la base subyace una proficiencia común –conjunto de capacidades y habilidades lingüísticas, comunicativas y cognitivas- que mantiene el equilibrio y la unidad en el sujeto bilingüe.

Entonces, si se piensa en la metáfora del “iceberg dual”, podría visualizarse a través del siguiente dibujo:



De esta nueva propuesta han surgido varias metodologías para evaluar el nivel de las lenguas en los sujetos bilingües. Por un lado se analizan las dimensiones en que el individuo se desenvuelve en situaciones comunicativas contextualizadas, para intercambiar información básica y personal. Por otro, se evalúa su capacidad 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 y en la competencia lingüística y comunicativa, se puede tener una verdadera valoración de la bilingüidad de un sujeto.

c) ambiente social en el que se desarrolla la segunda lengua.

La presencia de una segunda lengua dentro del ambiente en que el individuo se desenvuelve tiene implicaciones tanto sociales como psicológicas. Socialmente, se debe a la existencia de comunidades de hablantes de ambas lenguas conviviendo diariamente en las labores, actividades e instituciones de una misma sociedad. Las lenguas se reparten las distintas tareas

comunicativas que en un grupo monolingüe serían cubiertas por una sola lengua.

Individualmente, el contacto que el niño puede tener con los distintos sistemas lingüísticos dentro de su ambiente social se da de varias maneras. El tipo de interacción 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.

El primer gran contexto a identificar, en el que se adquieren dos lenguas simultáneamente es el conocido como *bilingüismo nativo* (Snow, 1999). Es el caso de los niños que nacen en un ambiente lingüístico en que dos o más lenguas tienen un status similar como vehículos de comunicación en la dinámica social de la comunidad. Los niños que nacen en este tipo de comunidades adquieren dos o más lenguas simultáneamente desde su nacimiento.

La adquisición de ambos códigos y sus funciones comunicativas se da de manera inconsciente, natural, a la par de la adquisición de otros conocimientos elementales como las nociones temporales, espaciales, las aritméticas, la de colores y formas, entre otros.

Cuando se trata de un contacto consecutivo con una segunda lengua, es necesario distinguir entre adquisición de una segunda lengua o aprendizaje de una lengua extranjera.

Para la adquisición, que implica un acercamiento natural e inconsciente, próximo al fenómeno que se llevó a cabo cuando se adquirió la primera lengua, se tienen dos contextos posibles. Si el aprendiz se encuentra rodeado de nativohablantes de esa segunda lengua, la situación se conoce en la actualidad como *Sumersión*: se puede

pensar en los jóvenes inmigrantes que llegan con sus padres a una nueva sociedad, donde la lengua que se usa no es la misma que adquirieron en sus primeros años en su lugar nativo. En cambio, si el contacto con la segunda lengua se da a través de tener una educación en esa segunda lengua, implicando esto el hacerse de nuevos conocimientos en esa lengua que aún se está adquiriendo, se trata de un proceso de **Inmersión**. Es un contacto intervenido por la escolarización. Como ejemplo, se puede señalar al estudiante que se traslada a otro país para completar sus estudios, que tiene un contacto con nativohablantes y a la vez una guía formal y académica en su proceso de adquisición.

Por último, cuando el contacto con una nueva lengua se da a través de clases formales dentro de una comunidad que no usa la lengua meta de manera cotidiana, se tiene un caso de **aprendizaje de lengua extranjera**. Y esto es lo que sucede cuando en México se aprende alemán, francés e incluso inglés, en los centros universitarios de lenguas extranjeras, por ejemplo.

Con todos estos antecedentes teóricos, se puede pasar al tercer y último punto de este artículo, en el que se pretende dar un panorama de la diversidad bilingüe dentro de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro. Esta situación es parecida a lo que se observa en otras instituciones educativas privadas, que cuentan con importantes centros de enseñanza de lenguas y reciben en sus programas académicos a estudiantes extranjeros, provenientes principalmente de los Estados Unidos y Canadá.

3) Características del diverso “bilingüismo” en la UAQ.

a) aprendiendo lenguas extranjeras

Desde su fundación, el entonces Instituto de Idiomas, origen de la actual Facultad de

Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro, se propuso como objetivos fundamentales, el desarrollo no sólo de un multilingüismo sino de una multiculturalidad.

Cuando se aprobó su creación en 1966, ya se había vislumbrado la importancia de un centro de idiomas dentro de la Universidad que promoviera, difundiera e implementara el aprendizaje de lenguas extranjeras:

“no como simple y vano adorno, sino como fuerte peldaño para alcanzar metas de superación en la amplia escala de valores y conocimientos humanos” (Silva Rodríguez, 2001: 3).

