

Estudio exploratorio en torno al bilingüismo subordinado y compuesto, los problemas para aprender en lengua materna y los trastornos emocionales*

Exploratory study about subordinate and compound bilingualism, language problems and emotional disorders.

RESUMEN: El bilingüismo impacta el desarrollo lingüístico, psicológico, neurológico, educativo y social infantil, por ende, es un tema que amerita ser estudiado. Centrándonos en el desarrollo psicolingüístico y psicológico del niño, el propósito de este estudio cuantitativo y cualitativo es investigar la siguiente pregunta de investigación que ha sido poco explorada: *¿El bilingüismo puede provocar problemas para aprender en lengua materna y trastornos emocionales en la niñez?* Este estudio exploratorio se basa en el bilingüismo subordinado, entendido como el desarrollo consolidado de la lengua materna (L1) y el desarrollo incompleto de la segunda lengua (L2), y el bilingüismo compuesto, es decir, el desarrollo de dos sistemas lingüísticos mezclados y dependientes, con interferencias bidireccionales. Según Epshtein (citado por Vygotsky, 1935, 2000), estos dos tipos de bilingüismo implican que el hablante viva una inhibición y confusión de las conexiones entre las ideas y, por ello, un conflicto cognitivo, problemas de aprendizaje, de lenguaje, y trastornos psicológicos. Nuestros resultados denotan así un impacto negativo del bilingüismo subordinado y compuesto, en la escala de la densidad léxica y en los trastornos emocionales.

PALABRAS CLAVE: Bilingüismo, densidad léxica, depresión.

ABSTRACT: Given the impact that bilingualism has on the psychological, neurological, educational and social development of the child, it is a thematic area that needs to be studied. From this approach, the purpose of this quantitative and qualitative study is to analyze the following research question: *Can bilingualism cause problems learning in the mother tongue and emotional disorders in childhood?* To that

*Se agradece la lectura, aportaciones y apoyo de la Mtra. Angélica Moyers Alonso.

Alina María
Signoret Doscaberro
ENALLT-UNAM, México
Orcid: 0000-0001-9711-9670
alina@unam.mx

Claudia Cuchet-Monterrubio
Liceo Franco-Mexicano, México
cuchet.claudia@ifm.edu.mx

Recibido: 8/06/2021

Aceptado: 24/05/2022

VERBUM ET LINGUA

NUM. 20

JULIO / DICIEMBRE 2022

ISSN 2007-7319

end, we focus on subordinate bilingualism, understood as the consolidated development of the mother tongue and the incomplete development of the second language, and compound bilingualism, that is, the development of two mixed and dependent linguistic systems, with bidirectional interference. Epshtein (cited by Vygotsky, 1935, 2000) states that these two types of bilingualism imply that the speaker experiences an inhibition and confusion of the connections between ideas and, therefore, a cognitive conflict. In addition, according to this author, subordinate and compound bilingualism can cause learning and language problems, and psychological disorders. Our results denoted a negative impact of subordinate and compound bilingualism, on the lexical density scale and on emotional disorders.

KEYWORDS: Bilingualism, lexicon density, depression.

1. Introducción

Dado el impacto que tiene el bilingüismo en el desarrollo psicológico, neurológico, educativo y social del niño es un tema que es necesario estudiar. Como lo plantea Vygotsky (1935, 2000, p. 348) “no sólo el desarrollo intelectual del niño, sino también la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del lenguaje, por lo que en mayor o menor grado se manifestará también en el desarrollo del lenguaje en relación con el bilingüismo o monolingüismo”. Puesto que el bilingüismo determina el desarrollo infantil, es un tema que interesa a neurólogos, psicólogos, lingüistas y psicolingüistas, educadores y planificadores lingüísticos (Hamers y Blanc, 2000; Grosjean, 2004, 2008, 2010; Kroll y de Groot (eds), 2005; Abdelilah-Bauer, 2007; Altarriba y Heredia, 2008; Bialystok, 2009; Cook y Bassetti, 2011; De Groot, 2011; Ardila, 2012; Hermanto, Moreno y Bialystok, 2012; Lightbown y Spada, 2013; Baker y Wright, 2017).

Según Timoneda y Pérez (1996, p. 474) “hasta la fecha, no se ha podido establecer relación concreta alguna entre bilingüismo y el Trastorno Específico del Lenguaje”. Sin embargo, en este estudio intuimos que

determinado tipo de bilingüismo puede provocar problemas para aprender, entendidos como alteraciones del habla y del lenguaje, y trastornos emocionales. Es así que el propósito de este estudio es investigar la siguiente pregunta de investigación que ha sido poco explorada: *¿El bilingüismo puede provocar problemas para aprender en lengua materna y trastornos emocionales en la niñez?*

Las investigaciones acerca del bilingüismo se consolidan desde el siglo pasado, y estos estudios ameritan ser conocidos desde una perspectiva histórica para vislumbrar la complejidad de dicha disciplina. Las investigaciones teóricas y empíricas del siglo XX generaron dos enfoques opuestos en el área de la psicología, de la psicolingüística y de la educación. Hasta los años 60 el bilingüismo era criticado y no recomendado y, en cambio, desde esa década, las investigaciones presentaron una opinión positiva (Hamers y Blanc, 2000; Grosjean, 2004, 2008, 2010; Kroll y de Groot (eds), 2005; Abdelilah-Bauer, 2007; Altarriba y Heredia, 2008; Bialystok, 2009; Cook y Bassetti, 2011; De Groot, 2011; Ardila, 2012; Hermanto, Moreno y Bialystok, 2012; Lightbown y Spada, 2013; Baker y Wright, 2017).

El primer enfoque denota los planteamientos de los expertos convocados por la

UNESCO en París, en 1951. Durante este evento científico se recomendó impartir la enseñanza de la lectura y de la escritura en lengua materna e introducir después la segunda lengua, dado que “el bilingüismo precoz necesariamente comporta desventajas para las personas” (Vila, 1996, p. 95). Desde esta perspectiva, en su artículo “Sobre el plurilingüismo en la edad infantil”, Vygotsky (1935, 2000) reporta las observaciones personales de Epshtein quien considera que, por causa del bilingüismo, los dos idiomas se mezclan, y ese amalgama genera dificultades de expresión, inseguridad, errores de estilo y confusión en la personalidad. Este pedagogo planteó también que el bilingüismo daña al pensamiento. La mezcla de los recortes sintácticos, fonéticos y semánticos de cada idioma dificulta el pensamiento del políglota. “Cada pueblo, posee su propio modo característico de agrupar las cosas y sus cualidades, sus acciones y relaciones con el fin de denominarlas” (observación personal de Epshtein en Vygotsky, 1935, 2000, p. 342). Se observa entonces un conflicto de ideas, y una inhibición y confusión de las conexiones entre ellas. Según este autor, el bilingüismo puede ser fuente de trastornos del lenguaje y de trastornos psicológicos.

Las consideraciones de Epshtein reflejan el pensamiento de la primera mitad del Siglo XX. Este autor planteó que “todo plurilingüismo es un mal social y que la misión del pedagogo es disminuir o aminorar en lo posible la influencia de dicho mal sobre el desarrollo del niño” (observación personal de Epshtein en Vygotsky, 2000, p. 342), y que en el ámbito educativo “debe haber una políglotía de impresión y una monoglotía de expresión” (en Vygotsky,

1935, 2000, p. 343). Recomendó así usar un solo idioma e utilizar de manera pasiva las otras lenguas desde las habilidades de recepción.

Desde 1960, los especialistas del campo de la psicología, la educación y la psicolingüística piensan que el bilingüismo implica un beneficio para la cognición y para la personalidad (Siguan, 1996; De Houwer, 1999; Hamers y Blanc, 2000; Grosjean, 2004, 2008, 2010; Kroll y de Groot (eds), 2005; Abdelilah-Bauer, 2007; Altarriba y Heredia, 2008; Bialystok, 2009; Cook y Bassetti, 2011; De Groot, 2011; Ardila, 2012; Hermanto, Moreno y Bialystok, 2012; Lightbown y Spada, 2013; Baker y Wright, 2017). Múltiples investigadores contemporáneos critican las ideas de las décadas anteriores acerca del bilingüismo como factor de marginación social, de problemas intelectuales, emocionales, lingüísticos y psicológicos. Sin embargo, autores contemporáneos plantean también que los beneficios del bilingüismo ocurren sólo con determinado nivel de competencia lingüística en los dos idiomas. Ardila (2012, p. 108) piensa que los niveles altos de bilingüismo son los que “tienen un efecto positivo no sólo en las habilidades verbales, sino también en las cognitivas en general.” Bialystok (2001, p. 145) enfatiza también que “los niveles óptimos de la competencia lingüística y el equilibrio entre los dos idiomas son factores cruciales que determinarán el desempeño del niño bilingüe”. Este punto de vista ordinariamente se conoce como la hipótesis del umbral de Cummins (1991).

2. El bilingüismo subordinado y compuesto, los problemas para aprender en lengua materna y los trastornos emocionales

2.1. Definición del bilingüismo subordinado y compuesto

Se observan diferentes tipologías de bilingüismo que, según sus características, pueden impactar positivamente o negativamente en el desarrollo psicolingüístico y emocional del niño. Con el bilingüismo *completo* el bilingüe domina los dos idiomas, y con el *incompleto* o *subordinado* ha consolidado uno solo de ellos. Con el bilingüismo *compuesto* el usuario desarrolla dos sistemas mezclados y con el bilingüismo *coordinado* dispone de dos sistemas lingüísticos independientes. Ardila (2012, p. 108) propone que son los niveles altos de bilingüismo los que “tienen un efecto positivo no sólo en las habilidades verbales, sino también en las cognoscitivas en general”. Los psicólogos recomiendan así alcanzar el bilingüismo coordinado y completo dado que permite un desarrollo psicolingüístico idóneo del bilingüe.

Para definir los tipos de bilingüismo que nos interesan en este estudio, el subordinado y el compuesto, nos centraremos en tipologías fundadas en variables neurolingüísticas y psicolingüísticas. Por un lado, la tipología de Weinreich (1953) incluye el constructo de bilingüismo *subordinado*, es decir, el desarrollo lingüístico desigual e incompleto de los dos idiomas dado que la lengua materna se ha consolidado mientras que el segundo idioma está en vía de desarrollo. El bilingüismo *subordinado* presenta así una menor proporción de L2 y una mayor proporción de L1. Con el bilingüismo subordinado el individuo “percibe la vida” desde su lengua natal, y actúa entonces como un monolingüe.

A continuación, se presentan diferentes ejemplos que muestran que, con el bilingüismo subordinado, el usuario transfiere de manera unidireccional elementos de L1 (el español) hacia L2 (el inglés o el francés):

- Transferencia del contenido semántico de *discusión* (pelea verbal) del español-L1, y utilización de *discussion* para denotar una carga negativa, cuando en inglés-L2 significa intercambio de ideas;
- Omisión del cambio de orden del verbo auxiliar en frases interrogativas como en *Tou live here?* O *Where you live?* del español-L1 (¿Vives aquí? o ¿en dónde vives?), en vez de *Where do you live?* o *Do you live here?* en inglés-L2;
- Uso de la morfología del masculino en el artículo *Le voiture* (el coche) del español-lengua materna, en lugar de la morfología del femenino *la voiture* en francés-L2;
- Omisión de la producción de entonaciones ascendentes vs descendentes para las tag-questions: *You work in Mexico, don't you?* (ascendente final, indica duda) *You work in Mexico, don't you?* (descendente final, indica certeza);
- Omisión de la diferencia entre sonidos, inexistente en español de México-L1, como en /t/ *tree* (árbol) vs /θ/ *three* (tres).

Según Hansegard (1968), en ciertas situaciones comunicativas como en determinado contexto de inmigración, ninguna de las dos lenguas logra desarrollarse y sucede el fenómeno del semilingüismo. El semilingüe “manifiesta un vocabulario reducido y

una gramática incorrecta, piensa conscientemente sobre la producción lingüística, es afectado y no creativo en cada lengua y le resulta difícil pensar y expresar emociones en cualquiera de las dos lenguas” (Baker y Wright, 2017, p. 36). Este sistema lingüístico no facilitará una movilidad social y profesional.

Por otra parte, el bilingüe puede mezclar y alternar los dos idiomas y desarrolla un bilingüismo compuesto (De Groot, 2011; Moradi, 2014). Este sistema lingüístico mezclado contiene interferencias bidireccionales, de los idiomas y hacia los dos idiomas. Con el bilingüismo compuesto, el hablante no logra detectar las diferencias conceptuales marcadas en las dos lenguas y, para pensar y comunicarse, utiliza los dos sistemas lingüísticos. Paradis *et al* (2022) reportan un retraso en la adquisición del vocabulario, de la morfosintaxis y de las habilidades narrativas en este tipo de competencia lingüística mixta. Para cada nivel lingüístico, el bilingüismo compuesto está integrado por un almacén de la lengua materna (L1), un almacén de la segunda lengua (L2), y un almacén mezclado. El proceder mezclado del bilingüismo compuesto está ejemplificado a continuación:

- Estructura mezclada de las unidades semánticas de L1 + L2: *J'ai mal à mon ojo* en vez de “*oeil*”, en francés-L2 del español-L1. El usuario evita el diptongo [oe + j] y utiliza el término de L1;
- Estructura mezclada de la frase según la sintaxis de L1 + L2: *J'espere que tu repondras moi* en vez de “*J'espère que tu **me répondras***”, en francés-L2. A pesar de la semejanza del francés y del español en cuanto a la ortografía y al lugar

del pronombre complemento de objeto directo que se sitúa antes del verbo conjugado (Espero que **me** contestes), el usuario desea utilizar la estructura infinitivo + pronombre complemento de objeto directo del español-L1 (contestar**me**), y crea una estructura mezclada al usar el pronombre tónico *moi* después del verbo conjugado del francés-L2, utilizado para enfatizar;

- Estructura mezclada de las palabras según la morfología de L1 + L2: *La troca* en vez de “*truck*”, en inglés-L2 del español-L1. El usuario utiliza la raíz del inglés-L2 (*truck*), y la morfología del femenino del español-L1 (-a);
- Estructura mezclada de la sílaba según la fonología de L1 + L2: *Torabajo* en vez de “trabajo”, en español-L2 del japonés-L1. El usuario inserta vocales en las sílabas trabadas del español-L2 que reúnen 2 consonantes (tra/tre/tri/tro/tru);
- Estructura mezclada de los fonemas según la fonética de L1 + L2: La *troca* en vez de “*truck*”, en inglés-L2 del español-L1. El usuario utiliza el fonema /o/ del español-L1, en vez del fonema /ɔ/ del inglés-L2.

Se observa que la neurolingüística y el estudio de las afasias, es decir, el trastorno del lenguaje proveniente de un daño cerebral, confirman la tipología del bilingüismo compuesto. Paradis (1981, 1987, 2004) reporta así un almacenamiento extenso organizado en torno a componentes de los dos idiomas, que funciona con los mismos mecanismos neuronales y, en caso de afasia, los dos sistemas lingüísticos se verían afectados.

El bilingüismo se puede concebir como un continuo que, para cada nivel lingüístico, parte del polo del bilingüismo subordinado y compuesto, y se dirige hacia el polo del bilingüismo coordinado. Por ser continuamente modificado por nuevas experiencias, este continuo es dinámico y cambiante en el tiempo.

2.2. *Los Problemas para Aprender en Lengua materna*

En el campo de la educación especial, la organización de las alteraciones del lenguaje presenta la siguiente división tripartita:

A. Por un lado se observan los *Trastornos “No Primarios”* (TNP) en donde el lenguaje está alterado conjuntamente con otras áreas clínicas. Los trastornos no primarios ocurren, por ejemplo, en las alteraciones neurológicas; la pérdida auditiva; el retraso mental; el autismo; la parálisis cerebral; la adicción a las drogas y al alcohol; la privación socioemocional.

B. Por otro lado, existen los casos de personas que tienen afectado específicamente el lenguaje, se trata de los *Trastornos Específicos del Lenguaje* (TEL). Este daño es consecuencia, por ejemplo, de una disfunción del Sistema Nervioso Central, de causas genéticas, de factores cognitivos como los problemas de memoria que podrían conllevar la ausencia de conciencia del error. Desde el Modelo Chomskiano (2003, 2004), en el *Trastorno Específico del Lenguaje* es el módulo específico del lenguaje que está afectado. Esta alteración puede afectar diversos niveles lingüísticos, y provocar una competencia comunicativa variable y heterogénea, con una falta de patrones lingüísticos.

C. Los *Problemas para Aprender* (PPA) se deben a factores psicológicos (como la personalidad, la actitud, la motivación);

ambientales (como la escuela y la familia); o pedagógicos (como los enfoques de enseñanza y de aprendizaje de idiomas).

Esta investigación exploratoria se centra en los *Problemas para Aprender* debido a determinada enseñanza de idiomas dado que, como se planteó más arriba, el bilingüismo subordinado y compuesto implican tener dos estructuras psicolingüísticas incompletas o amalgamadas que compiten entre sí, y esta pugna puede provocar una lentificación y confusión lingüística y cognitiva, y provocar alteraciones del lenguaje.