Ya entonces se tenía una visión de la convivencia multilingüe y de bilingües que ese centro iba a propiciar.

Con la variedad de lenguas que ha enseñado a lo largo de treinta y cinco años en diversos tipos de programas académicos, ha permitido dentro de la comunidad universitaria y de la sociedad queretana en general, el desarrollo de muchos “sujetos bilingües”. Por supuesto, que igualmente amplia ha sido la diversidad de dichos bilingües y multilingües.

Los estudiantes mexicanos que acuden a este centro tienen su contacto a través de la **enseñanza – aprendizaje de lengua extranjera**. El inglés, el francés, el alemán, el italiano, el portugués, el japonés y el ruso son lenguas extranjeras porque no son vehículos naturales de comunicación cotidiana y básica dentro de nuestra comunidad de hablantes. Aunque, en el caso del inglés, podrían comenzarse a vislumbrar situaciones que al menos, separarían el uso de esta lengua del resto de las extranjeras.

Tampoco hay que permanecer ajenos a las comunidades de extranjeros que viven dentro de nuestra sociedad y que usan su lengua materna para una comunicación diaria. No obstante, en el perfil lingüístico de la comunidad de hablantes en Querétaro, esas lenguas siguen catalogadas como

extranjeras, y como tales se aborda su enseñanza. Así, en el caso de los jóvenes y adultos mexicanos nativohablantes del español que ingresan a los **Cursos de Lengua** de la Facultad de Lenguas y Letras, se desarrolla la segunda lengua a partir de un proceso de aprendizaje consciente y académicamente guiado y dosificado. Al final del programa, los estudiantes logran una proficiencia comunicativa y una organización cognitiva que les permite no sólo intercomunicaciones personales básicas (Cummins, 1984), sino también, un desenvolvimiento académico cognitivo. Cada vez es mayor el número de estudiantes y docentes universitarios que salen al extranjero a realizar estudios de postgrado o algún periodo de investigación. Y la gran mayoría de ellos se hace de esa nueva lengua requerida, precisamente, en la Facultad de Lenguas y Letras.

Incluso, sin tener que salir al extranjero, muchos estudiantes, docentes e investigadores necesitan echar mano de su segunda lengua –generalmente el inglés– en la lectura y comprensión de publicaciones en otras lenguas. También la necesitan en la comprensión de conferencias dictadas en un idioma distinto del español, en la comunicación por Internet, e incluso en la publicación de artículos para revistas de alcance internacional. Y todas estas actividades comunicativas son ya usos reales, que como Snow señala (1999: 478):

“...el término *bilingüe* para referirnos a cualquier persona que haga uso real de más de una lengua”.

Además, en las últimas décadas, estos bilingües nativohablantes del español han tenido la oportunidad de convivir con otro tipo de bilingües, que a continuación se presenta.

b) el Español como L2.

A la UAQ llegan cada año un buen número de estudiantes extranjeros que desean iniciar,

continuar o realizar estudios en su español. La diversidad en cuanto al tipo de estos bilingües es muy grande, como amplia es la variedad de experiencias de contacto anterior con el español.

Sería muy difícil poder establecer un perfil general de estos estudiantes extranjeros. Se tiene una idea en cuanto a la universidad y programa del cual provienen. Sin embargo, dentro de cada grupo, las diferencias entre los individuos son muy marcadas. Es común que se tengan jóvenes que nacieron en una familia hispana en los E.U., donde su contacto con la sociedad ha sido en inglés principalmente. O se trata de estudiantes que han tomado algún curso de español en su país europeo o asiático, en donde el español no es una lengua de uso real en la sociedad, si no una “lengua extranjera”.

Por ello, la labor de los docentes del área de español resulta tan compleja.

Sería muy difícil poder enlistar todas las posibilidades de bilingües entre los estudiantes extranjeros de la UAQ. De lo que sí se puede dar una descripción es del ambiente en que se adquiere la segunda lengua. En este caso, la realidad que se vive en la UAQ –y que es similar a la de otras instituciones educativas de Querétaro– se acerca a lo que se ha definido como **Inmersión**. Los estudiantes extranjeros que llegan a la UAQ a adquirir español conviven todo el día con nativohablantes de esa lengua meta. Muchos de ellos viven con familias mexicanas. Y para poder moverse y sobrevivir en Querétaro necesitan hablar en español.