Observamos que, según la quinta versión del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5, 2014), los *Problemas para Aprender* causados por un bilingüismo subordinado y compuesto, pueden afectar el nivel fonológico (el procesamiento de los fonemas compuestos de rasgos distintivos y la prosodia, o la estructura supra-segmental compuesta de la entonación, la acentuación, el tempo, las pausas, la fluidez), y tener como consecuencia alteraciones de habla, de articulación y de fluidez. Los problemas de articulación podrían provocar un retraso respecto a la adquisición articulatoria esperada, interferencias y amalgamas entre el idioma materno y extranjero.

Asimismo, las alteraciones se pueden presentar en el lenguaje y en otros niveles del sistema lingüístico, es decir, en el nivel morfológico-léxico (los monemas o unidades mínimas de significado, los morfemas y los lexemas o elemento del vocabulario); en el nivel semántico y en las relaciones de sentido; en el nivel sintáctico y en la organización secuencial de las oraciones con base en reglas y en los componentes del discurso y de la gramática textual; y en el nivel pragmático.

A continuación, se presentan ejemplos más detallados de las posibles alteraciones lingüísticas:

La fonética y la fonología

- La falta de conciencia fonológica conforme a la norma adulta como el reconocimiento de la sílaba, del fonema y del fono (por ejemplo, en la palabra *bebé* el fonema oclusivo /b/ representa dos fonos; en el primero la boca está cerrada, y en el segundo la oclusión está más relajada. De esta manera, un mismo fonema tiene distintos sonidos),
- Las distorsión fonológica y la producción de un fonema que no existe,
- La sustitución de un sonido por otro que si existe (p.e. jirafa vs *dirafa*: sustitución de consonantes en posición de ataque),
- La omisión de un fonema (p.e. puerta vs *pueta*),
- La adición de un fonema (p.e. piso vs *pinso*),
- La inversión de sílabas o consonantes (p.e. mariposa vs *maporisa*),
- La reducción de diptongos (p.e. en dinosaurio vs *inosario*),
- La reducción de grupo consonántico (p.e. plancha vs *pancha*),
- La sustitución y la omisión de coda (p.e. helicóptero vs *likotero*),
- La coalescencia que implica que dos sonidos juntos se convierten en un tercero,
- La asimilación (p.e. cuaderno vs *cuareno*),
- La repetición silábica (p.e. pato vs *papato*),
- La omisión silábica (p.e. helicóptero vs *likotero*),
- La alteración global de la palabra (p.e. mariposa vs *sosa*).

La morfosintaxis

- La emisión de frases simples y la ausencia de oraciones complejas,
- La falta de relaciones complejas como las relaciones de causalidad,
- La omisión de partes del discurso como la preposición,
- La sustitución del adjetivo posesivo por un artículo,
- Las emisiones agramaticales con conjugación no canónica,
- La simplificación de la estructura verbal,
- La simplificación morfológica, como la falta de concordancia.

La semántica

- El déficit semántico y la ininteligibilidad,
- La omisión argumental de elementos obligatorios (por ejemplo, falta del sujeto o del objeto).

Las alteraciones se pueden presentar también en el logro de la interacción. En efecto, la comunicación puede no ser exitosa dado que el interlocutor no puede transmitir de manera clara una intención y un contenido semántico, y no puede hacer uso de los niveles lingüísticos; de la alternancia entre tema y rema; de los elementos extra lingüísticos; de los principios de cooperación y de actuación para darse a entender (Austin, 1970; Grice, 1989). La alteración se sitúa así en el nivel discursivo y pragmático.

En resumen, los problemas para aprender podrían afectar y retrasar la secuencia de adquisición de los diferentes niveles lingüísticos presentada en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Etapas de la adquisición del lenguaje (Serra et al, 2000, p. 111).

EDAD	HABILIDAD
Nacimiento	Procesamiento de estímulos del habla.
8-9 meses	Comprensión de palabras. Comprensión de la comunicación intencional. Imitación de sonidos.
16-24 meses	Producción de vocabulario. Combinación de palabras. Producción de estructuras gramaticales simples. Categorización. Juego simbólico.
24 meses-60 meses	Producción de las estructuras fonológicas.
48 meses	Adquisición de la mayoría de las estructuras gramaticales. Automatización
4 años-adolescencia	Accesibilidad a las formas gramaticales complejas.

2.3. Los trastornos emocionales

Los trastornos emocionales denotan desviaciones del estado de ánimo y, según la cuarta versión del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, texto revisado (DSM-IV-TR, 2005), uno de estos trastornos es la depresión. “Los criterios del DSM-IV-TR, indican que se trata de un estado de ánimo en extremo deprimido

que dura al menos dos semanas e incluye síntomas cognoscitivos como sentimientos de poca valía y de indecisión, y funciones físicas perturbadas” (p.e. en cuanto al apetito y al sueño) (Durand y Barlow, 2007, p. 210). Además, se observa “la presencia de un ánimo triste, vacío o irritable, acompañado de cambios somáticos y cognitivos que afectan significativamente a la capacidad

funcional del individuo” (DSM-5, 2014, p. 155). La depresión es mayor cuando dura al menos dos semanas y es crónica cuando su duración es de un año en la niñez.

Enrique Rojas (2006) menciona que la primera descripción de la depresión se encuentra en 1953, y fue realizada por Schwartz y Will, pero el concepto de depresión fue propuesto por Freudenberg en 1974 para denotar un problema de “agotamiento psicológico crónico” (Rojas, 2006, p. 33). Este autor plantea que existen depresiones endógenas resultado de factores hereditarios, y depresiones reactivas que se deben a factores ambientales. Ofrece así la siguiente definición: “Las depresiones son un conjunto de enfermedades psíquicas, hereditarias o adquiridas, con una sintomatología determinada a la que se asocian cambios negativos de tipo somático, psicológico (vivencial), conductual, cognitivo y asertivo” (2006, p. 36). Rojas considera entonces que la persona depresiva puede presentar trastornos de conducta, distorsiones en su forma de pensar y habilidades sociales problemáticas.

Por su parte, César Soutullo Esperón (2005) piensa que la depresión puede ser causada por factores genéticos, por factores médicos como enfermedades neurológicas y endocrinológicas, por factores psiquiátricos, por ejemplo, la enfermedad bipolar. Otros tipos de depresión se deben a factores ambientales como el trastorno del humor estacional debido a los cambios de estación y de clima, y a factores familiares, por ejemplo, un hijo no deseado o una madre depresiva. Finalmente, otro dato relevante para nuestra investigación es que la depresión puede ser el resultado de un estrés mantenido.

Según Soutullo Esperón (2005) los indicadores de la depresión son los siguientes:

- Estar triste o irritable durante un lapso prolongado,
- No tener interés o placer por las actividades cotidianas,
- Adelgazar o engordar significativamente,
- Tener insomnio o sueño de manera repetida,
- Vivir una agitación o retraso psicomotor (lentitud corporal) frecuentemente,
- Estar cansado con frecuencia,
- Sentirse inútil e inapropiado casi todos los días,
- No poder concentrarse y ser indeciso,
- Tener ideas recurrentes de muerte, vivir intentos de suicidio (Soutullo Esperón, 2005, pp. 18-19).

Anteriormente se pensaba que la depresión no surgía en la niñez; sin embargo, actualmente se ha desmentido este planteamiento. Nuestro estudio se basa así en la depresión reactiva debida a factores ambientales, resultado de un estrés mantenido en un ámbito escolar adverso. Este estrés mantenido puede ser provocado por determinado bilingüismo en contexto escolar. Retomando a Vygotsky (2000, p. 348), citado más arriba, observamos que el bilingüismo puede, en efecto, impactar la estructura emocional y la personalidad del infante. Más específicamente, en términos de Epshtein, la estructura de los bilingüismos subordinado y compuesto provoca que las dos lenguas se inhiban una a otra desde una relación de antagonismo. Esta mezcla y amalgama implica que el bilingüe tenga una lengua materna y una lengua meta empobrecidas. Este empobrecimiento provoca dificultades de expresión, errores de estilo y confusión, un impacto en la personalidad, la autoestima, y en la movilidad

social. Determinado tipo de bilingüismo puede ser así causa de depresión.

3. El estudio

3. 1. *El diseño de investigación*

Con base en una muestra reducida por ser exploratorio, este estudio pretende indagar una área poco investigada, es decir, la correlación entre una variable *independiente* (X), el desarrollo de un bilingüismo subordinado y compuesto, y una variable *dependiente* (Y), el desarrollo de problemas para aprender en lengua materna y de trastornos emocionales en el niño.

La investigación empírica de nuestro análisis se organiza en torno a planteamientos consolidados por determinados teóricos. Dado que partimos de una hipótesis, y que nuestra mirada está organizada por un marco de referencia preciso, nuestro trabajo es *deductivo*. Asimismo es *descriptivo* puesto que mide de manera independiente dos tipos de variables, y *correlacional* porque las pone en relación y comparación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Por otra parte, esta investigación se basa en trabajos actuales del área del bilingüismo, de los problemas para aprender y de los alteraciones emocionales en la niñez y, por ello, el enfoque es *confirmatorio* (Pick y López, 1984, pp. 31-32). Dado que las diferentes variables se miden en un determinado mo-

mento, este estudio es *transversal* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Además, se utiliza el diseño *ex post facto*. Este diseño consiste en “una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes” (Kerlinger, 1975, p. 268).

Se establece una comparación entre la variable independiente y la variable dependiente en dos grupos naturales seleccionados intencionalmente. Por un lado, un grupo experimental (G1) que corresponde al grupo de niños con un bilingüismo coordinado, constituido por 2 niño/as que viven un entorno lingüístico diferenciado, que trata separadamente cada lengua. Por otro lado, el grupo control (G2) que está constituido por 2 niño/as con un bilingüismo subordinado y compuesto, que viven en un entorno lingüístico mezclado.

Esta investigación contrasta entonces dos grupos, un grupo experimental con un bilingüismo idóneo y un grupo control con un bilingüismo adverso. La fórmula de la investigación sería la siguiente:

GRUPOS	VARIABLE INDEPENDIENTE	VARIABLE DEPENDIENTE
G1	-X	-Y
G2	+X	+Y

Según Kerlinger (1975, p. 235), gracias al diseño *ex post facto* “es posible la comparabilidad requerida por la ciencia. El diseño clásico de grupo experimental y grupo

de control, en que se insertan ambos (...), permite realizarla con eficacia, lo cual hace de él un logro intelectual de primer orden”. De esta manera, este diseño permite lograr

las comparaciones esenciales en toda investigación científica gracias al grupo testigo.

Finalmente, este estudio exploratorio es mixto, es decir, *cuantitativo* porque la variable independiente del bilingüismo subordinado y compuesto, y la variable dependiente de los Problemas para Aprender y los trastornos emocionales, arrojan información numérica, cuantificable y de posible lectura estadística. Este estudio es también *cualitativo*, y *explicativo*, puesto que permite la elaboración de hipótesis interpretativas de los procesos psicolingüísticos y psicológicos de la niñez preescolar (Alexopoulou, 2006; Balbino, 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Van Patten y Benati, 2010; Silva-Corvalán, 2013).

3. 2. La muestra

Este estudio se centra en el niño de 6 años de edad. De esta manera, en términos de Piaget (1997), los niños que nos interesan son los que se encuentran en el periodo preoperatorio que cubre el lapso de 2 años y

medio hasta los 7 años. El niño preoperatorio organiza su cognición con base en lo que ve, en lo que percibe. Piensa así de manera intuitiva y objetiva. Desde un pensamiento egocéntrico e irreversible considera que todos en su alrededor piensan igual que él y en las actividades lúdicas tiene sus propias reglas. El niño preoperatorio maneja signos como las palabras, las imágenes, los símbolos para denotar una acción u objeto. A partir de un pensamiento inductivo hace juicios de lo particular a lo general y, a partir de un pensamiento deductivo, hace juicios que van de lo general a lo particular, pero sin lógica (pensamiento transductivo). El niño preescolar piensa con analogías; trabaja con cantidades discontinuas y continuas; anticipa y evoca; pone en relación el signifiicante con su significado correspondiente.

Se seleccionaron niños de una escuela bilingüe en inmersión en francés que surgió de un fenómeno de inmigración a México. A continuación, se proporciona información relevante de dicho centro educativo.

Cuadro 2. Descripción de la escuela.

DATOS DE LA ESCUELA	
Horas escolares por semana	27.30 hrs
Materias cursadas	Español, francés, exploración del mundo, lectoescritura, matemáticas, cantos, juegos, música, expresión gráfico-plástica, educación física, computación.

Actividades de lecto-escritura	Ejercicios de grafismo, escritura de letras, sílabas, palabras que reconocen globalmente con juegos educativos, escritura mayúscula script, escritura minúscula en cursiva.
Lengua Extranjera	Francés
Horas de francés por semana	24 horas
Horas de español por semana	3.30 horas
Grado de iniciación de la LE	1er año de preescolar, a los 3 años.
Método	Programa de la Educación Nacional Francesa, método constructivista.
Actividades	Escuchar, leer, hablar, escribir; ver películas o TV; entender un vocabulario variado, una historia corta; canciones, cuentos, poemas, juegos, manualidades.
Habilidades en PO	Contestar a preguntas simples, presentarse, decir que uno no entiende, hacer preguntas, hablar del lugar en donde se vive, de las personas conocidas, pedir algo, agradecer, decir lo que a uno le gusta y disgusta, preguntarle a alguien lo que le gusta, hablar de la casa de uno, de las actividades desempeñadas, de las vacaciones, hablar de la familia, de los amigos, relatar un evento o historia corta, describir un trayecto, manejo de vocabulario variado.

Habilidades en CO	Detectar fonemas, entender palabras; frases cortas; instrucciones simples; preguntas acerca del lugar en donde se vive, de las actividades desempeñadas, de las personas conocidas; entender el tema de una historia corta, la descripción de alguien, de una situación, de un lugar.
Habilidades en PE	Escribir letras, nombres propios, palabras, un vocabulario variado.
Habilidades en CE	Reconocer letras, palabras y frases cortas, reconocer el título y autor de un libro, reconocer y diferenciar recetas de cocina, postales, cartas, textos, etc, reconocer la secuencia de una historia corta, reconstruir el tema de una historia corta, reconocer un vocabulario variado.
Nivel alcanzado en PO	Intermedio o avanzado
Nivel alcanzado en CO	Intermedio o avanzado
Nivel alcanzado en PE	Avanzado (escribir su nombre y otras palabras)
Nivel alcanzado en CE	Avanzado (leer su nombre y otras palabras)
Información cultural	Hablar de las costumbres del país extranjero, de su música, de sus deportes, de sus juegos, de su cocina.

Mezcla de las lenguas de los alumnos	Grupo experimental (G1): No Grupo control (G2): Sí
Utilización de L1-L2 del profesor	Utiliza una sola lengua en clase
L2: Lengua vehicular	En todas las materias, pero no en el curso de español.
Ventajas del bilingüismo preescolar	Es una escuela bilingüe. Desarrollo más rápido de de las capacidades orales y escritas del niño. Transferencia de un idioma al otro, permitiendo entender mejor en L2, conocimiento de otra cultura, pudiendo comparar con la propia. Desarrollo intelectual.

Los niños que conforman la muestra son todos mexicanos, iniciaron la educación en las dos lenguas aproximadamente a los 3-4 años, y han tenido contacto con dos sistemas lingüísticos durante cuatro años. Este estudio compara así los niños de 6 años del grupo experimental (G1) que han

logrado alcanzar un bilingüismo completo y coordinado, con los niños del grupo control (G2) que no han logrado dicho nivel y han desarrollado un bilingüismo subordinado y compuesto. En el siguiente cuadro se presenta la edad y género de los niños que conforman la muestra.

Cuadro 3. Género y edad de los niño/as de la muestra.

<u>GRUPO EXPERIMENTAL</u> (G1): Bilingüismo coordinado	Edad
1.1 NIÑA 1	6 años 11 meses (7/08/2012)
1.2 NIÑO 1	6 años 10 meses (31/10/2012)

<u>GRUPO CONTROL</u> (G2): Bilingüismo subordinado y compuesto	Edad
2.1 NIÑA 2	6 años 7 meses (27/12/2012)
2.2 NIÑO 2	6 años 9 meses (10/10/2012)

El perfil de los padres de familia de los niños del grupo experimental y control se presenta en el siguiente cuadro.

Cuadro 4. Información familiar de los niño/as de la muestra.