Sin embargo, ese contacto natural y cotidiano se ve dirigido por los cursos de lengua y clases de contenido académico que toman en la universidad. Por ello, se trata de un contacto natural e informal, estructurado por una reflexión académica en la escuela que formaliza la adquisición de esa lengua. Se trata de una adquisición y mejoramiento

de su nivel lingüístico dentro de un medio nativo, mediatizado por la enseñanza de estructuras gramaticales, vocabulario, estrategias conversacionales y narrativas, entre otros elementos de la lengua meta.

Al final de su estancia en Querétaro, inevitablemente se ha modificado su competencia y proficiencia lingüístico-cognitiva, en ambas lenguas, pues no se trata de individuos con dos lenguas, sino de sujetos *bilingües*.

d) los nuevos mexicanos bilingües

Aunque no forman parte de la realidad académica de la UAQ, estos “nuevos” bilingües son el resultado de la convivencia internacional que aquí se ha promovido en años de crecimiento profesional.

Resulta cada día más frecuente el hecho de que docentes e investigadores, incluso estudiantes, que han salido al extranjero a realizar estudios de postgrado, no sólo han crecido en el plano intelectual, sino que muchos de ellos han formado una familia con residentes de ese país a donde se fueron.

Esto es, han constituido una familia bilingüe como las señaladas por Harding y Riley (1998) y de las que se habló en la primera parte del presente artículo. Poco a poco aumenta la población de niños cuyos padres tienen diferentes lenguas nativas y desarrollan por ello su bilingüismo en casa.

Existen en Querétaro varias escuelas particulares que cuentan con programas bilingües, y en éstas conviven niños mexicanos adquiriendo el inglés como L2 y niños no hispanohablantes adquiriendo el español. Se puede observar que la propuesta bilingüe de estas escuelas se está dando en un ambiente cada vez más natural, gracias a la diversidad de alumnos.

Para los pequeños cuyo bilingüismo implica otra lengua distinta del inglés, la

situación no es tan fácil, y sus padres tendrán que hacer un esfuerzo extraordinario para mantener su bilingüidad.

Comentario final.

Creo pertinente cerrar aquí con una invitación a los docentes, lingüistas, psicólogos y pedagogos, a llevar a cabo investigaciones que permitan conocer mejor el tipo de bilingües que recibimos así como el tipo de bilingües que estamos formando. Esto nos aclararía mejor nuestros objetivos y metas y permitiría caminar con éxito hacia ellos. Se ha mostrado que este fenómeno no sólo se ubica en el nivel universitario, sino que se gesta desde los primeros años en muchos niños de nuestra comunidad.

Y eso que no me detuve a abordar la situación de los niños indígenas del interior de nuestro estado y de nuestra ciudad. Esto es un tema tan amplio, importante y delicado, que sería imposible tocarlo de una manera digna dentro de las dimensiones del presente artículo.

En general, en todo el mundo, el fenómeno del bilingüismo es todavía un campo tan poco estudiado, que cualquier investigación podría aportar mucho a nivel teórico para saber más acerca de los procesos de adquisición de lenguas, de la organización mental del lenguaje y de la convivencia entre individuos tan diversos y al mismo tiempo tan conectados en una globalización que día con día nos intercomunica de manera más estrecha. La preocupación de muchos de nosotros por lograr el mantenimiento de la diversidad dentro de la unidad depende en gran parte de conocer más acerca de todo esto.

Referencias

- Alarcón Neve, L. J. 1998. "El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo". **Colección Pedagógica Universitaria**. Universidad Veracruzana, No. 29
- Babbe, M. 1995. **From Language Mixing to Code Switching: The Development of Language Contact in Child Bilingual Acquisition**. Tesis Doctoral, University of Sta. Barbara, Cal. USA
- Baker, C. 1996. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Multilingual Matters, USA. 2nd. ed.
- Crystal, D. 1997. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. Cambridge University Press, 2nd ed.
- Hamers, J. F.; Blanc, M. H. A. 2000. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge University Press, UK. 2nd ed.
- Harding, E; Riley, P. 1998. **La familia bilingüe**. Cambridge University Press, España.
- Köppe, R.; Meisel, J. M. 1992. **Code Switching in Bilingual First Language Acquisition**. Universität Hamburg, Alemania.
- McLaughlin, B. 1984. "Early Bilingualism: Methodological and Theoretical Issues". Paradis, M. y Lebrun, Y. **Early Bilingualism and Child Development**. Lisse, Swets and Zeitlinge.
- Silva Rodríguez, A. Y. 2001. **Ayer, Instituto de Idiomas 1967. Hoy, Facultad de Lenguas y Letras 2001**.
- Snow, C. 1999. "Bilingüismo y Adquisición de una Segunda Lengua". Berko, J. y Berstain, H. **Psicolingüística**. McGraw-Hill, España. 2^o ed.