<u>GRUPO EXPERIMENTAL</u> (G1)	Nivel profesional y profesión de los padres de familia.	Bilingüismo de los padres de familia.	Estancia familiar en el extranjero.
1.1 NIÑA1	<u>Padre:</u> Maestría, Director de Seguridad Aeroportuaria. <u>Madre:</u> Maestría, Diseñadora de modas.	Nivel avanzado de inglés.	No
1.2 NIÑO 1	<u>Padre:</u> Licenciatura , Ingeniero en sistemas. <u>Madre:</u> Maestría, Profesora de Primaria.	Nivel intermedio de inglés.	No

<u>GRUPO CONTROL</u> (G2)	Nivel profesional y profesión de los padres de familia.	Bilingüismo de los Padres de familia.	Estancia familiar en el extranjero.
2.1 NIÑA 2	<u>Padre:</u> Licenciatura, Director de desarrollo de Proyectos (Ingeniero Civil). <u>Madre:</u> Licenciatura, Gerente de ventas.	Nivel principiante de inglés.	No
2.2 NIÑO 2	<u>Padre:</u> Director de Agencia Aduanal. <u>Madre:</u> Administradora de Agencia Aduanal.	Nivel intermedio de inglés.	No

En el cuadro 4 se observa que la mayoría de los padres de familia tienen perfiles profesionales con estudios superiores; sin embargo, los padres del grupo experimental tienen un bilingüismo idóneo en inglés. En cambio, los padres del grupo control no tienen dicha competencia lingüística.

3. 3. *Los instrumentos de medición*

Para medir el tipo de bilingüismo, se elaboró un cuestionario que recaba información para cada alumno. Éste es llenado por el profesor titular. El instrumento pretende recabar datos personales, familiares y culturales de cada niño; información acerca del entorno lingüístico, es decir el bilingüismo o monolingüismo en la familia; del nivel y proceso académico; del desarrollo

psicolingüístico bilingüe; y, finalmente, del desarrollo emocional del niño.

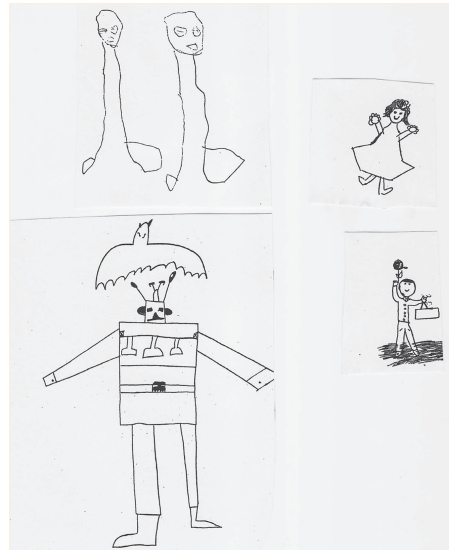
Con el fin de estudiar los problemas para aprender en lengua materna, tomamos en cuenta la densidad léxica, es decir “una medida que se basa en determinar cuántas palabras diferentes o tipos léxicos aparecen en un segmento determinado de un texto”, por ejemplo, 100 palabras (Ávila, 1989, p. 623). Se esperaría que a mayor bilingüismo subordinado y compuesto, menor densidad léxica y complejidad sintáctica.

Para analizar los trastornos emocionales recurrimos a la prueba proyectiva del dibujo que proyecta los sentimientos. Esta prueba es valiosa para el niño preoperatorio dada su falta de conciencia y meta-

cognición, además este ejercicio arroja información a través de su estructura como los detalles esperados a cierta edad, y de su calidad como los rasgos poco comunes, las omisiones o los agregados. De esta forma, para analizar rasgos de depresión se aplicó el estudio de la Figura Humana de Karen Machover (1963). Actualmente esta prueba estandarizada “se ubica entre las pruebas de uso más frecuente” (Sánchez de Gallardo y Pirela de Farías, 2012) según encuestas a psicólogos clínicos, consejeros psicológicos y psicólogos escolares.

La prueba de la Figura Humana consiste en pedirle al paciente dibujar una figura masculina y otra femenina para, a partir del estilo u omisión de partes del cuerpo, detectar emociones conflictivas. Otra autora que enriqueció esta prueba con indicadores emocionales de inseguridad e inadecuación fue Elizabeth Koppitz (1964). Según ella, ciertos indicadores como la cabeza pequeña e inclinada; la cabeza y el cuerpo monstruosos o grotescos; la omisión de manos, brazos, piernas, y pies; indican que el niño se percibe frágil, inseguro, impotente, preocupado, inadecuado, ridículo, en suma, como un extraño que tiene dificultad para relacionarse con los demás.

A modo de ejemplo, es en la primera figura arriba a la izquierda de los siguientes 4 dibujos de niños de 6 años de edad, que se pueden apreciar los rasgos que denotan un malestar emocional como la cabeza monstruosa, el cuerpo grotesco, la omisión de manos y brazos.



3.4. El procedimiento

Se realizó un análisis de la variable independiente (X) o bilingüismo subordinado y compuesto gracias a las respuestas del cuestionario a profesores, y un análisis de frecuencia de la variable dependiente, es decir, los problemas para aprender en lengua materna y los trastornos emocionales (Y), gracias a los indicadores de la densidad léxica y de la prueba proyectiva de la Figura Humana de Machover. Se efectuó así un comparativo de los dos grupos G1 y G2, y se representaron esta comparación en cuadros.

4. Los resultados

El desempeño pedagógico y lingüístico de los niños de nuestra muestra se presentan a continuación. Más precisamente, el cuadro siguiente incluye datos acerca de la competencia en lengua extranjera, y datos acerca de la mezcla de los dos idiomas que conforman el bilingüismo (la lengua materna o L1 y la lengua extranjera o L2).

Cuadro 5. Información académica del grupo experimental y del grupo control (* +: resultados óptimos vs -: resultados problemáticos).

<u>GRUPO EXPERIMENTAL</u> (G1)	Estancia en esa Escuela	Desempeño académico global	Desempeño en L2	Mezcla de L1 y L2
1.1 NIÑA 1	4 años	Avanzado (+)*	<u>PO</u> : Avanzado <u>CO</u> : Avanzado <u>PE</u> : Avanzado <u>CE</u> : Avanzado	No (+)*
1.2 NIÑO 1	4 años	Avanzado (+)	<u>PO</u> : Avanzado <u>CO</u> : Avanzado <u>PE</u> : Avanzado <u>CE</u> : Avanzado	No (+)
<u>GRUPO CONTROL</u> (G2)	Estancia en esa Escuela	Desempeño académico global	Desempeño en L2	Mezcla de L1 y L2
2.1 NIÑA 2	4 años	Principiante (-)	<u>PO</u> : Principiante <u>CO</u> : Principiante <u>PE</u> : Principiante <u>CE</u> : Principiante	Sí (-)
2.2 NIÑO 2	4 años	Principiante (-)	<u>PO</u> : Principiante <u>CO</u> : Principiante <u>PE</u> : Principiante <u>CE</u> : Principiante	Sí (-)

A partir del cuestionario para profesores, el siguiente cuadro ilustra si los niños del grupo experimental y del grupo control

desarrollan un bilingüismo coordinado o un bilingüismo subordinado y compuesto.

Cuadro 6. *Mirada del adulto: Resultados lingüísticos del grupo experimental, y del grupo control.*

<u>GRUPO EXPERIMENTAL</u> (G1)	BILINGÜISMO COORDINADO	BILINGÜISMO SUBORDINADO Y COMPUESTO
1.1 NIÑA 1	SI (+)	NO
1.2 NIÑO 1	SÍ (+)	NO
<u>GRUPO CONTROL</u> (G2)		
2.1 NIÑA 2	NO	SÍ (-)
2.2 NIÑO 2	NO	SÍ (-)

Tomamos en cuenta la densidad léxica, es decir “una medida que se basa en determinar cuántas palabras diferentes o tipos léxicos aparecen en un segmento determinado de un texto”, por ejemplo, 100 palabras (Ávila, 1989, p. 623). Se analizó así el repertorio conceptual a partir de la

diversidad y riqueza del vocabulario. Omitiendo las palabras propias y las referencias de la edad, en nuestro estudio se consideró el mayor número de palabras emitidas por los niños, es decir, 18 turnos, como el 100%, y se calculó el porcentaje de palabras diversas en función de ese total.

Cuadro 7. Resultados cuantitativos de la densidad léxica.

	G1 NIÑA 1	G1 NIÑO 1	G2 NIÑA 2	G2 NIÑO 2
Entrevista en español	<u>Total</u> de palabras: 32 <u>Palabras</u> diferentes: 29	<u>Total</u> de palabras: 55 <u>Palabras</u> diferentes: 43	<u>Total</u> de palabras: 56 <u>Palabras</u> diferentes: 36	<u>Total</u> de palabras: 23 <u>Palabras</u> diferentes: 12
Densidad léxica	90% (+)	78% (+)	64% (-)	52% (-)

En este análisis, resalta la superioridad en cuanto a la densidad léxica del grupo experimental con un bilingüismo coordinado en la entrevista en español-lengua materna, y el retraso de los niños del grupo control con un bilingüismo subordinado y compuesto, en esta área.

Se analizaron los indicadores emocionales positivos y negativos a partir de las representaciones de la figura humana de los niños (ver anexo), y se seleccionaron los que denotan una estructura emocional

conflictiva (rigidez, defensa ante el medio ambiente, dificultad para interactuar con otros, perfeccionismo, pesimismo, inseguridad, depresión, falta de equilibrio emocional, falta de identidad de género y sexual, dependencia, agresividad, irritación, timidez, represión, introversión, problemas de toma de decisión, búsqueda de aprobación, inmadurez emocional, aplanamiento emocional, confianza escasa en sí mismo). El análisis cualitativo y cuantitativo se presenta en el cuadro siguiente.

Cuadro 8. Interpretación cualitativa y numérica de la prueba de la Figura Humana para cada niño (basado en Machover (1963) y Köppitz (1964)).

	G1	G1	G2	G2
	NIÑA 1	NIÑO 1	NIÑA 2	NIÑO 2
1	El exceso de simetría muestra rigidez, defensa ante el medio ambiente y perfeccionismo.			
2			Las figuras se sitúan abajo de la hoja y refiere pesimismo, inseguridad, depresión.	Las figuras se sitúan abajo de la hoja y refiere pesimismo, inseguridad, depresión.
3			La figura inclinada indica falta de equilibrio emocional.	La figura inclinada indica falta de equilibrio emocional.
4				Las figuras asexuadas muestran una falta de identidad de género y sexual.

5			La cabeza pequeña muestra problemas de relación con el entorno y dependencia.	La cabeza pequeña muestra problemas de relación con el entorno y dependencia.
6				La cabeza borrosa muestra problemas de relación con el entorno y dependencia.
7	La cabeza alargada muestra agresividad.			
8	La omisión de los rasgos faciales muestra agresividad, evasión, relaciones hostiles con la gente.		La omisión de los rasgos faciales muestra agresividad, evasión, relaciones hostiles con la gente.	La omisión de los rasgos faciales muestra agresividad, evasión, relaciones hostiles con la gente.
9	Los rasgos faciales oscurecidos demuestran timidez y represión.			

10	La boca enfatizada denota agresividad e irritación.	La boca enfatizada denota agresividad e irritación.	La boca enfatizada denota agresividad e irritación.	La boca enfatizada denota agresividad e irritación.
11	La barba muestra problemas de toma de decisión.			
12				La boca representada con una línea gruesa entrecortada denota agresión.
13				La boca representada con una línea amplia hacia arriba denota búsqueda de aprobación.
14			Los ojos ausentes denotan introversión.	Los ojos pequeños denotan introversión.
15				Los ojos ausentes denotan introversión.

16	Los ojos penetrantes__ muestran agresión.			
17	Los ojos grandes, oscuros, acentuados refieren a hostilidad.			Los ojos grandes, oscuros, acentuados refieren a hostilidad.
18			El ojo vacío denota inmadurez emocional.	El ojo vacío denota inmadurez emocional.
19	El cabello sombreado muestra agresividad.		El cabello sombreado muestra agresividad.	El cabello sombreado muestra agresividad.
20	El cuello largo indica rigidez.		El cuello largo indica rigidez.	
21				La omisión del cuello refiere una inmadurez emocional.
22			Los brazos pegados al cuerpo indican dificultad para relacionarse.	Los brazos pegados al cuerpo indican dificultad para relacionarse.

23			Los brazos grandes indican necesidad de protección.	Los brazos grandes indican necesidad de protección.
24			Los brazos extensos muestran a una persona retraída con aplanamiento emocional.	Los brazos extensos muestran a una persona retraída con aplanamiento emocional.
25				Los brazos rígidos indican rigidez.
26			Los brazos resaltados indican agresividad y deseo de poder.	Los brazos resaltados indican agresividad y deseo de poder.
27			Las manos borrosas denotan una falta de confianza en sí mismo.	Las manos borrosas denotan una falta de confianza en sí mismo.
28	Las manos en forma de manoplas indican agresividad.	Las manos en forma de manoplas indican agresividad.		

29				Los dedos alargados se remiten a la agresividad.
30				Las piernas enfatizadas remiten a problemas depresivos
31		Las piernas cortas indican una dificultad en tomar decisiones.	Las piernas cortas indican una dificultad para tomar decisiones.	Las piernas cortas indican una dificultad en tomar decisiones.
32	Las piernas reforzadas indican agresividad.	Las piernas reforzadas indican agresividad.	Las piernas reforzadas indican agresividad.	Las piernas reforzadas indican agresividad.
33	Las piernas juntas muestran rigidez con el entorno social.			
34	Los pies enfatizados denotan agresividad.	Los pies enfatizados denotan agresividad.	Los pies enfatizados denotan agresividad.	
35			Los pies pequeños muestran inseguridad y dependencia.	Los pies pequeños muestran inseguridad y dependencia.

36				Los pies omitidos denotan dependencia.
37	El tronco reducido y delgado muestra un sentimiento de inferioridad.		El tronco reducido y delgado muestra un sentimiento de inferioridad.	
TOTAL	15	5	20	28
%	40% (+)	13% (+)	54% (-)	75% (-)

Se observa que los niños del grupo control, o G2, con un bilingüismo subordinado y compuesto, es decir, la Niña 2 (54%) y el Niño 2 (75%), tuvieron resultados que denotan mayor rasgos de depresión referidos más arriba por Soutullo Esperón (2005, pp. 18-19), como estar triste; deprimido, o irritable; tener poco interés o placer por las actividades cotidianas; sentirse inútil; sentir

culpabilidad e indecisión. Aunado a ello, se observa que en el cuestionario para maestros, la profesora del Niño 2 reporta que es un poco inseguro, tímido, y que no participa delante del grupo.

El cuadro siguiente presenta una síntesis de los datos en porcentajes y puntuación escalar presentados más arriba.

Cuadro 9. Síntesis de los resultados en porcentajes; puntuación escalar; nivel de rendimiento; de bilingüismo mezclado; de densidad léxica; y de depresión.

	NIÑA 1	NIÑO 1	NIÑA 2	NIÑO 2
Reporte de los maestros sobre el desempeño académico	Avanzado 100% (+)	Avanzado 100% (+)	Principiante 50% (-)	Principiante 50% (-)
Reporte de los maestros sobre el bilingüismo mezclado	NO 0% (+)	NO 0% (+)	SÍ 50% (-)	SÍ 50% (-)
CONTENIDO				
Densidad léxica				
%	90% (+)	78% (+)	64% (-)	52% (-)
TRASTORNO EMOCIONAL				
Depresión	40% (+)	13% (+)	54% (-)	75% (-)

Traduciendo los resultados en símbolos (+: resultados óptimos *vs* -: resultados problemáticos), obtuvimos el siguiente cuadro que nos permite visualizar los indicadores arriba estudiados con el desempeño académico y el grado de bilingüismo mezclado reportado por los profesores. Los resulta-

dos del siguiente cuadro muestran una correlación entre el nivel de desempeño académico y el bilingüismo mezclado con el rendimiento global de los sujetos, indicando la superioridad de los niños del grupo experimental frente a los niños del grupo control (Resultados: 4 > 4 > 0 > 0).

Cuadro 10. Resultados globales de la correlación entre el desempeño académico y el bilingüismo mezclado con los resultados de la escala de articulación; de comprensión; de adivinanza; de complejidad sintáctica; de densidad léxica; y de depresión.

	NIÑA 1	NIÑO 1	NIÑA 2	NIÑO 2
Reporte de los maestros sobre el desempeño académico	Avanzado +	Avanzado +	Principiante -	Principiante -
Reporte de los maestros sobre el bilingüismo mezclado	+	+	-	-
CONTENIDO				
Densidad léxica	+	+	-	-
TRASTORNO EMOCIONAL				
Depresión	+	+	-	-
TOTAL	+ = 4	+ = 4	+ = 0	+ = 0

Se observó entonces una correlación entre el nivel de desempeño académico y el bilingüismo mezclado con el rendimiento global de los sujetos respecto a la densidad léxica y la depresión. Asimismo,

a nivel específico, nuestros resultados arrojan información suplementaria que merece ser investigada. Estos datos se presentan a continuación.

Cuadro 11. Resultados específicos de la correlación entre el desempeño académico y el bilingüismo mezclado con los resultados de densidad léxica y de depresión.

	G1 NIÑA 1	G1 NIÑO 1	G2 NIÑA 2	G2 NIÑO 2
CONTENIDO Nivel de rendimiento en la densidad léxica	90%	78%	64%	52%
TRASTORNO EMOCIONAL Nivel de depresión	40%	13%	54%	75%

Para la densidad léxica el grupo experimental con un bilingüismo coordinado mostró su superioridad, y el grupo control con un bilingüismo subordinado y compuesto su retraso en esta área. Finalmente, nuestros datos reportan un alto índice de *Depresión* de los niños del grupo control con un bilingüismo subordinado y compuesto, en oposición a los niños del grupo experimental con un bilingüismo coordinado, confirmando que un bilingüismo subordinado y compuesto puede detonar trastornos emocionales.

Nuestro estudio mostró el impacto del bilingüismo subordinado y compuesto *vs* coordinado, en la densidad léxica y en los trastornos emocionales. Más precisamen-

te, nuestra investigación encontró que el grupo experimental con un bilingüismo coordinado, entendido como el desarrollo de dos sistemas lingüísticos paralelos e independientes, sin ninguna interferencia o mezcla, tuvo menor grado de problemas para aprender en lengua materna y de trastornos emocionales y, en cambio, el grupo control con un bilingüismo subordinado y compuesto tuvo mayor cantidad de rasgos de problemas para aprender en lengua materna y de trastornos emocionales.

A nivel global se confirmó así la hipótesis de investigación (HI: correlacional y causal) *El desarrollo de un bilingüismo subordinado y compuesto provoca problemas para aprender en lengua materna y trastornos emocionales en la*

niñez, y la hipótesis estadística que probó estadísticamente que a mayor grado de bilingüismo subordinado y compuesto mayor grado de problemas para aprender en lengua materna y de trastornos emocionales en la niñez. Se demostró entonces que el bilingüismo subordinado y el bilingüismo compuesto pueden alterar el desarrollo intelectual del niño, la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad (Vygotsky, 1935, 2000, p. 348). En oposición, se observó que son los niveles avanzados de bilingüismo los que “tienen un efecto positivo no sólo en las habilidades verbales, sino también en las cognoscitivas en general” (Ardila, 2012, p. 108) y que es el bilingüismo coordinado y completo el que permite un desarrollo psicolingüístico idóneo del bilingüe.

5. Discusión

Nuestros datos mostraron que el desarrollo de un bilingüismo adverso, es decir, subordinado y compuesto, en el salón de clase de la Escuela Básica puede producir un pobre desempeño académico en L1 y L2, y sufrimiento en el niño. Desde la psicología educativa, en términos del constructivismo de Piaget (1997), este bilingüe no logra incorporar la realidad mediante los procesos de asimilación, acomodación y equilibración del conocimiento adquirido. Enfocándonos en el interaccionismo de Vygotsky (1982), se observa que el niño no internaliza la cultura, no se la apropia paulatinamente, no la transforma, no se beneficia de la zona de desarrollo próximo (ZDP) ofrecida por su entorno social. Desde la psicología clínica, por la disociación cognitiva y emocional provocada por el bilingüismo subordinado y compuesto, el niño de 6 años no logra

la construcción de su individuación (Jung, 2007) y de su confianza básica, su autonomía e iniciativa esperada a esa edad (Erikson, 1963).

Nuestra investigación señaló así que un nivel de competencia deficiente en lengua materna y en lengua extranjera puede provocar trastornos de personalidad y de estabilidad emocional. Dado que nuestra investigación fue exploratoria y que se basó en una muestra limitada, ameritaría ser duplicada con una población más importante. Asimismo, nuestro estudio se centró en una escuela privada bilingüe francés-español y en niños de 6 años en etapa preoperacional. Se podría confirmar nuestra hipótesis de trabajo ampliando la muestra en escuelas públicas en ámbito rural y urbano, con un bilingüismo en otros idiomas, y con niños de otras edades.

Se podría además investigar las hipótesis alternas, por ejemplo, se podría discutir y revisar con mayor profundidad qué otros factores ambientales provocan problemas para aprender en lengua materna y trastornos emocionales en la niñez. En los niños de nuestra muestra se observó que los padres del grupo experimental tienen un bilingüismo idóneo en inglés; en cambio, los padres del grupo control no lo tienen. Podría entonces haber influido el manejo cotidiano del bilingüismo en el entorno del niño en nuestros resultados. Faltaría también investigar más acerca de la dinámica familiar en cuanto al ambiente emocional y a las relaciones interpersonales, y de un posible Trastorno Específico del Lenguaje en cuanto al niño del grupo control.

Nuestros resultados pueden ayudar a diseñar un escenario pedagógico y herramientas didácticas adecuadas para desa-

rollar un bilingüismo óptimo en el salón de clase, es decir un bilingüismo coordinado. Esta mirada teórica puede también ser benéfica para el campo de la Psicología. En efecto, puede ayudar a comprender la relación que existe entre el desarrollo lingüístico y emocional del niño bilingüe.

6. Conclusión

La virtud de este trabajo ha sido vincular varias áreas disciplinarias que pueden ser causa y efecto del desarrollo lingüístico y emocional infantil. Se planteó así que el ámbito educativo y la adquisición de una lengua extranjera pueden participar en el estado psicolingüístico y emocional infantil. Los profesionistas del ámbito educativo tienen la responsabilidad de reflexionar acerca del bilingüismo que se debe desarrollar en el aula, dado que, según las prácticas educativas del profesor, sería posible encontrar efectos positivos o negativos para la cognición y la emoción.

Sería relevante también cuestionarnos acerca de cómo lograr un bilingüismo idóneo en la currícula y en clase. Por ejemplo, se podrían elaborar programas bilingües que consideren el planteamiento de “una persona – una lengua”, y que promuevan el bilingüismo coordinado y completo que es recomendado por los psicólogos y los psicolingüistas, dado que es el que permite desarrollar un bilingüismo idóneo, es decir, un equilingüismo o bilingüismo equilibrado. “El equilingüe habla sus dos lenguas igual de bien una que otra, no tiene una preferencia por una o por otra y nunca las confunde” (Deprez, 1994, p. 23). Este bilingüismo permite una estructura cognitiva bien organizada.

Por otro lado, el profesor puede organizar su pedagogía en torno a un sistema de inmersión para lograr un bilingüismo coordinado y completo; puede trabajar con documentos interesantes y variados que reflejen una cultura meta diversa y plural; puede crear una pedagogía cultural contrastiva, en donde la lengua materna y la lengua meta tengan un mismo estatus. En este sentido, Paradis *et al* (2022) plantean que la calidad del input, o las oportunidades de participar en interacciones sociales, y la duración de la exposición a la lengua meta, promoverán el desarrollo léxico, morfosintáctico y discursivo.

Es relevante consolidar la investigación y la reflexión en torno al bilingüismo dado que el multilingüismo es actualmente la norma para la mayoría de la humanidad, y que el bilingüismo es un factor que promueve la movilidad social y profesional. El bilingüismo puede también facilitar la pluralidad, el espíritu de alteridad y la tolerancia en el mundo. El hecho de aprender, aprehender y entender el idioma del “otro” es una buena vía para poder respetarlo. En términos de Miguel Siguan (2001, p. 357) “son precisamente los bilingües, porque están familiarizados con varias lenguas, los que pueden situarse por encima de los conflictos entre los que las hablan y abrir así caminos de entendimiento mutuo. De manera que corresponderá a maestros, pensadores y gobernantes bilingües o plurilingües la tarea de construir un orden mundial tolerante y solidario”. Esta responsabilidad es necesaria y urgente para la realidad socioeconómica del Siglo XXI.

Referencias

- Abdelilah-Bauer, B. (2007) *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata.
- Alexopoulou, A. (2006) Los criterios descriptivos y etiológicos en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Revista Porta Linguarum*, 17-35. Granada: Universidad de Granada.
- _____. (2010) Errores intralingüales e interlingüales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE. Civil, P. & F. Crémoux (2010) (Coord.): *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 1-10. Madrid: Iberoamericana.
- Altarriba, J. & R.R. Heredia (2008) *An Introduction to Bilingualism*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- American Psychiatric Association (2014) DSM-5, *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- _____. (2005) DSM-IV-TR, *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, texto revisado. Barcelona: Masson.
- Ardila, A. (2012) Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Función*, 25, 2: 99-114. Bogotá: Universidad de Colombia.
- Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. París : Editions du Seuil.
- Ávila, R. (1991) Densidad léxica y adquisición del vocabulario: Niños y adultos. *El español de América*. Actas del III Congreso Internacional de El Español de América, Valladolid.
- Baker, C. & W.E. Wright (2017) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Nueva York: Multilingual Matters Ltd.
- Balbino, A. (2007) *La interlingua*. Madrid: Arco Libros.
- Bassetti, B. & V. Cook. (2011). Relating language and cognition: The second language user. En Cook, V. & B. Bassetti (Eds.) *Language and Bilingual Cognition*. Nueva York: Taylor & Francis Group, pp. 143-190.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12: 3-11.
- _____. (2001). *Bilingualism in Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. & B. Bassetti (2011) (Eds.) *Language and Bilingual Cognition*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- De Groot, A. (2011) *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- De Houwer, A. (1999) Two or more languages in early childhood: some general points and practical recommendations. En *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*: 1-4, <http://www.cal.org/ericcll/digest/earlychild.html>.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: Langues et familles*. París: Didier.
- Durand, V.M. & D.H. Barlow (2007) *Psicopatología*. México: Editorial Thomson.
- Erikson, E. (1963). *Youth: Change and Challenge*. Nueva York: Basic Books.
- Galisson, R. & D. Coste (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. París: Hachette.
- Grice, P. (1989) *Studies in the Way of Words*. Harvard: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2010) *Bilingual: Life and Reality*. Harvard: Harvard University Press.
- _____. (2008) *Studying Bilinguals*. Nueva York: Oxford University Press.
- _____. (2004) *Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues*.
- En Bhatia, T.K & W.C. Ritchie (Eds.): *The Handbook of Bilingualism*. EU: Malden, 32-64.
- _____. (1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard: Harvard University Press, Cambridge Massachusetts.

- Hagège, C. (1996) *L'enfant aux deux langues*. París: Editions Jabob.
- Hamers, J. & M. Blanc (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hansegard, N.E. (1968). *Tvasprakighet eller halvsvakighet?* (¿Bilingüismo o semilingüismo?). Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Hermanto, N., Moreno, S. & E. Bialystok (2012) Linguistic and metalinguistic Outcomes of intense immersion education: How bilingual? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (2): 131-45.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª. Ed. Bogotá: McGraw-Hill.
- Jung, C.G. (2007) Dos escritos sobre Psicología analítica. *Obra completa*, 7. Madrid: Editorial Trotta.
- Kerlinger, F. (1975) *Investigación del comportamiento*. México: Editorial Interamericana.
- Koppitz, E.M. (1964) *El Dibujo de la Figura humana en los niños*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Kovacs, M. (1992). *Children's Depression Inventory CDI Manual*. Nueva York: Multi-Health Systems.
- Kovacs, M. & A.T. Beck (1977). An empirical approach toward a definition of Childhood depression. En J.G. Schulerbrandt. *Depression in childhood: diagnosis, treatment and conceptual models*. Nueva York: Raven Press.
- Kroll, J.F. & A.M.B. de Groot (eds) (2005) *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En F, Aboud y R.D., Meade (Eds) *Cultural Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Lambert, W.E. & G.R., Tucker (1972). *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, M.A.: Newbury House.
- Lightbown, P. & N. Spada (2013) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Machover, K. (1963) Dibujo de la Figura Humana. En Anderson y Anderson: *Técnicas proyectivas del diagnóstico psicológico*. Madrid: Rialp.
- Moradi, H. (2014) An Investigation through different Types of Bilinguals and Bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies*. I, II: 107-112.
- Paradis, J; Soto-Corominas, A; Vitoroilis, I; Al Janaideh, R; Chen, X; Gottardo, A; Jenkins, J. & K. Goorgiades (2022) The Role of Socioemotional Wellbeing Difficulties and Adversity in the L2 Acquisition of First Generation Refugee Children. *Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- _____. (1987) Bilingüismo. En Rondal, J.A y J.P, Thibaut (Comp.): *Problèmes de Psycholinguistique* (pp. 422-89). Bruselas: Pierre Mardaga, Editeur.
- _____. (1981). Neurolinguistic organization of a bilingual's two languages. En Copeland, J. (Ed.) *The Seventh LACUS Forum*. Columbia, SC: Hornbeam Press.
- Piaget, J. (1997) *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pick, S. & A.L., López (1984) *Cómo investigar en ciencias sociales*. México: Trillas.
- Rojas, E. (2006) *Adiós, depresión*. Madrid: Editorial Temas de hoy.

- Sánchez de Gallardo, M. & L. Pirela de Farías (2012) Estudio psicométrico de la prueba Figura Humana. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 14 (2): 210-22. Maracaibo: Universidad Rafael Beloso Chacín.
- Serra, M.; E. Serrat; R. Solé; A. Bel & M. Aparici (2000) *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Siguan, M. (Coord.) (1996) *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Madrid: Editorial Horsoni.
- Siguan, M. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Silva-Corvalán, C. (2013) *Bilingual Language Acquisition: Spanish and English in the First Six Years*. California: University of Southern California.
- Soutullo Esperón, C. (2005) *Depresión y enfermedad bipolar en niños y adolescentes*. Navarra: Editorial Universidad de Navarra.
- Timoneda, C. & F. Pérez (1996) *Anales españoles de pediatría*, 45, 5.
- Van Patten, B. & A. Benati (2010) *Key Terms in Second Language Acquisition*. Nueva York: Continuum.
- Vila, I. (1996) Educación bilingüe, motivación y actitudes. En Siguan, M. (Coord.): *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela* (pp.171-80). Madrid: Editorial Horsoni.
- Vygotsky, L.S. (1935, 2000) Sobre el plurilingüismo en la edad infantil (pp. 341-48). En *Obras escogidas*, Madrid: Visor.
- . (1982) Pensamiento y Lenguaje. En *Obras escogidas II* (p. 80). Moscú: Editorial Pedagógica; España: Editorial Visor.
- Weinreich, U. (1953) *Language in contact. Findings and problems*. Nueva York: Publications of the linguistic Circle of New York 1. (Segunda Edición en 1968. The Hague, Mouton).

ANEXO
PRUEBAS PROYECTIVAS DE LA FIGURA HUMANA

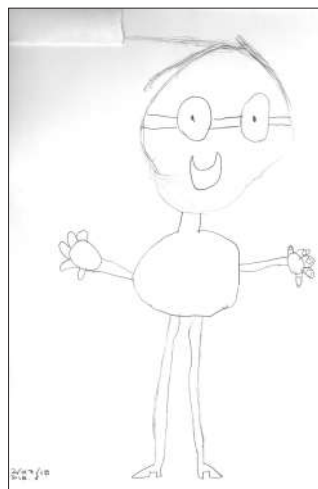
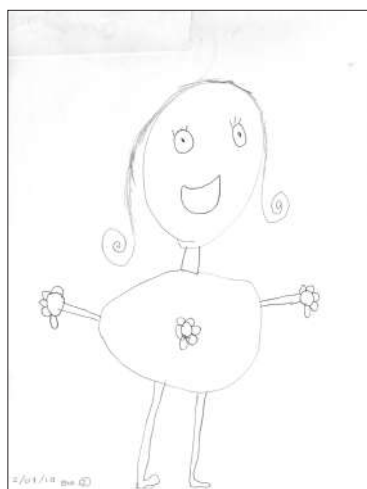
NIÑA 1

Para dibujar, la niña 1 decidió hacer uso de la verticalidad de la hoja



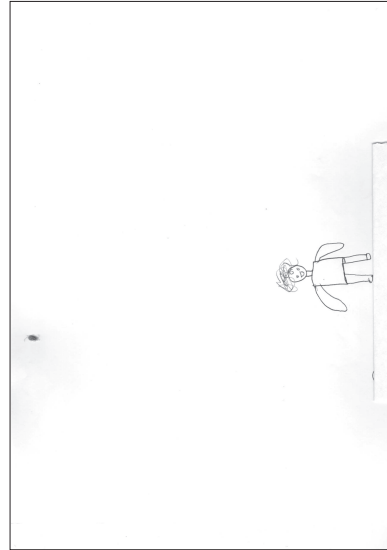
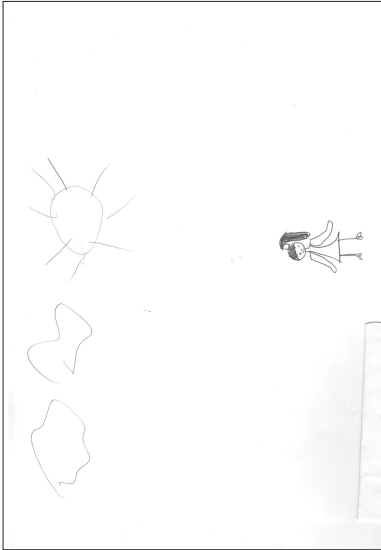
NIÑO 1

Para dibujar, el niño 1 decidió hacer uso de la verticalidad de la hoja



NIÑA 2

Para dibujar, la niña 2 decidió hacer uso de la horizontalidad de la hoja



NIÑO 2

Para dibujar, el niño 2 decidió hacer uso de la horizontalidad de la hoja

